



Библиотека
программы
воспитания
и обучения
в детском
саду

Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ

Пособие для
педагогов
дошкольных
учреждений

Для работы
с детьми
5-7 лет



МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ
И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

**Александр Николаевич Веракса
Николай Евгеньевич Веракса
Проектная деятельность
дошкольников. Пособие для
педагогов дошкольных учреждений
Серия «Библиотека программы
воспитания и обучения в детском саду»**

*Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=5810061
Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений.:
МОЗАИКА-СИНТЕЗ; Москва; 2010
ISBN 978-5-86775-643-7*

Аннотация

В книге описывается методика работы с детьми дошкольного возраста по организации проектной деятельности. Данная форма взаимодействия ребенка и взрослого позволяет развивать познавательные способности, личность дошкольника, а также взаимоотношения со сверстниками.

Книга предназначена в первую очередь педагогам дошкольных учреждений, но будет несомненно полезна студентам, преподавателям психолого-педагогических специальностей, а также всем тем, кто интересуется возможностями активизации развития детей.

Содержание

Предисловие	5
Детская познавательная инициатива	6
Теория развития способностей в отечественной психологии	14
Организация проектной деятельности в детском саду	21
Типы проектной деятельности	25
Исследовательская проектная деятельность	26
Творческая проектная деятельность	39
Примеры творческих проектов	46
Нормативная проектная деятельность	56
Примеры нормативной проектной деятельности	57
Анализ занятий по проектной деятельности	59
Заключение	65
Приложение	66
2	99

Николай Евгеньевич Веракса, Александр Николаевич Веракса Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений

Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду» под общей редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой

Веракса Николай Евгеньевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии развития МГППУ, заведующий лабораторией педагогики и психологии способностей Института развития дошкольного образования РАО, главный редактор журнала «Современное дошкольное образование. Теория и практика».

Адрес персонального сайта – www.veraksaru

Веракса Александр Николаевич – аспирант факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, преподаватель факультета социальной психологии МГППУ, магистр в области психологического консультирования (Манчестерский университет, Великобритания).

Предисловие

Предлагаемая читателю книга посвящена вопросам поддержки детской познавательной инициативы в условиях ДООУ и семьи. Тема эта весьма актуальна по целому ряду причин. Во-первых, человек должен как можно раньше получить позитивный социальный опыт реализации собственных замыслов. Уникальность личности проявляется не в ее внешности, а в том, что вносит человек в свое социальное окружение. Если то, что кажется ему наиболее значимым, представляет интерес и для других людей, он оказывается в ситуации социального принятия, которая стимулирует его личностный рост и самореализацию. Во-вторых, все возрастающая динамичность экономических и социальных отношений требует поиска новых, нестандартных действий в самых разных обстоятельствах. Нестандартность действий основывается на оригинальности мышления. В-третьих, идея гармоничного разнообразия как перспективная форма социального развития также предполагает умение проявлять продуктивную инициативу.

Подобное умение необходимо воспитывать с детства. Однако на пути его становления существуют определенные трудности. Одна из них связана с тем, что социум является строгой нормативной системой, в которой человек должен действовать по определенным правилам, то есть стандартным способом. Инициатива же всегда предполагает выход за определенные традицией рамки. Вместе с тем это действие должно быть культурно адекватным, то есть вписывающимся в существующую систему норм и правил. Ребенок, проявляющий инициативу, должен ориентироваться в окружающей его действительности, понимаемой как определенная культура, имеющая свою историю. Обеспечить такую ориентировку призваны общие способности. Мы понимаем способности в контексте культурно-исторической теории Л. С. Выготского и теории деятельности. Способности выступают в качестве психологического инструмента, позволяющего ребенку осуществлять движение в пространстве культуры. При этом, подчеркнем еще раз, познавательная инициатива представляет собой выход за пределы культуры. Но как культурно-адекватным способом можно предъявить выход за пределы культуры? Разрешить эту проблему поможет проектная деятельность. Именно она позволяет не только поддержать детскую инициативу, но и оформить ее в виде культурно значимого продукта, то есть в виде некоторого культурного образца (или нормы).

Подобная трактовка детской инициативы и ее реализации в проектной деятельности основана на проведенном под нашим руководством исследовании (начиная с 2000 года). Оно осуществлялось в дошкольных образовательных учреждениях г. Новоуральска и на базе ресурсного центра «Маленький гений» г. Москвы. Результаты работы показали, что дошкольники могут успешно выполнять проектную деятельность. При этом наблюдаются отчетливые позитивные изменения в познавательном развитии детей, наблюдается личностный рост дошкольников, который выражается в стремлении к выполнению оригинальных творческих работ. Существенно изменяются межличностные отношения дошкольников, дети приобретают опыт продуктивного взаимодействия, умение слышать другого и выражать свое отношение к различным сторонам реальности. Наблюдаются изменения в отношениях между детьми и родителями. Дети становятся интересными для родителей как партнеры по совместной деятельности.

Детская познавательная инициатива

Одним из эффективных методов работы с детьми старшего дошкольного возраста является метод проектной деятельности, который основан на понимании роли личности ребенка в системе дошкольного образования. Обычно под личностью понимается человек с присущими ему индивидуальными особенностями (часто психофизиологического плана, например, агрессивность, подвижность и т. д.). Однако понятие личности связано не столько с психофизиологическими качествами, сколько с тем, как человек проявляет себя среди других людей. Следовательно, личность – это социально-психологическая категория, это социальная оценка человека как члена общества. Однако человек далеко не всегда проявляет себя как личность. В ряде случаев он действует в соответствии с принятыми нормами и традициями. Например, когда один человек слушает другого, он придерживается социальной нормы. Понятно, что если человек не следует социальным нормам, то все свои усилия окружающие направляют, на то, чтобы подчинить его действия общепринятым правилам. Например, если ребенок неаккуратно ест или неправильно застегивает пуговицы, то взрослые стараются сделать так, чтобы малыш освоил соответствующие правила. Но когда дошкольник научится есть суп ложкой, вряд ли можно будет считать его уникальной личностью.

Личность – особая социальная характеристика человека, которая имеет две особенности. Первая связана с тем, что человек делает что-то такое, что отличает его от других людей. Вторая особенность заключается в том, что это отличие оказывается важным и полезным для других людей.

Главная особенность того или иного достижения заключается в его новизне и связи с потребностной сферой. Приведем пример. Известный отечественный изобретатель А. С. Попов создал прибор, который получил название «радио». Этот прибор позволял без проводов передавать информацию на большое расстояние. Такое изобретение оказалось чрезвычайно полезным для большого числа людей. Точно также В. Ван Гог, нарисовавший картину «Куст сирени», создал такое произведение, которое продолжает восхищать и тем самым удовлетворять эстетические потребности посетителей Эрмитажа. Безусловно, и А. С. Попов, и В. Ван Гог являются чрезвычайно значимыми для общества уникальными личностями.

