

МГППУ



Федеральное государственное  
бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

# ПЕДАГОГИКА СПОСОБНОСТЕЙ



К 70-летию О.М. Дьяченко

## Материалы Всероссийского научно-практического семинара

Москва, 9 ноября 2018 г.

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Педагогика способностей  
К 70-летию О.М. Дьяченко  
Материалы Всероссийского  
научно-практического семинара**

**Москва, 9 ноября 2018 г.**

УДК 378  
ББК 74.2  
П24

**Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко. Материалы Всероссийского научно-практического семинара. / М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 106 с.**

*Сборник включает материалы Всероссийского научно-практического семинара «Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко», проведенного 9 ноября 2018 г.*

*Материалы сборника могут быть интересны специалистам психологам и педагогам, работающим с детьми дошкольного возраста, преподавателям вузов, родителям, а также всем заинтересованным в развитии способностей детей дошкольного возраста.*

*Материалы публикуются в авторской редакции. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов статей.*

**ISBN 978-5-94051-187-8**

**© ФГБОУ ВО МГППУ, 2018.  
© Коллектив авторов, 2018.**

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Кудрявцев В.Т.</i> «Третий глаз» культуры (культурно-исторический подход к воображению).....	5
<i>Горшкова Е.В.</i> Вспоминая Ольгу Михайловну Дьяченко .....	11
<i>Ягловская Е.К.</i> Развитие воображения дошкольников в различных видах деятельности.....	20
<i>Клопотова Е.Е.</i> Влияние компьютерных игр на развитие воображения у старших дошкольников.....	27
<i>Абдулаева Е.А., Елизарова Е.Н.</i> Нетрадиционные техники рисования и развитие воображения старших дошкольников.....	38
<i>Смирнова Е.О., Рябкова И.А.</i> Роль игрового материала в развитии воображения дошкольников .....	46
<i>Денисенкова Н.С., Аксенова Е.А.</i> Взаимосвязь детско-родительских отношений и развития воображения дошкольника .....	55
<i>Зинченко Е.А.</i> Возможности использования стандартизированных методик для оценки умственного развития дошкольников.....	61
<i>Бушмина О.А.</i> Представления взрослых о своем детстве как средство изучения дошкольной субкультуры.....	70
<i>Трифоновна Е.В.</i> Роль предмета-заместителя на разных этапах развития ребенка.....	77
<i>Дубкова Т.И., Гагарина Д.А.</i> Развитие способности моделирования в дошкольном возрасте .....	86

<i>Дресвянникова В.А., Семенова Т.Н.</i> ТРИЗ-педагогика в развитии интеллектуально-творческих способностей детей 5–6 лет с ОНР .....	92
<i>Макарова И.А.</i> Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием мультимедийных технологий .....	96
<i>Воробьева И.Н., Пантюхина О.Н.</i> Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста средствами современных художественных материалов .....	100

## «Третий глаз» культуры (культурно-исторический подход к воображению)

**Кудряцев В. Т.**

*доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры  
ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ,  
профессор РГГУ, советник директора Федерального института  
развития образования, директор по научно-образовательной  
деятельности издательства «Линка-Пресс»,  
проректор по международным делам НИИ ЖКХ, заместитель  
главного редактора журнала «Вестник РГГУ», Москва, Россия*

Культурно-исторический подход к развитию ребенка можно назвать «скульптурным», когда «отсекается все лишнее» (Микеланджело). Отсекается – не в развитии, а в его *среде*, чтобы удержать в ней специфически культурное, специфически человеческое и в этой форме – специфически детское. Чтобы ребенок сам смог упорядочить естественный хаос мира, в котором ему предстоит жить, в котором он уже живет. Эта необходимость диктуется самой культурой.

К примеру, зачем, ребенку еще как-то учиться схватывать вещи, если он рождается с готовым цеплятельным («обезьяньим», по Павлову) рефлексом, зачем ему развивать произвольное внимание, если есть поначалу безотказно срабатывающий «рефлекс сосредоточения» и т.п.? Однако цепляние у ребенка никогда не становится хватанием – оно просто вскоре отмирает. А хватание возникает заново, в рамках того же младенческого комплекса оживления, – когда ребенок при виде взрослого без всякой практической нужды сжимает и разжимает кулачки... Ведь цепляние «не чувствительно» к форме предмета, который оказывается в руках. Особенно – если эта форма придана ему другими людьми, человечеством, человеческой культурой. Новорожденному безразлично, за что цепляться – за руку или за палку. А вот погремушку или ложку нужно именно схватить, воссоздав в акте хватания их особую форму. Чтобы потом действовать с этими предметами целенаправленно, по их предназначению (повторим: человеческому предназначению). Цепляние же новорожденного – бесцельно.

Для этого в культуре возникли моторные эталоны, как и сенсорные (та же погремушка – синтез одного и другого). Сенсорных эталонов не изобретали А.В. Запорожец и его ученик Л.А. Венгер, но они – «от имени культуры» – донесли их до детей в виде ее образцов. В культуре по-особому структурирован мир. Но ведь и она поначалу предстает маленькому человеку как хаос, в котором все может стать образцом. Да и «большой» в XXI веке – разве не беззащитен по-своему перед культурным хаосом «постмодерна»? Нужна система ориентации, путеводитель – для глаз, ушей, ума... Нужен инструментарий познания. Чтоб не «цеплялось» за все, что попало. И сенсорные эталоны – только инструменты.

Смысл не в том, чтоб мысленно приложить к небу синий кружочек, который меня в детском саду учили реально прикладывать к другим синим предметам. А в том, что я «знаю меру», умею пользоваться культурным эквивалентом синевы, даже если примешались какие-то полутона. Поэтому очень важно быть способным создавать, творить руками то, что предстоит увидеть, варьируя форму, условия, эталон в целом. Именно на этом настаивал Л.А. Венгер. Совсем неслучайно в его лаборатории был развернут уникальный цикл исследований в области детского конструирования. И сенсорное воспитание выступило органичной частью умственного, как и, позднее, художественного, развития сенсорики и перцепции – становления творческих способностей.

И движение от сенсорных эталонов к образным моделям, все более и более схематизированным, а от них – к сфере символов, всем тем, чем овладевал ребенок «по Венгеру», было не простым усложнением «системы опосредствования». За сенсорным эталоном «ловится взгляд» другого человека, взрослого «рядом», который этот эталон задал и, если требуется, скорректирует. В образной модели этот «взгляд» еще присутствует в остаточном виде, но тут с опорой на нее, ребенок должен выстроить собственный взгляд на «вещи». Обобщенная помощь, из которой уже не извлечешь «конкретной рекомендации». Только сам найдешь способ действия. А символ – вовсе освобождает от конкретики «чужих взглядов», и сквозь него ребенок может лишь увидеть мир и себя в нем «глазами человечества» как своими. «Единство обобщения и общения». Отсечение лишнего, скульптура развития, когда «не лишним» в итоге остаешься только ты сам.

Однако Гегель справедливо считал именно руку «орудием орудий», т.е., по сути, органом универсального обобщения. Тем не менее, «эффект зонда (щупа)», о котором писал А.Н. Леонтьев, характеризуется тем, что сознание (чувство) неким «таинственным образом» переносится на острие культурного орудия. Утрачивает ли его, а тем самым – субъектности, хотя бы на какую-то часть, рука? Ведь у щупа нет, скажем, порогов чувствительности, а «чувствительный инструмент» – это лишь «метафора удлинненной руки». «Парадокс щупа» объясняется тем, что он уже «предуготовлен», буквально «заточен» руками других людей (изготовителей) под те общие характеристики «ручного чувства», которое предстоит испытать в индивидуальной форме тому, кто будет его использовать. В этом смысле он – яркий пример опредмеченного единства обобщения и общения, которое «распредмечивается» каждый раз заново.

За всей культурной предметностью – не просто «создание и «воплощение» особых образов. За ней – «работа воображения» как формы *обращения* людей друг к другу (Ф.Т. Михайлов), адресации субъективности через творимую предметную форму культуры. Каждая из таких форм – «новость», «весть» для других. Особым каналом трансляции таких «новостей» является *образование*. О.М. Дьяченко [1996, с. 6]

была права, когда писала, что именно выявление универсальных закономерностей всех творческих процессов, в том числе и воображения, может лечь в основу построения новых программ обучения дошкольников, так как, по мнению Л.А. Венгера, «своеобразие дошкольного обучения в том, что «стержнем» должно быть формирование способностей, а знания, умения и навыки следует подбирать исходя из того, что они могут дать для развития ребенка»... То есть необходимо создание специальных развивающих программ, в которых воображение с тем или иным уровнем успешности складывалось бы не при обучении ребенка разным видам деятельности, но которые были бы прямо направлены на развитие наиболее существенных механизмов воображения дошкольника. Такие программы должны содержать специальные задания, которые способствовали бы активизации творческих способностей, общих для самых разных видов деятельности».

Сейчас, как минимум, четыре программы дошкольного образования построены на введение ребенка в мир культуры через «ворота воображения») – «Развитие», «Одаренный ребенок» (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко), «Золотой ключик» (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова), «Тропинки» (В.Т. Кудрявцев).

Существует множество определений культуры, которые во многом дополняют друг друга. Будем исходить из того, что предложил Э.В. Ильенков [1991]: культура – это то, что люди *создают друг для друга*, и потому – их *объединяет* в пространстве и времени. То, что имеет для них *значение*, делая *небезразличными* друг другу, даже если они не только не знакомы, но даже и не подозревают о существовании друг друга. Люди, которые пользуются ложкой, вилкой и ножом, и уже не могут принимать пищу иначе, – это «один круг» людей, даже, пусть они бесконечно не похожи друг на друга.

Павел Флоренский называл культуру «языком, объединяющим человечество». Культура – от домашней бытовой до мировой художественной – это созидаящая и объединяющая сила, благодаря которой люди «узнают» друг друга и осознают свою принадлежность к человеческому сообществу, постигая нечто главное в себе самих. А овладевая ею, сами научаются созидать и этим объединять других. Кстати, человека, способного к такому всеобъединяющему творчеству, Ильенков называл *личностью*.

В одной из своих лекций по общей психологии, прочитанных на психфаке МГУ в начале 1980-х гг., В.В. Давыдов [2005] иллюстрировал работу воображения. Чашка, говорил он, это – по сути своей, «черпающая рука», перенесенная в материал. Правда, тогда он делал оговорку: фантазировать, воображать – еще не творить. Творчество предполагает «воображение, постигающее мышление и личность». А быть личностью – значить «принять общественные заботы на себя» (по Э.В. Ильенкову). Но в книге «Теория развивающего обучения»



Давыдов [1996] уже прямо связывает воображение с личностью, а его развитие с ее «ростом». Это неслучайно.

Чашка, ложка, нож, вилка – это не только образ черпающий руки. Это, как уже говорилось, «образ» культурных людей, садящихся за стол культурных людей, которые не рвут пищу руками и зубами... Я сервирую стол и как бы «вижу» их рассаживающихся, хотя они еще не пришли. И научиться пользоваться ими ребенок не сможет, не прилагая для этого «силы воображения». Без учета того, что рядом другой. А потом, когда другого нет, – ты сам как «культурный человек».

Культура всегда сначала творится в «личной форме», в такой же – первоначально и осваивается. Александр Сергеевич Пушкин пишет письмо, адресуясь только к Анне Петровне Керн: «Я помню чудное мгновение...». Это их интимное, только им двоим принадлежащее мгновение. Но Александр Сергеевич, пишущий эти строки, – уже знаменитый поэт. И он, конечно, знает о том, что «не продается вдохновенье, но можно рукопись продать». Уже в момент своей сокровенной адресации любимой женщине он вполне допускает, что строчки, продиктованные сердцем, когда-нибудь наберет наборщик, совершенно чужой человек. И прочитают совершенно чужие люди. Включая школяров, которым это когда-нибудь предстоит, увы, зазубривать... Но вот, издаются стихи, и самые разные читательницы, живущие в разных исторических временах и культурах, где прочитать «оторванное от сердца» можно только в переводе, находят в них личное обращение к себе. Возможно, в нем им предстает даже не автор, а просто возлюбленный – реальный или воображаемый. И каждая из них через поэтические строки осознает, что возлюбленный хотел сказать ей, да так и остался не понятым до конца. А поэт «договорил» за него. Об этих «историях чувств» поэт подзревать не может.

Искусство – это эмоция одного человека, подаренная всему человечеству. А наука (часть культуры) – точно такая же «подарочная» мысль. В таком творческом дарении – *обращении* (Ф.Т. Михайлов) и скрыт механизм жизни культуры, ее передачи и развития в истории.

И «дарители» культуры – не только авторы великих произведений. В целях введения понятия «точка» на уроках математики в первом классе по программе «Школа диалога культур» педагог С.Ю. Курганов [1989] использовал простое задание, которым решил воспользоваться и я, вынеся его за рамки математического содержания и слегка видоизменив. В разных странах один из авторов предлагал (старшим дошкольникам – на физкультурных занятиях в рамках программы развивающего образования «Тропинки») и взрослым (студентам – во время лекции) собраться в одном месте, но так, чтобы это было выполнено быстро и слаженно, а со стороны выглядело красиво. Студенты, видимо, «западая» на это последнее слово, объединялись в пары и бесшумно подтанцовывали друг к другу. Подтанцовывать получалось, а собраться – нет. Впрочем,

в массе студенты мало отличались от дошкольников: толкаясь и шумя, пытались хаотично сбиваться в кучи. Но среди тех и других (среди детей – чаще!) находились единицы, кто предлагал вначале пометить место сбора (положить игрушку, сумку и т.п.), а затем спокойно, без суеты собраться вокруг него.

Очевидно, что единицы и большинство решали разные задачи. Большинство – задачу на *выполнение действия*, единицы – на *координацию действий*. Не на *исполнение*, а на *управление*. Хитрость здесь в том, что решить первую можно только через решение второй. «Собраться вместе» – требование непосильное для одного человека, если каждый будет решать задачу «исполнительным» способом. Но вот кто-то помечает место – *«изобретает»* знак. А знак – типичный «объект», точнее, «агент» культуры. Место обозначено игрушкой или сумкой, вокруг него еще никто не собрался, но «исполнительная» задача фактически решена «в общем и целом» – для того, чтобы соблюсти ее условия остается только подойти, в чем нет никакой особой задачи. Тот, кто обозначает место сбора, видит ситуацию глазами всех ее участников, с позиций каждого из них. И не надо подставлять себя на место Маши, Пети, Даши – достаточно положить игрушку. Тогда и у Маши, и у Пети, и у Даши сразу возникает такой же широкий взгляд на ситуацию. И они смогут увидеть друг друга в этой ситуации. Увидеть себя самих друг в друге. Смотреть на ситуацию с позиций разных людей, в пределе – всего человеческого рода, чтобы скоординировать эти позиции в реальности, позволяет *воображение* – в понимании того же Э.В. Ильенкова.

Это и есть «взгляд глазами культуры». В том числе – и внутрь себя: так понятное воображение является не только «психологической основой творчества», по Л.С. Выготскому, но и того, что он называл *произвольностью*. Воображение – своего рода «третий глаз», «всевидящее око» культуры, при помощи которого человек интегрирует в своей повседневной перцепции миллионы, миллиарды «человеческих взглядов на вещи» в собственный уникальный образ мира, находя в нем место и самому себе.

В развитой форме понимание вещей и взаимопонимание людей, обобщение и общение, истина и... друг – лишь проекции *одного и того же*, если смотреть на них с точки зрения культуры. В этом – суть культурно-исторического подхода к познанию. Вспомним известный исторический случай «в статусе» легенды. Приглашает к себе почетного гражданина Сиракуз Архимеда Гиерон, сиракузский правитель. Царь просит помочь: мастер изготовил ему золотую корону, но что-то подсказывает – жульничал, намешал серебра. Решая вполне частную задачу, Архимед наталкивается на универсальную закономерность, открывает закон «плавающих тел». Архимед решил задачу сразу для всех случаев, для всех времен и для всех народов. Вслед за В.В. Давыдовым, это можно назвать «теоретическим отношением к действительности».

Знание о силе выгалкивания – из того одного букваря, по которому учились в школе все человечество.

Школа упомянута неслучайно. В.В. Давыдов [1996] утверждал: для того, чтобы тот или иной способ решения задачи приобрел для ребенка всеобщее значение, – т.е. оказался пригодным для решения не только данной задачи, но и целого их круга, – он должен стать общим для группы детей, которые вместе с ребенком (и педагогом!) бьются над этой задачей. И тогда они уловят в нем ту простоту, за которой проступает его завершенность, совершенство, и которая в итоге придает ему *обще-человеческий смысл*. «Бесспорную истинность». Которую, правда, в качестве *собственной правоты* приходится постоянно отстаивать в споре, в дискуссии, в диалоге. И В.В. Давыдов настаивал на том, что «теоретическое отношение к действительности» – вовсе не монополия науки. Он говорил о теоретическом сознании: научном, художественном, правовом, религиозном. И все же, «для всех случаев» – это, прежде всего, о науке. И о мышлении, которое в науке, по Э.В. Ильенкову, достигает профессиональной высоты в своем развитии. «Для всех времен и народов» – это о культуре в целом. Но в обоих «случаях» – о воображении. О воображении, которое способно схватить ситуацию «разом» и «многими глазами» (разум тоже схватывает «разом», но – уже многие ситуации). И тех, кто ее непосредственно видит, и тех, кто только мог бы стать ее свидетелем. Даже если среди таких потенциальных свидетелей – сам воображающий.

*Литература*

1. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. М., 2005.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
3. Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
4. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.

## Вспоминая Ольгу Михайловну Дьяченко

*Горикова Е.В.*

*канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики  
и психологии ФГБОУ ВО МГППУ, ведущий научный сотрудник ФГБНУ  
«Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», г. Москва, Россия  
e-gorshkova@yandex.ru*

Статья рассказывает о создании программы «Выразительное движение», которое стало возможным, благодаря инициативе и поддержке О.М. Дьяченко. Ее научные методики и непосредственные рекомендации стали для автора статьи ориентирами, чтобы определить некоторые принципы развития образно-пластического творчества у дошкольников на основе обучения их языку выразительных движений. Показано, как разрабатывалась диагностика и методика развития образно-пластического творчества по аналогии с критериями оценки показателей воображения из методики О.М. Дьяченко «Дорисовывание». Описывается, как рекомендации О.М. Дьяченко повлияли на доработку вспомогательного направления «развитие образно-пространственной ориентировки» и методики развития у детей 4–5 лет умения изображать игровой конфликт разнохарактерных персонажей в соответствии с заданным сюжетом.

**Ключевые слова:** образно-пластическое творчество, исполнительское творчество, сочинительское творчество, образ, выразительные движения, образно-пространственная ориентировка, игровой конфликт

### *Предыстория: стечение обстоятельств*

В жизни есть место событиям, которые происходят в силу случайности или не познанной закономерности. Если бы не обстоятельства, которые свели меня с Ольгой Михайловной Дьяченко, неизвестно, как сложилась бы моя профессиональная судьба.

Познакомиться нам довелось в 1986 г., в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР – знаменитого тогда на всю страну института, где Ольга Михайловна была сотрудником лаборатории Л.А. Венгера. Согласно плану моего исследования [5] предполагалось использовать диагностику развития у дошкольников показателей воображения по методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» [8]. И благодаря сложившимся обстоятельствам, у меня была счастливая возможность узнать о процедуре проведения этой методики от самого автора. В то же время Ольга Михайловна знала о сути моего исследования, изучавшего возможности развития у детей *музыкально-двигательного творчества на основе обучения их языку движений*.

После кратковременной работы в лаборатории Л.А. Венгера мне пришлось отойти от исследовательской деятельности. Но в 1993 году Ольга Михайловна<sup>1</sup> пригласила меня вернуться в лабораторию, сотруд-

<sup>1</sup> К тому моменту – в начале 90-х годов – произошла реорганизация НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, и во вновь образованном Институте семьи и детства РАО О.М. Дьяченко стала заведующей лабораторией, продолжая и развивая традиции научной школы Л.А. Венгера.

ники которой приступали к созданию 2-й редакции образовательной программы «Развитие», и предложила в рамках этой работы провести экспериментальное исследование по развитию движений у детей 3–7 лет с созданием на его основе раздела, который позже получил название «Выразительное движение».

У меня была широкая исследовательская свобода в разработке замысла и проведении эксперимента, с единственным условием при создании содержания раздела «Выразительное движение», чтобы его могли освоить и реализовать в практической работе с детьми воспитатели.

### ***Развитие воображения и творчества посредством обучения языку движений***

Главной целью программы «Выразительное движение» стало развитие у детей 3–7 лет творческих способностей и лежащего в их основе продуктивного воображения на материале художественно-игровой деятельности, где главным средством воплощения образного содержания были выразительные движения и пластика тела ребенка [3]. По словам Л.С. Выготского, воображение возникает первоначально в действии [2] и наиболее оптимальным для развития детского воображения, которое носит двигательный характер, становится создание образов «при посредстве собственного тела» [1]. Это было подтверждено в нашем раннем исследовании [5]: дети, которых обучали языку движений как средству построения (создания) и выразительного исполнения образов разнохарактерных персонажей, взаимодействующих между собой согласно сюжетному развитию, – именно эти дети показывали более высокий уровень оригинальности и качества воображения. То есть было выявлено, что обучение языку движений способствует развитию не только творчества в деятельности, на материале которой шло обучение, но и – воображения как способности.

В программе «Выразительное движение» в качестве художественно-игровой деятельности, где главным средством создания образов являются выразительные движения и пластика тела, было выбрано образно-пластическое творчество [4]. Именно в процессе его развития на основе обучения языку выразительных движений активно развивается продуктивное воображение. В свою очередь, образно-пластическое творчество делится на два вида: «сочинительское» и исполнительское. В едином творческом процессе, который у дошкольников носит импровизационный характер, сочинение и исполнение происходят одновременно [3; 5]. Но можно выделить их отличительные черты.

Сочинительское творчество – это подбор и придумывание движений, из которых строится двигательно-пластический образ; это – также выстраивание движений в определенной последовательности, что – в совокупности с «рисунком» пространственного перемещения – становится основой

композиции, рассказывающей «историю» на языке движений. Таким образом, если ребенок показывает оригинальность хотя бы в одной из трех названных составляющих: подборе движений, выстраивании их последовательности, пространственном перемещении, – можно говорить о проявлении сочинительского творчества. Например, детям словесно задается одинаковое образное содержание, но так, чтобы не подсказывать конкретных движений, а только обобщенно указать на действие или настроение («зайчик грустит / опечалился», но не «зайчик заплакал»), предоставляя по возможности более широкий спектр для поиска средств передачи этого содержания. Если разные дети подбирают разные движения, чтобы это показать, или по-своему выстраивают их последовательности, вносят своеобразие в то, как изображаемый персонаж ведет себя в пространстве, – то «сочинение» в большей или меньшей степени имеет место. Если же дети повторяют движения друг за другом или за взрослым, не привнося от себя ничего нового, тогда имеет место подражание, воспроизведение образца, а не сочинительское творчество.

Исполнительское творчество можно иначе назвать «актерской» выразительностью. Ребенок может повторять увиденные или выученные движения (т.е. не сочиняет), но при этом исполняет их в своеобразной манере, перестраивая свою пластику в соответствии с характером исполняемого персонажа, включая в образное движение все тело – в этом случае наблюдается исполнительское творчество. Оно предполагает эмоциональное проживание образа, из-за которого ребенок спонтанно может начать «присочинять» отдельные элементы движений; т.е. увлеченность процессом актерского воплощения образа может активизировать и сочинительское творчество. Иными словами, в импровизации исполнительское творчество часто влечет за собой сочинение, результатом которого могут стать оригинальные элементы композиции движений и новое (видоизмененное) образное содержание, ею передаваемое.

### *Движение в пространстве как составляющая «сочинительского» творчества*

В композиции танца, пантомимической или театральной постановки «рисунок» пространственного перемещения «артиста» по сценической площадке – одна из необходимых составляющих. Не может исполнитель все время находиться на одном месте. Тем более, когда воплощается сюжетная ситуация, где участвуют два и более персонажей. Характер каждого из персонажей и их взаимоотношений может (и в хорошей постановке – должен) выражаться также и во взаимных пространственных перемещениях. Встречаются ли приятели, спеша навстречу друг другу, или преследует волк зайчика, или компания от дедки до мышки пытается вытянуть репку и т.п., – везде по траекториям перемещений и ракурсам участников относительно друг друга можно понять, что происходит.

Вот почему, в решении задачи развития образно-пластического творчества необходимо было развить у детей способность свободно ориентироваться в пространстве «сцены», – это становилось условием развития у дошкольников умения осмысленно выстраивать «рисунок» перемещений взаимодействующих персонажей, передающий характер их отношений.

Для развития у дошкольников способности пространственной ориентировки были использованы упражнения, разработанные музыкальным руководителем Е.С. Рагульской [6]. Созданные ею подвижные и музыкально-двигательные игры, методика их проведения позволяли развивать у детей, начиная с трех лет, умение видеть все пространство, в котором движется или размещается группа детей (12–20 человек), находить для себя место в этом пространстве, не мешая остальным: размещаться в рассыпную удаленно от других детей, чтобы при движении не задевать их; перемещаться в динамически изменяющемся пространстве (когда все участники игры одновременно движутся в рассыпную), уклоняясь от столкновений и др. Именно этот материал стал в программе «Выразительное движение» основой одного из вспомогательных направлений, которое сначала называлось «развитие ориентировки в пространстве».

О.М. Дьяченко предложила изменить название, с учетом того, что в программе «Развитие» (начиная со средней группы) один из основных разделов назывался «Ознакомление с пространственными отношениями», где в качестве ключевого понятия использовалось словосочетание «пространственная ориентировка» [10, с.7]. Ее развитие проходило на основе освоения детьми способов наглядного моделирования пространственных отношений статичных предметных объектов (в схемах, планах). В отличие от этого, в разделе «Выразительное движение» способность ориентироваться в пространстве развивалась в подвижных играх, где приходилось ориентироваться *в процессе активного движения* относительно не только статичных объектов (стены помещения, мебель и др.), стараясь удерживаться от них на расстоянии, но – главным образом – относительно других участников игры, которые тоже перемещались в пространстве. Совпадение названий в двух разных разделах, с принципиально разными методическими подходами к развитию способности, могло вносить путаницу.

Ольга Михайловна предложила изменить название на: «*развитие образно-пространственной ориентировки*», – что точнее отразило особенности этих подвижных игр и механизм формирования у всех играющих способности видеть целиком все пространство, в котором проходила игра. В каждой такой игре задавался образ – он как бы «накладывался» на игровое пространство, объединяя его в единую структуру. Так, в упражнении «Рассыпались горошины» задавался образ рассыпания горошин, который соотносился со свободным пространством помеще-

ния, предназначенным для игры, и в результате каждый ребенок учился охватывать вниманием не только узкий «пятачок», где находился сам или ближайшие к нему сверстники, но и всю площадь, на которой размещались / перемещались все участники игры [6].

С развитием способности *видеть пространство и передвигаться в нем с учетом перемещений партнера* у детей закладывалась база для формирования умения выстраивать образно-пластическую композицию, в которой каждый жест в сторону к партнеру или от него, каждый поворот относительно него, изменение траектории перемещения становились не случайными, но – содержательными и осмысленными.