Важными характеристиками личности являются мышление и воображение человека, которые позволяют в образном плане сначала представить идею произведения, рассмотреть ее различные варианты и найти наилучший из них, а затем воплотить ее в жизнь. Фактически, создавая произведение, изобретатель, художник, педагог воплощают свое представление об идеале, которое одновременно становится идеалом для окружающих людей. Таким образом, личность всегда предполагает создание чего-то нового, принятие этого нового окружающими.

Что же способствует личностному развитию человека?

Одним из главных условий является поддержка активности личности. Такая поддержка невозможна без положительной социальной оценки деятельности, направленной на создание нового. Как правило, новое является результатом разрешения какой-то проблемы, в которой заинтересован творческий человек. Поэтому можно сказать, что именно творческая деятельность является главной чертой личности. Не менее важным условием, способствующим личностному развитию, является адекватная социальная презентация результатов деятельности человека.

Поддержка личности во многом связана с отношением социума к представленному творению. Как только творческий продукт завершен и предъявлен обществу, он перестает быть новым. Это явление особенно ярко можно проследить на примере песен, которые сочиняют композиторы. Достаточно часто новая песня, первое время поражающая своей новиз-

ной, утрачивает популярность и может быть совсем забыта. Поддержка личности композитора обеспечивается тем, что песня продолжает исполняться, то есть становится некоторым традиционным содержанием различных социальных ситуаций. Фактически песня институциализируется, становится нормой. Например, песня Крокодила Гены из мультфильма про Чебурашку довольно часто исполняется на детских днях рождения, хотя она явно потеряла свою новизну.

Главная задача, связанная с поддержкой творческого начала личности, которая стоит перед дошкольным образованием, заключается в поиске форм, в которых можно осуществить такую поддержку.

Познавательная деятельность детей осуществляется в конкретном культурном пространстве, представляющем собой систему норм, задаваемых взрослым. Отсюда вытекает необходимость рассмотрения активности ребенка в нормативной ситуации.

Ребенок, оказавшийся в нормативной ситуации, может действовать как в соответствии с задаваемой нормой, так и в соответствии с возможностями, обусловленными внешними обстоятельствами. Можно выделить несколько видов активности ребенка в нормативной ситуации. Прежде всего, все действия ребенка могут быть направлены на выявление возможностей, существующих в данных обстоятельствах. Такая форма активности характерна для творческой личности. Кроме того, легко выявить случаи прямого подражания, когда ребенок следует норме, задаваемой взрослым. Подобное поведение ребенка носит формальный характер, оно не всегда успешно. Его главная особенность состоит в том, что ребенок стремится повторить действие в соответствии с задаваемым образцом без выхода в пространство возможностей. Для ребенка существует только жестко заданная культурная норма. Еще один вид активности может быть выделен в том случае, когда активность протекает в пространстве возможностей, но при этом она опосредствована культурной нормой, то есть осуществляется в контексте задачи, поставленной взрослым. В этом случае ребенок сам ищет культурную норму как особую возможность.

Интеллектуальное развитие дошкольников может быть активизировано в ходе образовательной работы, направленной на создание нормативных ситуаций, поддерживающих инициативу детей в пространстве возможностей и обеспечивающих усвоение культурно заданных средств и способов анализа действительности.

Анализ образовательной работы, проводимой в дошкольных учреждениях, показывает, что вся система распадается на два направления. В соответствии с одним из них детям предоставляется максимальная свобода действий, а в соответствии с другим – наоборот, действия дошкольников сильно ограничены, они должны следовать указаниям взрослых. Оба эти подхода имеют существенные недостатки. В первом случае, казалось бы, ребенок движется в пространстве возможностей и у него развивается креативность. Однако это не гарантирует того уровня детского развития, который необходим для обучения в школе, где ребенок оказывается в ситуации предельной нормативности, вызванной жесткой логикой построения предметного содержания. Как крайность в решении этой проблемы выступает широко распространённое навязывание школьных программ дошкольному образованию. В другом случае ребенок лишается возможности самореализации и личностного роста в доступных ему формах. В связи с этим возникает особая проблема становления детской личности в системе дошкольного образования. Свободное движение ребенка в пространстве возможностей и приобретение школьных знаний не позволяют дошкольнику предъявить себя как личность в окружающем мире. В одном случае вся его активность, хотя и носит индивидуальный характер, не находит адекватных культурных форм выражения, в другом – хотя она и культурна, но деиндивидуализирована. Именно поэтому необходимо предоставить ребенку возможность значимым образом проявить свою индивидуальность в культурной форме. Для этого ребенок

должен не просто двигаться в пространстве возможностей, но и уметь оформлять результаты этого движения, создавая собственные культурные продукты.

Развитие познавательных способностей обуславливает дальнейший процесс становления детского интеллекта. Как уже отмечалось, познавательная активность ребенка осуществляется в конкретном культурном пространстве, которое можно рассматривать как систему нормативных ситуаций, поддерживающих или, наоборот, тормозящих познавательную инициативу. Стимулирование инициативы ребенка или ее подавление может осуществляться в самых разных ситуациях.

Рассмотрим следующий пример. Педагог проводит занятие, направленное на развитие элементов логического мышления. При этом он предполагает, что в конце занятия, примерно через 25 минут, дети смогут классифицировать предъявленное множество объектов на три группы. Однако на практике занятие протекало следующим образом. Педагог продемонстрировал детям предметы и собирался сформулировать задачу. В это время дошкольник заявил: «Я знаю. Все предметы можно разделить на три группы». Педагог обескуражен. Вместо того, чтобы поддержать инициативу ребенка и обсудить его основания для подобного вывода, воспитатель сделал вид, что ничего не происходит. Он продолжил занятие, в конце которого, как и сказал дошкольник, все объекты были успешно разделены на три подгруппы, но инициатива ребенка была подавлена.

Само словосочетание «творческая инициатива» предполагает выход за установившиеся пределы. Понятно, что в дошкольном учреждении в ходе образовательного процесса ребенок должен освоить определенную систему норм. Например, он должен научиться бесконфликтно взаимодействовать со сверстниками, создавать постройки по образцу, освоить различные техники изобразительной деятельности и т. д. Во всех этих случаях пространства для проявления детской инициативы практически нет, если под инициативой понимать попытку создания чего-либо нового.

Многие считают, что дошкольник по сути своей беспомощен: физически слаб, его мышление не развито, он не может долго заниматься каким-либо видом деятельности и т. д. Поэтому задания, которые можно предлагать детям, должны быть предельно простыми и понятными. Такая позиция в известной мере оправдана. В младенчестве ребенок действительно целиком и полностью зависит от взрослого. При этом ребенок в основном находится дома, а все встречи с другими детьми и взрослыми носят эпизодический характер. Ситуация кардинально меняется, когда ребенок идет в детский сад. Теперь перед ним начинает открываться социальная жизнь. В его представлении появляется образ сверстника как равного партнера по совместной деятельности и образ воспитателя как носителя определенных общественных норм и правил поведения. Важно заметить, что именно во взаимодействии со сверстником ребенок может проявить подлинную инициативу и получить неподдельную оценку своих действий (которые могут либо понравиться, либо не понравиться сверстнику). Именно этот, ничем незаменимый опыт, в дальнейшем окажет влияние на личностное развитие ребенка. К сожалению, взрослым сложно изменить отношение к ребенку как к объекту собственной любви и заботы и увидеть в нем самостоятельную развивающуюся личность. Вот почему взрослые зачастую снисходительно обращаются с детьми.

Однако перед ребенком стоят реальные жизненные задачи: он должен впервые войти в группу сверстников, занять там определенное, достойное место, научиться договариваться с окружающими, он должен быть интересен для других. Другими словами, ребенок должен научиться быть успешным, что поможет ему обрести уверенность и гордость за собственные достижения, послужит основой доверительного, дружеского отношения к миру. Но выполнение любой задачи требует и соответствующего отношения со стороны взрослого. Если ребенок чувствует, что его не воспринимают как активного участника социального взаимодействия, то он отказывается от этой роли в силу бессмысленности собственной активности.

Поэтому очень важно общаться с ребенком как с личностью, стремясь разъяснить свою позицию и способствовать выражению его собственной. Формальное (а не личностное) отношение к ребенку проявляется, например, в ситуации, когда родители не хотят перевести ребенка в другое дошкольное учреждение, несмотря на то, что причины нежелания дошкольника посещать детский сад могут быть достаточно вескими (например, конфликтные отношения со сверстниками). Данный факт еще раз убеждает в том, что взрослые часто не воспринимают серьезно проблемы и желания ребенка-дошкольника, не стремятся установить с ними отношения «на равных». В случае каких-либо конфликтов родители виновного, по мнению педагога, ребенка вызываются для проведения соответствующей беседы. При этом подразумевается, что ребенок не способен адекватно описать ситуацию, поэтому педагог решает эту проблему на уровне родителей, которые, в свою очередь, требуют от ребенка лишь подчинения (предполагая, что это и есть главное условие успешного воспитания). Такая стратегия взаимодействия взрослых с ребенком приводит к тому, что, в конце концов, его изначальная природная активность тормозится, он становится пассивным, послушным и в этом плане удобным для взрослого.

Однако наступает время поступления в первый класс, и перед взрослыми (как родителями, так и педагогами) возникает следующая проблема: ребенок по-настоящему не готов к принятию на себя ответственности, связанной с поступлением в школу. Такой результат является итогом несовершенства выбранной взрослыми стратегии воспитания, в которой ребенок подчиняется им и потому не может самостоятельно без инструкции взрослого достичь чего-либо. В дальнейшем любая новая ситуация будет для ребенка заведомо сложной, потому что ему не удалось освоить формы самостоятельного поведения. Ребенок будет постоянно ждать помощи и искать поддержки у человека, который скажет, «как надо делать». Даже если ребенку удастся найти в школе такого человека, любое достижение, полученное с его помощью, никогда не будет собственным достижением ребенка.

Снисходительно-регламентирующее поведение окружающих не позволяет ребенку проявить себя при решении взрослых проблем, с которыми он сталкивается уже в дошкольном возрасте. Педагоги хорошо знают, что дети обсуждают те же проблемы, что и взрослые (проблемы жизни, смерти, любви, рождения детей, работы и т. д.). Взрослый как бы вытесняет ребенка из круга своих проблем, создавая некое искусственное, схематическое пространство жизни. Взрослые должны поддерживать инициативу ребенка-дошкольника.

Как уже отмечалось, такая поддержка может осуществляться в двух формах – в форме создания условий для деятельности и в форме соответствующего социального принятия творческого продукта. Однако на этом пути легко впасть в формализм. Например, взрослый, видя, что малыш чем-то занят, не мешает ему и говорит: «Ну, делай, делай, молодец». При этом взрослый не стремится проанализировать деятельность ребенка. Также часто можно видеть, что детские работы (например, поделки из пластилина) пылятся на полках, то есть остаются невостребованными на протяжении длительного времени. В обоих случаях мы сталкиваемся не с поддержкой творческой деятельности, а с формальным отношением к деятельности ребенка.

Субъектность ребенка лучше всего проявляется в игровой деятельности, которая является ведущей в дошкольном возрасте. С точки зрения А. Н. Леонтьева, ведущая деятельность оказывает решающее влияние на развитие психики в том или ином возрасте.

Дошкольник воспринимает социальное окружение через игру, которая раскрывает ребенку смысл взаимодействия между людьми в различных ситуациях. Особая роль в освоении социальных отношений отводится сюжетно-ролевой игре – особой форме познания социальной действительности. Она возникает тогда, когда ребенок оказывается способен представлять действия взрослых и подражать им. Однако в силу ограниченности возможностей ребенок не может точно воспроизвести действия взрослого. Возникает противоречие

между желанием действовать как взрослый и возможностями самого ребенка, которое разрешается в сюжетно-ролевой игре. Для возникновения сюжетно-ролевой игры необходимо, чтобы ребенок умел использовать предметы-заместители, которые позволяют моделировать социальные действия взрослых. Ребенок, осваивая различные социальные роли (врач, военный и др.), осваивает те социальные мотивы, которые характеризуют поведение взрослых (врач – тот, кто лечит людей, военный – тот, кто защищает, и т. д.). При этом дошкольник сохраняет собственную инициативу и приобретает опыт социальных партнерских отношений с участниками игровой деятельности.

Главная особенность игры заключается в условном, символическом освоении реальности, и потому не рассматривается взрослым как серьезная попытка проникновения в суть социальных отношений. Именно это обстоятельство и определяет характер требований, которые взрослый предъявляет к ребенку-дошкольнику. Фактически ребенку разрешается проявлять собственную инициативу только в ходе игры. Во всех остальных случаях он должен подчиняться требованиям взрослых. Другими словами, только в игре дошкольник может быть субъектом социального действия.

При этом следует отметить, что хотя игра и является пространством, в котором ребенок выступает как автор собственного поведения, результаты его деятельности носят процессуальный характер. Это означает, что дошкольник не может предъявить окружающим продукт игровой деятельности, то есть не может вступить со взрослым в равноправное социальное взаимодействие.