### ***Изображение игрового конфликта***

Задача развития воображения и художественно-игрового творчества у дошкольников решается через обогащение образного содержания, доступного детям для воплощения средствами деятельности. В образно-пластическом творчестве обогащение образного содержания и двигательных-выразительных средств возможно путем передачи особенностей персонажа в ходе его взаимодействия с различными разнохарактерными персонажами, что гораздо полнее, объемнее позволяет представить героя (в выразительных движениях, и в воображении), чем просто изолированное его изображение. Например, если показывать зайчика самого по себе, то спектр выразительных проявлений этого героя весьма ограничен. Но если показать, как он себя ведет с другим персонажем, то особенности его поведения и проявления характера существенно расширяются; с приятелем-зайчишкой он ведет себя одним образом, с мамой-Зайчихой – другим, и совсем иначе – с волком или лисой: как в действиях, так и в переживаниях при встрече. Поэтому перспектива развития воображения в образно-пластическом творчестве была связана с обучением детей способам парного взаимодействия с партнером-сверстником. В силу возрастных особенностей первичная возможность для этого появляется у детей в 4–5 лет, когда ребенок может удерживать свою роль, действовать согласно ей, не «сбиваясь» на подражание сверстнику в роли другого персонажа. Поэтому освоение способов парного образно-пластического взаимодействия начинается именно в средней группе детского сада, – и это становится стратегической линией методики обучения языку движений и развития образно-пластического творчества для детей 4–5 лет [3; 10].

Полнота развития творчества (и воображения) связывалась с драматичностью образного содержания парного взаимодействия. А, как известно, основа любого драматического произведения – конфликт [9], столкновение интересов, характеров героев-персонажей. Освоение способов изображения игрового конфликта открывало широчайшие возможности в развитии арсенала произвольных выразительных движений как



средств творчества и развития воображения, вот почему это стало составной частью обучения образно-пластическому парному взаимодействию, начиная со средней группы. Детям предлагались простейшие сюжетные фрагменты конфликтного содержания, на материале которых дети учились изображать погоню («кошка гонится за птичкой») или противоборство («лиса пытается похитить петушка») и др. Разумеется, предлагались и сюжеты, где персонажи помогали друг другу («починим сломанную игрушку», «тянем-потянем»), выражали сочувствие («кошка и котята»), предлагали помириться или подружиться и др. Но именно воплощение конфликтных сюжетов позволяло безошибочно увидеть, где ребенок произвольно перевоплощается в образ персонажа, а где переживает собственные непроизвольные эмоции. Именно образно-пластическое изображение игрового конфликта позволяло развивать не только творчество и воображение детей, но и произвольную эмоционально-двигательную регуляцию. Это стало понятно, когда обнаружилась проблема в том, как научить детей *изображать* конфликт, и когда эта проблема почти волшебным образом была решена с подачи О.М. Дьяченко.

Так, в сюжете «Кошка и птичка» дети уже освоились, как показывать птичку и кошку, изображая характерную пластику и настроение каждой из них по отдельности. И даже когда «кошка подкрадывалась к птичке», дети сохраняли с своих выразительных движениях особенности и той, и другой. Но стоило свести этих персонажей в одном фрагменте, где кошка преследует птичку, все образные движения пропадали, и дети вместо воплощения сюжета, начинали реально гоняться друг за другом, соревнуясь, кто быстрее бегает. Игровой контекст «сказки» разрушался начисто; не было речи об изображении переживаний персонажей – дети хохотали от возбуждения, переводя игру в «догонялки». Никакие объяснения, показы образца движений «не работали», дети будто не понимали, о чем речь. В замешательстве я пришла к Ольге Михайловне, чтобы проконсультироваться. И после моего рассказа она как-то очень легко сказала: «Задай правило игры». Стало понятно, что в этой словесной формулировке – правиле, обязательном к выполнению, – должна быть отражена двойственность актерской позиции: действовать согласованно со сверстником как партнер по игре, но одновременно конфликтовать как персонаж. И на следующем занятии детям было предложено правило игры: «кошка гонится за птичкой, но не догоняет», с подсказкой: сохранять дистанцию во время «погоны». И произошло чудо! Дети тут же перестали разрушать игровой контекст, перестали переводить его в «догонялки», они начали *изображать* преследование. Конечно, не сразу удалось на этот «каркас» взаимодействия нарастить образные характеристики каждого из персонажей, приходилось давать обратную связь, как это выглядит для зрителя: «видно, что кто-то за кем-то гонится; но кто это – не понятно»; затем: «видно, что это кошка преследует птичку, но

разве птичке от этого весело? Она же боится» и т.д. Постепенно у исполнителей ролей при изображении погони дополнялись характерные пластические особенности и переживания каждого из персонажей. Явственно наблюдалось, как дети старались перестраивать свои выразительные движения, произвольно подчинить игровой задаче, а собственные непровольные эмоции (смех, улыбки) и привычную манеру двигаться сдерживали, «прятали», чтобы они не разрушали игровой контекст. Данный и другие подобные примеры стали подтверждением высказываний классиков отечественной психологии: А.Н. Леонтьева – о том, что в воспитании «на этапах первоначального овладения ребенком новой для него задачей... действительно решающим является ... сознательная смысловая связь между побуждением ребенка и тем действием, которое он должен подчинить данному побуждению», – и Л.С. Выготского, который «в качестве основной единицы развития сознания рассматривал культурное средство, включение которого в работу сознания и делает всю психику осознанной и произвольной» [цит. по статье О.М. Дьяченко: 7, с. 11]. В примере с детьми, приведенном выше, «правило игры» как раз обеспечило эту смысловую связь, позволившую детям сознательно выполнить сложное «сдвоенное» действие: одновременно сотрудничать и конфликтовать с партнером – изображать, что кошка изо всех сил хочет догнать птичку, и при этом сдерживать себя, чтобы не сокращать дистанцию и тем самым создавать совместно с партнером иллюзию погони.

На первый взгляд, простое решение проблемы, предложенное Ольгой Михайловной, – задать правило игры – стало принципиальным моментом методики обучения передачи игрового конфликта – не только в средней, но и в последующих группах, где предлагались более сложные по драматургии и способам воплощения сюжеты, активно работающие на развитие творчества и воображения.

### *Детализация ситуативного поведения персонажа*

Начало развития образно-пластического творчества в младшей группе показало, что дети 3х лет, если используют двигательные средства для передачи образа персонажа (его действий, переживаний), то используют единичные движения, как бы обозначающие персонаж, чтобы его можно было опознать. Если – зайчик, то прыгает на двух ногах, согнув руки перед грудью, как лапки (иногда показывали только «лапки», стоя на месте, или «ушки», т.е. вертикально поставленные ладошки над головой). Если – медведь, то ходит вперевалку (чаще всего на прямых ногах, раскачиваясь из стороны в сторону). И так далее. Иными словами, это было схематичное изображение персонажа с акцентом на каком-то одном внешнем опознавательном признаке.

Такое начало в развитии образно-пластического творчества очень напоминало то, что в своей диагностике («Дорисовывание») О.М. Дья-

ченко определила как 1-й уровень качественного показателя развития воображения [8]. По той же аналогии, следующей качественной ступенью в развитии образно-пластического творчества должна была стать детализация образа как возможность его обогащения – в движении и представлении (воображении). В младшей группе развитие детализации образа осуществлялось путём поиска и наращивания количества способов изображения внешних действий персонажа. Так, «петушок» не только ходит и кукарекает, но и машет крыльями, клюет зернышки, пьет водичку, роет ножкой землю, танцует.

В средней группе принцип детализации образа стал иным. На базе освоения разновидностей пространственного «рисунка» парного образно-пластического взаимодействия детализировалось ситуативное поведение того или иного персонажа. По сути, это согласовывалось с 3-м уровнем качественного развития воображения, обозначенным О.М. Дьяченко в системе оценки по методике «Дорисовывание». Но там этот уровень обнаруживался, если изображался объект в действии (что делает?); а в образно-пластическом творчестве этот уровень проявился во взаимодействии (как и с кем взаимодействует?). И ещё: в «Дорисовывании» уровень действия иногда наблюдался в рисунках детей, где не было деталей, и все равно уровень действий расценивался как более высокий, чем уровень детализации. В образно-пластическом творчестве – немного другая картина: уровень взаимодействия включал в себя детализацию образа. По наблюдениям, если дети воспроизводили только каркас взаимодействия: пространственный рисунок перемещения партнеров относительно друг друга в сочетании с некоторыми необходимыми жестами, – то исполнение было формальным и неинтересным для самих исполнителей. При этом не было «чего-то», что позволило бы дать импульс творчеству дошкольников, что побуждало бы их придумывать оригинальные элементы, отличающие ту или иную композицию от других. Для исполнительского творчества тоже не было пищи. Например, детям для парного исполнения был предложен сюжет «Новая игрушка». Один из партнеров исполнял «именинника», а другой – «игрушку», которую приготовили как подарок ко дню рождения и до поры спрятали в комнате. И вот «именинник» тайком заходит в комнату, приближается к «игрушке», обходит ее, разглядывая со всех сторон, а потом тихо уходит, чтобы его тайная вылазка не была раскрыта. Исполняя этот этюд, один ребенок приближался к другому, ходил вокруг него кругами и потом удалялся, практически не включаясь эмоционально в эту ситуацию. Было видно, что детям скучно, и они не понимают, зачем это повторять.

И только детализация ситуативных действий персонажа оказалось решением проблемы; и детям среднего дошкольного возраста такая задача была по силам. Когда они (сначала по образцу, а затем дополняя собственные детали) стали изображать, как «именинник» тихонь-

ко открывает (воображаемую) дверь в комнату, стараясь, чтобы она не закрипела, перешагивает на цыпочках через «порог», осторожно «затворяет дверь» и затем, с неизбывным любопытством, но стараясь не выдать себя случайным шумом, приближается к «игрушке», рассматривает ее во все глаза: то с одной стороны зайдет, то с другой, то приблизится, чтобы получше рассмотреть что-то, то отступит, в полном восхищении, – и затем с сожалением уходит, так же тихонько «открывающая дверь, выходя из комнаты и притворяя дверь за собой», – вот тогда резко возрастал интерес к этим заданиям, и наблюдалось творчество в выразительности исполнения, в придумывании деталей композиции.

Этапность качественного развития воображения, предложенную Ольгой Михайловной в «Дорисовывании фигур», я взяла за основу с самого начала разработки диагностики и методики развития образно-пластического творчества, полагая, что механизмы развития воображения как основы творчества могут иметь место в любой художественно-творческой деятельности, с некоторыми «поправками» на специфику деятельности, ее средств. И подтверждением этого стала программа «Выразительное движение», которая «работает», которую берут за основу в своих разработках практики и исследователи, отмечая эффективность методики в развитии воображения, творчества и других направлений эмоционально-личностного развития детей 3–7 лет.

#### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте : Психол. очерк : Кн. для учителя. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. – С.62–68.
3. *Горшкова Е.* Знакомьтесь: «Выразительное движение» // Дошкольное воспитание. 1999. № 10. С. 10–15.
4. *Горшкова Е.В.* О развитии образно-пластического творчества у дошкольников: вопросы теории и практики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 7. – С.29–37.
5. *Горшкова Е.В.* Обучение языку движений как средство формирования музыкально-двигательного творчества. Дисс. ... канд. пед. наук (13.00.01 – Теория и история педагогики). – М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1989. – 251 с.
6. *Горшкова Е.В.* Развитие у дошкольников образно-пространственной ориентировки // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2016. № 4. – С. 32–43.
7. *Дьяченко О.М.* Предисловие // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Сб. статей / Под ред. А.Н.Леонтьева и А.В.Запорожца. Москва : Международный Образовательный Психологический Колледж, 1995. – С. 3–12.
8. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. – Москва : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. – 197 с.

9. *Ершов П.М.* Режиссура как практическая психология // Искусство толкования. В 2х частях. Часть 1. – Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1997. – 352 с.
10. Программа «Развитие» для средней группы детского сада / Под ред. О.М. Дьяченко. – М.: МГППИ, 1999. – 80 с.

## **Развитие воображения дошкольников в различных видах деятельности**

**Ягловская Е.К.**

*кандидат психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогике и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
yaglovskayaek@mgppu.ru*

В статье анализируются данные исследований по проблемам развития воображения у современных дошкольников, выполненных кафедрой дошкольной педагогики и психологии МГППУ в 2016–2018 г.г. Исследования, результаты которых рассматриваются в статье, выполнены в рамках научных работ О.М.Дьяченко. В целом, эти результаты позволяют сделать выводы о том, что разнообразие современной предметной среды повышает оригинальность творческого воображения старших дошкольников, у которых вместе с тем практически отсутствует действие «включение». Овладению детьми таким действием из всех рассматриваемых в статье детских видов деятельности (театрализованная, музыкальная, конструирование) наиболее способствует деятельность конструирования.

**Ключевые слова:** дошкольник, развитие воображения, действие «опредмечивание», действие «включение», оригинальность воображения, театрализованная деятельность, музыкальная деятельность, деятельность конструирования

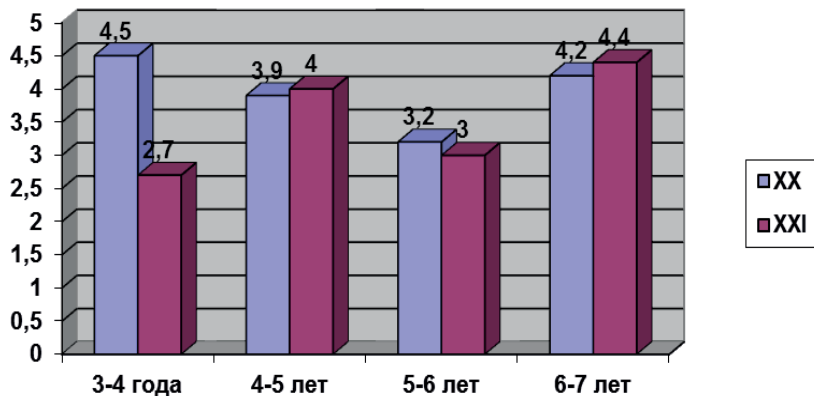
Происходящие изменения в социо-культурных условиях обучения и воспитания современных дошкольников – ранняя «компьютеризация» детей, фактическая замена детской художественной литературы на видеопродукцию, обилие и разнообразие игрушек и игрового материала – не могут не оказывать влияния на развитие продуктивного воображения детей. Результаты проводимых на протяжении нескольких лет кафедрой дошкольной педагогики и психологии МГППУ репликационных исследований *отчасти* подтверждают высказываемые некоторыми исследователями и практиками опасения о негативном влиянии современных условий на возможности ребенка решать творческие задачи.

Исследования проводились с помощью методики О.М.Дьяченко «Дорисовывание фигур», которая позволяет определить используемые детьми способы решения творческих задач и степень оригинальности продуктов воображения. Как известно, используя эту методику, О.М. Дьяченко получила данные, свидетельствующие о том, что в дошкольном возрасте при выполнении творческих задач дети используют два

способа: «опредмечивание» и «включение». Использование детьми именно способа «включение» позволяет построить им максимально оригинальные замыслы. При этом исследования О.М.Дьяченко позволили ей сделать вывод, что способ включения впервые появляется у детей (и не у всех) на 7 году жизни [2] и что он относится к общим познавательным способностям ребенка, проявляющимися в различных видах его деятельности [3] .

При анализе полученных в репликационных исследованиях данных, в первую очередь, обращает на себя внимание то, что только 3 из 58 (т.е. 5 % выборки) обследованных детей подготовительного возраста использовали «включение» при решении поставленных задач, тогда как по данным О.М.Дьяченко в прошлом веке этот способ наблюдался у 25 % выборки детей.

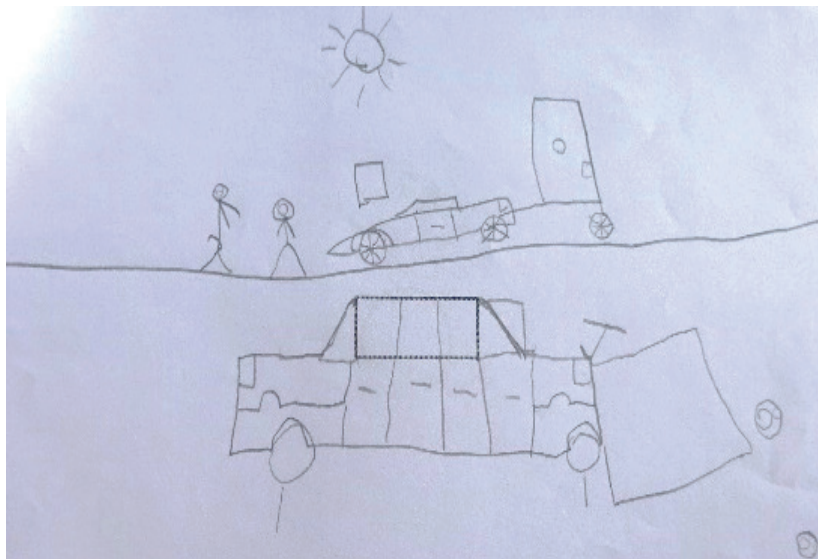
Однако на фоне того, что современные дети практически не используют «включение», результаты репликационных исследований свидетельствуют об увеличении количества оригинальных решений (в сравнении с данными О.М.Дьяченко) в некоторые возрастные периоды (рис. 1). Представляется, что этот факт ни сколько не противоречит положению О.М.Дьяченко о прямой зависимости оригинальности продуктивного воображения «от способа манипулирования образами воображения» [3, с. 113], но вместе с тем указывает на то, что и разнообразие предметной среды позитивно сказывается на оригинальности воображения детей. Как показал качественный анализ полученных результатов, наиболее очевидно такое влияние наблюдается у детей дошкольного возраста.



*Рис. 1. Коэффициент оригинальности продуктивного воображения дошкольников*

Влияние на воображение условий обучения и воспитания современных дошкольников отражается и в большом разбросе данных, полученных в репликационных исследованиях. Так, например, по одним

данным, дети старшей группы в среднем давали 1–2 оригинальных решения, а по другим – 4–5. Другие данные свидетельствуют о том, что некоторые современные дети (причем посещающие разные дошкольные организации) уже в среднем возрасте использовали способ «включение» (см., например, рис.2), тогда как, по другим данным, как уже отмечалось выше, дошкольники подготовительного возраста его практически не используют.



*Рис. 2. «Трасса» (рисунок мальчика 4,5 лет)*

В целом, сравнение результатов детей, обучающихся и воспитывающихся в разных социо-культурных условиях, позволяет поставить вопрос не только и не столько о том, что современные условия не способствуют формированию более сложных способов построения образов воображения, сколько вопрос о риске существенного снижения творческих проявлений современных детей в различных деятельности. Основанием для постановки такого вопроса являются представления О.М.Дьяченко о том, что овладение детьми способов построения образа воображения является основой развития их универсальных творческих способностей, проявляющихся в познавательной и продуктивной деятельности.

Зависимость развития воображения от образовательной работы и среды предполагает поиск психолого-педагогических условий, способствующих развитию творческого воображения детей. Рассматривая данную проблему О.М. Дьяченко подчеркивала, что продуктивное воображение как общая познавательная способность должна формироваться с помощью «специальных развивающих программ, в которых

воображение с тем или иным уровнем успешности складывалось бы не при обучении ребенка разным видам деятельности, но которые были бы прямо направлены на развитие наиболее существенных механизмов воображения дошкольника. Такие программы должны содержать специальные задания, которые способствовали бы активизации творческих способностей, общих для самых разных видов деятельности» [2, с.6]. Возможность формирования продуктивного воображения с последующим «переносом» творческих способностей в деятельность дошкольников убедительно была показана как в экспериментах, так и при реализации программы «Развитие».

Однако современные требования к дошкольному образованию предполагают необходимость изучения возможностей не специально организованных занятий, а непосредственно детских видов деятельности. И хотя в практике дошкольного образования накоплен большой опыт развития творческого потенциала дошкольников в разных видах деятельности: музыкальной (Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, С.В. Акишев, и др.); художественно-речевой (О.С. Ушакова, Н.С. Карпинская, Т.И. Алиева, и др.); театрализованной деятельности (И.Г. Андреева, М.Б. Зацепина, Е.А. Медведева, Л.С. Фурмина и др.); изобразительной (Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова, Р.Г. Казакова, Н.П. Халезова, Н.П. Сакулина, и др.); конструктивной (Н.Н. Поддъяков, Л.А. Парамонова, И.А. Лыкова, О.Э. Литвинова и др.), практически полностью отсутствуют экспериментальные доказательства позитивного влияния этих деятельностей на уровень развития продуктивного воображения детей.

Для изучения таких возможностей были выбраны театрализованная, музыкальная деятельность и конструирование. Во многом такой выбор был обусловлен тем, что эти деятельности в настоящее время являются наиболее понятными для педагогов-практиков и могут реализовываться именно как деятельности, а не как обучающие занятия.

В исследовании влияния *театрализованной* деятельности на развитие продуктивного воображения приняло участие 30 дошкольников старшей группы детского сада.

Рассматривая вариативность форм театрализованной деятельности, используемой в образовательной работе с дошкольниками, Л.В. Артемова [1] выделяет две основные группы: режиссерские игры и игры-драматизации. К режиссерским играм она относит: настольный, теневой театр, театр на фланелеграфе, где ребенок или взрослый не являются действующими лицами, а только создают сцену, ведут роль игрушечного персонажа – объемного или плоскостного. Ребенок действует за него, изображает его интонацией, мимикой. В играх-драматизациях ребенок «перевоплощается» в образ, самостоятельно создавая его с помощью комплекса средств вербальной и невербальной выразительности.

Исходя из вышесказанного, были сформированы 2-е экспериментальные группы (по 15 детей в каждой), в одной из которых театрализо-



ванная деятельность реализовывалась в форме режиссерской игры, а в другой – в форме игры-драматизации.

В обеих экспериментальных группах работа с детьми состояла из 3-х этапов.

1 этап (6 занятий) – ознакомительный, когда детей первой экспериментальной группы (Э1) знакомили с приемами кукольного театра, а детей второй группы (Э2) – с приемами драматизации.

2 этап (2 занятия) – дети обеих групп разыгрывали предложенные взрослым этюды в диаде.

3 этап (4 занятия) – дети, объединенные в группы по 5 человек, разыгрывали небольшие сюжеты сказок. Сюжеты были одинаковые во всех экспериментальных группах.

В исследовании влияния *музыкальной* деятельности на воображение детей приняло участие 40 детей подготовительной группы, 20 из которых вошли в экспериментальную группу и 20 – в контрольную группу.

С детьми экспериментальной группы было проведено 14 занятий на основе детского музыкального фольклора, разделенных на 2 этапа. На занятиях первого этапа происходило накопление музыкальных впечатлений и умений, определяющих развитие музыкальных способностей: тембрового, звуковысотного слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, а также ознакомление детей с фольклорным содержанием и приемами (10 занятий). На занятиях второго этапа детям предлагались задания, стимулирующие их самостоятельную музыкально-творческую деятельность.

В контрольной группе занятия с детьми проводились по программе «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной.

В исследовании влияния деятельности *конструирования* приняли участие 40 дошкольников средней группы детского сада, 20 из которых вошли в контрольную группу и 20 в 2-е экспериментальные группы. Дети контрольной группы (20 человек) занимались по программе Л.В. Куцаковой «Конструирование и художественный труд в детском саду». С детьми экспериментальных групп было проведено 13 занятий на основе заданий указанной программы, только в одной экспериментальной группе (10 человек) перед детьми на протяжении всего педагогического эксперимента ставились задачи на преобразование их построек по различным условиям, а в другой (10 детей) им предлагалось обыгрывать свои постройки.

Не останавливаясь подробно на конкретных результатах, полученных в указанных трех педагогических экспериментах, рассмотрим изменение количества оригинальных рисунков и появление способа «включения» у детей в каждом из них (таб.1 и таб.2). Для анализа развивающего воздействия различных видов деятельности на оригинальность воображения необходимо отметить, что по данным О.М.Дьяченко, при специальном формировании творческого воображения на занятиях его уровень возрос в 1,8 раза [3].

Таблица 1.

**Соотношения коэффициентов оригинальности  
до и после проведения экспериментов**

Вид деятельности и формы ее организации	Соотношение коэффициентов при различных формах организации деятельности	Соотношение коэффициентов при различных видах деятельности
Театрализованная		1,9
Режиссерская игра	2	
Игра-драматизация	1,8	
Музыкальная		1,5
С использованием фольклора	1,3	
«Ритмическая мозаика»	1,75	
Конструирование		1,85
Преобразование образца	1,9	
Обыгрывание	1,8	

Таблица 2.

**Влияние деятельностей на овладение  
детьми способа «включение»**

Вид деятельности и формы ее организации	Количество рисунков с использованием «включения» при различных формах организации деятельности		Количество рисунков с использованием «включения» при различных видах деятельности	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Театрализованная			0	0
Режиссерская игра	0	0		
Игра-драматизация	0	0		
Музыкальная			20	22
С использованием фольклора	12	15		

Вид деятельности и формы ее организации	Количество рисунков с использованием «включения» при различных формах организации деятельности		Количество рисунков с использованием «включения» при различных видах деятельности	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
«Ритмическая мозаика»	8	7		
Конструирование			2	19
Преобразование образца	2	16		
Обыгрывание	0	3		

Как видно из результатов, приведенных в таблицах, детские виды деятельности и различные формы их организации оказывают позитивное влияние на оригинальность творческого воображения дошкольников. Однако только в деятельности конструирования создаются психолого-педагогические условия, способствующие овладению детьми наиболее сложного способа построения образа воображения. Поскольку анализируемые результаты влияния той или иной деятельности на воображение детей были получены на разных возрастных выборках, такой вывод носит предварительный характер и предполагает необходимость проведения дальнейших исследований, в том числе и для выявления возрастной специфики влияния конкретной деятельности на способности детей.

#### *Литература*

1. *Артемова Л.В.* Театрализованные игры дошкольников : кн. для воспитателя дет.сада. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
2. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. – 197 с.
3. *Дьяченко О.М. Кириллова А.И.* О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста. – Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 107.

## Влияние компьютерных игр на развитие воображения у старших дошкольников

*Клопотова Е.Е.*

*кандидат психологических наук, доцент,  
Московский государственный психолого-педагогический  
университет (ГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия,  
klopotova@yandex.ru*

В статье представлены результаты экспериментального исследования влияния различных жанров компьютерных игр (развивающие компьютерные игры, аркады и симуляторы) и затрачиваемого на них времени на развитие воображения у старших дошкольников. Для оценки уровня развития воображения в эксперименте использовалась нестандартизированная методика «Дорисовывание» (автор О.М. Дьяченко). В эксперименте приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста и 100 родителей. Результаты экспериментального исследования показали, что существует взаимосвязь между уровнем развития воображения и временем затрачиваемым ребенком на компьютерные игры. При этом не имеет значения, какой жанр компьютерных игр предпочитает ребенок. Чем больше времени ребенок затрачивает на компьютерные игры, тем ниже уровень развития воображения.

**Ключевые слова:** воображение, компьютерные игры, развитие дошкольника, современный ребенок

Воображение в дошкольном возрасте является настолько интенсивным и значимым процессом, что порою затмевает собой остальные психические процессы. Успешность дошкольника как интеллектуальная, так и социальная во многом зависит от этого психического процесса. Без развитого воображения ребенок не будет компетентен ни в специфически дошкольных видах деятельности (рисовании, конструировании, аппликации и др.), которые сейчас принято называть культурными практиками, ни в игре. С одной стороны, являясь одним из новообразований дошкольного возраста, возникающих в рамках сюжетно-ролевой игры, с другой стороны, в процессе своего становления, воображение является необходимым условием дальнейшего развития игры ребенка. Выполняя познавательную и аффективную функцию воображение решает огромный спектр задач развития ребенка. При этом в последнее время, как практики дошкольного образования, так и исследователи отмечают обеднение этого психического процесса у детей. В качестве основного фактора выделяют особенности современной детской субкультуры, которая совершенно не оставляет место ребенку для творческого поиска, воображения и свободы действий, а направлена на то, чтобы максимально заполнить пространство готовым содержанием [10].

Привлекая к себе научный интерес психологов, как в нашей стране, так и за рубежом (Богоявленская Д.Б., Дьяченко О.М., Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г., Кудрявцев В.Т., Torrance E.P., Mednich S.A., Kogan N.A. и др.)

проблема воображения до сих пор является одной из самых спорных проблем в психологии.