Иная картина наблюдается при анализе продуктивных видов деятельности, таких как конструирование, изобразительная деятельность и т. д. В ходе такой деятельности дошкольники, как правило, по инструкции педагога создают различные работы. Эти продукты можно предъявлять окружающим, однако они не являются выражением творческих замыслов дошкольников, а представляют собой результат освоения программного содержания. Они характеризуются не столько поиском нового решения или выражения собственного видения ребенком окружающей реальности, сколько воплощением замыслов педагога. Конечно, дошкольники могут достичь такого уровня развития продуктивных видов деятельности, который будет отражать их видение реальности. Однако и в этом случае результаты деятельности дошкольников оцениваются условно, то есть как результаты, полученные в рамках детских видов активности, а потому, имеющие ограниченную, условную ценность.

Как мы уже говорили, дети дошкольного возраста охотно проявляют свою личность, выходя за пределы установленных норм и отношений. Однако такой выход не приветствуется окружающими. В дошкольных образовательных учреждениях существует система норм, которая в ряде случаев запрещает детскую активность. Речь идет о так называемых запрещающих нормах. Например, довольно часто можно услышать следующие обращения педагога к детям: «нельзя бегать по лестнице», «нельзя ходить одному по детскому саду», «нельзя обижать товарищей» и т. д. Наличие подобных запретов во многом связано с опасением взрослых за жизнь детей. В 80-е годы XX века Т. А. Репина¹ занималась изучением запретов, которые взрослые налагают на ребенка в семье. В результате было выделено четыре группы запретов: 1) запреты, направленные на сохранность вещей и поддержание порядка в доме (не трогать телевизор, не лазить в гардероб, не рисовать на подоконнике, не открывать ящики стола и т. п.); 2) запреты, призванные обезопасить ребенка (не брать ножницы, спички, не прыгать с дивана, не выходить одному на улицу, не подходить к плите, не смотреть близко телевизор); 3) запреты, направленные на охрану покоя взрослых (не кричать, когда папа приходит с работы, не бегать, не шуметь и т. д.); 4) запреты нравственного характера (не рвать книги, не ломать деревья, не разговаривать грубо и др.).

¹ Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М., 1988.

Самой распространенной оказалась первая группа запретов, на втором месте были запреты, касающиеся безопасности ребенка, затем следовали запреты, связанные с охраной покоя взрослых. Самой малочисленной оказалась четвертая группа запретов (8 % от общего числа). Запреты первой группы исходили в основном от матерей (48 %). Во второй группе запретов, касающихся безопасности ребенка, львиная доля принадлежала бабушкам и дедушкам (56 %). Если все запреты, направленные на охрану покоя взрослых, взять за 100 %, то 70 % из них составляют запреты, исходящие от отцов, и только 30 % – от матерей.

Таким образом, мы видим, что существует своеобразная запретительная культура. Продуктом этой культуры оказываются дети, которые становятся пассивными, поскольку любая их инициатива сталкивается с запретом со стороны взрослого. Более благоприятной является ситуация, когда запрет переводится в предписание: вместо утверждения «нельзя бегать» педагог говорит «иди шагом и держись за перила», вместо «нельзя обижать товарища» – «товарищу нужно помогать» и др. Однако даже в этом случае результат может быть таким же, как и при реализации запретов. Так, спонтанные просоциальные реакции дошкольника (когда он, например, сам предлагает игрушку соседу, то есть фактически добровольно отказывается от желаемого объекта в пользу другого, хотя тот об этом его не просил) в целом ряде случаев вызывают негативное поведение сверстников. Данный феномен объясняется не столько ошибочной интерпретацией просоциального поведения (поведение, ориентированное на благо других) сверстниками, сколько эгоцентрической позицией ребенка, его демонстрирующего – ведь сверстник не просил, а значит, и не ожидал подобных действий. В результате поведение, которое педагогом расценивается как положительное и, безусловно, просоциальное, сверстниками воспринимается как вторжение в их личное пространство. Это предположение подтверждает тот факт, что в случае «запрошенного» просоциального поведения уровень положительных ответов сверстников на соответствующие действия ребенка повышается почти в два раза.

В японских дошкольных образовательных учреждениях существует иная система норм для детей дошкольного возраста. Так, если в Европе и Америке случаи физической грубости между детьми рассматриваются как асоциальное поведение, то в Японии отношение к подобным инцидентам иное. Педагоги фактически игнорируют такие происшествия и вмешиваются не для того, чтобы наказать зачинщика, а с целью установить гармоничные отношения между детьми, вошедшими в конфликт (например, педагог старается донести до детей, что в конфликте всегда виноваты оба ребенка, и демонстрирует дошкольникам, как можно извиниться). Сам акт насилия не считается преступлением – по мнению японских педагогов, он лишь следствие социальной незрелости, неспособности дошкольника сказать о своих чувствах.

В качестве примера (приведен Л. Пик) можно рассмотреть поведение четырехлетнего мальчика Сатору во время занятий в японском детском саду: «Педагог читает рассказ, дети слушают. Сатору толкает двух девочек, затем начинает толкать мальчика, сидящего рядом с ним. Воспитатель не обращает внимания. Сатору вскакивает со своего места и начинает толкать других детей. Ассистент педагога подходит к Сатору, кладет ему руку на плечо и улыбается... Сатору отмахивается, сбрасывает руку ассистента, подбегает к девочке, бьет ее, та начинает плакать. Учитель останавливает чтение и говорит: „Если ты будешь делать то, что не нравится твоим друзьям, они будут плакать“. Затем он продолжает чтение... Сатору ударяет ассистента педагога и начинает бегать по комнате...“»

После увиденного Л. Пик обратилась к педагогу за разъяснением и вот что он сказал: «Сатору вырос очень избалованным. В семье он старший ребенок и родители уделяют ему не так много внимания, как он хочет... Одни дети могут сказать: „Приходи в мой дом пить чай“, – и так они заводят друзей. Другие действуют проще – они, как щенки набрасываются и ждут, что за ними погонятся... Мы говорим Сатору, что ему нужно быть осторожнее, иначе

никто не станет с ним дружить. Он не знает, как общаться с другими, но если отделить его от них – он никогда не научится ладить со сверстниками».

Позиция японских педагогов по отношению к агрессивным проявлениям детей хорошо представлена в следующих словах: «... Драка между детьми – важный опыт социального взаимодействия. Через него дети учатся сообщать о своих потребностях и уважать потребности других людей... Если родители с малых лет будут говорить ребенку „не дерись“, „играй вместе с другими дружно“, то его естественные наклонности будут подавлены... В этом случае дети будут прибегать и ябедничать... и взрослым придется решать за них все проблемы».

Такая культура вряд ли приемлема для европейских дошкольных учреждений, но в ней, безусловно, представлено стремление поддержать инициативу детей, даже если она выражается в незрелом поведении. В нашей культуре основными формами воспитания ребенка являются, как правило, поощрение и наказание. Они направлены на организацию процесса усвоения ребенком предъявляемых взрослыми норм. В качестве поощрения выступают как прямое подкрепление (когда за желаемое поведение взрослые награждают ребенка), так и косвенное (например, когда дошкольник пытается избежать наказания). Взрослые довольно часто рассматривают поощрение и наказание как равнозначные способы воздействия на поведение дошкольника. Однако между ними имеется существенное различие. При положительном подкреплении ребенок будет выполнять подкрепляемое действие как можно лучше, а при отрицательном подкреплении поведение дошкольника будет направлено лишь на избегание наказания. Наказание ограничивает инициативу ребенка, не меняя при этом содержание его деятельности. Вместе с тем наказание является вынужденной мерой ограничения нежелательного поведения ребенка.

Однако Дж. МакКорд установила, что даже сильное наказание (которое непосредственно угрожает ребенку или затрагивает его интересы) не предотвращает нежелательную форму поведения – как только источник наказания исчезает, то есть контроль за ребенком ослабевает, его отрицательные, асоциальные формы поведения могут появиться вновь. Приведем пример: «Когда отец бывал дома, Билли был просто образцово-показательным ребенком. Он знал, что за плохое поведение отец подвергнет его скорому и беспристрастному наказанию. Но как только отец покидал дом, Билли подходил к окну и ждал, когда машина скроется за поворотом. И тут он резко преображался... Он забирался в мой шкаф, рвал мои нарядные платья... ломал мебель, носился по всему дому и колотил по стенам, пока не повергал все в полную разруху»².

Наказание, безусловно, принуждает ребенка следовать норме, однако эта норма очень четко связывается со взрослым, реализующим те или иные санкции. Как отмечал Дж. Боулби, существует два общераспространенных метода закрепления нормы (в случае когда ребенок ей не следует). «Первым является мощное выражение неодобрения поведения ребенка посредством наказания; вторым – более тонким и эксплуатирующим его чувство вины – является внушение ребенку чувства неблагодарности и подчеркивание той боли, физической и моральной, которую его поведение причинило его преданным родителям. Хотя оба эти метода предназначены для контроля порочных страстей ребенка, клинический опыт показывает, что ни один из них не является очень успешным и что оба они вносят тяжкий вклад в несчастье ребенка. Оба метода склонны порождать у ребенка страх своих чувств и вину по поводу их проявления, загонять их в подполье и, таким образом, делать контроль над ними для ребенка более, а не менее трудным делом»³. Гораздо эффективнее такая форма наказания, при которой ребенку предоставляется возможность исправить последствия неже-

² Бандура А. Теория социального научения. – СПб., 2000. – С. 125–126.

³ Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М., 2006. – С. 21–22.

лательного поведения. В этом случае дошкольник без принуждения и излишнего ограничения самостоятельно устраняет неприемлемые для взрослого последствия, что позволяет ребенку сохранить активную позицию и избежать чувства вины.

Таким образом, поощрение является более приемлемым методом воспитания ребенка (подчеркнем еще раз, что поощряется преимущественно нормативное поведение детей). В одном из исследований изучалась социальная обусловленность поведения детей. В эксперименте участвовали двое взрослых и дошкольники, склонные к самоизоляции. Первый взрослый поощрял детей, когда они вступали в сотрудничество со сверстниками во время игры, а второй – поощрял ребят вне зависимости от того, вступали они в сотрудничество или нет. Оказалось, что в присутствии взрослого, который поощрял детское сотрудничество, дошкольники стали играть гораздо чаще. Другими словами, они стали чаще проявлять про-социальное поведение, то есть следовать установленным нормам.

И поощрение, и наказание являются формами внешней мотивации ребенка, и в случае их механического применения они могут приводить к обратному эффекту. Так, в исследовании М. Леппера и Д. Грина дошкольников награждали за рисование (которым, как известно, с интересом занимаются все дети в этом возрасте), что привело к снижению желания рисовать в свободное время, поскольку дети стали рисовать только тогда, когда получали какое-нибудь вознаграждение. Другими словами, у них практически исчезла внутренняя мотивация, которую заменила мотивация внешняя.

Из приведенных выше примеров становится очевидно, что поощрение и наказание эффективны лишь в отношении удержания нормы, но не ее порождения. Как писал Дж. Боулби «... с маленькими детьми, которые существенно меньше нас, легко осуществлять дружеское вмешательство... Та цена, которую мы должны заплатить, – это лишь наше постоянное присутствие»⁴. И только в случае такого внимательного отношения к деятельности ребенка возможно создание условий, поддерживающих его инициативу.

Все вышесказанное указывает на сложность стоящей перед педагогом дошкольного учреждения задачи – выявить и поддержать адекватную форму проявления детской инициативы, которая бы развивала творческое начало личности ребенка.

Следует также помнить о том, что любое проявление инициативы практически всегда имеет социальные последствия. Представим себе, что мама и ребенок пришли в магазин и малыш хочет проявить инициативу в покупке продуктов. Очевидно, она будет оспорена взрослым и именно потому, что ее последствия носят социальный характер, они скажутся не только на ребенке, но и на взрослом. Другой пример. Представим, что ребенок проявил инициативу и заявил, что будет самостоятельно собираться на прогулку. Такая инициатива также влияет на взрослого, поскольку ее реализация требует большего времени от всех участников прогулки. Поэтому вопрос о детской инициативе тесно связан с пониманием того психологического механизма и условий, которые позволяют ребенку проявлять собственную активность в адекватной социальной форме.

⁴ Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М., 2006. – С. 26.

Теория развития способностей в отечественной психологии

Для того чтобы инициатива ребенка была адекватной, она должна вписываться в контекст той культуры, которая поддерживается взрослыми, и в которой проходит жизнь ребенка. В качестве инструмента анализа культуры выступают общие способности, которые формируются по мере развития ребенка. Концепция развития детских способностей как инструмента анализа культуры складывалась на протяжении длительного времени под руководством таких психологов, как А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко.

Ученые понимали, что психическое развитие в дошкольном детстве отличается динамичностью и что на протяжении этого периода происходят существенные изменения в самых разнообразных сферах психики ребенка: в развитии познания, личности, общения с окружающими, освоении детских видов деятельности. Поэтому появилась необходимость выделить наиболее значимые стороны подобных изменений, определяющие ключевые направления психического развития ребенка. В качестве одного из направлений выступило развитие способностей.

Проблема способностей разрабатывалась в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которой психическое развитие человека обусловлено становлением его сознания. Л. С. Выготский полагал, что сознание человека представляет собой особую структуру высших психических функций, таких как восприятие, мышление, память, воображение. На разных возрастных этапах на передний план выходят те или иные функции, подчиняя себе все остальные и перестраивая, таким образом, сознание человека.

Сущность развития ребенка по Л. С. Выготскому заключается в постепенном вхождении в человеческую культуру через овладение средствами психологической деятельности, через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним существующими способами. При этом, как отмечал Л. С. Выготский, эти средства не только изменяют отношения человека с миром, но и позволяют воздействовать на самого себя. Культурные средства, которые активно осваивает ребенок, дают ему возможность самостоятельно анализировать любую новую ситуацию, быть свободным в выборе собственных действий, самостоятельно организовывать свою деятельность.