Самый большой вклад в исследование развития воображения в дошкольном возрасте, наверное, удалось сделать О.М. Дьяченко. Она рассматривала развитие воображения дошкольника в русле культурно-исторической концепции – как становление высшей психической функции, которая имеет опосредствованный характер, и во многом определяется взаимодействием взрослого с ребенком. В качестве средства воображения она выделила образ и описала два способа построения нового образа, доступные дошкольнику – «опредмечивание» и «включение». Создавая новый образ по типу «опредмечивание», ребенок использует заданную фигуру как основу своего рисунка, она выступает как схема какого-либо целостного объекта, который он лишь достраивает в своем воображении. Следуя за образом восприятия, ребенок лишь придает ему сходство с реальным объектом, опредмечивает его. Данный способ имеет ограниченные возможности построения образа, так как та или иная схема может соответствовать небольшому количеству предметов. При другом способе предложенная фигура включается как деталь в самые различные образы, созданные самим ребёнком. Целостный образ по-прежнему создается на основе отдельного элемента действительности, но этот элемент занимает уже не центральное, а второстепенное место, становясь отдельной деталью. А в центре – собственный замысел ребёнка, включающий предложенную деталь[3].

Построение нового образа по типу «опредмечивание» становится доступно детям с 3-х летнего возраста и в дальнейшем постепенно усложняется, в основном, посредством более тщательной детализации. Качественные изменения в способе построения нового образа происходят в конце дошкольного возраста. Детям подготовительной группы становится доступен принципиально другой способ построения образа – включение. Такое построение образа обеспечивает большую оригинальность и многовариантность, направляет процесс воображения в сторону поиска.

Описанные особенности построения образа воображения и легли в основу диагностической методики оценки уровня развития воображения в дошкольном возрасте «Дорисовывание». Помимо диагностической методики, О.М. Дьяченко разработала систему занятий, применение которых, позволяло развивать воображение дошкольников. Она также говорила о том, что развитие воображения в большей степени определяется ситуацией, в которой находится ребенок, и особенностями образовательной работы проводимой с ним. Так, такой показатель воображения, как оригинальность она предлагала рассматривать не относительно возрастной выборки, как это сделано, например у Е. Торренса, а относительно группы детей, в которой находится ребенок. Сегодня изменилась не только социальная ситуация дошкольного детства,

но и образовательная ситуация приобрела ряд новых аспектов. Одной из особенностей современной детской субкультуры является доступность детям всевозможных гаджетов и их увлечение компьютерными играми, которые, как их позиционируют производители, предполагают и развивающие задачи в том числе[3].

Проведенный нами опрос родителей показал, что 88 % из них считают, что в старшем дошкольном возрасте ребенку уже необходимо уметь пользоваться, как минимум, планшетом и поддерживают его в стремлении к использованию различных гаджетов (дают пользоваться своими, покупают собственные для ребенка и т.д.). При этом, дети 5–7 лет, являющиеся пользователями компьютеров или планшетов в 82 % случаев используют их для компьютерных игр, в 14 % случаев смотрят мультфильмы и в 4 % случаев слушают музыку. Как видно, в основном, гаджеты используются современными дошкольниками для компьютерных игр и происходит это, как правило, с разрешения родителей. Большинство современных родителей рассматривают гаджеты не только как предмет развлечения для своих детей, но и, в большей степени, как возможность обучения и развития. Как показывают неоднократно проводимые опросы, в среднем, в нашей стране дошкольники тратят на компьютерные игры около 6 часов в неделю [7]. Для сравнения: в зарубежных странах средняя продолжительность времени, которое ребенок проводит за компьютером, составляет более 9 часов в неделю [6]. Очевидно, что компьютерные игры занимают существенное место в жизни детей. Позволяя дошкольнику проводить время за компьютером, сами родители отмечают как положительные изменения в поведении детей после компьютерных игр, так и отрицательные.

К сожалению, в ситуации, когда компьютерные игры становятся все более существенной частью жизни, ни педагоги, ни психологи не могут однозначно охарактеризовать их влияние на развитие ребенка. Когда речь идет о личностном и эмоциональном развитии детей, то подавляющее большинство исследований, проведенных в нашей стране и за рубежом, говорят о потенциальном вреде компьютерных игр. Отмечаются такие негативные последствия как повышение агрессивности и эмоциональной лабильности, несформированность коммуникативной сферы и др. Когда же речь заходит о познавательном развитии ребенка, то тут нет однозначного мнения относительно влияния компьютерных игр. С одной стороны, очевидно, что подмена реальной деятельности на ранних этапах развития ребёнка деятельностью в виртуальном пространстве не может не иметь негативных последствий для его развития. С другой стороны, ряд отечественных и зарубежных авторов говорят о возможном положительном влиянии компьютерных игр на познавательное развитие ребенка. Компьютер передаёт информацию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание со-

держания, но и делает его осмысленным и долговременным. Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем как учебная [1, 2, 5, 6]. Отмечено, что компьютерные игры способствуют улучшению моторики и концентрации внимания, способствуют развитию творческих способностей в процессе решения игровых задач. В исследовании Обуховой Л.Ф. и Ткаченко С.Б. показано, что решение конструктивных задач в компьютерной игре более привлекательно для дошкольников. Увеличение мотивации, постепенное вовлечение детей в процесс игры, повышение интереса к выполнению заданий, получение обратной связи на эмоциональном уровне способствует улучшению показателей решения задач конструктивного типа в компьютерном варианте в отличие от «картонного» варианта [8].

В нашем исследовании предпринята попытка выявить, как увлеченность дошкольников компьютерными играми влияет на развитие воображения.

### ***Задачи и методы экспериментального исследования***

Анализ исследований, проведенных в нашей стране и за рубежом, показал, что в качестве важных факторов, влияющих на развитие ребенка, выступает время, затрачиваемое на компьютерную игру, и содержание предпочитаемых игр. В нашем исследовании мы попытались выяснить, как время, затрачиваемое на игру, и различные жанры компьютерных игр влияют на развитие воображения детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста.

Для оценки уровня развития воображения использовалась нестандартизированная методика «Дорисовывание» (автор О.М. Дьяченко) [3, 9], которая позволяет оценить способность создавать оригинальные образы не только количественно, но и качественно.

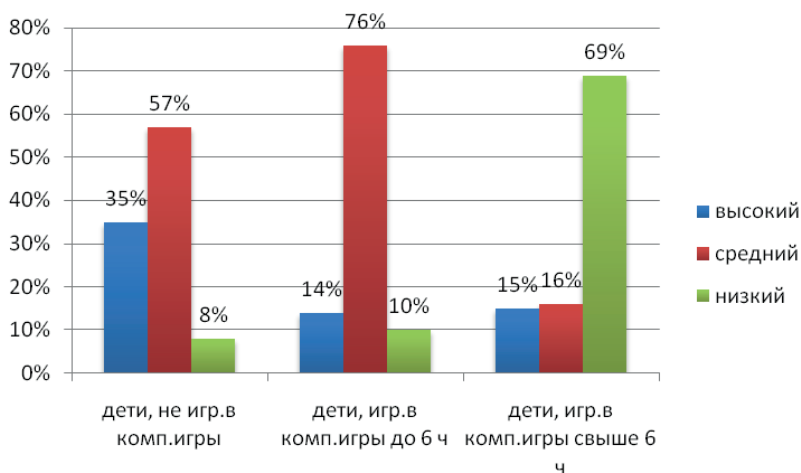
### ***Результаты экспериментального исследования***

Пытаясь выявить, сколько времени дети 5–7 лет затрачивают на компьютерные игры, мы провели опрос. Учитывая, что современные дошкольники часто сильно загружены и у некоторых из них, в силу высокой занятости, в будние дни совершенно не остается свободного времени, было решено рассматривать время, затрачиваемое на игру из расчета в неделю. Опрос дошкольников и их родителей показал, что их можно разделить на три группы, в соответствии с количеством затрачиваемого времени на компьютерную игру в неделю. В первую группу вошли дети, которые не играют в компьютерные игры (12 %). Вторая

группа – дети, которые играют до 6 часов в неделю (69 %). Третью группу составили дети, которые играют более 6 часов в неделю (19 %) [4]. Все дети были обследованы с помощью диагностической методики «Дорисовывание».

Анализ результатов диагностического обследования показал, что выделенные нами группы детей отличаются по уровню развития воображения.

Наиболее высокие результаты показали дети, не играющие в компьютерные игры. Средние показатели развития воображения были выявлены у детей, затрачивающих на компьютерные игры до 6 часов в неделю. Самые низкие показатели развития воображения продемонстрировали дети, играющие в компьютерные игры более 6 часов в неделю.



*Рис. 1. Уровень развития воображения детей старшего дошкольного возраста, затрачивающих на компьютерные игры различное время.*

Статистическая обработка данных с использованием U-критерия Манна – Уитни показала, что значимыми являются различия между неиграющими детьми в компьютерные игры и играющими больше шести часов в неделю (полученное значение  $U_{эмп} = 3,37$  находится в зоне значимости, при  $p < 0,05$ ). Это позволяет нам говорить о более высоком уровне развития воображения у детей, не играющих в компьютерные игры, в отличие от играющих дошкольников свыше шести часов в неделю.

Анализ выполнения детьми методики «Дорисовывание фигур» показал, что дети, которые играют в компьютерные игры неограниченное количество времени, испытывают большие трудности уже на этапе принятия задания. Многие из них игнорировали инструкцию эксперимен-



татора и приступали рисовать рядом с фигурой что-то свое, некоторые дети обводили фигуры или чертили просто линии, кружки рядом. Некоторые из детей не могли подчиниться поставленной задаче даже после того, как экспериментатор обращал их внимание на неверное выполнение инструкции. Часть фигур (как правило фигуры сложной формы) оставались нетронутыми.

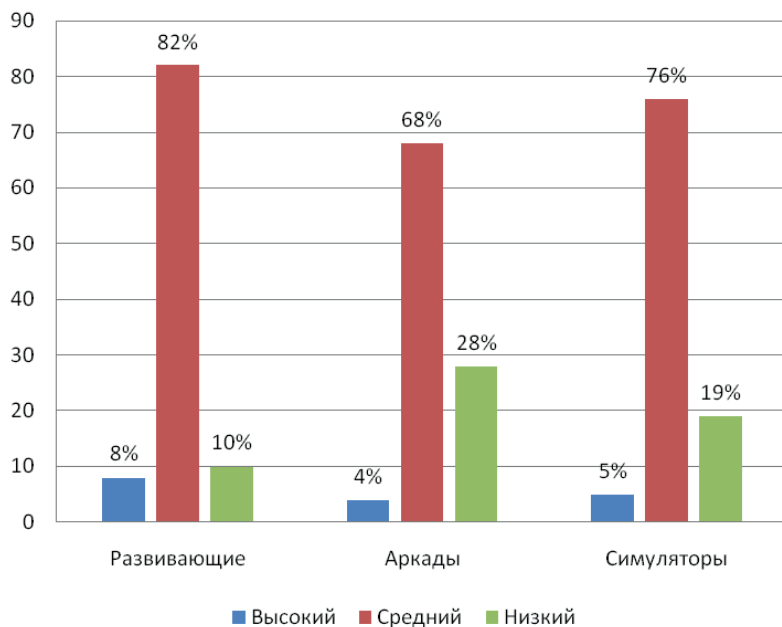
В группе детей, играющих в компьютерные игры до шести часов, встречались единичные случаи такого способа выполнения задания, в основном, дети дорисовывали большинство фигурок, но рисунки были преимущественно схематичные, без деталей, построенные способом «опредмечивания», достаточно часто встречались рисунки, повторяющиеся самим ребенком. В данной группе встречалось и несколько оригинальных, необычных рисунков. В целом, для детей, играющих ограниченное время в компьютерные игры, выполнение данного задания не составило сложностей.

Существенно отличалось поведение при выполнении данного задания у детей не играющих в компьютерные игры. Они принимали его с легкостью и интересом. Не было ни одного ребенка, который бы не смог принять задание. Их рисунки отличались более насыщенными деталями, по сравнению с рисунками дошкольников, которые играют в компьютерные игры, появились сюжетные изображения, оригинальные изображения отдельных объектов, решения по типу «включение».

Следующим этапом мы хотели посмотреть, существует ли взаимосвязь между уровнем развития воображения и типом игр, в которые играют дошкольники. Для выявления предпочтений в выборе компьютерных игр детей старшего дошкольного возраста, был проведен опрос родителей дошкольников (100 человек) и их детей. Оказалось, что наиболее распространенными играми являются развивающие компьютерные игры (61 %), симуляторы (22 %) и аркадные игры (17 %). Под развивающими играми, как правило, производители предлагают традиционные дидактические игры для дошкольников, перенесенные на экран монитора (лабиринты, «исключение лишнего», «поиск пары», «прочтение пиктограмм», «Мемори» и др.), сюда же относятся пазлы и раскраски. Игры-симуляторы создают ситуации максимальной включенности игрока в процесс, задача которого состоит в имитации управления каким-либо аппаратом или транспортным средством, осуществлении какой-либо деятельности (различные варианты гонок, «Парикмахер», «Кондитер», «Чистим пони» и др.). Аркады предполагают короткий по времени, но интенсивный игровой процесс («Тетрис», Pac-Man). Игроку необходимо пройти какое-то количество постепенно усложняющихся уровней, каждый из которых может быть одновременно представлен на экране. Обычно игрок имеет некоторое количество жизней. Как показал

наш опрос, в дошкольном возрасте существует достаточно устойчивое предпочтение детьми определенного жанра компьютерных игр.[6].

С помощью методики «Дорисовывание фигур» была проведена оценка развития воображения в группах детей, предпочитающих игры трех разных жанров: «Развивающие игры», «Симуляторы» и «Аркады». Полученные нами результаты представлены на рис. 2.



*Рис. 2. Уровень развития воображения детей старшего дошкольного возраста играющих в разные жанры компьютерных игр.*

Представленные результаты показывают некоторую тенденцию, говорящую о том, что наиболее высокие результаты развития воображения демонстрируют дети, предпочитающие играть в развивающие компьютерные игры, в то время, как наиболее низкий уровень развития воображения показали дети, предпочитающие компьютерные игры аркадного жанра. В то же время, статистическая обработка данных с использованием U-критерия Манна – Уитни показала, что различия между группами детей, играющими в компьютерные игры трех рассматриваемых жанров, являются статистически незначимыми (полученное значение  $U_{эмп}$  находится в зоне незначимости, при  $p < 0,05$ ). Следовательно, разница в уровне развития воображения у детей этих трех групп незначительная.

Таким образом, видно, что в старшем дошкольном возрасте существует взаимосвязь между уровнем развития воображения и временем

затрачиваемым детьми на компьютерные игры, что аналогично с развитием других познавательных процессов, описанных в исследованиях Клопотовой Е.Е, Кузнецовой Т.Ю. и Романовой Ю.А. [6]. При этом отсутствует значимая взаимосвязь с уровнем развития воображения и жанром предпочитаемых детьми игр. И это уже не соответствует ситуации с другими познавательными процессами. Проведенные ранее исследования (Клопотовой Е.Е, Кузнецовой Т.Ю. и Романовой Ю.А.) позволяют говорить о том, что компьютерные игры развивающего жанра в старшем дошкольном возрасте оказывают положительное влияние на такие познавательные процессы как внимание, восприятие и наглядно-образное мышление.

Наше исследование однозначно позволяет говорить только о том, что в старшем дошкольном возрасте, чем меньше времени ребенок тратит на компьютерные игры, тем выше у него уровень развития воображения. На основании этого, можно предположить, что замена реальной деятельности, в том числе и игровой, деятельностью в виртуальном пространстве негативно сказывается на развитии воображения в дошкольном возрасте, наиболее благоприятной средой для развития которого является свободная сюжетно-ролевая игра. Для проверки этого предположения в рамках диссертационного исследования Романовой Ю.А. было проведено полуструктурированное интервью с родителями, воспитателями и детьми, а также анализировался распорядок дня ребенка, посещающего детский сад. В результате было получено соотношение различных видов деятельности дошкольников (семейный досуг, домашние дела, прогулки, дополнительные занятия, секции, просмотр телевизора, компьютерные игры) в трех группах детей в зависимости от времени, затрачиваемого на игру в неделю. Данные представлены в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Распределение различных видов деятельности дошкольников (будни и выходные дни).**

Виды деятельности	Будние дни			Выходные дни		
	Дети, не игр.в комп. игры	Дети, игр.в комп. до 6 ч.	Дети, игр.в комп. свыше 6 ч.	Дети, не игр.в комп. игры	Дети, игр.в комп. до 6 ч.	Дети, игр.в комп. свыше 6 ч.
Семейный досуг (игры, хобби, занятия, чтение)	35 %	25 %	15 %	35 %	10 %	5 %
Семейные дела (покупки, обязанности по дому)	5 %	2 %	5 %	25 %	6 %	5 %
Прогулка	10 %	5 %	0 %	20 %	12 %	5 %

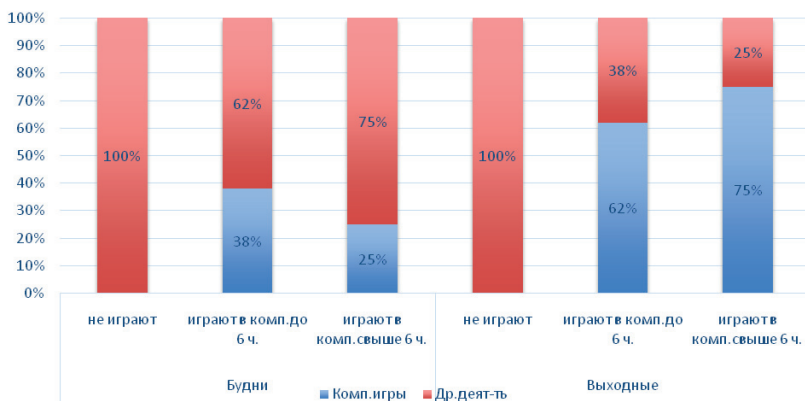
Виды деятельности	Будние дни			Выходные дни		
	Дети, не игр.в комп. игры	Дети, игр.в комп. до 6 ч.	Дети, игр.в комп. свыше 6 ч.	Дети, не игр.в комп. игры	Дети, игр.в комп. до 6 ч.	Дети, игр.в комп. свыше 6 ч.
Дополнительные занятия, кружки, спортивные секции	40 %	20 %	10 %	10 %	5 %	0 %
Просмотр телевизора	10 %	10 %	45 %	10 %	5 %	10 %
Компьютерная игра	0 %	38 %	25 %	0 %	62 %	75 %
<b>Итого</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Дети, не играющие в компьютерные игры, в будни обычно заняты в кружках, секциях (40 % от свободного времени), а в выходные дни преимущественно проводят время за семейным досугом (35 %) и одинаковое количество времени смотрят телевизор (10 %) и гуляют (10 %). Дети, которые играют в компьютерные игры (25 %) до шести часов в неделю, также посещают дополнительные занятия и кружки (20 %), находят время для прогулок (10 %) и заняты семейным досугом, который включает в себя игры, чтение литературы и др. (25 %) в будние дни, а в выходные дни больше половины времени у них уходит на компьютерные игры (62 %), а остальное время распределяется между семейным досугом (10 %) и прогулкой (12 %). Свободное время детей, которые играют в компьютерные игры свыше шести часов, существенно отличается от предыдущих двух исследуемых групп. В будни оно распределяется между просмотром телевизора (45 %) и компьютерными играми (25 %), на дополнительные занятия и секции тратится всего лишь 10 % времени, а на семейный досуг 15 %. В выходные дни значительная часть свободного времени у этих детей уходит на компьютерные игры (75 %) и все меньше времени остается на семейный досуг (5 %) и прогулки (5 %).

Был сделан анализ различий во времени, проведенным детьми за компьютером в будние и выходные дни. Больше всего времени дошкольники проводят за компьютером в выходные дни. Это вместо игр, семейного досуга, прогулок и дополнительных занятий.

Рис.3 иллюстрирует соотношение времени игры и других видов деятельности детей дошкольного возраста.

Для обработки полученных в исследовании данных использовался программный пакет Statistica 6.0 и выполнялся анализ значимости различий во времени игры за компьютером у детей в будние и выходные дни с использованием U-критерия Манна – Уитни.



*Рис. 3. Компьютерные игры в структуре свободного времени ребенка дошкольного возраста.*

Полученное значение, у играющих детей в компьютерные игры до шести часов  $U_{эмп.} = 3,27$  находится в зоне значимости, при  $p < 0,05$ , и играющих детей в компьютерные игры свыше 6 часов  $U_{эмп.} = 2,06$  находится в зоне значимости, при  $p < 0,05$ , что демонстрирует выявленные достоверные различия.

Эти данные позволяют говорить о том, что время, проводимое за компьютером, является значимой частью распорядка дня дошкольника, а компьютерные игры – существенная составляющая ситуации развития современных дошкольников.

В рамках проведенного исследования информативным является тот факт, что у детей, играющих в компьютерные игры, на свободную деятельность (игры, хобби, чтение и др.) остается в среднем от 25 % до 5 % времени в будние и выходные дни, в то время, как у других детей, эта цифра составляет стабильно 35 %. Мы предполагаем, что именно этим и объясняется различие в уровне развития воображения. Чем больше времени дети старшего дошкольного возраста затрачивают на компьютерные игры, тем меньше его остается на другие виды деятельности. Таким образом, это позволяет говорить о том, что замена реальной деятельности, в том числе и игровой, деятельностью в виртуальном пространстве негативно сказывается на развитии воображения в дошкольном возрасте, наиболее благоприятной средой для развития которого является свободная сюжетно-ролевая игра

### **Выводы**

Наше исследование показало, что в старшем дошкольном возрасте существует взаимосвязь между уровнем развития воображения и временем

затрачиваемым ребенком на компьютерные игры. При этом не имеет значения, какой жанр компьютерных игр предпочитает ребенок («Развивающие компьютерные игры», «Аркады» или «Симуляторы»). Как показывают результаты проведенного исследования, в первую очередь, это обусловлено тем, что у детей, играющих в компьютерные игры, не остается времени на другие виды деятельности, в том числе игру и специфически дошкольные виды деятельности, в рамках которых и происходит развитие воображения. Дети, играющие свыше шести часов в неделю, в будние дни свободное время, преимущественно, тратят на просмотр телевизора. Очевидно, что в дошкольном возрасте замена реальной деятельности, в том числе и игровой, деятельностью в виртуальном пространстве негативно сказывается на развитии воображения в дошкольном возрасте.

#### *Литература*

1. *Важнова С.А.* О некоторых представлениях современных дошкольников об окружающей действительности // Дошкольное воспитание.- 2017. – № 2. – С. 84–88.
2. *Войскунский А.Е.* «За» и «против» компьютерных игр / Войскунский А.Е., Аветисова А.А. // Игра, обучение и Интернет. М., 2006. – С. 5–15.
3. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. – М., Мозаика-Синтез, 2008. – 129 с.
4. *Клопотова Е.Е.* К проблеме изучения субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 1. – С. 87–91.
5. *Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю.* Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. URL: [http://psyjournals.ru/jmfp/2017/n4/Klopotova\\_Kuznetsova.shtml](http://psyjournals.ru/jmfp/2017/n4/Klopotova_Kuznetsova.shtml)
6. *Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю., Романова Ю.А.* Влияние компьютерных игр на некоторые характеристики познавательного развития старших дошкольников. Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции / под ред. Орловой И.А., Нисской А.К., Цаплиной О.В., Шеиной Е.Г., Кириллова И.Л., Хайдарпашич М.Р. – М.: НАИР, 2018. – С. 102–105.
7. *Клопотова Е.Е., Романова Ю.А.* Компьютерные игры в жизни современных дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 7. – С. 7–14.
8. *Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б.* Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. – С. 49–61.
9. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.
10. *Смирнова Е.О.* Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 25–35. doi:10.17759/ cpr.2015230403
11. *Солдатова Г.У.* Они другие // Дети в информационном обществе. М., 2013, № 14. С. 50–61. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/14/22\\_33.pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/14/22_33.pdf)

## Нетрадиционные техники рисования и развитие воображения старших дошкольников

*Абдулаева Е.А.*

*кандидат психологических наук, доцент кафедры  
дошкольной педагогики и психологии факультета  
Психология образования МГППУ, Москва, Россия,  
abdulaevaea@mgppu.ru*

*Елизарова Е.Н.*

*воспитатель дошкольного отделения  
ГБОУ СОШ № 67 г. Москвы,  
kanina76@mail.ru*

В статье представлено исследование, в котором изучался развивающий потенциал таких нетрадиционных для ДОУ способов рисования как монотипия (отпечатывание нарисованных краской изображений и их развитие до целостного образа) и кляксография (доставивание, дорисовывание до целостного образа различного вида пятен). Дается краткое описание формирующего эксперимента и результаты эмпирического исследования по их применению для развития творческого воображения у старших дошкольников. В качестве диагностических методик использованы методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» и методика Г.А. Урунтаевой и Ю.Ф. Афонькиной «Свободный рисунок». Результаты исследования могут быть использованы для расширения ассортимента приемов и методов художественной деятельности в ДОУ как в основной программе, так и в виде дополнительных образовательных программ.

**Ключевые слова:** воображение, творческое мышление, нетрадиционное рисование.

Воображение – ключевой феномен жизни ребенка в дошкольном возрасте, это способ познания действительности и эмоциональной связи с ней. Ж.Пиаже называл исходной точкой развития ребенка именно его – не направленное на реальность, «миражное» мышление.

«Если бы деятельность человека ограничивалась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку он воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, создающим его и видоизменяющим свое настоящее». Эти слова Выготского Л.С. должны стать лейтмотивом для педагогов, работающих с детьми в ключе развития воображения.

Воображение, как отмечала О.М. Дьяченко, тесно связано с мышлением, поэтому способно активно преобразовывать жизненные впечатления, полученные знания, данные восприятия и представления.

В работах Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, Никитиной А.В. рассматривались вопросы развития детского воображения и художественного творчества через экспериментирование в рисовании. По мнению

Н.Н. Поддякова, «детское экспериментирование», развивает новую сторону мыслительной деятельности, а именно, «умение оперировать *неясными знаниями*», способствует возникновению позиции маленького исследователя. Такую позицию психологи рассматривают как выполняющую ведущую роль в формировании структуры личности ребенка и называют ее «активно-наступательной», «положительно влияющей на развитие всех сфер психики ребенка».

Одним из важных видов детской деятельности, где встречается воображение и мышление, наряду с игрой, является рисование. Федеральный государственный образовательный стандарт гласит: «Ребенок должен обладать развитым воображением...». Однако, большинство программ по-прежнему предлагают занятия ИЗО-деятельностью в рамках обучения шаблонному рисованию. Т.С. Комарова отмечает, что «исходя из разнообразия рисовательной техники в изобразительном искусстве и учитывая возможности детей дошкольного возраста, целесообразно обогатить техническую сторону детского рисования. Этого можно достигнуть, разнообразия способы работы уже известными в широкой практике красками и карандашами, и используя новые материалы (восковые мелки, акварель и т.д.), а также сочетая в одном рисунке разные материалы и технику».

В последнее время среди творчески ориентированных педагогов спектр выразительных средств и приемов рисования пополняется разными техниками, отличающимися необычностью материала, спецификой нанесения изображения, способами обнаружения или передачи образа и т.д. Однако, педагогический потенциал этих техник для развития творческого воображения дошкольников исследован недостаточно.

С целью выявления развивающего потенциала нетрадиционного рисования было проведено эмпирическое исследование с участием 30 детей в возрасте 5,2–6 лет, посещающих ДООУ.

Констатирующий этап исследования уровня развития воображения проводился с использованием методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко и методики «Свободный рисунок» Г.А. Урунтаевой и Ю.Ф. Афонькиной. Он показал у старших дошкольников в целом достаточно низкий уровень развития воображения для этого возраста.

Идея формирующего эксперимента состояла во введении в занятия группы таких способов рисования, которые предположительно могли бы дать импульс творческому воображению детей. Наряду с традиционными для ДООУ занятиями рисованием в рамках работы группы была проведена серия из 12 дополнительных занятий, основанных на использовании нетрадиционных техник и приемов рисования.