В качестве универсального средства Л. С. Выготский выделял знак, с которым всегда связано социально выработанное и удерживаемое в культуре значение. Но оперирование закрепленными в знаках понятиями, в которых в значительной степени фиксируется человеческий опыт, не является одинаково значимым для всех возрастных категорий. Таким образом, встает проблема поиска специфического для каждой возрастной ступени средства, которое ребенок присваивает и использует в своей деятельности.

Так, в исследованиях, выполненных под руководством А. В. Запорожца, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, было показано, что для ребенка дошкольного возраста существуют свои специфические формы опосредствования, которые носят образный характер. В частности, основная линия развития восприятия обусловлена усвоением детьми особого рода социально выработанных средств: сенсорных эталонов и способов их применения, то есть действий восприятия.

Таким образом, разработка проблемы способностей стала осуществляться не только в русле культурно-исторической теории, но и с учетом теории деятельности, концептуально оформленной А. Н. Леонтьевым. Согласно теории А. Н. Леонтьева, основной движущей силой развития является активность самого ребенка, реализуемая в различных видах деятельности. Для дошкольника наиболее значимыми являются игра, а также продуктив-

ные виды деятельности: рисование, конструирование, литературно-художественная деятельность и другие.

Л. А. Венгер, опираясь на предыдущий опыт отечественной психологии, сформулировал основные принципы концепции развития способностей. Согласно его подходу, под способностями понимаются универсальные способы ориентировки в окружающем мире с помощью специфических для дошкольника средств. В отличие от знаний, умений и навыков способности имеют непреходящее значение для человеческой жизни. При этом существуют особые периоды, когда ребенок наиболее чувствителен, сензитивен к развитию определенных видов способностей. В дошкольном возрасте развиваются образные формы сознания. Основными средствами, которыми ребенок овладевает в этом возрасте, являются образные средства: сенсорные эталоны, разного рода наглядные модели, схемы и планы. С помощью этих средств ребенок «учится смотреть на мир сквозь очки человеческой культуры»; обобщать свой непосредственный опыт, выделять в различных ситуациях наиболее существенные стороны, формируя осознанное и произвольное отношение к реальности.

Дальнейшее развитие проблемы способностей было связано с работами О. М. Дьяченко. Она подчеркивала, что в ходе познавательной деятельности ребенок сталкивается с двумя типами ситуаций. В ситуациях первого типа ребенку нужно выявить, понять основные свойства и отношения действительности. Ребенок в ходе своей познавательной активности открывает свойства окружающего мира. Основные формы такой активности – наблюдение и экспериментирование. Так, при ознакомлении с природными явлениями ребенок сначала получает опыт наблюдения и экспериментирования: например, зимой он знакомится со свойствами снега и льда, наблюдает такие явления, как снегопад, буря, метель и т. п. Задача взрослого – создать условия для экспериментирования, помочь ребенку увидеть новое в знакомом. Затем взрослый помогает дошкольнику выделить наиболее характерные для зимы явления и подводит ребенка к обобщению с помощью адекватных для него средств.

Второй тип ситуаций связан с «проживанием» ребенком полученных впечатлений. Проживание включает в себя не только опыт беспристрастного анализа действительности, но и опыт своего отношения к ней. Например, при знакомстве с особенностями времен года, в частности зимы, дети могут прослушать музыку, вызывающую представления о буре, метели; покружиться, как снежинки; подражать от холода, как маленькие зайчики и т. п. В этом случае свои впечатления, свое отношение к зиме дети выражают языком движений, с помощью существующих в культуре символических средств (средства живописи, танца, выразительного движения, сказочной символики).

Итогом работы О. М. Дьяченко стало различение у детей двух типов ориентировки в действительности и соответствующих им средств: в первом случае ребенок устанавливает объективные зависимости и фиксирует их с помощью условных знаков; во втором случае он с помощью взрослого выражает свое отношение к действительности и обозначает смысл ситуации в символической форме. Таким образом, были выделены две группы способностей: способность к выявлению и обозначению существующих в действительности явлений (моделирование); способность к символическому выражению отношения человека к реальности (символизация). Проявления этих способностей можно легко обнаружить в любой деятельности ребенка. Так, в игре он, с одной стороны, подражает деятельности взрослого (например, врач лечит больного), а с другой стороны, выражает свое отношение к той или иной роли как к определенной жизненной позиции. Например, роль врача – это не просто последовательность действий по лечению больного, но и «изображение» милосердия. Мама – это доброта и забота, мушкетер – это отвага и верность в дружбе и т. п. Подобное «символическое» отношение проявляется особенно ярко, когда ребенок в игре передает эмоционально значимые события, неоднократно воспроизводя страх, радость, горе, победу. В этом случае главным становится не воспроизведение действий и взаимоотношений взрослых, а

передача тех переживаний, которые ребенок связывает с определенными событиями. Этот процесс лежит в основе детского воображения, развитие которого О. М. Дьяченко рассматривала как становление особой способности.

Воображение она понимала как способность выражать особенности одного объекта или явления посредством другого, видоизменять формы репрезентации реальности. В воображении используются, прежде всего, символические, метафорические формы отражения действительности. В развитом виде они позволяют находить и фиксировать в творческих продуктах существенные и значимые для человека стороны предметов и явлений. Кроме того, в воображении происходит детализация создаваемых образов, их «оживление», что ведет к индивидуализации и самооценности творческих проявлений, особенно значимых в художественном творчестве.

Подобный подход позволил рассматривать воображение как способность, имеющую культурно-историческую природу, социальная обусловленность функционирования и развития которой происходит благодаря усвоению общественно выработанных и фиксированных в культуре форм ее организации.

Положение об опосредованном характере воображения ведет, согласно теории Л. С. Выготского, к пониманию его как произвольного и осознанного процесса. В связи с этим для анализа развития воображения дошкольника был введен термин «продуктивное воображение», подчеркивающий его подчиненность самому субъекту. Это понятие О. М. Дьяченко использовала для характеристики именно опосредованного воображения, которое произвольно направляется в нужную самому ребенку сторону. Понятие «продуктивное воображение» позволило снять вопрос о многочисленных видах воображения: творческом и нетворческом; активном и пассивном и др. Подлинно продуктивное воображение всегда активно, направленно, произвольно, однако оно может иметь разный уровень развития.

В качестве основных параметров оценки уровня развития продуктивного воображения О. М. Дьяченко назвала направленность воображения (не стихийность возникновения воображаемых образов, а подчиненность их поставленной задаче), а также сочетание оригинальности образов с их вариативностью (различия образов у детей одной группы и различия образов у одного и того же ребенка).