Из большого арсенала видов нетрадиционных техник были выбраны монотипия и кляксография. Выбор этих техник не случаен: их результат непредсказуем и индивидуален, что может дать толчок воображению; они доступны в техническом отношении детям дошкольного возраста,



а процесс выполнения изображения представляет собой богатое поле для экспериментирования, что увлекательно и интересно для старших дошкольников.

*Монотипия* – разновидность печатной графики, позволяющая создать только один уникальный отпечаток, выполняется с помощью прикосновения к листу окрашенной поверхности или половинки листа

*Кляксография* – превращение пятен-клякс в реальные и фантастические образы.

Смысл рисования заключается в отыскании в пятне некоего образа или придании пятну формы, акцентов, создающих образ. Кляксография и монотипия имеют между собой сходство в оставлении следа неопределенной формы. В первом случае кляксы, нанесенные на бумагу, можно раздуть с помощью соломинок или оставлять след на бумаге при помощи нитки, смоченной в краске. Во втором – узор можно задать, рисуя на бумаге, дощечке, а потом перенести его на бумагу путем прикладывания листа.

Рисунок на листе имеет во всех случаях неопределенную форму, которую, впоследствии, можно как-то дополнить, чтобы получить образ. Эти приемы могут дать оригинальные изображения деревьев, животных, сказочных и фантастических персонажей, позволяют получать совершенно не похожие друг на друга результаты, даже в том случае, когда один ребенок в одной и той же манере выполняет подряд несколько работ.

В занятиях эти две техники использовались как по отдельности, так и в различных сочетаниях. Занятия сопровождалось музыкальными фрагментами, чтением или рассказыванием историй, рассматриванием осенних листьев, деревьев, морозных узоров и т.п. Фоновые оттенки задавались готовой бумагой соответствующих оттенков или нанесением грунта краской. На занятиях экспериментатор старалась заинтересовать детей, зажечь их сердца. Каждое занятие – это маленькая игра, позволяющая детям раскрепоститься, быть смелее, непосредственнее, дающая свободу самовыражения.

Структура занятий включала три части.

Предваряющая часть включала беседу и рассмотрение наглядного материала (например: иллюстраций с изображением облаков, пейзажами, отражениями в воде), игру с образами, например, «На что похожи облака?»; сюжет с включением героя «Живая Клякса», который зовет в путешествие или просит о помощи (например: помочь художнику восстановить картины).

Основная часть состояла из показа способов изображения, где цель педагога – акцентировать внимание детей на последовательности выполнения работы) и самостоятельной работы детей, где задача педагога

вселить ребёнку чувство уверенности в своих силах, оказать при необходимости индивидуальную помощь или направить.

Завершающая часть – это просмотр работ. Задача педагога помочь каждому найти в работе «изюминку», отличительную особенность; прививать детям умение позитивно оценивать и свою работу, и работу товарищей.

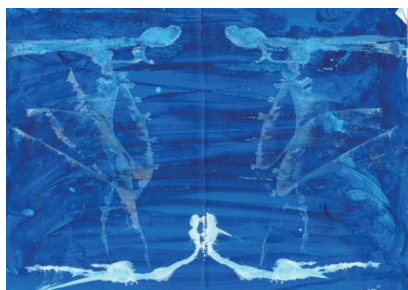
Ниже приводятся примеры рисунков с описаниями, сделанными детьми.



*Рис. 1 Волшебные деревья  
(монотипия).*



*Рис. 2 Дворец у пруда*



*Рис.3. Горы-скалы, а между ними  
фонарик (кляксография с ниточкой)*



*Рис. 4 Две рыбы  
(кляксография с ниточкой)*



Рис. 5 Танцовщицы – мама с дочкой  
(кляксография с трубочкой)



Рис. 6 Дракон  
(кляксография с трубочкой)

Примечательно, что рожденные воображением персонажи и истории приобретают для каждого ребенка личную значимость и начинают жить в его сознании как совершенно реальные.

Можно видеть, что возникают интересные элементы включения, неожиданные трактовки пятен.

По окончании формирующего эксперимента была проведена контрольная диагностика «Дорисовывание фигур». Нет возможности в формате публикации разместить примеры оригинальных рисунков. Детей с низким уровнем оригинальности рисунков в экспериментальной группе не осталось, а количество детей, которые имеют высокий уровень оригинальности, увеличилось в два с половиной раза и составила почти половину работ всей группы. В контрольной же группе высоко оригинальных работ была только одна пятая.

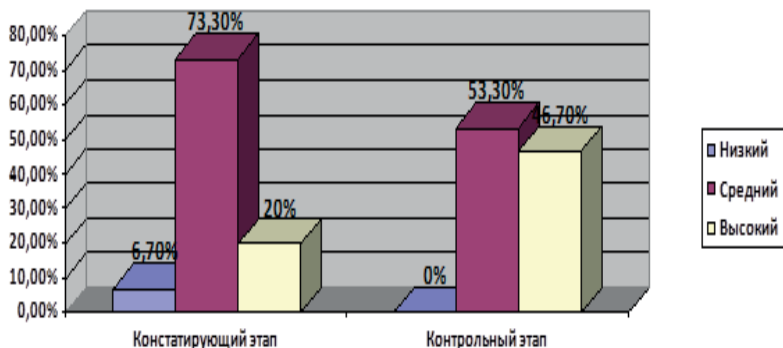


Рис. 7. Дорисовывание фигур. Степень оригинальности. (Эксперим.гр.)

Высокий уровень творческого вклада в стандартное изображение увеличился на одну треть и выявлен у 60 % детей экспериментальной группы. В контрольной группе изменений не отмечается.

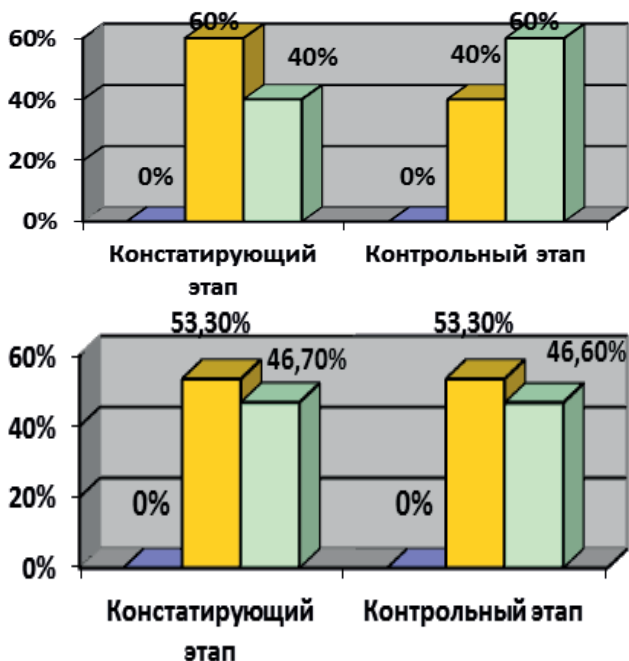


Рис. 8 Развитие уровня творческого вклада при дорисовывании фигур в Эксп.Гр. и Контр.гр.

При анализе свободного рисунка динамика была не столь заметная, как в случае с оригинальностью и творческим вкладом в стандартный рисунок. Здесь высокий уровень увеличился в три раза, и более чем, в три раза уменьшилось количество работ с низким уровнем. Отмечено улучшение всех показателей воображения: «оригинальность», «эмоциональность», «проработанность деталей». В контрольной группе существенной динамики не выявлено.

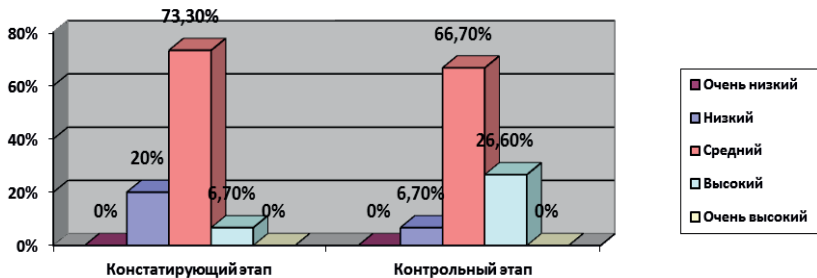
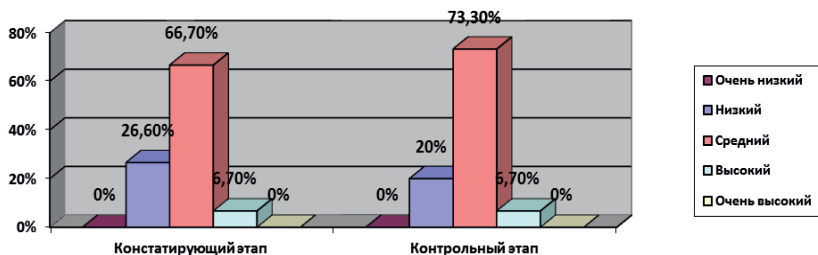


Рис. 9 Экспериментальная группа – уровни воображения в «Свободном рисунке».



*Рис. 10 Контрольная группа – уровни воображения в «Свободном рисунке»*

Следует отметить, что, что некоторые дети экспериментальной группы, показывавшие прежде низкий уровень развития воображения, стали придумывать и рисовать нечто такое, что несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя заметное, сильное эмоциональное впечатление. Правда, детали и образы рисунка проработаны пока не лучшим образом. У детей с рисунками среднего уровня стали появляться более оригинальные и красочные образы, хотя в рисунках и нет особенной новизны. Детали проработаны существенно лучше, чем в рисунках констатирующего этапа.

Отмечен не только рост различных параметров в процентном соотношении, но и возросший интерес к рисованию, опредмечиванию образов, увеличение вариативности, оригинальности, у некоторых детей появление содержания и эмоциональной насыщенности.

Помимо влияния на развития воображения наблюдались и другие интересные эффекты от процесса занятий нетрадиционными техниками рисования. В поведении детей наблюдались раскрепощение, они проявляли уверенность в своих действиях, стремились исправлять ошибки или сделать заново, преобразовать рисунок, дополняя его деталями.

Позитивный эмоциональный фон не покидал детей на протяжении всего процесса работы над рисунками. Работоспособность у детей сохранялась на протяжении всего занятия. Это можно считать благоприятными предпосылками для формирования у детей усидчивости и терпения.

Эксперимент показал, что в работе «с неясным результатом», коим является кляксо-рисование, ребенок учится нестандартно мыслить, фантазировать, находить пути к образам. Наивысший уровень – «включение» элемента в рисунок – наиболее оригинально происходит со спонтанно возникающими формами и линиями от растекающейся краски. Привычные материалы выступают в новом качестве, что помогает по-новому взаимодействовать как с красками и с подручными средствами, так и с образами. Исследование показало, что работа с нетрадиционными техниками рисования способствует развитию продуктивного воображения.

Неутешительным косвенным выводом данного исследования является то факт, что у детей старшего дошкольного возраста, составивших

контрольную группу, за три месяца жизни в детском саду практически нет качественных изменений в развитии воображения. Невольно возникает вопрос о причинах такой стагнации, остановки в развитии воображения детей в самом сензитивном возрасте в случае стандартной образовательной программы.

В основу опыта использования нетрадиционных техник положена идея обучения без принуждения, основанная на достижении успеха, заинтересованности ребенка и переживании радости в процессе деятельности. Такие занятия ставят ребенка в позицию творца собственного мира, своих историй, дают в руки инструмент для его построения. Эмпирическое исследование показало, что истинная ценность рисования необычными способами и материалами заключается в том, что процесс, в котором дети получают радость и свободу самовыражения, все более активно задействует воображение и, одновременно, развивает его, укрепляет самостоятельность и компетентность детей. И если, посмотреть шире, ведет по ступеням укрепления жизненных и творческих сил.

*Литература*

1. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж Психологический Институт Российской Академии Образования, 1996.- [Электронный ресурс]. – URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8476.php>-Электронная библиотека МГППУ по адресу <http://psychlib.ru> (дата обращения: 11.11.2017).
2. Дьяченко, О.М., Кириллова, А.И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста. // Вопросы психологии. – 1980, № 2. – С.107–113. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/802/802107.htm> (дата обращения: 08.01.2018).
3. Никитина, А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. – СПб: Каро, 2016. – 96 с.

## Роль игрового материала в развитии воображения дошкольников

*Смирнова Е.О.*

*д.пс.н., проф., Центр психолого-педагогической  
экспертизы игр и игрушек МГППУ*

*Рябкова И.А.*

*мл. науч. сотрудник, Центр психолого-  
педагогической экспертизы игр и игрушек МГППУ*

Статья посвящена сравнительному исследованию ролевой игры дошкольников с разным материалом. Игровая роль рассматривается как трехсоставная структура, включающая образ (имя роли), изменение облика (ряжение) и игровые действия. В исследовании сопоставляются характеристики данных компонентов роли в игре детей с маркерами роли и с полифункциональным предметным материалом. Сравнение показало, что характер игровой роли меняется в зависимости от предметной игровой среды. Воображение дошкольников проявляется более ярко и активно в игре детей с полифункциональным материалом. Результаты свидетельствуют о том, что неопределенная предметная среда более стимулирует создание и игровых ролей и воображаемой ситуации: дошкольники не только продуцируют большое количество образов, но и стремятся реализовать в игре.

**Ключевые слова:** ролевая игра, роль, переименование, игровые действия, ряжение, маркеры роли, полифункциональные материалы.

Известно, что воображение дошкольника максимально интенсивно развивается и проявляется *в сюжетно-ролевой игре*. В этой деятельности воображение работает в нескольких направлениях. Во-первых, дети по-новому *используют предметы* и придают им разнообразные воображаемые функции. Обычный носовой платок может быть флагом, зайчиком, змеей, фатой для невесты, одеялом, цветком, шарфиком, и пр. Во-вторых, создавая воображаемую ситуацию, дети строят игровое пространство: одна и та же комната может превратиться в океан, в поле сражения, в магазин, в дремучий лес и пр.

В-третьих, в игре создается ролевой образ, который оказывает большое влияние на поведение ребенка. Причем роли возникают не только из желания занять позицию взрослого. Ребёнок может принимать образ сказочного существа, животного, или предмета. Преломляя роль живого существа или неживого предмета через себя, ребёнок строит свой, субъективный образ, и роль как бы становится опорой этого образа.

В концепции Д.Б. Эльконина роль рассматривается как единица игры и характер игровой роли выступает основным показателем уровня развития игровой деятельности [7]. При этом роль (как любая единица) рассматривается целостно, как единство «аффективно-мотивационной и операционально-технической стороны деятельности» [7 с. 27], а необходимым условием выполнения роли является представление о том, как этот персонаж дей-

ствуется. Таким образом игровая роль представляет собой единство трех составляющих: представления о характере и поведении персонажа, желания его изображать и реальных ролевых действий [7; 8].

Однако, такое совмещение имеет место далеко не всегда. Наблюдения показали, что дети могут называть себя новым именем, однако это имя не воплощается в игровых действиях и остается только в слове, или же ребенок производит одно какое-либо фрагментарное действие и высказывание («Я собачка – гав-гав-гав!»). Такой вид игры, в котором образ роли подается вне сюжета и отношений с партнерами, некоторые авторы называют образной [3 с. 91–100]. Иногда роль реализуется в изменении внешнего вида играющего (в ряженьи), которое подготавливает ребёнка к принятию роли. Однако, ряженьё не всегда сочетается с игровыми действиями – игровая роль может сводиться к изменению внешности. В то же время игровые действия не всегда связаны с ролевым именем – ребенок может «понарошку» готовить обед или возить машинку, не переименовывая себя (такое поведение соответствует первому уровню игры по Д.Б. Эльконину – роль в действии).

Таким образом, принятие роли или ролевое замещение можно рассматривать как трехсоставную структуру:

- образ роли (переименование),
- игровые действия от имени роли
- изменение внешности.

Данные компоненты отражают различные способы создания ролевого образа, при этом ролевой образ, действия и изменение внешности могут существовать относительно независимо друг от друга.

Во всех случаях создавая воображаемую ситуацию и ролевой образ дошкольник так или иначе опирается на окружающие предметы. Можно предположить, что характер принятия роли и способ ее воплощения, зависит от воспринимаемой предметной среды, т.е. игрушек и игровых материалов. Традиционными материалами для принятия и удержания ролевой позиции, являются маркеры роли, т.е. элементы костюмов или аксессуаров, характерные для того или иного персонажа (шапочки, фартуки, накидки и пр.) [2]. Эти материалы помогают ребёнку принять и удержать игровую роль. В то же время наличие ролевых маркеров может ограничивать возможности порождения собственного замысла игры, поскольку они начинают направлять характер роли и предопределять действия ребенка. В отличие от этого неопределенные, «открытые», полифункциональные материалы, не привязанные жестко к конкретному предмету или персонажу, могут по-разному использоваться ребенком в зависимости от его собственного замысла.

Возникает вопрос: какие материалы в большей степени способствуют созданию и разворачиванию игрового и ролевого замысла – специ-



альные маркеры роли или открытые, полифункциональные материалы? Ответ на этот вопрос имеет прямое отношение к пониманию механизмов становления игрового замысла и воображаемой ситуации. Ответ на этот вопрос важен также для организации предметной игровой среды в детском учреждении.

Мы провели специальное экспериментальное исследование, в котором сопоставляли особенности игрового замысла и способы принятия роли дошкольниками при игре с маркерами роли и с открытыми полифункциональными материалами.

#### **Описание методики исследования**

Всего в исследовании участвовало 166 чел.

Испытуемые были разделены на две группы, которым предоставлялась возможность играть с разными материалами.

Первой группе (89) человек предлагалось играть в среде, наполненной **маркерами роли (МР)**. В качестве маркеров роли использовались элементы костюмов (косынка, жилетка, кушак пирата, шляпа капитана, маска и халат врача и др.), детали одежды (сарафаны, шорты, рубашки, плащ и др.), , аксессуары (шарфы, платки, палантины, головные уборы и др.) и т.п.

Вторая группа детей (77 чел.) играла с **полифункциональными материалами (ПМ)**. Среди полифункциональных материалов были ткани разной фактуры, величины и цветов; веревки; картонные и жестяные коробки разных размеров и форм; свернутый валик из ткани; палки разной величины пр. Все материалы располагались в зоне доступа детей.

Каждая группа была разделена в свою очередь на 4 возрастные подгруппы: младшая (3–4 г.); средняя (4–5 л.); старшая (5–6 л.) и подготовительная (6–7 л.) подгруппы.

Методика представляла собой скрытое наблюдение за свободной игровой детей

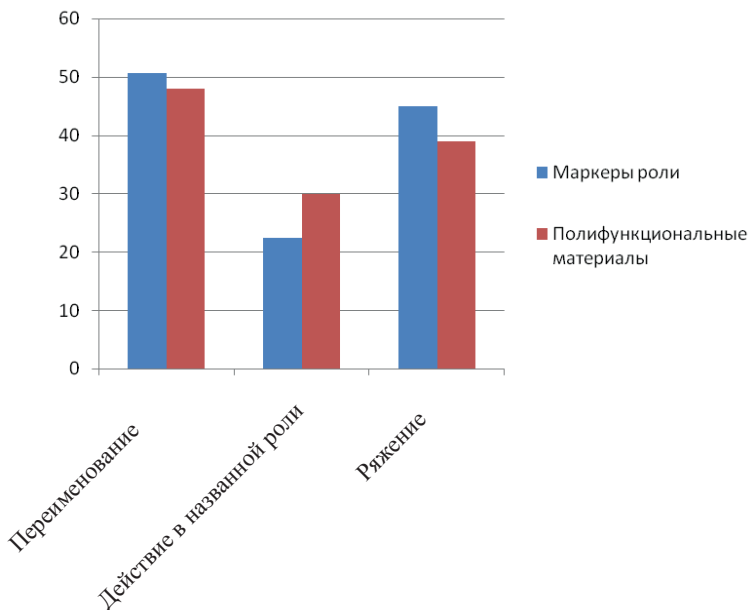
В комнату приглашались 2–4 ребенка, которым предлагалось поиграть, как они хотят. Экспериментатор незаметно для детей, и наблюдал за их игрой. Длительность наблюдения за одной подгруппой детей составляла 30 минут. Результаты фиксировались на видеокамеру, а затем анализировались.

**Анализ состава роли** происходил следующим образом.

Выделялась группа детей с ролевыми переименованиями («я – принцесса», «давай, я – разбойник?», «я буду драконом» и пр.). Таких детей в нашей выборке оказалось 50 %. Затем у этих детей анализировались игровые действия и действия ряженья. Игры детей, не включавшие ролевых переименований, не рассматривались.

#### **Результаты исследования**

Общие результаты наблюдения представлены в диаграмме 1.



*Рис. 1. Компоненты роли в двух группах.*

Результаты показали, дети переименовывают себя и преобразуют свою внешность, значительно чаще, чем осуществляют ролевые действия. Число детей, совершающих какие-либо ролевые действия, примерно в два раза меньше, чем тех, кто называет себя новым именем и изменяет внешность.

Сравнение двух групп показывает, что в группе МР несколько больше детей с ролевым именем и ряженьем, но существенно меньше детей, осуществляющих ролевые действия.

Анализ возрастной динамики разных компонентов роли (рис. № 2 и № 3). показывает разную структуру игровых ролей в двух группах.

В группе МР данные по параметрам “переименование” и “ряжение” во всех возрастных подгруппах практически совпадают. В отличие от этого “игровые действия”: наблюдаются существенно реже, и количество «действующих» детей последовательно растет от младшей группы к старшей. Иными словами, у младших дошкольников переименования тесно связаны с изменением внешности, т.е. с ряженьем, но гораздо слабее связано с игровыми действиями.

Можно заметить, что в пятилетнем возрасте происходят кардинальные перемены в ролевом замещении: сокращается число “пустых” переименований и игровое поведение становится более полным – роль, ее внешние атрибуты и действия сближаются.

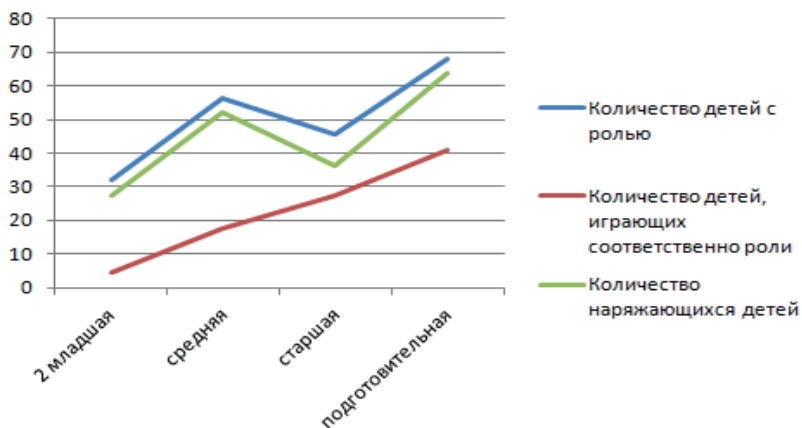


Рис. 2. Возрастная динамика компонентов роли.  
Группа Маркеры роли

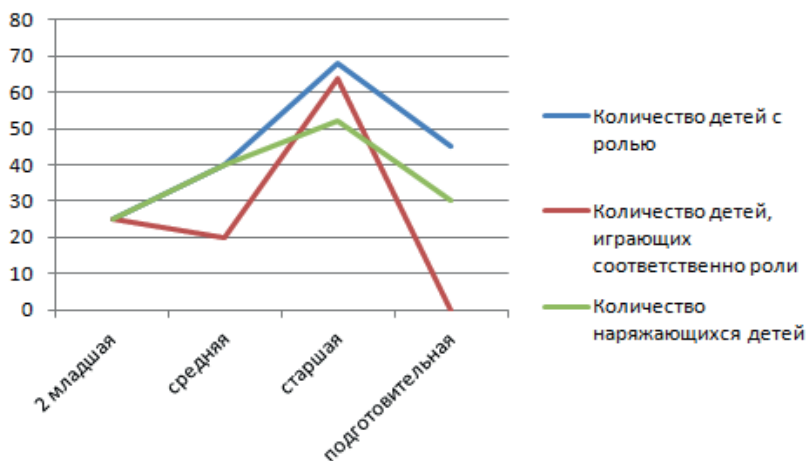


Рис. 3. Возрастная динамика компонентов роли .  
Группа Полифункциональные материалы

В группе ПМ можно наблюдать ту же близость данных переименования и ряженья, причем в младших возрастах они почти совпадают, а после 5-ти лет расхождение между этими параметрами существенно увеличивается: число детей, осуществляющих игровые действия больше тех, кто изменяет свою внешность.

В то же время в подготовительной группев игре с полифункциональными материалами можно наблюдать резкий спад игровых действий от имени роли.

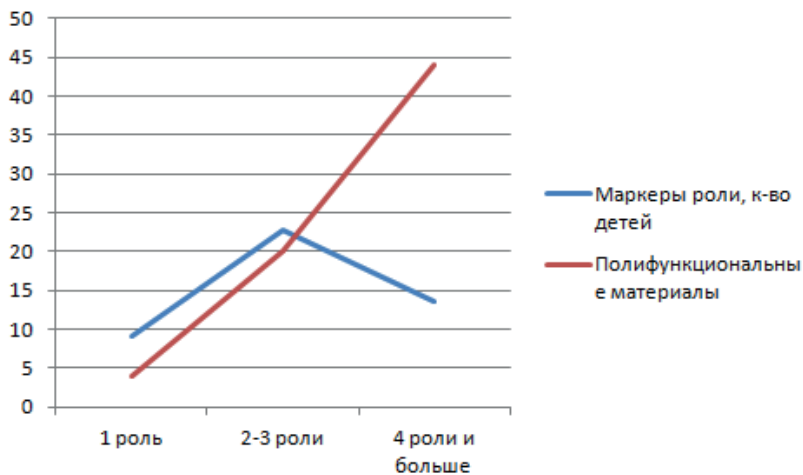
Остановимся на анализе составных частей ролевого замещения.

### **Ролевые образы (переименования)**

Наблюдения за поведением детей показало, что многие дети в течение 30 минут переименовывают себя больше одного раза, например, называют себя то Пиратом, то Капитаном, то Кошкой, то Мамой (см. Рисунок № 4). Можно полагать, что в таком множественном переименовании выражается поиск нужного образа, т.е. активная работа воображения.

Сравнительный анализ показал существенные различия в количестве игровых образов, зафиксированных в двух группах. (см. Рисунок № 4). Из 62 зафиксированных образов **около 60 %** приходится на группу, играющую с **полифункциональными материалами**. Следует подчеркнуть, что в данной группе около 30 % образов были совершенно оригинальными, в то время как многие дети, играющие с маркерами роли называли одни и те же образы, соответствующие маркерам роли: пирата, капитана пр.

В старшей группе (5–6 лет) значительная часть детей называли себя несколькими ролевыми именами, причем в группе ПМ около половины детей (44 %) в переименовывают себя от 4 раз и больше (см. Рис. № 4).



*Рис. 4. Количество ролевых имен у одного ребенка, старшая группа*

В группе МР таких детей значительно меньше (13 %). Очевидно, открытая среда благотворно сказывается на продуктивности воображения старших дошкольников, в то время, как среда с предложенными ролевыми маркерами ограничивают свободное оперирование образами.

Данное допущение можно проверить, если соотнести количество ролевых переименований с качеством игровых действий, совершаемых детьми.

### ***Ролевые действия***

В игре с полифункциональным материалом игровые действия наблюдались значительно чаще, чем в игре с маркерами роли (в особенности в старшей группе). При этом с данным материалом дети создают более сложные игры

В группе ПМ больше половины детей создают сложные сюжетно-ролевые игры, в то время, как подавляющая часть детей из группы МР совершает обрывочные действия. Это свидетельствует о том, что в открытой среде старшие дошкольники играют не только значимо чаще, но и создают сложные игры с ролевым взаимодействием.

Это особенно важный факт, если учесть, что количество ролевых имен в группе ПМ существенно выше. Данный факт позволяет говорить о том, что множественные переименования не препятствуют развернутой игре старших дошкольников. Сравнение характера игровых действий у детей с одним и несколькими переименованиями подтверждают данное утверждение. Специальный анализ показал, что около 85 % детей со сложной сюжетно-ролевой игрой используют несколько ролевых образов.

Данный факт свидетельствует о том, что название нескольких ролей не препятствует развернутой игре. В такой, несколько хаотичной на взгляд взрослого, игре ребенок активно ищет наиболее подходящий образ, учится упорядочивать свое поведение и мышление.

### ***Ряженье***

Результаты наблюдения показывали, что около 40 % детей в обеих группах связывали принятие роли с ряженьем.

Изменение внешности может быть более или менее основательным. Так, некоторые дети только обозначали свою роль какой-то деталью, (бусами, лентой, резинками и пр.). Например, мальчики играют в Войну и просят прикрепить им «значки» из фольги на грудь. Такой способ ряженья мы называли «обозначением».

Другой способ ряженья заключался в тщательном изготовлении костюма и облачении в него. Чаще всего использовались одежда, ткани и любые другие предметы. Например, девочки, играя в принцесс, долго создают себе платья с бантами и фатой. Такой способ ряженья назовем «переодеванием».

Предпочитаемым способом ряженья в обеих группах оказалось обозначение.

Как отмечалось выше, между переименованиями и ряженьем существует тесная связь, которая требует особого внимания. В частности, интересно, как согласуется множественность переименований и ряженья.

Оказалось, что в группе МР дети с несколькими ролями одинаково часто используют оба способа ряженья. Наличие костюмов и одежды позволяет легко переодеться или, по желанию, использовать только аксессуары (шляпы, бантики и т.д.). В группе ПМ дети с несколькими

ролями отдают предпочтение обозначению, а дети с одной ролью практически одинаково часто используют обозначение и переодевание.

В условиях открытой среды переодевание требует значительных усилий и времени, поскольку создать костюм из подручных материалов достаточно трудно. Нужно иметь сильное желание, чтобы долго создавать нужный и достаточно прочный костюм. Это желание поддерживается определенным образом, характер которого связан прежде всего с изменением внешнего облика (например образ Принцессы или Русалочки).

### **Обсуждение результатов**

Одним из главных результатов исследования является экспериментальное подтверждение того факта, что открытая среда стимулирует создание и удержание игровых ролей. Играя с полифункциональными материалами, дети не только продуцируют большее количество образов, чем в ситуации с маркерами роли, но и стремятся реализовать их в игровых действиях. Поскольку в полифункциональной среде отсутствуют внешние ориентиры, ребенок самостоятельно придумывает игровые образы и использует возможности среды для его поддержки. В среде с маркерами роли дошкольники опираются на готовые детали костюмов, обозначающие конкретный образ, что сковывает их воображение.

Исследование показало различную возрастную динамику в игре детей с маркерами роли и с открытыми материалами. Если в группе МР количество детей, осуществляющих ролевые действия, последовательно возрастает от младшей к подготовительной группе, то в группе ПМ наблюдается резкий рост играющих детей в старшей группе и спад играющих детей в подготовительной группе. Этот неожиданный результат, который нуждается в специальной интерпретации.

Возможно, к 6–7 годам ролевая игра уже изживает себя; «теряющие непосредственность» дети актуализируют потребность в игре только в среде с маркерами роли, которые становятся ориентирами для игры. Дети старшей группы оказываются в другой ситуации. Они сталкиваются с тем, что значимые для них образы далеко не всегда представлены в предметной среде, а полифункциональный материал позволяет создать и проиграть нужную роль.

Ещё один интересный результат заключается в том, что ролевые образы у дошкольников далеко не всегда связаны с игровыми действиями. Дети просто называют себя ролевыми именами, могут даже распределять роли, но не разворачивать при этом игровые действия. Особенно интересно это занятие в старшем дошкольном возрасте, где количество ролевых имен составляет более 4-х на одного ребенка за получасовую игру. Анализ показал, что наличие нескольких ролей не препятствует развёрнутой игре. Хаотичность такой игры отражает стремление к поиску, к пробе себя в разных ролевых позициях, что отражает работу детского воображения.

Наблюдения показали, что ряжение тесно связано с ролевым замещением и является способом организации ролевого поведения. Интересно, что в открытой среде переодевание является более тщательным и занимает существенную часть игрового времени, поскольку может косвенно поддерживать воплощение и устойчивость ролевой позиции.

Таким образом, исследование показало, что интенсивность и эффективность работы воображения дошкольников во многом зависит от предметных материалов игры. Открытая среда, наполненная полифункциональными материалами в большей мере стимулирует все компоненты игровой роли: придумывание своих образов (переименование), игровые действия и изменение облика (ряжение).

#### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Вопросы психологии, 1966, № 6, 5–15.
2. *Короткова Н.А.* Сюжетная игра / ЛИНКА-ПРЕСС, 2016, 252 с.
3. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры (культурно-исторический подход), М, 2017, 331 с.
4. *Рябкова И.А.* Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников / Вопросы психологии, №5, 2016.
5. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Психология и педагогика игры (учебник для академического бакалавриата) Москва, Юрайт, 2016.
6. *Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А.* Организация игры дошкольника, Ростов-на-Дону, Феникс, 2016.
7. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М: Педагогика, 1978.
8. *Эльконинова Л.И.* О единице сюжетной игры / Вопросы психологии, 2004, № 1, с. 68–79.

## Взаимосвязь детско-родительских отношений и развития воображения дошкольника

*Денисенкова Н.С.*

*кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВПО МГППУ), г. Москва, Россия, nataliya-denisenkova@yandex.ru*

*Аксенова Е.А.*

*воспитатель ГБОУ школа № 1371, г. Москва, Россия, aksenova1681@gmail.com*

В статье отражены результаты исследования взаимосвязи различных сторон детско-родительских отношений и вербального и невербального воображения в дошкольном детстве. Использовались методики «Дорисовывание фигур» и «Придумывание сказки» (О.М. Дьяченко); опросник позиции родителей по отношению к развитию ребенка (Е.Л. Пороцкая, Е.Ф. Спиридонов); тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). Исследование проводилось в течение 2012–2017г.г. на базе дошкольных образовательных отделений пяти московских школ при участии 517 детей (5–7 лет) и 52 родительских пар. Результаты исследования показали, что семья, имеет значительный развивающий потенциал для становления вербального и невербального воображения дошкольников, причем различные составляющие семейного воспитания по-разному связаны с разными видами воображения. В результате было выявлено, что уровень развития невербального воображения выше у детей, чьи родители принимают ребенка, активны, направлены на амплификацию развития. Детей с высоким уровнем развития вербального воображения родители склонны инфантилизировать.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, вербальное и невербальное воображение, дошкольный возраст, амплификация и акселерация развития.

Одним из последних исследовательских направлений, интересовавших О.М. Дьяченко, было изучение влияния социального окружения (семьи, детского сада, сверстников) на развитие интеллектуальных и творческих способностей дошкольников. Под ее руководством было начато исследование различных типов взаимодействия педагогов с детьми влияния этих их на развитие детей [16], отношения родителей к развитию ребенка [14], значения семьи и образовательных программ для развития одаренности [11]. Продолжая данное направление, мы исследовали взаимосвязь уровня развития интеллектуальных и творческих способностей с особенностями семейного воспитания [3,4], социальным развитием ребенка, в том числе специфику социального развития одаренного ребенка [5, 6, 7] и др.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи семейного воспитания (детско-родительских отношений и отношения родителей к развитию дошкольника) и развития его воображения.



Как отечественные, так и западные ученые полагают, что не просто окружение, а отношения взрослого с ребенком определяют то, как он будет развиваться (Алексеева О.С. [1], Карабанова О.А. и др. [9], Выготский Л.С. [2], Лисина М.И. [10], Собкин, В.С., Скобельщина К.Н. и др., [17], Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. [18], Bandura A. [19], Borkowski J.G., Ramey C., Landesman S., et al. [21], Bronfenbrenner U., Morris P.A. [22], Landry S.H., Smith K.E., Swank P.R., Assel M.A., Vellet S. [25] и др). Современные исследования показывают, что проблема не только не утратила своей актуальности, а, наоборот, возникают новые исследовательские вопросы, связанные с кардинальными изменениями, происходящими в современном детстве и родительстве (Поливанова К.Н. [12,13], Berry J., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P. [20], Furnham A., Nederstrom M. [23], Guérin V. [24], Segalen M. [26], Stan M.M. [27] и др.) .

Мы предположили, что для развития воображения отношения между родителями и ребенком имеют большое значение. Исследовательским вопросом данной работы стало существование и содержание взаимосвязи семейного воспитания (представлений родителей о развитии детей, родительского отношении к развитию) и уровня развития воображения детей старшего дошкольного возраста.

Нами были использованы: методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» [8] для изучения уровня развития невербального воображения у дошкольников; методика О.М. Дьяченко «Придумывание сказки» для исследования вербального воображения [там же]; опросник Е.Л. Пороцкой и Е.Ф. Спиридонова [15], направленный на диагностику позиции родителей по отношению к психическому развитию детей дошкольного возраста с дополнительными вопросами об участии родителей в развитии воображения и интеллекта детей; тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина [9]. Исследование проводилось в течение 2012–2017г.г. на базе московских дошкольных отделений пять московских школ. В исследовании приняли участие 517 детей старшего дошкольного возраста, посещавшие дошкольные образовательные отделений пяти московских школ и 52 родительские пары, чьи дети приняли участие в исследовании.

Изучение семейного воспитания включало два параметра: позицию родителей по отношению к развитию (направленность на акселерацию или амплификацию, активность или пассивность) и также родительское отношение (по шкалам: принятие-отвержение, гиперсоциализация, кооперация, симбиоз, «маленький неудачник»).

Полученные результаты говорят о том, что подавляющее большинство родителей считают нужным принимать активное участие в развитии детей, и настроены учитывать особенности дошкольного возраста. На амплификацию настроены 75 % родителей, а акселерацию – 25 %.

Активную позицию по отношению к ребенку занимают 65,3 %, а пассивную – 32,7 %. Рассматривая картину в целом, можно сказать, что большинство (две трети) родителей занимают активную позицию, направленную на учет особенностей дошкольного возраста и развитие ребенка через расширения детских возможностей, а не форсирование взросления. Менее трети не уделяют большого значения воспитанию и развитию способностей ребенка, перекладывая ответственность на воспитателей в детском саду и других специалистов.

Стили детско-родительских отношений распределяются следующим образом. Чаще всего в выборке встречаются симбиотические отношения (78,03 %). Принятие демонстрируют 70,86 % родителей. Кооперативный, демократический стиль свойственен почти половине респондентов (45,73 %). «Авторитарная гиперсоциализация», контроль и авторитарность отмечена также почти у половины опрошенных (53,17 %). Ребенок воспринимается как «маленький неудачник» 57,84 % родителей. Как мы видим, половина родителей не готовы отделяться от ребенка, дать ему свободу для освоения мира, многие демонстрируют недоверие и неуважение к ребенку, стремление руководить им и контролировать его. При том, что подавляющее большинство родителей эмоционально принимают своих детей.

Проанализировав связи между позицией родителей по отношению к развитию дошкольников и стилем родительского отношения, мы выяснили, что активность родителей по отношению к развитию значимо связана с такими стилями детско-родительских отношений, как «Симбиоз» и «Кооперация» ( $r_{0,414}$  при  $p=0,05$ ). Родители, считающие необходимым активно участвовать в развитии ребенка, чаще устанавливают с ним симбиотические отношения, чувствуют себя единым целым с ребенком, стремятся понимать и удовлетворять его потребности. При этом они проявляют искреннюю заинтересованность в его делах, считают нужным стимулировать активность, развитие способностей и инициативы.

При сопоставлении шкал «Амплификация-акселерация» и «Авторитарная гиперсоциализация» были выявлены значимые связи ( $r_{0,621}$  при  $p=0,01$ ). Родители, требующие от детей безоговорочного послушания и дисциплины, жестко контролирующее их поведение, чаще направлены на ускоренное развития, меньше учитывают возрастные особенности и интересы дошкольников.

Изучение взаимосвязи семейного воспитания и уровня развития детского воображения показало, что позиция родителей по отношению к развитию и стили детско-родительских отношений имеют значение для развития как вербального, так и невербального воображения дошкольников. При этом невербальное воображение оказалось гораздо более чувствительно к особенностям семейного воспитания.

Развитие невербального воображения оказалось более тесно связано с семейным воспитанием, чем вербальное.

Уровень развития невербального воображения значимо связан с активностью родителей, прежде всего их стремлением участвовать в совместных играх, развивать фантазию ребенка, его творческие способности ( $r_{0,301}$  при  $p=0,05$ ).

Направленность родителей на акселерацию негативно сказывается на развитии невербального воображения ( $r = -0,289$ , при  $p=0,05$ ). У тех детей, чьи родители имеют адекватные представления о развитии детского воображения и интеллекта невербальное воображение развито значимо выше ( $r_{0,056}$  при  $p=0,01$ ). Невербальное воображение развивается лучше, в том случае, если родители ориентируются на возможности возраста, имеют представления о возрастных особенностях, направлены на обогащение, а не убыстрение развития ребенка.

Получены данные свидетельствуют о значимой взаимосвязи уровня развития невербального воображения и особенностей семейного воспитания. Чем активнее эмоциональная поддержка детей, чем больше времени родители стремятся проводить с ними, чем адекватнее их представления о возрастных возможностях, чем активнее они поощряют нестандартные пути решения задач, одобряют интересы детей, признают их индивидуальность и уделяют внимания дошкольным видам деятельности, тем лучше у детей развивается невербальное воображение.

Вопреки ожиданиям, оказалось, что уровень развития вербального воображения значимо связан с выраженностью такого стиля детско-родительских отношений как «Маленький неудачник» ( $r_{0,404}$  при  $p=0,05$ ). Мы предположили, что если родители считают, что ребенок не соответствует их ожиданиям, если они не видят в нем самостоятельной личности, не доверяют ему, стремятся жестко контролировать его жизнь, тогда ребенок начинает фантазировать, демонстративно привлекая к себе внимание вымышленными историями и рассказами, тем самым поднимая свой статус в свои и чужих глазах, компенсируя неуважительное отношение родителей.

Полученные результаты позволили говорить о том, что как стиль родительского отношения, так и позиция родителей по поводу развития ребенка связаны с уровнем развития его воображения. Развитию воображения способствуют принятие ребенка, учет его возрастных особенностей и активность родителей.

#### *Литература*

1. *Алексеева О.С.* Родительское отношение и его связь с интеллектом сиблингов // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 25–32.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. *Денисенкова Н.С.* Влияние семьи на развитие способностей и одаренности дошкольников // Современное дошкольное образование. 2012, № 2, С. 60–65

4. Денисенкова Н.С. Сопряженность детско-родительских отношений и развития познавательных способностей дошкольников // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 4. С. 3–7.
5. Денисенкова Н.С., Выроцкова В.В. Специфика взаимосвязи умственных способностей и конфликтной компетентности дошкольников в различных образовательных средах // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 1. С. 60–67.
6. Денисенкова Н.С., Звягинцева Т.А. Сопряженность развития воображения и социального статуса дошкольника в группе сверстников // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 77–85.
7. Денисенкова Н.С., Толмачева Т.Е. Социальное развитие умственно одаренных детей и детей с высоким уровнем развития способностей // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования: сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 16–18 апреля 2018 г. – М., 2018. – Том 1. – 464 с. – С. 201–207.
8. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж Психологический Институт Российской Академии Образования. 1996. – 197с.
9. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
10. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
11. Одаренный ребенок: учебное пособие / ред. О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1997. – 140 с.
12. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». 2016. Том 5. № 2. С. 5–10.
13. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru». 2015. Том 7. № 3. С. 1–11.
14. Пороцкая Е.Л. Исследование особенностей позиции родителей по отношению к психическому развитию дошкольника // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. – С.22–30.
15. Пороцкая Е.Л., Спиридонов В.Ф. Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // Вопросы психологии. 2004. № . 4. – С. 31–39.
16. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Издательство «Гном и Д», 2004. – 144 с.
17. Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. – М.: Институт социологии образования РАО, 2013. – 167 с.
18. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – 4-е издание, переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2010. – 672 с.
19. Bandura A. et al. (Eds.). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life // Appl. Psychol. 2011. Т. 60. № 3. – P. 421–448.

20. *Berry J., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.* Cross-cultural psychology: Research and Applications. – Oxford University Press, Inc., 2011. – 588 p.
21. *Borkowski J.G., Ramey C., Landesman S., et al.* (Eds.). Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development. NJ: Erlbaum, 2002. – 612 p.
22. *Bronfenbrenner U., Morris P.A.* The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ser. Ed.), R.M. Lerner (Ed.). Handbook of child psychology. Vol. 1: Theory (5th ed.,). New York: Wiley, 1998. – P. 993–1028.
23. *Furnham A., Nederstrom M.* Ability, demographic and personality predictors of creativity // Personality and individual differences 48(2010). – P. 957–961.
24. *Guérin V.A* quoi sert l'autorité ? : s'affirmer, respecter, coopérer. Lyon, 2013. – 310 p.
25. *Landry S.H., Smith K.E., Swank P.R., Assel M.A., Vellet S.* Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? Developmental Psychology, 2001. Vol. 37. – P. 387–403.
26. *Segalen M.* Sociologie de la famille. Paris, 2013. – 543 p.
27. *Stan M.M.* The role of parental styles the socio-emotional competence of children at the beginning of school years // Journal of Procedia – Social and Behavioral Sciences Volume 33, 2012. – P. 811–815.

## **Возможности использования стандартизированных методик для оценки умственного развития дошкольников**

**Зинченко Е.А.**

*старший преподаватель кафедры  
«Дошкольная педагогика и психология»,  
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-  
педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия,  
zinchenkoa@mgppu.ru*

В статье рассматриваются диагностические возможности стандартизированных методик, разработанных под руководством Л.А. Венгера, для определения умственного развития детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст представляет определенные сложности для применения различных диагностических методов. В основном используются авторские и клинические методики, имеющие определенные ограничения. Отмечаемые изменения в развитии современных детей делают необходимой разработку методов, позволяющих получить более объективные и достоверные данные о психическом развитии дошкольников. В истории отечественной психологии существует разработка стандартизированных методик коллективом психологов под руководством Л.А. Венгера, которые позволяли оценивать умственное развитие детей в возрасте от 3 до 7 лет. К настоящему времени многие материалы для диагностики уровня умственного развития детей дошкольного возраста с помощью стандартизированных заданий были утрачены [1]. При взаимодействии с Учебным центром им. Л.А. Венгера «Развитие», изучая и анализируя описание содержания диагностики в трудах Л.А. Венгера [3], была сделана попытка восстановить эти материалы и проверить возможность их применения в работе с современными дошкольниками.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, умственное развитие дошкольников, стандартизированные методики, диагностика степени овладения умственными действиями, оценка диагностических возможностей.

Для оценки диагностических возможностей были использованы стандартизированные методики, разработанные под руководством Л.А. Венгера [3], направленные на диагностику степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам, диагностику степени овладения моделирующим перцептивным действием, диагностику уровня овладения действием идентификации, диагностику степени овладения действиями наглядно-образного мышления, диагностику уровня сформированности предпосылок логического мышления.

Развитие восприятия у детей раннего и дошкольного возраста явилось предметом большого цикла работ, проводившихся под общим руководством А.В. Запорожца разными учеными, в том числе Л.А. Венгером. В результате этих исследований была выявлена структура перцептивных действий ребенка и пути их формирования [4;7].

В упомянутом выше цикле исследований были выявлены три основных типа перцептивных действий, различающихся в зависимости от особенностей соотношения между свойствами обследуемых предметов и применяемыми в процессе обследования сенсорными эталонами.

Первый тип – это действия идентификации, выполняемые при обследовании свойств предмета, полностью совпадающих с имеющимися эталонами. В условиях, когда эталон представлен в виде материального объекта-образца, идентификация выступает как выбор по образцу. Выполнение практических действий, основанных на установлении идентичности тех или иных воздействий, имеет место уже на самых ранних ступенях развития ребенка, когда он повторно реагирует определенным поведением на одни и те же внешние обстоятельства, но перцептивного действия здесь еще нет.

Второй тип перцептивного действия представляет собой приравнение к эталону: использование образца-эталона для выявления и характеристики свойств предметов, отклоняющихся от этого образца, т. е. близких к нему, но не совпадающих с ним.

Перцептивное действие отнесения к эталону так же, как и действие идентификации, в раннем детстве выполняется детьми лишь при особо благоприятных условиях.

Третий тип перцептивного действия условно можно назвать перцептивным моделированием. Это действие представляет собой соотношение свойства обследуемого предмета не с одним эталоном, а с их группой, построение его «эталонной модели». Наиболее полно действия такого типа были изучены применительно к восприятию формы предметов.

Имеющиеся исследования формирования моделирующих перцептивных действий относятся к детям четвертого года жизни и старше. Однако продуктивными видами деятельности дети начинают овладевать раньше – на третьем году жизни. Это позволило Л.А. Венгеру предположить, что и формирование наиболее элементарных видов перцептивного моделирования, связанного с этими видами деятельности, начинается еще до наступления дошкольного возраста. После трех лет происходит совершенствование перцептивного моделирования, выражающееся в усложнении доступных объектов, увеличении расчлененности и точности их анализа [2].

Таким образом, содержательным показателем уровня развития восприятия у детей дошкольного возраста может служить степень овладения тремя основными типами перцептивных действий – действиями идентификации, отнесения к эталону и, наконец, перцептивного моделирования.

А.В. Запорожец, рассматривая развитие наглядно-действенного мышления, указывает, что если у детей раннего возраста решение практических задач, требующих «открытия» нового способа действия, происходит целиком во внешнем плане, путем практических проб, то у дошкольника

при решении таких задач возникает относительная самостоятельность предварительного обдумывания и последующего исполнения.

Это привело к предположению, что действия наглядно-действенного мышления есть не самостоятельный вид мыслительных действий, а первый этап формирования действий наглядно-образного или логического мышления, предшествующий интериоризации последних.

Н.Н. Поддьяков подчеркивает самостоятельность наглядно-действенного мышления, видя его основную отличительную черту в тесной связи мыслительных процессов с практическим действием [5;8]. Однако эта аргументация относится к наглядно-действенному мышлению как форме мышления в целом, а не к специфике выполняемых в его процессе мыслительных действий. В самом деле, говоря о необходимости использования средств наглядно-действенного мышления для понимания явлений действительности, Н.Н. Поддьяков связывает эту необходимость с двумя факторами: а) слабым развитием образного и понятийного мышления и б) отсутствием знаний о существенных свойствах и связях познаваемого объекта.

Что касается первого фактора, то в нем явно выступает роль внешних пробующих действий как исходной формы для образования действий образного и логического типа. Второй же фактор действует в случае, когда познавательная задача принципиально неразрешима без практических преобразований объекта, и процесс ее решения выступает как интеграция интеллектуальных действий образного и логического типа, с одной стороны, и практических преобразований, ориентируемых этими действиями, – с другой. В наглядно-действенной форме мышления второго типа сами мыслительные действия не являются специфическими – это действия образного и логического мышления. Специфична лишь их связь с практическим действием.

В результате Л.А. Венгер пришел к выводу, что основным показателем интеллектуального развития ребенка может служить степень сформированности действий образного и логического мышления, причем первая из них может быть установлена по овладению схематизированными представлениями, вторая – по овладению выделением и соотношением существенных параметров объектов.

В итоге анализа теоретических и экспериментальных данных о развитии познавательных действий в дошкольном возрасте Л.А. Венгер наметил систему показателей умственного развития ребенка [3], включающую степень сформированности пяти типов познавательных действий: трех типов перцептивных и двух мыслительных (интеллектуальных) действий. Это действия идентификации, отнесения к эталону, перцептивного моделирования, действия образного и логического мышления.

Выделение показателей уровня умственного развития явилось первым шагом в разработке диагностических методик коллективом отече-



ственных психологов под руководством Л.А. Венгера. Следующая задача состояла в конструировании и проверке заданий, отвечающих этим показателям, а также определена система формальных требований к методикам и способы установления соответствия сконструированных заданий таким требованиям. Окончательная стандартизация системы методик для детей всех возрастных групп производилась в октябре 1974 г. и в мае-июне 1975 г. На основе этих стандартизаций были получены нормативные стандартные шкалы для обследования детей дошкольного возраста.

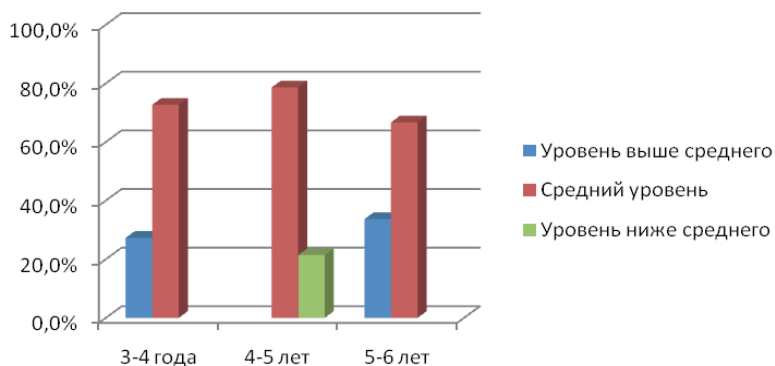
Предполагается, что разработанные в лаборатории Л.А. Венгера в 1970–80 г.г. методики могут быть использованы для диагностики умственного развития современных дошкольников. В исследовании приняли участие 45 детей четвертого, пятого и шестого года жизни.

### *Диагностика степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам*

Методика 1б дает возможность определить умение детей 3 лет использовать геометрические эталоны (образцы) при определении общей формы конкретных предметов. Методика 1а позволяет установить, владеют ли дети 4–5 лет глазомерным действием соотношения общей формы конкретного предмета с формой заданного эталона.

Результаты исследования, отображенные на рис. 1, показали снижение степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам у детей среднего дошкольного возраста.

### **Соотнесение с эталоном**



*Рис. 1. Распределение степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам*

Результаты исследования находятся в пределах нормального распределения оценок, что свидетельствует о возможности использования

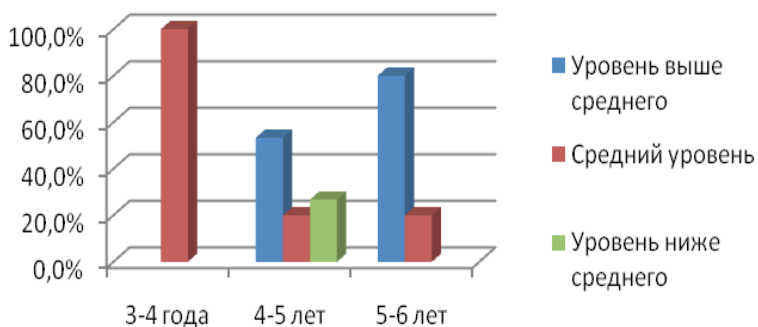
диагностики степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам для оценки уровня умственного развития современных дошкольников.

### ***Диагностика степени овладения моделирующим перцептивным действием***

Методика 2б направлена на выявление уровня овладения детьми 3 лет моделированием сложной формы по образцу. Методика 2а определяет уровень развития у детей 4–5 лет действий восприятия, обеспечивающих оценку на глаз сложной формы фигур, не имеющих прямого сходства с известными детям предметами.

Результаты исследования, представленные на рис. 2, показали повышение степени овладения моделирующим перцептивным действием у современных дошкольников. Следует отметить, что данные, полученные при обследовании детей шестого года жизни, находятся за пределами нормального распределения оценок. Эти отклонения незначительны. Здесь нужно обратиться к трудам Л.А. Венгера, который предполагает, что отклонения от нормальной кривой, если они не слишком велики и не выражают принципиального отличия распределения от нормального, возникают за счет недостаточной численности выборки.