Разработанный О. М. Дьяченко подход позволил рассматривать воображение как структурный процесс, в котором выделяются два основных этапа: этап зарождения общей идеи творческого задания и этап составления плана реализации этой идеи.

Этап построения общей идеи создания продукта воображения реализуется с помощью образов определенной структуры. О. М. Дьяченко показала, что дети 3–5 лет пользуются в основном «опредмечивающим» образом, который основывается на некотором элементе реальности (таким элементом может быть отдельный признак предмета). Этот элемент реальности становится центральной частью нового образа. Например, если ребенку предложить дорисовать круг, то он нарисует цветок или солнце, то есть круг будет центральной фигурой, вокруг которой происходит достраивание образа. Дети 6–7 лет начинают пользоваться образом, построенным по способу «включения». При использовании такого образа дети также отталкиваются от некоторых признаков действительности, но эти признаки занимают второстепенное место в новом образе, становятся его частью. Например, тот же круг ребенок может принять за горошинку на платье девочки, что является, конечно, второстепенной деталью рисунка.

Способность сопоставлять внешнюю и внутреннюю реальность по любым признакам лежит в основе символического познания, которое характеризует воображение взрослого человека.

Этап составления плана реализации творческой идеи характеризуется собственными средствами, среди которых прежде всего следует выделить слово. С помощью речи ребе-

нок планирует следующий шаг своей деятельности или ее конечный результат. Кроме того, в качестве плана может использоваться наглядная модель. В таком случае средством планирования являются модельные представления, которые достаточно широко используются детьми различных возрастных групп.

Результаты проведенных О. М. Дьяченко исследований показали, что уровень развития продуктивного воображения можно повысить путем специально организованного обучения, в основе которого лежит идея освоения оптимальных для каждого возраста средств воображения: средств создания идеи творческого продукта и плана целостного произведения, упорядочивающего образы воображения. Приведем пример. Педагог показывает ребенку схематизированное (в виде кружочков и палочек) изображение человека и предлагает дополнить его. Добраивание образа осуществляется в процессе беседы, организованной педагогом, который задает детям наводящие вопросы: «Кто это будет?», «Как он будет одет?», «Что у него в руках?..» В процессе подобных занятий дети начинают строить образы воображения, отгалкиваясь от схематических представлений.

Проведенные исследования позволили выделить два вида воображения: «познавательное» и «эмоциональное». Основная задача «познавательного» воображения – специфическое отражение закономерностей объективного мира, преодоление возникших противоречий в представлениях о действительности, добраивание и уточнение целостной картины мира. «Эмоциональное» же воображение возникает в ситуациях противоречия между образом Я ребенка и реальностью и направлено на регуляцию этого образа. «Эмоциональное» воображение может способствовать овладению определенными нормами и способами взаимодействия с реальностью, а также выступать в качестве защитного механизма личности. При этом защита может осуществляться двумя основными путями. Во-первых, через многократную вариативную репрезентацию травмирующих воздействий, в процессе которой находятся способы разрешения конфликтных ситуаций, а во-вторых, через создание воображаемой ситуации, снимающей фрустрацию (негативное психическое состояние, обусловленное невозможностью удовлетворения тех или иных потребностей).

По преобладанию «познавательного» или «эмоционального» воображения можно выделить две группы детей. При этом каждый вид воображения имеет свои специфические особенности. Более оригинальные образы у детей с «эмоциональным» воображением сочетаются с худшей организацией их деятельности. Большая же последовательность в организации образов воображения у детей с «познавательным» воображением сочетается с их меньшей оригинальностью. Преобладание «познавательного» или «эмоционального» воображения связано с личностными особенностями детей, такими как: устойчивость, осознанность и направленность мотивов, оценочных структур образа Я; специфика общения с окружающими; степень самостоятельности в регуляции и оценке собственной деятельности. Однако уровень развития продуктивного воображения определяется не этими особенностями, а зависит от структуры и специфики средств, используемых ребенком.

Результаты проведенного О. М. Дьяченко исследования позволили выявить и охарактеризовать основные этапы развития воображения в дошкольном детстве.

Первый этап в развитии воображения можно отнести к 2,5–3 годам. В этом возрасте происходит разделение воображения на «познавательное» и «эмоциональное». Это связано с двумя важнейшими новообразованиями возраста. С одной стороны, ребенок постепенно отделяет действия от предмета, с помощью которого они были усвоены, и овладевает новыми действиями и предметами, а в случае невозможности – обращается к предметам-заместителям. С другой стороны, происходит выделение личного Я, переживание своей отделенности от окружающего мира. Уже к 3 годам можно четко выделить два типа воображения. О. М. Дьяченко подчеркивала, что именно «эмоциональное» воображение с самого начала связано с использованием символов. Противоречие между образом Я и действитель-

ностью часто не осознается ребенком и выражается символически. Сначала эти символы дети заимствуют из сказок (Змей Горыныч, Баба-яга), а затем создают самостоятельно (черный цветок, зубастый самолет, выдуманный плохой или хороший мальчик). На данном этапе основным средством порождения идеи воображаемого продукта является «опредмечивающий» образ. Что касается планирования продуктов воображения, то оно практически отсутствует в этом возрасте. Предложение заранее составить план деятельности, а потом действовать по нему нередко приводит к ее разрушению или отказу от нее.

Второй этап в развитии воображения приходится на возраст 4–5 лет. В этом возрасте ребенок нацелен на усвоение норм, а также правил и образцов деятельности. Взрослые, чувствуя новые возможности, как правило, ведут обучение и воспитание, опираясь на образцы, которым должен следовать ребенок. Снижение уровня продуктивного воображения на этом этапе связано как с особенностями развития детей этого возраста, так и с особенностями педагогического воздействия. «Эмоциональное» воображение в этом возрасте обычно возникает вследствие переживаемого ребенком конфликта. «Познавательное» воображение связано с бурным развитием ролевой игры, рисования, конструирования. Без специального руководства оно может носить воспроизводящий характер в силу нацеленности детей этого возраста на следование образцам. Основным средством порождения идеи воображения, как и у детей более младшего возраста, является «опредмечивающий» образ. Однако на данном этапе этот образ наполняется деталями, имеет тенденцию к индивидуализации. В процесс создания образов начинает включаться слово, вызывая или фиксируя стоящую за ним цепочку представлений или обобщений. К 4–5 годам в процесс воображения включается специфическое планирование, которое можно назвать ступенчатым: ребенок планирует один шаг, выполняет его, видит результат и на его основе планирует следующий шаг. Средствами планирования являются слово и модельные представления.