### **Перцептивное моделирование**



*Рис. 2. Распределение степени овладения моделирующим перцептивным действием*

Таким образом, полученные данные позволяют использовать диагностику степени овладения моделирующим перцептивным действием для оценки уровня умственного развития современных дошкольников.

### ***Диагностика уровня овладения действием идентификации***

Методика 3б позволяет выявить уровень овладения детьми 3 лет действием идентификации предметов по определенному признаку. Ме-

тодика 3а направлена на установление уровня развития у детей 4–5 лет действий идентификации объектов по определенному признаку.

Анализируя данные, представленные на рис. 3, можно наблюдать повышение уровня овладения действием идентификации у детей младшего дошкольного возраста и снижение у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

### Идентификация

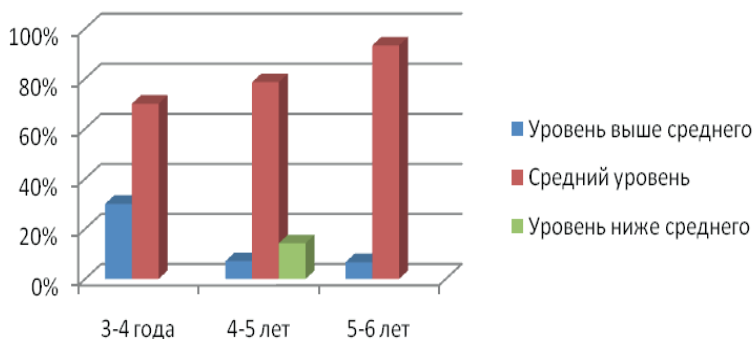


Рис. 3. Распределение уровня овладения действием идентификации

Полученные результаты находятся в пределах нормального распределения оценок, что свидетельствует о возможности использования диагностики уровня овладения действием идентификации для оценки уровня умственного развития современных дошкольников.

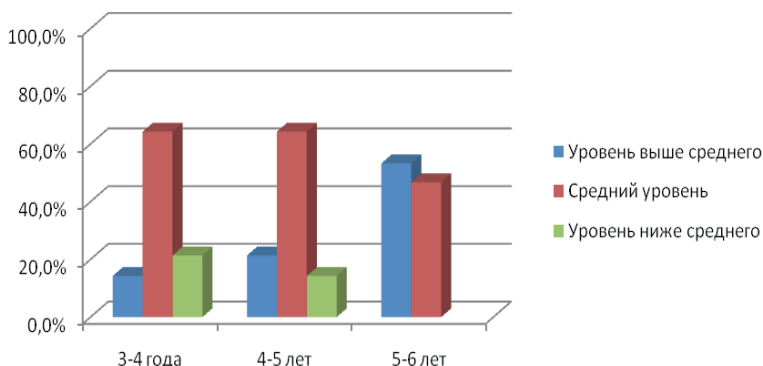
### ***Диагностика степени овладения действиями наглядно-образного мышления***

Методика 4б позволяет определить уровень развития у детей 3 лет действий наглядно-образного мышления. Методика 4а направлена на выявление у детей 4–5 лет умения пользоваться разными типами условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. Такое умение рассматривается как показатель степени развития наглядно-схематической формы мышления у дошкольников.

Результаты исследования, отображенные на рис. 4, показали повышение степени овладения действиями наглядно-образного мышления у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Следует отметить, что данные, полученные при обследовании детей шестого года жизни, находятся за пределами нормального распределения оценок. Эти отклонения незначительны и могут быть отнесены к недостаточной численности выборки.

## Наглядно-образное мышление



*Рис. 4. Распределение степени овладения действиями наглядно-образного мышления*

Данные исследования позволяют использовать диагностику степени овладения действиями наглядно-образного мышления для оценки уровня умственного развития современных дошкольников.

### ***Диагностика уровня сформированности предпосылок логического мышления***

Методика 5б выявляет уровень сформированности у детей 3 лет действий логического мышления. Методика 5а дает возможность определить уровень овладения детьми 4–5 лет систематизацией объектов на материале систематизации по цветовому признаку.

Анализируя данные, представленные на рис. 5 (стр. 70), можно наблюдать снижение уровня сформированности предпосылок логического мышления у детей младшего дошкольного возраста и повышение у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Полученные результаты находятся в пределах нормального распределения оценок, что свидетельствует о возможности использования диагностики уровня сформированности предпосылок логического мышления для оценки уровня умственного развития современных дошкольников.

Результаты исследования носят предварительный характер и нуждаются в проверке на более широкой выборке детей.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о возможности использования для диагностики умственного развития дошкольников стандартизированных методик, разработанных под руководством Л.А. Венгера и направленных на диагностику степени овладения умственными действиями:

## Логическое мышление

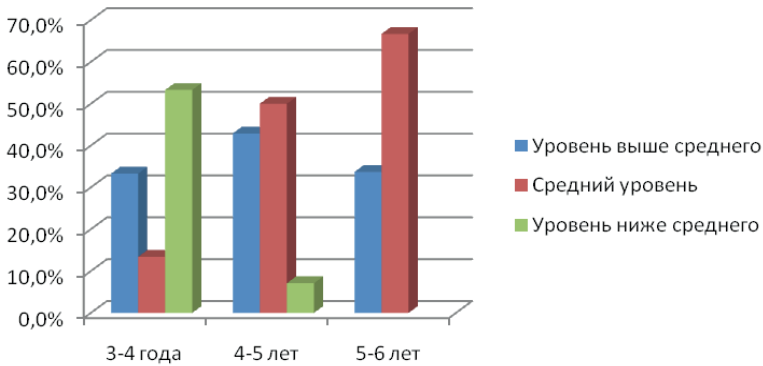


Рис. 5. Распределение уровня сформированности предпосылок логического мышления

действием отнесения свойств предметов к заданным эталонам, моделирующим перцептивным действием, действием идентификации, действием наглядно-образного мышления, действием систематизации.

Полученные данные свидетельствуют о некоторых особенностях умственного развития современных дошкольников, принявших участие в эксперименте, которые проявляются:

в повышении у современных дошкольников уровня овладения моделирующим перцептивным действием;

в повышении у младших дошкольников уровня овладения действием идентификации;

в повышении у детей младшего и старшего дошкольного возраста степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам;

в повышении у детей среднего и старшего дошкольного возраста степени овладения действиями наглядно-образного и логического мышления;

в снижении у младших дошкольников уровня овладения действиями наглядно-образного и логического мышления;

в снижении у детей среднего дошкольного возраста уровня овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам;

в снижении у детей среднего и старшего дошкольного возраста уровня овладения действием идентификации.

Таким образом, результаты выполненного исследования позволяют сделать следующие выводы:

Данные, позволяющие говорить о том, что в познавательном развитии современных дошкольников наблюдаются изменения в уровне овладения умственными действиями, носят предварительный характер и нуждаются в дополнительном изучении на более широкой выборке.

Разработанные в лаборатории Л.А. Венгера в 1970–80 г.г. методики могут быть использованы для диагностики умственного развития современных дошкольников, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Полученные данные в целом соответствуют результатам стандартизации диагностических методик (1978 г.), находятся в пределах нормального распределения оценок, хотя и имеют некоторые отклонения в ту или иную сторону.

#### *Литература*

1. *Бардина Р.И., Булычева А.И., Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В., Холмовская В.В.* Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста. М.: Серия «Психологическая диагностика», 1996. 113 с.
2. *Венгер Л.А.* Восприятие и обучение. – М.: Просвещение, 1969. 365 с.
3. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. *Л.А. Венгера, В.В. Холмовской.* – М.: Педагогика, 1978. 248 с.
4. *Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г.* Восприятие и действие. – М.: Просвещение, 1967. 324 с.
5. *Поддьяков Н.Н.* Мышление дошкольника. // Психология мышления : хрестоматия / ред. *Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонов, М.В. Фаликман.* – Москва : АСТ : Астрель, 2008. С. 250–256.
6. Психолог в дошкольном учреждении / Под ред. *Т.В. Лаврентьевой.* – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2002. 144 с.
7. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. / Под ред. *А.В. Запорожца, Д. Б. Эльконина.* – М.: Просвещение, 1964. 352 с.
8. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. / Под ред. *Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой.* – М.: Педагогика, 1985. 200 с.

## **Представления взрослых о своем детстве как средство изучения дошкольной субкультуры**

*Бушмина О.А.*

*старший преподаватель кафедры  
«Дошкольная педагогика и психология» МГППУ*

В данной работе рассматриваются основные особенности дошкольного возраста, также уделяется внимание отношению со взрослыми и сверстниками у детей данного возраста. На основе анализа научной литературы рассматривается применение биографического метода для изучения детской субкультуры.

Изучить влияние дошкольного возраста на взрослого человека можно при помощи ряда методик. Например, при помощи биографического метода.

Биографический метод с каждым годом занимает все более заметное место в арсенале современной психологии и смежных гуманитарных наук. Его развитие имеет длительную, богатую историю, которую творили философы, историки, социологи, искусствоведы, науковеды и, конечно, психологи. Среди тех, кто внес существенный вклад в развитие биографической психологии в XX веке, стоят психологи Н.А. Рыбников, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн (СССР – Россия), австрийские Зигмунд Фрейд, Шарлотта Бюлер, Виктор Франкл, немецкие Альфред Адлер, Ганс Томэ, американские Г. Олпорт, А. Маслоу и другие.

В современной науке усиливается тенденция целостного изучения личности на всем протяжении ее жизни в масштабе исторической эпохи, в связи с чем, биографические методы приобретают большую популярность и развитие.

В научной среде принято рассматривать несколько видов биографий: историческая, литературоведческая, науковедческая и психологическая. В психологии разработано и используется огромное количество различных диагностических методик. Одной из них является биографический метод, цель которого определяют как исследование уникальной целостной личности как субъекта жизни, странника на жизненном пути. Для данного метода характерно сочетание аналитичности, строгости научного с синтетичностью и метафоричностью художественного описания сложных психологических явлений. В современной психологии наблюдается рост интереса к биографическому методу, но пока он используется неактивно.

В социологии анализ биографии рассматривается, как один из способов исследования жизненного пути представителя определенного социального слоя в конкретную историческую эпоху. Именно биографический метод дает возможность социологам устанавливать закономерности общественных процессов в индивидуальной жизни, а также механизмы событий единичной жизни в тенденции общественного развития.

Анализ полученных биографическим методом данных, позволяет сопоставить отдельные биографии, определить общие и нетипичные аспекты. В современной психологии использование биографического метода обусловлено тем, что он дает возможность для получения информации о человеке в естественных условиях его жизни, связанных с событиями и обстоятельствами данной исторической эпохи. Другие же экспериментальные и тестовые методы предполагают получение информации в искусственно-созданных и контролируемых условиях, что влечет за собой неубедительную жизненную валидность. Напротив, биографический метод рассматривает личность в ходе естественного исторического процесса ее жизни, позволяет психологам исследовать само бытие личности, а так же выявить психологические механизмы и законы социального поведения в процессе всей жизни человека.

Огромное значение в системе становления человекознания и комплексного психологического изучения человека как индивида, личности, субъекта деятельности, имеет развитие биографического метода, изучение которого в данном контексте было начато в 1968 г. академиком Б.Г. Ананьевым, а затем продолжено его учениками Н.В. Логиновой, Н.М. Владимировой, Л.А. Головлевой и др.

А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс, Г. Олпорт, представители гуманистической психологии, занимаясь изучением ценностей, также широко использовали различные вариации биографического метода.

В настоящее время российские социологи активно используют рассматриваемый метод. Работы В. Семеновы, Е. Мещеркиной, А. Вардомацкого, Е. Здравомысловой способствовали возобновлению применения биографического метода среди других научных методов.

Другое значение биографического метода подразумевает также любое использование биографических материалов (автобиографий, дневников, свидетельств очевидцев, биографических опросников и др.) для самых разнообразных исследовательских и практических целей. Г. Олпорт одной из таких целей выделяет сбор феноменологических данных, изучение умственной жизни взрослых, составление различных типологий, иллюстрирование различных теоретических положений в психологии и многие другие.

Наиболее узкое третье значение биографического метода заключается в получении интересующих психолога сведений из уже имеющихся биографических справочников, сборников и др. Отметим, что К. Кокс, Р. Кеттелл, Дж. Кеттелл использовали для выделения черт, присущих творческой личности, перечисленные выше биографические источники.

В двух своих последних значениях биографический метод можно использовать как вспомогательный инструмент для изучения тех или иных сторон жизни и деятельности человека.



Напомним, что единого понимания сущности биографических методов нет, в связи с этим мы предлагаем перечень наиболее распространенных определений данного понятия.

Биографические методы в психологии (от греческого *bios* – жизнь, *grapho*– пишу) – это способы исследования, диагностики, коррекции и проектирования жизненного пути личности. Это качественные методы, которые основываются на принципиальной гипотезе (предположении) о том, что, возможно, восстанавливать и изучать социальную действительность, социальные факты через анализ биографических материалов и событий, сохранённых в них, через оценки, отзывы, мнения и установки. Основа этой гипотезы – факт, что человеческий поступок определён прохождением через объективные социальные условия, и это отражается в субъективном феномене сознания. Биографический метод представляет собой метод синтетического описания человека как личности и субъекта деятельности. В настоящее время он является единственным методом, который позволяет изучать личность в процессе развития. Биографический метод – исторический и одновременно генетический, так как позволяет проследить динамику жизненного пути.

Биографический метод позволяет:

- выявить внутренний мир субъекта;
- реконструировать жизненные программы и сценарии развития личности, пространственно – временной организации её деловой, семейной, духовной жизни, природной и социальной сферы;
- проектировать жизненный путь личности.

Биографические методы активно используются в социологических и психологических исследованиях. Главные сферы применения биографических методов – психология личности, дифференциальная психология, историческая психология. Некоторые модификации биографических методов используются для диагностики психических состояний.

Каждая отдельная биографическая методика обладает признаками нескольких эмпирических методов одновременно и применима для сбора информации из разных источников. То есть, очевидны трудности классификации этой группы методов.

Преимуществом биографического метода является то, что личность рассматривается в реальных условиях. Анализируя данные можно сделать вывод не только о конкретном человеке, но и о специфике того или иного времени.

В исследовании участвовало 35 человек. Из них 20 взрослых в возрасте от 26 до 59 лет и 15 подростков в возрасте от 11 до 16 лет.

Участникам исследования предлагалось вспоминать моменты из дошкольного детства и записать их в свободной форме. Всего было получено 150 воспоминаний. Из них 88 воспоминаний взрослых и 62 подростковых.

Мы провели анализ воспоминаний по полученным критериям.

**Таблица 1.**

<b>№ п/п</b>	<b>Возрастная категория</b>	<b>Позитивные воспоминания</b>	<b>Отрицательные воспоминания</b>
<b>1</b>	Взрослые	58 (66 %)	30 (34 %)
<b>2</b>	Подростки	35(56,5 %)	27(43,5)

Из представленных данных видно, что процентное соотношение позитивных воспоминаний в обеих группах выше, чем отрицательных.

**Таблица 2.**

<b>№ п/п</b>	<b>Возрастная категория</b>	<b>Эмоционально выраженные воспоминания</b>	<b>Воспоминания без эмоций</b>
<b>1</b>	Взрослые	65(73,9 %)	23 (26,1 %)
<b>2</b>	Подростки	26 (41,9 %)	36 (58 %)

Следующие показатели демонстрируют нам эмоциональность воспоминаний в обеих группах. Как мы видим, у взрослых преобладают эмоционально выраженные воспоминания, что нельзя сказать о подростковом возрасте. Можно предположить, что взрослые люди часто вспоминают детские события, могут проанализировать свои чувства, дорожат детским опытом. В свою очередь, подростки только учатся рефлексировать. Они запоминают информацию, как констатацию факта, не окрашивая эмоционально, в этом возрасте они еще не способны проводить анализ прошлого.

Помимо деления по эмоциональному признаку, мы разделили полученные воспоминания по содержанию. Были сформулированы следующие группы:

- воспоминания о внешнем виде;
- воспоминания о праздниках;
- воспоминания об отдыхе;
- воспоминания о друзьях/играх (игрушках);
- воспоминания о родственниках;
- воспоминания о дошкольном учреждении;
- воспоминания о еде.

Представленные количественные показатели воспоминаний взрослых и подростков о еде у старшего поколения показатели 18,1 %, а у молодежи 0 %. Эти данные отражают тот период времени, в которое проживали бывшие дошкольники. А именно, люди старшего поколения жили во времена дефицита, перестройки. Дети того времени столкнулись с отсутствием разнообразия продуктов и товаров на прилавках магазинов. Редко получая сладость или иное вкусное угощение, ребенок

пребывает в эмоционально приподнятом настроении. Именно поэтому, воспоминания о еде у людей тех поколений имеют такую большую значимость для них.

В настоящее время дефицита нет, подростки не видят и не ощущают ценность продуктов и различных товаров и, как следствие, еда не вызывает эмоциональной реакции.

Следующая категория воспоминаний – воспоминания о родственниках.

В данной группе процентные показатели у взрослых выше – 23,9 %, чем у подростков – 4,8 %. Такая большая разница в показателях может быть обусловлена возрастными особенностями подростков. Для данного периода характерна переориентация на общение со сверстниками и играет важное значение в его жизни. На мнение сверстников ориентируется подросток. Взрослые, в частности, родители, отходят на второй план. Ребенок в пубертатный период стремится максимально отделиться от родителей (родственников) и проявить свою самостоятельность, взрослость. На фоне этого часто возникают конфликтные ситуации между родителями и взрослеющими детьми. Именно поэтому в данном возрасте воспоминаний о родителях или иных родственниках нет. Взрослые напротив, часто вспоминают о близких людях, ценят приятные моменты, связанные с ними.

Следующий критерий – это воспоминания о дошкольных учреждениях. В данной группе взрослые показали 6,8 %, а подростки – 14,5 %. Предположим, что различия в показателях связаны с отношением к ребенку в дошкольном учреждении в советском и современном мире. Большинство взрослых прошли через детские сады и иные дошкольные учреждения. В то время приоритет был на трудовую деятельность, родители рано выходили на работу, с ранних лет отдавая малыша в сад. Детям не хватало родительской любви, заботы и внимания. В связи с этим, можем предположить, что и воспоминаний о дошкольных учреждениях у взрослых не так много. В современном мире отношение к воспитанию поменялось, и в детских садах индивидуализируют ребенка, подчеркивают его неповторимость, что создает благоприятную атмосферу для развития, и подростки чаще вспоминают о дошкольных учреждениях, чем взрослые.

Рассмотрим воспоминания об отдыхе. Показатели у подростков значительно выше – 30,6 %, чем у взрослых людей – 13,6 %. 30,6 % – это самый высокий показатель из всех критериев. Возможно, такое различие в данных связано с особенностью воспитания и отношения к подросткам. За этим кроется огромная проблема в воспитании детей в современном мире. В советское время этим занимались такие организации, как пионерская и комсомольская, которые были частью государственной системы. В настоящее время молодежная политика, как таковая, отсутствует. Дети растут в изобилии информации, как полезной для

них, так и приносящей вред их развитию и эмоциональной стабильности, и защищенности.

Показатели в группе полученных воспоминаний о друзьях/играх у подростков в 3 раза выше (25,8 %), чем у взрослых (5,7 %). Такая разница в данных может быть обусловлена возрастными особенностями подростков, так же, как мы видели в категории воспоминаний о родственниках. Можно предположить, что подростки, участвующие в исследовании, уделили большое внимание воспоминаниям, связанным общению с друзьями.

О воспоминаниях про внешний вид взрослых процентное соотношение значительно выше (12,5 %), чем у подростков (1,6 %). Предположение, что взрослые в свои воспоминаниях уделяют большое внимание внешнему виду или одежде. Особенности такого времени в своих воспоминаниях демонстрируют дети того времени – нынешние взрослые.

В настоящее время подростки не сталкиваются с проблемой дефицита товаров, отсюда отсутствие ценности вещам, они не вызывают у современных детей эмоционального отражения. Поэтому, на наш взгляд, такая разница в показателях.

Процентное соотношение о воспоминаниях праздников в обеих группах получилось практически одинаковое (взрослые – 11,4 %, подростки – 11,3 %).

Взрослые воспоминания отличались эмоциональностью и развёрнутостью. Предположим, что это также связано с возрастными особенностями. По прошествии лет, человек начинает с трепетом относиться к своему детству – беззаботному времени и память избирает положительные моменты, даже негативные истории взрослые вспоминают с улыбкой.

### **Вывод**

В ходе проведенного исследования были получены представления взрослых о своем дошкольном детстве. У взрослых представления оказались более позитивные, чем у подростков. Биографический метод позволил получить данные о человеке в естественных условиях его пребывания, определить влияние социума на его мировоззрение и личность в целом. В рамках нашего исследования, мы сделали вывод, что автобиографический метод позволяет получать информацию о детской субкультуре.

### *Литература*

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. М., 1980. 334 с.
2. *Аракелов Г.Г.* «О психологии подростка», М., 1990 г
3. *Выготский Л.С.* «Проблемы психического развития ребенка», – В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956г.
4. *Грищенко Н.А.* Исследование личности биографическим методом / Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. – Л., 1990. – С.61–65.

5. *Краковский А.П.* «О подростках», М., 1991 г.
6. *Лисина М.И.* Генезис форм общения у детей // Возрастная и педагогическая психология / Сост. и коммент. О. Шуаре Марта. М., 1992. – 230с.
7. *Мошкова Г.Ю.* Биографический метод и проблема психологии личности ученого // Вопросы психологии, 1994. № 2. С. 131–141.
8. *Никандров В.В.* Экспериментальная психология. М., 2003.
9. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в восьми томах. – Т. 3,4. – М., «Лексика», 1996.
10. *Ушинский К.Д.* Сочинения, т. 8. М., Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 258с.
11. *Нуркова В.В.*, кандидат Психологических Наук, Доцент факультета Психологии Московского государственного Университета им. М.В. Ломоносова и факультета специальной психологии МГППУ.
12. *Ядов В.А.* Социологическое исследование: Методология, программа, методы. – М.: Наука, 1987. 245 с.

## Роль предмета-заместителя на разных этапах развития ребенка

*Трифопова Е.В.*

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологической  
антропологии Института детства МПГУ*

В статье сопоставляются и анализируются экспериментальные данные ряда исследований по проблеме применения в детской игре предметов-заместителей. Определено значение таких предметов для развития ребенка на разных возрастных этапах. Рассматривается проблема отказа детей от использования предметов-заместителей в игре и ее причины. Показана естественная динамика предпочтений детьми тех или иных игровых сред в зависимости от того, насколько ребенок овладел приемами замещения. Обозначен переход от использования в игре предмета-заместителя к созданию самодельной игрушки. Раскрыта специфика игрушки-самodelки по отношению к поделкам.

**Ключевые слова:** предмет-заместитель, реалистическая игрушка, игрушка-самodelка, самостоятельная игра, дошкольный возраст, воображение, развивающая предметно-пространственная среда.

Ряд работ О.М. Дьяченко был посвящен изучению развития воображения в дошкольном детстве, которое рассматривалось в русле концепции Л.С. Выготского как процесс, имеющий культурно-историческую природу. В статье «Об основных направлениях развития воображения дошкольника» [6] О.М. Дьяченко выделяет *основные этапы* развития воображения, определяя качественные отличия каждого. Ниже мы будем ориентироваться именно на них. Большое внимание О.М. Дьяченко уделяет вопросу о педагогике развития воображения. В современных условиях это приобретает особое звучание, поскольку одно из требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к развивающей предметно-пространственной среде (а именно: требование к полифункциональности предметной среды) нацелено как раз на решение этой задачи.

Свойством полифункциональности в максимальной степени обладает предмет-заместитель (случайный предмет, наделенный каким-либо значением или специально созданный, но выполняющий те же функции, например, модульная крупногабаритная игровая среда). Именно такой предмет имел в виду Е.А. Аркин, когда писал, что «при появлении человека на земле игрушка уже существовала» [1, с. 12].

Исследования показывают, что среди игр «наиболее древними являются игры-экспериментирования и примитивные символические сюжетные игры» [11, с. 85], последние предстают именно как игры с предметами-заместителями. Анализ архаических игр в камне показывает, что сюжетность привносится и в традиционные варианты игр с правилами [12, с. 51], и в «свободные» игры с этим или сходным материалом [19, с. 127–128].

В то же время предмет-заместитель выступает именно культурным орудием, и умение его использовать присваивается при определенных условиях (представленность идеальной формы и наличие посреднического действия (Б.Д. Эльконин)), при отсутствии которых такая способность у ребенка также будет отсутствовать.

Условия для овладения действием с предметом-заместителем возникают в ситуации невозможности действия с реальным предметом и уже в раннем детстве приводят к становлению этого умения. Обращение к предметам-заместителям, по мнению О.М. Дьяченко [6], знаменует становление познавательного воображения и относится к *первому этапу* его развития.

В этот период предлодение ребенку предмета-заместителя способствует появлению игры с насыщенным социальным содержанием, что хорошо показано в исследованиях Е.М. Гаспаровой [4]. Такая игра позволяет ребенку абстрагироваться от внешних особенностей предмета и выдвигает на первый ее социальное содержание; в условиях игры с предметами-заместителями дети разворачивают более содержательно насыщенный игровой сюжет [4].

Предмет-заместитель создает условия для развития игры, но при этом не определяет ее содержания, в то время как самая обобщенная условная игрушка все равно задает общее сюжетное направление, ограничивая этим ребенка: «она подсказывает ребенку и сюжет игры и способ ее. А ребенок несет в себе впечатления, которые не всегда гармонируют с содержанием игрушечного мира» [17, с. 4]. Самое главное: предмет-заместитель позволяет строить игру, отталкиваясь не от наличной ситуации, а от замысла, т.е. от задач и потребностей, от образа мира самого ребенка.

На *втором этапе* развития воображения наблюдается феномен некоторого «спада» его продуктивности, связанного с процессом усвоения норм и образцов [6, с. 56]. На этом этапе возможен отказ детей от использования предметов-заместителей (подробнее об этом – ниже). В то же время в этом возрасте расширяются представления ребенка, происходит переход к внеситуативно-познавательному общению, и эти изменения находят отражения в игре, в содержании которой теперь воссоздаются «в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка» [7, с. 241]. Такая игра требует своего предметного обеспечения, и предмет-заместитель становится важным средством, выполняющим функцию опоры мысли ребенка (С.Л. Новоселова).

Здесь следует заметить, что в реальной подпрактике детских садов включение предмета-заместителя в деятельность ребенка происходит не всегда адекватно, и это приводит к тому, что предмет-заместитель перестает выполнять развивающую функцию.

Так, предложение детям в качестве предметов-заместителей одних и тех же предметов приводит к ситуации их стереотипизации, которая выражается в том, что дети не могут использовать в сходной ситуации другие предметы (ищут именно этот) или используют определенный предмет-заместитель только для обозначения конкретного предмета и отказываются замещать им же другой. Судя по всему, именно про таких детей писал в свое время Л.А. Венгер: «Дети, весьма широко пользующиеся в игре разнообразными заместителями, нередко нуждаются в специальном дополнительном обучении при постановке перед ними задачи использовать заместители вне игровой ситуации» [2, с. 36]. Скорее всего, это происходит в тех случаях, когда опыт использования ребенком предмета-заместителя формален, т. е. недостаточно обобщен в самостоятельной деятельности: ребенок использует знакомый прием в условиях, сходных с теми, в которых его этому научили, а перенести этот способ в другие условия уже не может.

На *третьем этапе* развития воображения ребенок становится все меньше скован реальной наглядной ситуацией, все свободнее оперирует воображаемыми образами, все больше освобождается от побудительной и одновременно ограничивающей власти игрушки. Его игру начинает определять не внешний предмет, а предварительный замысел (возникает то самое целостное планирование, о котором писала О.М. Дьяченко), и игра становится подлинным размышлением ребенка над тем, что для него на данный момент актуально, интересно, значимо.

Движение от реального предмета к предмету-заместителю, а от него – к воображаемому предмету представляется логичным и естественным. Однако данные экспериментальных исследований показывают, что это движение не столь прямолинейно, как кажется на первый взгляд. Существуют определенные возрастные особенности использования предметов-заместителей на каждом из трех обозначенных выше этапов.

Так, дети раннего-младшего дошкольного возраста принимали условную игрушку (кубики с нарисованными лицами) достаточно легко, особенно после наводящего вопроса взрослого («Кто это у тебя?») [4]. Получив опыт игры с подобным материалом, дети впоследствии могли использовать для обозначения персонажей игры и обыкновенные кубики, без лиц, т.е. уже собственно предметы-заместители. Предлагая предмет-заместитель детям более старшего возраста, воспитатель может столкнуться с тем, что дети отказываются использовать предмет «не по назначению»: «из кубиков строят». По данным Е.М. Гаспаровой это относится к возрасту 4–5 лет [4, с. 16]. С подобным отказом сталкивались и другие исследователи. Так, по данным Н.И. Непомнящей, подобные трудности возникали у детей 5–6 лет [14, с. 310], а исследования И.В. Котетишвили зафиксировали сходные отказы у детей от 5 до 7 лет [14, с. 329]. Предложение кубиков с лицами детям 6–7 лет в экс-



перименте Е.Е. Кравцовой [8, с. 117–118] также обнаружило, что этот экспериментальный материал оказался труден для детей даже при разыгрывании хорошо знакомого сюжета: дети просто начинали строить из кубиков (как это было и в исследовании Е.М. Гаспаровой). Приведем еще несколько экспериментальных фактов, чтобы понять, что же происходит в дошкольном возрасте с формированием знаковой функции и использованием предметов-заместителей.

Так, по данным Т.В. Володкович, «максимальное увеличение количества детей, способных самостоятельно наделять знаковой функцией условные игровые объекты (модули) достигается в раннем возрасте (на 37 %), за 4-й год жизни – на 13 %, затем на 8, 5, 3 %» [3, с. 122]. Кроме того, ею было отмечено, что если «подсказки» взрослого резко активизировали самых маленьких детей в наделинии нейтральных объектов некоторым значением в смысловом поле игры, то такое же косвенное руководство взрослого не помогало старшим детям. Автор приводит пример, как двое детей седьмого года жизни несмотря на «подсказки» взрослого, не использовали куб-модуль в качестве кухонной газовой плиты, а настойчиво пытались найти соответствующую сюжетную игрушку «газовая плита» [3, с. 123]. И еще один факт: экспериментально было выявлено, что если предметная среда сочетает сюжетные игрушки и полифункциональные материалы (потенциальные заместители), то дети *менее активно наделяют значением эти предметы на втором (что очевидно) и седьмом (NB!) годах жизни* [3, с. 122]. Эти же данные подтверждаются результатами другого исследования: «Предметы-заместители больше всего используются детьми пятого года жизни. Меньше всего – шестого» [5, с. 8].

Как интерпретировать эти данные? В указанных работах и в статье О.М. Дьяченко [6] данный феномен объясняется тем, что возрасте 4–5 лет «ребенок нацелен на усвоение норм, прежде всего социальных, а также правил и образцов деятельности» [6, с. 56] (поэтому «из кубиков строят»), а «дети 5–6 лет оказываются в «плену» стереотипов игрового поведения» [5, с. 9]. Действительно, образец (эталон), представляя собой один из элементов ориентировочной основы детской деятельности, одновременно может выступать и тормозом для последующего нестандартного применения предметов: «ребенок, заучивший только значение вещей, больше ничего в них не увидит» [9, с. 32]. В исследованиях Д.Б. Эльконина также отмечается факт, что «доигровое употребление предмета затрудняет для ребенка игровое переименование» [20, с. 152]. Но это относится к младшим детям (до 5 лет). В этих случаях рекомендуется активнее показывать детям игровые способы использования разных предметов в качестве заместителей, но не настаивать на их применении, а параллельно усилить работу, связанную с активизацией воображения детей. А в отношении старших дошкольников ситуация

не так однозначна. Отказ от использования предмета-заместителя может быть связан как с *неспособностью* его использовать, так и с *нежеланием* это делать. И в каждом конкретном случае мы должны четко определить, что именно лежит в основе такого отказа. Один вариант, если мы имеем дело с детьми, которые не использовали предметы-заместители ранее и продолжают отказываться от их применения в старшем дошкольном возрасте. В этом случае целенаправленное обучение, показ игровых способов действий может изменить ситуацию (судя по всему, это случай, описанный в работе Е.Е. Кравцовой и упомянутый чуть выше). А вот что касается случаев, описанных И.В. Котетишвили и Т.В. Володкович, то здесь, судя по всему, отказ был связан не столько с невозможностью, сколько с нежеланием использовать такой предмет-заместитель в предлагаемой экспериментатором ситуации.

Поэтому необходимо разобраться, что же стоит за подобным отказом. Наблюдения показывают: к концу дошкольного – началу младшего школьного возраста ребенок возвращается к игре с сюжетными игрушками. Причем требования к внешнему виду игрушки становятся крайне высоки: как очень точно заметила П.Г. Саморукова, «лаконичная обобщенная игрушка уже не удовлетворяет дошкольника» [14, с. 168], предпочтение отдается максимально реалистической игрушке. Этот факт отмечают и педагоги, работающие с детьми подготовительных групп, и респонденты в своих воспоминаниях, и исследователи, занимавшиеся проблемами детской игры: «У старших детей (я говорю не только о дошкольниках, но и о младших школьниках) мы наблюдаем обратное явление: настоящие вещи, реальные предметы усиливают характеристику образов и делают игру наиболее полноценной и эмоционально насыщенной» [14, 308], «игрушка большого приближения к натуре больше удовлетворяет старших ребят» [18, с. 23]. Маленькие копии настоящих предметов вызывают у детей неподдельный интерес и желание играть с ними. Итак, к концу дошкольного возраста, когда способность ребенка к замещению полностью сформирована, дети используют предметы-заместители реже и начинают предпочитать реалистическую игрушку.

Это не согласуется с высказанным выше положением, согласно которому ребенок в игре переходит от сюжетной игрушке к предмету-заместителю, а затем и к воображаемому предмету, а высшей формой игры становится игра-фантазирование. Наблюдения свидетельствуют о регрессе к предмету, игрушке.

Обратим внимание на еще один зафиксированный экспериментальный факт: овладение в полной мере способностью к наделению знаковой функцией игрового материала (как крупногабаритных модулей, так и традиционных предметов-заместителей) в исследованиях приводило не только к тому, что сами «заместители» использовались именно в знаковой функции широко и разнообразно, *но и к тому, что*

*дети стали самостоятельно изготавливать простейшие игрушки-самodelки, «что не наблюдалось в констатирующих наблюдениях»* [5, с. 12]. Это крайне важный экспериментальный факт показывает естественный процесс использования предмета в игре. Сначала ребенок идет по линии все более активного абстрагирования от предмета, но затем, когда эта способность в достаточной степени сформирована, когда игра уже легко может разворачиваться во внутреннем плане, она переходит на другой уровень, и на этом новом этапе ребенок уже способен, не отвлекаясь на предметные свойства игрушки, разворачивать с ней игровое действие, а ее реалистичность позволяет сильнее ощутить реальность происходящего.

Учитывая тот факт, что к концу дошкольного возраста тематика игр распространяется практически на любые «времена и пространства», обеспечить ребенка соответствующей «реалистической» игровой средой становится невозможно физически. Самостоятельное же изготовление ребенком необходимых игрушек полностью разрешает это противоречие. То есть, подобно предмету-заместителю, игрушка-самodelка позволяет строить игру, отталкиваясь не от наличной среды, а от замысла, т.е. от задач и потребностей, от образа мира самого ребенка: «Стремление иметь такую игрушку, которая бы в наибольшей степени отвечала данному замыслу игры, приводит к возникновению у детей потребности в игрушке-самodelке» [14, с. 168]. И дети начинают делать их себе сами из самых разнообразных подручных материалов.

Оценивая детские игрушки-самodelки, следует учитывать то, что игрушка, создаваемая ребенком самостоятельно, в его глазах нередко полностью соответствует реалистической, хотя на самом деле может быть весьма и весьма далека от нее. В качестве примера можно привести отрывок из воспоминаний А.Трапера, который, будучи ребенком, с увлечением играл в солдатиков и делал их сам из пластилина на проволочном каркасе: «Я думал, что у меня получаются великолепные фигурки. На один из своих дней рождения я устроил парад – выстроил всех пластилиновых солдатиков на большой доске и стал хвастаться родственникам, которые пришли в гости. Родственники восхищались, а вот мои родители потом мне весьма сдержанно объяснили, на что похожи мои фигурки» [15, с. 32–33].

Воспитательное значение самодельных игрушек было известно давно. Д.В. Менджерицкая отмечала, что «самодельные игрушки необходимы даже при самом богатом оборудовании» [10, с. 36]. Кстати, ей принадлежит и еще одно, актуальное и поныне, замечание: «В наших детских садах много самодельных игрушек, но они в большинстве случаев изготавливаются взрослыми, причем иногда даже не употребляются в игре, а стоят на выставке. И в этом сказывается непонимание особенностей ребенка, *который стремится делать все сам*» [10, с. 36].

На занятиях в ДОО дети часто изготавливают различные поделки. Нередко педагоги предлагают в них потом поиграть. Но это не игрушки-самodelки. Смысл игрушки-самodelки принципиально иной, ее вектор не «сделали – поиграли», а «играю – делаю для игры».

Одной из разновидностей подобных игрушек является самodelная макетная среда (кукольный домик, ландшафтный макет и т.п.), создаваемая самими детьми по ходу игры, в процессе развития игрового сюжета. И ее развивающая функция соотносима с развивающей функцией предмета-заместителя. ***Как случайный предмет позволяет реализовать любые игровые замыслы за счет замещения, так и самodelная игровая среда позволяет игровому сюжету отталкиваться не от особенностей наличной ситуации, а от замыслов ребенка.*** Возможность организации сюжетов, идущих от инициативы самого ребенка, в игровом пространстве, соответствующем его замыслам и представлениям, обеспечивает подлинно развивающий характер такой среды. Существенное отличие здесь состоит в том, что если заместитель в первую очередь оказывает влияние на формирование внутреннего плана деятельности и развитие мышления, то самodelная игровая среда способствует становлению универсальной способности к построению новых целостностей различного типа (Л.А. Парамонова).

Важное развивающее значение имеет и тот факт, что подобная среда позволяет реализовывать игру в разных формах, ***доступных на данный момент ребенку: от предметно-практической до «идеальной».*** Например, можно наблюдать ситуацию, когда дети создают постройки (конструкции) для той или иной игры, но, создав их, так и не играют. Почему? Это конструирование в чистом виде? Или неспособность развернуть игровой сюжет? Следует учесть, что в такой форме к концу старшего дошкольного возраста может уже протекать и игра-фантазирование. Пока ребенок делал свой корабль (особенно если это достаточно сложная модель), он уже столько нафантазировал, что когда работа окончена, повторять эту игру «в действии» нет смысла: она уже сыграна, пережита... И ребенок может отставить конструкцию в сторону, так и не реализовав с ней внешнего игрового действия – игровой процесс оказался «свернутым». А практическое действие, связанное именно с созданием «предмета» игры, вынужденно развернутое во времени, способствует «разворачиванию» пространства «внутренней» игры, делая ее предметной и насыщенной.

В то же время следует подчеркнуть, что статус развивающей предметной среды самodelная игрушка и игровая среда приобретают только в том случае, когда ребенок создает их самостоятельно – от замысла (соответствующего игровым интересам ребенка) до практического воплощения, в процессе которого происходит применение известных ему способов действий в новых условиях. Если же «само-

стоятельность» ребенка ограничивается склеиванием или сборкой по заданному шаблону готовой выкройки, предложенной ему взрослым (да еще и с установкой: «Сначала сделай, потом играть будешь!»), то такая «самоделка», формируя практические навыки ребенка, оказывает на формирование его игровой деятельности влияние ничуть не большее, чем обыкновенная готовая игрушка.

Умение создать игрушку – это умение создать *орудие* своей деятельности, это умение организовать собственную деятельность в соответствии со своими потребностями. Ряд публикаций и наблюдений [см. 16 с. 224] свидетельствует, что такие игрушки интересны и современному дошкольнику, и это закономерный выбор нормально развивающегося ребенка (еще раз напомним фразу Д.В. Менджеричкой об особенностях ребенка-дошкольника, «который стремится делать все сам»).

По мнению О.М. Дьяченко, «основными средствами построения целостного продукта воображения являются, на наш взгляд, образы, построенные различными способами» [6, с. 58], и в этом смысле «материализация» образа в форме игрушки-самоделки тоже может быть признана значимым продуктом воображения.

Деятельность, породившая этот продукт – игровая – сама по себе содержит, по словам Л.А. Венгера, «компоненты материального моделирования» [13, с. 9], хотя и без привнесения «моделирования второго порядка» [13, с. 9]. Полноценное развитие деятельности в этот возрастной период возможно только с использованием тех или иных материальных средств. В рамках данной статьи мы проследили, с опорой на какие средства эта задача решается, и как меняются эти самые средства по мере развития деятельности и в соответствии с возможностями и задачами развития ребенка: предмет-заместитель в раннем возрасте помогает перейти от видимого, предметного поля игры к действию в смысловом поле (Л.С. Выготский), в среднем дошкольном возрасте он становится опорой мысли ребенка (С.Л. Новоселова), позволяющим моделировать любые времена и пространства, а выполнив эту функцию, он создает условия для развития деятельности ребенка сразу в двух направлениях: способствует становлению знаковой функции сознания, становясь средством моделирования и мышления, с одной стороны, и, с другой стороны, создает условия для того, чтобы ребенок самостоятельно начал создавать орудия собственной деятельности. Последнее может вызвать возражения: а при чем тут заместитель? Этот мотив создает появившийся интерес к реалистичной игрушке.

Возможно, однако есть основания думать, что одного этого интереса для становления способности к созданию подобных игрушек недостаточно. Еще раз обратим внимание на приведенное выше наблюдение Н.-Э.Т. Гринявичене, согласно которому *до полного* овладения замещением, т.е. в констатирующих наблюдениях, у детей *не было потреб-*

**ности** в изготовлении игрушек-самоделок [5, с. 12]. Это иной уровень моделирования действительности, однако обнаруженная зависимость еще нуждается в дальнейших исследованиях.

*Литература*

1. *Аркин Е.А.* Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М. Гос. Центр НИИ НКЗ РСФСР, 1935.
2. *Венгер Л.А.* Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка. // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М.: АПН СССР, НИИ ОП, 1978. – С. 32–36.
3. *Володкович Т.В.* Экспериментальное исследование развития знаковой функции в игре детей раннего и дошкольного возраста. // В кн.: Разнообразие форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте. – М.: АПН СССР, 1990. – С. 120–124.
4. *Гаспарова Е.М.* Психологические особенности смены содержания игровой деятельности на рубеже раннего и дошкольного возраста. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – М., 1985.
5. *Гринявичене Н.-Э. Т.* Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников. – Автореф. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – М., 1989.
6. *Дьяченко О.М.* Об основных направлениях развития воображения дошкольника. // Вопросы психологии. 1988. № 6. – С. 52–59.
7. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986.
8. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.
9. *Кравцова Е.Е.* Разбуди в ребенке волшебника. – М.: Просвещение, 1996.
10. *Менджерницкая Д.В.* О детских играх. // В кн.: Игры детей. – М.: Учпедгиз, 1948.
11. *Новоселова С.Л.* О новой классификации детских игр. // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. –С. 84–87.
12. *Новоселова С.Л., Асадулаева Н.А.* Развивающая функция архаических игр. // Мир психологии. 1998. № 4. – С. 49–58.
13. Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте (На материале овладения действиями пространственного моделирования). Сб. научн. трудов под ред. Л.А. Венгера. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980.
14. Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966.
15. *Трапер А.* Мой мир солдатиков. // На путях к новой школе. 2004. № 2. – С. 32–34.
16. *Трифоновна Е.В.* Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. – М.: Национальный книжный центр, 2017.
17. *Усова А.П.* Забавы и развлечения детей в детском саду и дома. В помощь воспитателю детского сада. – М.: Наркомпрос РСФСР, 1944.
18. *Флерина Е.* Советская игрушка. // Дошкольное воспитание. 1931. № 1.

19. Фролова А.Н. Игры народов Крайнего Северо-Востока России. – М., 2000.
20. Эльконин Д.Б. Психология игры в дошкольном возрасте. // В кн.: Психология личности и деятельности дошкольника. – М.: Просвещение, 1965. – С.108–157.

## **Развитие способности моделирования в дошкольном возрасте**

*Дубкова Т.И.*

*Педагог-психолог высшей квалификационной категории*

*Гагарина Д.А.*

*Старший воспитатель первой квалификационной категории  
МАДОУ «Детский сад № 109 «Курай» г. Набережные Челны*

Дошкольный возраст – время активного становления индивидуальности каждого ребёнка, время эмоционального отношения к окружающему миру, время приобщения ребёнка к познанию окружающего мира, период его начальной социализации. В дошкольном возрасте быстрым темпом идёт накопление знаний, формируется речь, совершенствуются познавательные процессы, ребёнок овладевает простейшими способами умственной деятельности. Результаты педагогических и психологических исследований показывают, что дошкольное детство является оптимальным периодом в умственном развитии человека. Темп умственного развития детей дошкольного возраста очень высок по сравнению с более поздними возрастными периодами. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, авторы программы «Развитие», отмечали умственное развитие дошкольника, как важнейшую составную часть его общего психического развития, в подготовке не только к школе, но и ко всей будущей жизни. Важно не только какими знаниями овладеет ребенок на момент поступления в школу, а готов ли он к получению новых знаний, умеет ли рассуждать, фантазировать, делать самостоятельные выводы, строить замыслы сочинений, рисунков, конструкций.

Программа «Развитие» отвечает стремлениям педагогов осуществлять педагогический процесс в развивающем направлении. В основе программы заложены два теоретических положения.

Первое – это теория А.В. Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, перехода от утилитарного понимания дошкольного детства к его гуманистическому пониманию. Согласно этой теории, основной путь развития ребенка – это амплификации развития, то есть, его обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности.

Второе – это концепция Л.А. Венгера о развитии способностей, которые понимаются как универсальные действия ориентировки в окружающем с помощью специфических для дошкольников средств решения задач.

Согласно исследованиям авторов программы, основой развития умственных способностей является овладение ребенком действия замещения и наглядного моделирования. Основные разделы программы направлены на развитие этих видов способностей. Овладев принципами программы, мы на деле убедились, что действия наглядного моделирования позволяют детям решать широкий круг задач, что даёт возможность им в дальнейшем учиться в школе.

Данные педагогические идеи и опыт легли в основу авторской программы преемственности между дошкольным и начальным образованием. Программа была представлена на конкурсе образовательных программ, в рамках международной научной конференции «Школа В.В. Давыдова: преемственность дошкольной и начальной школьной ступеней» в системе развивающего образования», проведенной на базе ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов». Презентация программы имела успех, была удостоена звания лауреата.

Это дало нам право действовать более уверенно, в соответствии с нашими убеждениями. Если говорить более конкретно, то мы на практике убедились, что у дошкольников, владеющих внешними формами замещения и наглядного моделирования, появляется возможность применять заместители и наглядные модели в уме, представлять себе что-либо при помощи этих наглядных моделей, заранее «видеть» возможные результаты собственных действий. Такие умения являются показателем высокого уровня развития умственных способностей.

В целях распространения и внедрения данного опыта, была создана программа кратковременных курсов повышения квалификации педагогов, которая была удостоена гранта в городском конкурсе «Учитель-мастер».

Благодаря гранту, такие актуальные темы мастер-классов, как: «Развитие способности моделирования в дошкольном возрасте», «Развитие способности воображения» были представлены коллективам дошкольных учреждений города. Занятия мастер-классов проходили в форме семинаров-практикумов, слушателями которых были психологи и воспитатели.

В настоящее время в образовании время больших перемен. В детских садах нашей страны введен новый стандарт. Какие же изменения произошли с введением стандарта?

На наш взгляд, вся система общественного дошкольного воспитания должна работать теперь на ребенка и строиться вокруг его интересов. В свою очередь, наглядное моделирование, через призму новых стандартов, рассматривается теперь как современный подход в образовании и как одно из универсальных учебных действий.

В муниципальном образовательном учреждении «Детский сад № 109», где за основу принята программа «От рождения до школы», мы приняли как одну из задач внедрения успешного опыта развития умственных способностей дошкольников, на основе передовых научных концепций.



Для решения данной задачи мы разработали авторскую программу «Цветная логика» для развития дошкольников от 3 до 6 лет. Эта программа – готовый доступный инструментарий для педагогов, который позволяет работать более целенаправленно, оценивая и корректируя развитие важных умений воспитанников. Как работает данная программа?

Источником развития моделирования является детская игровая деятельность, которой свойственна моделирующая направленность. Для развития данной способности необходим специальный инструментарий, развивающая предметная среда. Для игровых упражнений и заданий по развитию умственных способностей дошкольников мы часто используем методическое пособие «Блоки Дьенеша». Этот методический материал был апробирован с группой от трех до четырех лет.

Посредством пособия «Блоки Дьенеша», в рамках программы «Цветная логика», оказалось возможным научить ребенка не только узнавать и называть какое-либо свойство предмета, формировать представление об их многообразии и совокупности проявления каждого из свойств, но и заложить умение сравнивать, анализировать, овладевать предметными действиями, развивать воображение, способность к моделированию и конструированию, развивать наглядно-действенное мышление, формируя переход к наглядно-образному и логическому мышлению.

Уже в первый год апробации программа дала позитивную динамику результативности. Мы смогли обнаружить у воспитанников 3–4 лет овладение действиями замещения, а на его основе, в дальнейшем, у этих детей, развитие моделирования, как средства познания. Далее, моделирование становится для детей способом познания, а затем собственно моделированием, для детей 6 лет и старше.

Результативность достигается как уникальной предметной средой, благодаря манипуляциям с блоками Дьенеша, так и особой методикой организации деятельности детей, проживания тех или иных событий в рамках занятий по программе «Цветная логика». Но для того, чтобы все компоненты, заложенные в основу программы заработали, необходим особый подход.

Во-первых, это организация деятельности самого кружка, которая не носит форму «изучения и обучения», а превращается в творческий процесс педагога и детей.

Во-вторых, участники процесса имеют возможность выражать в играх свои мысли, чувства, настроение. В зависимости от уровня развития и подготовленности ребенка к восприятию дидактические игры и игровые упражнения могут проводиться в комплексе и самостоятельно. Игровые приемы обеспечивают динамичность процесса обучения, максимально удовлетворяют потребности ребенка в самостоятельности – речевой и поведенческой (движения, действия и т.п.).

В-третьих, самое, пожалуй, важное средство, используемое в реализации данной программы, это системно-деятельностный подход к предьяв-

лению нового опыта. В деятельности детей нет правильного и неправильного действия, есть действия, которые приводят к определенным результатам, и уже оценивая результаты собственных действий, дети совместно со взрослым, корректируют уже сами действия. Создается пространство, где ребенок – это исследователь и предметом исследования становится не только предметная среда, но и его собственные действия.

Таким образом, благодаря нашей программе «Цветная логика», становление способности моделирования по программе «Цветная логика» происходит поэтапно, по возрастам, учитывая возрастные особенности дошкольников, ориентируясь на зону ближайшего развития каждого возраста. Освоение способности моделирования начинается с действия замещения. Трехлеткам не предлагаются готовые заместители, малыши входят в игровую ситуацию, благодаря которой, сами выбирают средство для обозначения признаков геометрических фигур. Цветные блоки Дьенеша – уникальный дидактический материал для становления способности моделирования с младшего дошкольного возраста. Наблюдая за действиями детей, мы убедились, что трехлетние дети способны удержать одновременно три признака: цвет, форму, величину, считывая эту информацию, предъявленную в знаково-символической системе. Благодаря игровым технологиям, дети вступают в коммуникации в организованных педагогом играх, знают правила коммуникации, принятые в группе. Уже с этого возраста дети способны оценить выполненную работу партнера по игре, отобразить свою оценку принятым знаком (хлопнуть в ладоши, поднять большой палец руки вверх). Выполнив оценивание, происходит процесс закрепления, отработки освоенного действия замещения, использования готовой модели.

Выполняя задания проблемных ситуаций, мы выяснили, что четырехлетние дети умеют выделять одновременно четыре признака: цвет, форму, величину, толщину, осваивать действия кодирования и декодирования, освоение знаков отрицания. Главным результатом становится построение моделей с помощью принятых условных обозначений. Дети в игровой ситуации составляют рецепт пирога для матрешек, «пропалывают» грядки от сорняков, сверяя набор фигур с заданной моделью. Мы пришли к выводу, что дети этого возраста уже способны выполнять совместную деятельность, работая в паре. Создав игровую ситуацию, украсить узором варежки Снеговика, мы и не предполагали, что получим ситуацию, в которой дети сами смогут договориться о правильности выполнения задания. Дети, получив одну карточку на пару с моделью узора, включающую знаки отрицания, составляют разные узоры. Почему? В модели зашифрована фигура не красная, квадратная, большая, тонкая. Результат: один из игроков выбирает желтую фигуру, а другой, синюю. Сверив узор на варежках, дети понимают, что узоры на варежках оказались разные. И тогда дети поняли, что им необходимо

договориться о выборе цвета фигуры. Так дети учатся вступать в коммуникации, договариваться о правильном выборе.

Задачи другой возрастной ступени продолжают развитие ранее усвоенных умений. Благодаря освоенному действию замещения, использования и построения наглядной модели, мы наблюдаем, как пятилетки оттачивают свое мастерство на любых других материалах. Здесь главное, что бы этот материал имел признаки. Игровой материал «Дары Фребеля» – отличный тренажер для закрепления освоенных действий. Вводя наблюдения, мы обнаружили, что они легко осуществляют замыслы построек, конструкций, составляют карты-схемы своих замыслов. И совместная деятельность, также, продолжает свое развитие. Пятилетки уже способны работать в малой группе из 3–4 человек, выполняя заказы различных героев игровых ситуаций.

**Делаем выводы, что наша программа** способна развивать предпосылки универсальных учебных действий уже с младшего дошкольного возраста в разных областях, проходя поэтапное усложнение.

**В области социально-коммуникативного развития:** Ребенок вступает в коммуникации в организованных педагогом играх. Знает правила коммуникации, принятые в группе. Старается соблюдать их, повторяя за взрослым. Владеет определенными вербальными и невербальными средствами общения; развиты умения:

- осуществлять действие по заданному правилу;
- сохранять заданную цель;
- видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;
- контролировать свою деятельность по результату, деятельность партнера по игре; владеет принятыми знаками оценивания.
- работать по инструкции взрослого;
- удерживать задачу на протяжении всего времени выполнения игрового упражнения;
- обращаться за помощью;
- договариваться в совместной деятельности.

**В области познавательного развития:** Ребенок умеет выделять в геометрических фигурах **одновременно четыре признака**: цвет, форму, величину, классифицировать геометрические фигуры по заданным и не заданным признакам; умеет конструировать предмет, ориентируясь на схему.

- Развита способность действия замещения, кодирования, декодирования, использования готовых наглядных моделей, построение моделей с помощью принятых условных обозначений; владеет действием опосредованного сравнения предметов по величине.

**В области речевого развития:** Ребенок дает развернутую словесную характеристику геометрических фигур (блоков), называя цвет, форму, размер, толщину. Передает словесно выполненные изменения фигуры по заданным правилам; выразить словесную оценку действиям другого ребенка.

### В области художественно-эстетического развития

- Овладевает средствами графики при передаче основных структурных характеристик геометрической формы – блока, пользуясь действием опредмечивания цветового пятна, контуры геометрических форм.

Участвует в конструировании нескольких взаимосвязанных многопредметных композиций (4–5) по сюжету задуманной сказки, выстраивая графическую модель.

Важным показателем результативности данного курса для детей является способность ребенка перенести способ на иную предметную среду. Овладев системой кодирования информации, дети моделируют сами систему значков и кодов, отвечающую показателям выбранной предметной среды.

Таким образом, ориентация детей в предметной среде, в реальном времени и пространстве, а также моделирование абстрактных образов предметной среды, воспринятой чувственным путем, дает возможность нашим воспитанникам на следующей ступени обучения проявлять такие умения, как сопоставление свойств различных предметов, создание схемы, последовательности собственных действий, выделение существенных и несущественных, для определенных действий, признаков изучаемого объекта.

### *Литература*

1. *Альтхауз Д., Дум Э.* Цвет – форма – количество: Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста/ Рус. Пер. под ред. В.В.Юртайкина.- М.: Просвещение, 1984.- 64 с., ил.
2. *Носова Е.А., Непомнящая Р.Л.* Логика и математика для дошкольников. Санкт-Петербург «Детство-Пресс», 2005–95 с.
3. *Венгер Л.А. и др.* Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада/ Л.А.Венгер, Э.Г.Пилюгина, Н.Б.Венгер; Под ред. Л.А.Венгера.- М.: Просвещение, 1988.- 144 с.: ил.
4. *Галанова, Т.В.* Развивающие игры с малышами 3 лет / Т.В. Галанова. – Ярославль: Академия развития, 2007.
5. *Кук Дж.* Раннее сенсорное развитие малышей. (Перевод с англ.) – М., 1997.
6. *Пилюгина Э.Г.* Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателя дет. Сада.- М.: Просвещение, 1983.– 000 с., ил.
7. *Янушко Е.А.* «Сенсорное развитие детей раннего возраста»/ М. : Мо-заика – Синтез, 2010.

## **ТРИЗ-педагогика в развитии интеллектуально-творческих способностей детей 5–6 лет с ОНР**

*Дресвянникова В.А.*

*магистрант Чувашского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»), г. Чебоксары, Россия, nikol0816@mail.ru*

*Семенова Т.Н.*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»), г. Чебоксары, Россия, tatyana900@yandex.ru*

В статье представлены результаты экспериментальной работы по развитию творческого воображения и гибкого нестандартного мышления у детей 5–6 лет с ОНР методами ТРИЗ.

**Ключевые слова:** ТРИЗ, интеллектуально-творческие способности, дети с ОНР.

В условиях ФГОС дошкольного образования особую значимость приобретает развитие интеллектуально-творческих способностей у детей 5–6 лет с ОНР, так как к началу обучения в школе они должны уметь ориентироваться в ситуациях, в которых происходят различные преобразования образов, предметов, знаков, а также быть готовыми к предвосхищению возможных изменений. Особенно это актуально для инклюзивной практики, когда дети с нарушениями речи обучаются вместе с нормально развивающимися детьми [2].

Изучение особенностей творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с ОНР показало, что задержка в развитии речи ведёт за собой и задержку интеллектуально-творческого развития, так как у детей с общим недоразвитием речи речевой опыт ограничен, разговорная речь бедная, малословная.

Т.Н. Семенова, изучая особенности развития интеллектуально-творческих способностей у слабовидящих дошкольников, под интеллектуально-творческими способностями понимает наличие у ребенка сформированного творческого воображения и гибкого нестандартного мышления, которые позволяют самостоятельно создавать новые образы в процессе творческой деятельности (то есть деятельности, дающей в результате оригинальные продукты) [6].

В.Т. Кудрявцев среди первых интеллектуально-творческих способностей ребенка-дошкольника выделяет: реализм воображение, умение видеть целое раньше частей, надситуативно-преобразовательный характер творческих решений и детское экспериментирование [4].

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме развития интеллектуально-творческих способностей у дошкольников с ОНР, показал, что данная проблема является актуальной. Вместе с тем практика показывает, что наблюдается противоречие между необходимостью более глубокого изучения вопросов, связанных с использованием различных методов и средств развития интеллектуально-творческих способностей у старших дошкольников с ОНР и ее недостаточной разработанностью.

В последние годы в дошкольных образовательных организациях прочно укрепилась и широко используется методика ТРИЗ, которая на сегодняшний день считается современными специалистами инновационной интерактивной формой стимулирования творческой деятельности.

Выявленное противоречие обуславливает постановку проблемы исследования: каковы психолого-педагогические условия развития интеллектуально-творческих способностей у старших дошкольников с ОНР? Решение проблемы стало целью работы.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что развитие интеллектуально-творческих способностей у старших дошкольников с ОНР будет более эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: использование методов ТРИЗ; организация совместной деятельности детей и взрослых; создание специальной предметно-развивающей среды.

Для выявления уровня развития интеллектуально-творческих способностей испытуемых (далее ИТС) использовались 2 серии заданий. 1 серия состояла из 3 методик и была направлена на выявление уровня развития следующих интеллектуально-творческих способностей: реализма воображения (методика В.Т. Кудрявцева «Солнце в комнате»); умения видеть целое раньше частей (методика В. Синельникова «Складная картинка»); способности к надситуативно-педагогическому характеру творческих решений (методика В.Т. Кудрявцева «Как спасти зайку?»). 2 серия состояла из 2 методик на определение уровня развития творческого воображения как базовой ИТС: методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» и методика Т.Д. Марцинковской «Преврати кружок в предмет».

Данные этапа констатации говорят о том, что наибольший процент в обеих группах составляют дети со средним уровнем (в ЭГ – 47,9 %, в КГ – 48,6 %) и низким уровнем развития ИТС (в ЭГ – 44,3 %, в КГ – 41,4 %). Испытуемых с высоким уровнем оказалось незначительное число воспитанников (в ЭГ – 7,9 %, в КГ – 10 %). Распределение дошкольников контрольной и экспериментальной групп по уровням развития ИТС примерно одинаково: подавляющее большинство детей (более чем три четверти от общего числа респондентов) находятся на низком и среднем уровне, и нуждаются в специально организованной педагогической работе по развитию ИТС.

Формирующий эксперимент включал три этапа и базировался на игровой модификации методики ТРИЗ, разработанной Н. Огневой на основе метода мозгового штурма [5], и системы занятий по ТРИЗ в детском саду С.И. Гин [3]. На подготовительном этапе проводились игры на знакомство с противоречиями. Их суть заключалась в том, что дети должны были проанализировать объект, назвать в нем положительные и отрицательные свойства и объяснить, почему он так считает (игры: «Черно-белое», «Вперед – назад», «Правый фланг – левый фланг», «Найди и угадай», «Кто впереди», «Сумей в плохом найти хорошее», «Зачем? Какой?», «По кругу», «Теремок», «Да-Нетки», «Чем был – чем стал»).

На основном этапе работы использовались игры на нахождение внешних и внутренних ресурсов. Они заинтересовали детей больше, чем игры первого этапа, поскольку в них надо было помочь сказочному персонажу выбраться из сложившейся проблемной ситуации путем использования вместо недостающих предметов каких-то иных. При этом дети для выполнения игрового действия должны были заменить отсутствующий предмет другим или найти несколько способов использования одного и того же предмета (игры: «Кот в сапогах», «Потерянные варежки», «Маша и медведь», «Помоги золушке», «Подготовка к празднику», «Рассеянный Петя», «Открытки для Дины», «Красная шапочка», «Молочные проблемы кота Матроскина», «Помоги Оле», «Корзинки для козлят», «Чудесный лесник», «Жители города Кисельска», «Варенье для Карлсона», «Волшебные картинки», «Маша-растеряша», «Фантазия», «Найди друзей», «Сказка наизнанку»).

На заключительном этапе работы с целью развития ИТС у дошкольников 5–6 лет проводился цикл занятий, задачами которого явились развитие воображения и творческого потенциала дошкольников; осознание собственных творческих возможностей; преодоление барьеров, препятствующих актуализации творческих ресурсов (темы занятий: «Пофантазируем?», «Думай, учись, развивайся!», «Твори, выдумывай, пробуй!», «Кто быстрее? Кто интереснее?», «Спасение колобка»).

Для выявления степени эффективности проведенной системы экспериментальной работы по развитию ИТС у старших дошкольников с ОНР методами ТРИЗ был проведен контрольный этап исследования с использованием тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе. Как показали его результаты, в ЭГ наблюдается положительная динамика уровня развития воображения у детей 5–6 лет: увеличилось количество детей на высоком и среднем уровнях на 14,3 % и 21,4 % соответственно. В то же время значительно уменьшилось число детей на низком уровне развития творческого воображения – более чем на треть от общего количества испытуемых. При этом в КГ практически отсутствуют положительные сдвиги, только лишь 1 ребенок смог без специально организованной работы перейти с низкого на средний уровень.

Результаты проведения методики «Преврати кружок в предмет» с детьми обеих групп на контрольном этапе свидетельствуют, что в ЭГ прослеживается тенденция к увеличению высокого уровня (прирост на 14,3 %, что соответствует 2 детям) и уменьшению низкого также на 14,3 %. В КГ же наблюдается отрицательная динамика уровня развития воображения: на высоком уровне остался только 1 ребенок, хотя на этапе констатации их было 2, а также увеличились показатели, характеризующие низкий уровень – на 1 ребенка стало больше.

Таким образом, при почти равных начальных данных, наиболее значительная динамика в сторону повышения уровня развития ИТС произошла в экспериментальной группе. В контрольной группе изменения практически отсутствуют и результаты их повторной диагностики на конечном этапе экспериментального исследования существенно не отличались от результатов констатирующего среза данных. Данные опытной работы свидетельствуют о том, что формирующий эксперимент показал свою эффективность.

#### *Литература*

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Российская газета. – № 6241. – Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. *Варламова М.Е.* К проблеме социально-психологической адаптации в условиях инклюзивного обучения // Интеграция науки и практики в современных условиях материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2017. С. 192–195.
3. *Гин С.И.* Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкол. учреждений / С.И. Гин. – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – 112 с.
4. *Кудрявцев В.Т.* Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности детей к развивающему школьному обучению / В.Т. Кудрявцев. – М.: РИНО, 1999.
5. *Огнева Н.* Играем по системе ТРИЗ / Н. Огнева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 5.



## **Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием мультимедийных технологий**

*Макарова И.А.*

*ЧГПУ им. И.Я. Яковлева,*

*г. Чебоксары*

В статье рассмотрены теоретические основы проблемы психолого-педагогического сопровождения развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием мультимедийных технологий. Автором раскрыты особенности логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, а также представлены условия психолого-педагогического сопровождения развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с использованием мультимедийных технологий.

Актуальность данной темы является одним из ведущих направлений коррекционной работы детей с общим недоразвитием речи (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и др.). Значимость проблемы обуславливается тем, что повышение уровня сформированности связной речи ведет к развитию познавательной деятельности и общего культурного развития дошкольников, а также к их дальнейшей социальной адаптации в обществе, так как речь опосредует все виды деятельности человека, служит инструментом коммуникации, познания, образования и выражения личностных смыслов. Социально-интеллектуальное становление личности сопровождается развитием речевого мышления человека.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению в школе является правильная, хорошо развитая речь. Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

В исследованиях Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной отмечается, что для полноценного обучения ребенка в школе необходима сформированная связная речь [4].

Особую актуальность развития связной речи подчеркивает тот факт, что в последние годы отмечается рост числа детей, имеющих нарушения речи: бедность словарного запаса, несформированность самостоятельного речевого высказывания, недостатки звукопроизношения и др.

Развитие связной речи имеет социальную значимость и роль в формировании личности ребенка, так как в связной речи осуществляется основная, коммуникативная функция языка и речи. По мнению многих отече-

ственных исследователей (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин и др.), связная речь является высшей формой речемыслительной деятельности, которая предопределяет уровень речевого и умственного развития ребенка.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития изучались В.К. Воробьевой, В.В. Гербовой, В.П. Глуховым, Л.Н. Ефименковой, Т.А. Ладыженской, Р.И. Лалаевой, Н.В. Нищевой и др.

В.К. Воробьева раскрыла закономерности развития связной речи детей с момента ее возникновения [1]. Автор отмечала, что развитие связной речи идет от овладения ситуативной речью к овладению контекстной, затем процесс совершенствования этих форм протекает параллельно, формирование связной речи, изменение ее функций зависит от содержания, условий, форм общения ребенка с окружающими, определяется уровнем его интеллектуального развития. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития изучались также В.В. Гербовой, В.П. Глуховым, Т.С. Комаровой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Нищевой, Н.В. Серебряковой и др.

Также разносторонне исследуются методы и приемы формирования у дошкольников связной речи. Л.Н. Смирнова в развитии связной речи предлагает использовать серии сюжетных картин, о возможности использования картины в процессе обучения дошкольников рассказыванию достаточно много пишет В.В. Гербова, Л.Н. Ефименкова раскрывает потенциал связной речи в плане развития детского творчества.

Уточняют и дополняют методику обучения связной речи исследования В.П. Глухова о развитии структуры связного высказывания у старших дошкольников, исследования В.К. Воробьевой об особенностях овладения дошкольниками различными функциональными типами текстов [1; 2].

Старший дошкольный возраст – период высокой речевой активности детей, интенсивного развития всех сторон их речи (М.М. Алексева, В.П. Глухов, Д.Б. Эльконин, Л.П. Якубинский и др.). В данный возрастной период происходит переход от ситуативной речи к контекстной (В.К. Воробьева, А.М. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

Для современного этапа развития системы специального образования характерны поиск и разработка новых технологий обучения и воспитания детей с нарушениями речи. При этом в качестве приоритетного используется деятельностный подход к развитию личности ребенка.

Одним из мощных ресурсов преобразований в сфере образования является информатизация образования – целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на

реализацию возможностей мультимедийных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях.

В качестве мультимедийных технологий выступают презентации, слайд-шоу, мультимедийные фотоальбомы, фотографии, компьютерные программы, аудио пособия, видеофрагменты, предметные картинки в движении, интерактивные схемы и модели, компьютерные игры. Еще одна из возможностей применения мультимедийных технологий в образовательной деятельности, в работе логопеда с родителями, а родителей с детьми, – это электронный вид материалов для подготовки заданий для самостоятельной работы и консультаций, справочный материал [3].

Использование мультимедийных технологий оказывает огромное влияние на детей, образуя вокруг современного ребенка особый информационный мир, влияя на его сознание и развитие. Современные мультимедийные технологии открывают широкие перспективы для развития образования, так как они предоставляют ребенку возможность выходить на уровень индивидуального общения с информационным пространством.

Мультимедийные технологии в дошкольной образовательной организации создают новые, научно-обоснованные доступные средства развития, преобразование предметно-развивающей среды ребенка, расширение возможности познания окружающего мира, индивидуализацию образовательного процесса [3].

Применение мультимедийных технологий в развитии речи детей с нарушениями речи позволяет поддерживать становление и развитие ряда качеств, составляющих важнейшие характеристики данного возрастного периода, – любознательность, наблюдательность, стремление к самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы. Применение мультимедийных технологий в логопедической работе улучшает учебную мотивацию дошкольников с ОНР, повышает их интерес к деятельности, а сами занятия делает более интересными, современными, эмоциональными, путём моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды, позволяющей формировать просодическую, фонетическую и фонематическую стороны речи; лексико-грамматические средства языка.

Использование мультимедийных технологий при проведении работы с детьми с нарушениями речи носит полифункциональный характер. Это значит, что совершается не только освоение знаний, но еще и развитие познавательных процессов, зрительно-моторной координации, умственной активности. При использовании мультимедийных технологий дошкольник может самостоятельно оценивать правильность выполнения задания, так как на мониторе он видит результат своих действий.

Однако в настоящее время сфера психолого-педагогического сопровождения логопедической работы в изучении детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи остается недостаточно разработанной, например, такие разделы как содержание, средства обучения, критерии оценки уровня развития данного вида коммуникации.

Поэтому проблема педагогического сопровождения развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на современном этапе требует детального изучения и исследования.

*Литература*

1. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В.К. Воробьева. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2016. – 233 с.
2. *Глухов В.П.* Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития / В.П. Глухов. – Москва: Секачев В.Ю., 2014. – 539 с.
3. *Феклистова И.В.* Использование компьютерных технологий в логопедической работе / И.В. Феклистова // *Коррекционная педагогика.* – 2011. – № 1. – С. 13–16.
4. *Филичева Т.Б.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие логопедии / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2007. – 224 с.

## **Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста средствами современных художественных материалов**

**Воробьева И.Н.**

*старший преподаватель, Институт детства,  
Московский педагогический государственный университет  
(ФГБОУ ВО МПГУ), Москва, Россия,  
vorobeyva@mail.ru*

**Пантюхина О.Н.**

*педагог дополнительного образования, дошкольное отделение,  
ГБОУ «Школа № 534», Москва, Россия,  
3901388@mail.ru*

В статье показана значимость развития творческих способностей у детей дошкольного возраста. Представлен опыт работы педагога по развитию творческих способностей детей с помощью нетрадиционных художественных материалов в целях активизации их творческих способностей. Показано, как в современных условиях обеспечить личностное развитие дошкольников в изобразительной деятельности, каковы педагогические условия развития творчества детей, как развить их воображение и художественно-творческие способности и оптимизировать творческую активность. Подробно рассмотрены возможности использования различных нетрадиционных художественных материалов, таких как плавающий пластилин, шариковый пластилин, паста для лепки с эффектом древесины; краски паффи с эффектом поп-корна, масса для моделирования, игровая и цветная отвердевающая паста, готовое папье-маше, краски 3 в 1; витражные краски, восковые, пластиковые и деревянные трехжильные карандаши. Приведен пример проведения занятия по лепке в старшей группе на тему «Сказочная рыбка» из плавающего пластилина. Формулируются выводы о развивающем эффекте использования современных нетрадиционных художественных материалов.

**Ключевые слова:** развитие творческих способностей, дети дошкольного возраста, современные художественные материалы, воображение, художественная деятельность, художественно-выразительный образ.

Изменения, происходящие в настоящее время в системе образования, в том числе и дошкольного, выдвигают новые требования, среди которых главным является развитие способностей.

Важно изучать и развивать творческие способности с дошкольного возраста. Основными направлениями изучения творческих способностей у детей являются: развитие воображения и качества мышления, формирующие креативность. Дошкольный возраст является сензитивным периодом развития воображения. Дети этого возраста любознательны, обладают подвижным и развитым воображением, огромным желанием познать окружающий мир.

Большинство современных исследователей (Л.С. Выготский [1], О.М.Дьяченко [2], Кудрявцев В.Т. [3], Н.Н.Палагина [5] и др.) развитие

творческих способностей на ранних этапах онтогенеза соотносит с развитием воображения.

Л.С. Выготский отмечал, что «ценность детского творчества нужно видеть не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе. Важно то, что они создают, упражняются в творческом воображении и его воплощении» [1;8].

О.М. Дьяченко показала, что «есть еще один компонент творчества, без которого немислимо создание нового. Это творческое воображение, то есть создание новых образов, представлений, воплощающихся в последствии в произведения. Воображение – основа любого творчества, и можно предполагать, что существуют некоторые законы, по которым оно развивается и проявляется, общие для всех видов творческой деятельности. Средства, овладеть которыми мы помогаем детям, и эмоциональные компоненты, порождающие у них художественные образы, специфичны для разных деятельностей» [2; 22].

А.А.Мелик-Пашаев [4] рассматривает художественно-творческие способности, как целостную систему, в которую входят - эстетическое отношение к миру, художественно-творческое воображение, специальные технические способности.

Характеризуя художественно-творческую деятельность дошкольника, педагог-ученый Е.А. Флерина особо подчеркивала, что «детское изобразительное творчество мы понимаем как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, на отражении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных им через слово, картинку и другие виды искусства» [6; 181].

Влияние художественной деятельности на развитие творческих способностей детей считается общепризнанным. Поэтому наше внимание привлекает проблема обеспечения условий для творческой реализации личности воспитанников детского сада в разных видах изобразительной деятельности. Перед нами возник ряд вопросов, относящихся к этой актуальной проблеме: как в современных условиях обеспечить личностное развитие дошкольников в изобразительной деятельности? А каковы педагогические условия развития творчества детей? Как развить их воображение и художественно-творческие способности? Как оптимизировать творческую активность?

Наше дошкольное отделение ведет целенаправленную работу по художественно-эстетическому развитию детей. Педагогический коллектив активно внедряет в работу с детьми инновационные педагогические технологии художественного образования дошкольников: «Развитие эстетического отношения к окружающему миру» А.А. Мелик-Пашаева и З.Н. Новлянской, «Формирование художественного образа в рисовании» Т.Г.Казаковой и В. А. Инжестойковой, «Развитие предпосылок творчества у детей раннего и младшего дошкольного возраста» Т.Г.Казаковой.

В практике работы с детьми дошкольного возраста широко используются современные нетрадиционные изобразительные материалы в целях активизации их творческих способностей.

Сегодня существуют необычные изобразительные материалы для творчества детей, безопасные для них и разработанные с учетом применения в дошкольном детстве. Каков ассортимент этих художественных материалов по лепке и рисованию? Это мягкий, пластичный, упругий и гибкий, удивительно легкий, как пушинка, плавающий пластилин. Это необычный, почти невесомый шариковый пластилин, состоящий из крохотных пенных шариков, которые напоминают искрящиеся бусинки и которые соединяются между собой тончайшими клевыми нитями. Уникальным материалом для творчества детей является паста для лепки с эффектом древесины, которая создается на основе мельчайшей древесной пыли. Эксклюзивными художественными возможностями для развития творческого воображения и мышления для дошкольников обладают краски паффи с эффектом поп-корна, которые увеличиваются в объеме при термическом воздействии в два-три раза. Они на глазах ребенка «вздуваются», а рисунок становится объемным и «живым». Интересными для детей материалами являются также масса для моделирования, игровая и цветная отвердевающая паста, готовое папье-маше, краски 3 в 1 и др.

В связи с этим в детском саду возникла необходимость в пополнении развивающей среды современными нетрадиционными изобразительными материалами. Технологическая готовность педагогов детского сада к руководству развитием художественно-творческих способностей ребенка-дошкольника средствами нетрадиционных изобразительных материалов была обеспечена проведенным семинаром по названной проблеме по программе, разработанной старшим преподавателем кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета И.Н.Воробьевой.

С целью активизации творческих способностей воспитанников, развития мелкой моторики рук, пространственного мышления, воображения средствами современных нетрадиционных художественных материалов творческая группа детского сада разработала систему занятий с детьми. Она включает цикл занятий по обучению детей созданию художественно-выразительного образа, который является результатом развитости творческих способностей, в содержании лепки и рисовании средствами плавающего и шарикового пластилинов, витражных красок, восковых, пластиковых и деревянных трехжильных карандашей и других современных нетрадиционных художественных материалов.

Приведем пример проведения занятия по лепке в старшей группе на тему «Сказочная рыбка» из плавающего пластилина.

Воспитатель. Сегодня мы поиграем в добрых, умных, веселых волшебников. Представьте, что все вокруг нас необыкновенное. За окном большое море (включается запись звука шума моря). Какое оно? Море сильное и огромное, восхищает и удивляет. Море живое, там в глубине, в пучине вод плывут по своим морским делам разные рыбы. Предлагаю вам посмотреть фильм о жизни рыб. Что интересного вы узнали? (есть рыбы хищники, самая большая рыба – тигровая акула, хвост у рыбы, как хвост у машины, а плавники как весла, они помогают рыбам плыть и др.).

Дети подходят к столу, на котором стоит бассейн с водой, рядом лежит ракушка.

Воспитатель. Море бывает черное, красное, белое, а может быть и сказочное. Что это за шум, что случилось? (Звучит аудиозапись «разговор» ракушки).

Ракушки. Помогите! Помогите! В море нет ни одной сказочной рыбки.

Воспитатель. Поможем, ребята? А как вы думаете, какие они сказочные рыбки? Предлагаю рассмотреть изображения сказочных рыбок (просмотр слайдов на мультимедиа «Сказочные рыбки»).

Воспитатель. Смотрите, какая необыкновенная рыбка. Обратите внимание на плавники, они необычные. На что похожи? Плавники похожи на руки. Что у рыбки на голове? Почему она надела корону? Вот еще одна рыбка. Посмотрите, какие интересные синие полосы. Как вы думаете, что это? Да, действительно, будто рыбка в одежде, похожей на тельняшку. А здесь встретились две рыбки. Как вы думаете, о чем они могут разговаривать? С какими сказочными, веселыми, в красивой одежде рыками мы познакомились!

Как мы можем помочь ракушке? Сегодня я вам предлагаю создать сказочных рыбок из необычного пластилина.

Дети подходят к столу, на котором стоят два тазика с водой, лежит плавающий и простой пластилин. Воспитатель предлагает детям взять в руки плавающий пластилин.

Воспитатель. Какой пластилин? Это пластилин легкий, как пух. У него есть еще одно интересное свойство. Хотите узнать? Предлагаю вам провести опыт (детям предлагается опустить в таз с водой поочередно сначала обычный пластилин, а затем плавающий). Что мы видим? Этот пластилин не только легкий, но и еще плавает в воде, поэтому он называется плавающим. А теперь вспомним, каким способом мы будем ловить рыбку. В этом нам поможет наш компьютер.

Детям показывают слайды на компьютере «Способы лепки рыб из треугольных пластин и из округлой формы», подготовленные по технологическим картам (автор И.А.Лыкова).

Воспитатель. Мы увидели знакомые нам два способа лепки рыбки. А сейчас закройте глазки и представьте свою сказочную рыбку.



Во время работы звучит музыка К.Сен-Санса «Аквариум» (из цикла «Карнавал животных»). По окончании опускают созданные ими образы сказочных рыб в надувной бассейн с водой и рассматривают их.

В совместной и самостоятельной деятельности наши дети имеют возможность самостоятельно выбирать художественный материал для передачи того или иного образа. Эксклюзивность, разная фактура используемых ими материалов позволяет повысить интерес к занятиям, проявить творчество, удерживать интерес в течение всего занятия. Возможность создания знакомых образов с помощью необычных материалов приводит детей в восхищение. Как интересно, оказывается, рисовать не карандашом и кистью, а витражными красками! Несколько движений - и получается цветочки, ягодки, цыпленок, осьминог и уже не на столе, а на окне, зеркале или вазе. «Волшебные» материалы позволяют воспитанникам нашего детского сада вновь оказываться в мире фантазии. В руках ребят «оживают» фигурки рыб, уток, лебедей, выполненных из плавающего пластилина, потому что они отлично держатся на поверхности воды, вызывая активный интерес, яркий эмоциональный отклик и бурные эмоции детей. А какой восторг охватывает детей, когда им предлагается лепить не из обычного, а из шарикового пластилина. Работы получаются объемными, выразительными и интересными.

Детей очень привлекают такие современные изобразительные материалы. И чем разнообразнее художественные материалы, тем интереснее с ними работать. Возникают новые идеи, связанные с комбинациями разных материалов, ребенок начинает экспериментировать, творить.

Рисунки маленьких художников, лепные работы используются для оформления интерьеров к праздникам, для подарков родителям и малышам, а также для игр. У детей возникает чувство гордости, что это они «сотворили» своими руками.

Таким образом, экспериментирование с нетрадиционными художественными материалами способствует обогащению знаний и представлений детей о предметах и их использовании, материалах, их свойствах, способах применения; приобретению определенного изобразительного опыта; проявлению самостоятельности, инициативности.

Использование современных нетрадиционных художественных материалов позволяет детям создавать необычные, индивидуально выразительные и оригинальные пространственно-пластические и живописные образы, развивают воображение, активизируют познавательные интересы ребенка.

#### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. – М.: Мозаика – Синтез, 2008.- с.129.

3. *Кудрявцев В.Т.* От педагогики повседневности – к педагогике развития / Дошкольное воспитание. 2005. № 3. С. 70-77.
4. *Мелик-Пашиев А.А.* Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
5. *Палагина Н.Н.* Воображение у самого истока: Психологические механизмы формирования. - Бишкек: Илим, 1992. – 123 с.
6. *Флерина Е.А.* Эстетическое воспитание дошкольников. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 344 с.

**Педагогика способностей  
К 70-летию О.М. Дьяченко  
Материалы Всероссийского  
научно-практического семинара**