Третий этап в развитии воображения дошкольника приходится на возраст 6–7 лет. В этом возрасте ребенок уже усваивает основные образцы поведения и виды деятельности и получает свободу в оперировании ими. В принципе он уже способен отходить от усвоенных стандартов, комбинировать их, используя при построении продуктов воображения. «Эмоциональное» воображение ребенка направлено на изживание травмирующих воздействий и противоречий при столкновении с реальностью. Приведем пример. Взрослый показывает ребенку кубик, внутри которого находится перемещающийся груз. Экспериментатор устанавливает кубик на край стола таким образом, что большая его часть свешивается с поверхности стола, но при этом груз, находящийся над поверхностью стола, не позволяет кубику упасть. Взрослый спрашивает ребенка о том, что произойдет, если убрать руку, придерживающую кубик. Как правило, дошкольники предполагают, что кубик упадет, однако этого не происходит. Затем экспериментатор перемещает груз за пределы поверхности стола и вновь задает ребенку тот же вопрос. После того, как ребенок поймет, что кубик обладает противоречивыми свойствами, он начинает строить образ воображения. В частности, он может сказать, что кубик «волшебный».

«Познавательное» воображение в этом возрасте претерпевает качественные изменения. Дети 6 лет не просто передают в своих произведениях те или иные впечатления, но и начинают целенаправленно искать приемы для этой передачи. Выбор таких приемов связан с особенностями обучения ребенка, прежде всего с овладением им на протяжении дошкольного детства культурой игры и элементами художественного творчества. Выбор проявляется не только в подборе адекватных приемов реализации продуктов воображения, передачи идеи, но и в поиске самой идеи. В этом возрасте появляется новая возможность использования образа при решении творческих задач. Целостный образ начинает строиться способом включения. В этом возрасте также впервые появляется целостное планирование: ребенок может построить план действий и последовательно реализовывать его, нередко корректируя

в ходе деятельности. Продукты воображения становятся еще более детализированными и индивидуализированными.

Описанные этапы развития воображения в естественных условиях полностью реализуются примерно у 1/5 детей каждого возраста. В связи с этим с особой остротой встает вопрос о создании педагогики воображения, одна из центральных линий которой может быть направлена на создание целостных творческих продуктов, решение реальных творческих задач.

Дальнейшее изучение проблемы способностей было связано с анализом способов регуляции поведения ребенка при решении им различных задач. Было выявлено три основные позиции субъекта по отношению к действительности и, соответственно, три способа регуляции поведения ребенка в той или иной ситуации (О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса).

Первый способ взаимодействия с реальностью – нормативно-стабилизирующий. Его применение направлено на освоение и использование существующих в культуре норм в широком смысле слова (включая и нормы познания и др.). В основе данного способа лежит преимущественно применение знаковых средств.

Второй способ – смыслообразующий, направленный на поиск личностного смысла и выражение собственного отношения к ситуации, этот способ включает в себя, прежде всего, процессы «эмоционального» воображения (по А. В. Запорожцу) и базируется в основном на использовании символических средств.

Третий способ – преобразующий (диалектический), направленный на преобразование реальности и разрешение противоречивой ситуации путем оперирования противоположностями. Этот способ включает в себя действия как со знаковыми, так и с символическими средствами.

В старшем дошкольном возрасте доминируют нормативно-стабилизирующие способности. В значительной мере это вызвано фактом «натаскивания» детей при поступлении в школу. При этом практически не поддерживается детская инициатива. Ребенок начинает следовать за логикой предметов, предлагаемых взрослыми. Во многом его занятия сводятся к заучиванию различных сведений.

Дальнейшее изучение проблемы развития способностей связано с пониманием их роли как инструмента ориентировки в культуре. Фактически культура представляет собой систему повторяющихся ситуаций, в которых проходит жизнь ребенка и окружающих его людей. Каждая такая ситуация может рассматриваться как нормативная именно в силу своего повторения и осуществления в ней привычных способов действий (утром все встают, умываются, одеваются, завтракают и т. д.). Жизнь человека предстает как переход из одной ситуации в другую. При этом в каждой ситуации достаточно точно определены правила социального поведения, которые предназначены для всякого, кто оказывается в той или иной ситуации. Другими словами, они начинают действовать, как только человек попадает в ту или иную ситуацию. Это означает, что правила связаны не с человеком (хотя они предназначены для него), а с ситуацией, то есть с определенными внешними обстоятельствами. Например, правило оплаты проезда в автобусе связано именно с автобусом, а не с человеком: платить за проезд надо тогда, когда оказываешься в автобусе, и т. д. Именно в этом смысле культура рассматривается как набор подобных ситуаций самого разного плана. А способности как раз и помогают решить три главные задачи: понять, что это за ситуация, какие в ней действуют правила; нравится или нет эта ситуация и что в ней нужно изменить, чтобы ее улучшить.

Однако именно опыт изменения, улучшения ситуации у дошкольников отсутствует. Если же такие факты имеют место, то возникают они стихийно и, как правило, не учитываются взрослым. Кроме того, взрослый может намеренно организовать ситуацию, в которой ребенок выполняет социально важное дело и этим как бы изменяет ситуацию (убирает

игрушки в группе, ухаживает за цветами, помогает накрывать на стол и т. д.). Но во всех ситуациях он не является субъектом действия, поскольку оно было придумано взрослым. Поэтому перед педагогом встает задача поиска такой формы детской активности, которая бы поддерживала детскую инициативу и реализовывала бы ее в социально значимых формах. На наш взгляд, такой формой детской активности является проектная деятельность.

Организация проектной деятельности в детском саду

Проектная деятельность является проектной только в том случае, если прямое действие в той или иной ситуации оказывается невозможным. Другими словами, если ребенок захотел нарисовать рисунок, взял для этого карандаш, лист бумаги и осуществил свой замысел, то эта деятельность не будет считаться проектной – все действия ребенок выполнил в рамках традиционной продуктивной деятельности.

В ходе проектной деятельности дошкольник исследует различные варианты решения поставленной задачи, по определенным критериям выбирает оптимальный способ решения. Например, ребенок хочет сделать подставку для карандашей или кисточек. Реализация этой задачи в случае проектной деятельности не осуществляется сразу. Сначала дошкольник пытается представить несколько вариантов изготовления подставки. Поскольку в дошкольном возрасте доминирует образное мышление, то варианты выполнения поставленной задачи могут быть представлены в форме рисунка. Создав несколько изображений, ребенок удерживает в своем сознании целый ряд вариантов. При наличии нескольких вариантов появляется возможность их анализа путем сопоставления друг с другом, выявления их достоинств и недостатков. Фактически каждый такой вариант позволяет дошкольнику лучше понять то, что он собирается делать и уяснить последовательность действий. При изготовлении подставки ребенок может использовать различный материал. Поэтому при сопоставлении рисунков может учитываться материал будущей поделки. Кроме того, при сравнении рисунков могут приниматься во внимание люди, которые будут участвовать в совместном проекте. При организации проектной деятельности необходимо учитывать тот факт, что в дошкольном возрасте замысел ребенка, как правило, намного опережает его технические возможности. В связи с этим взрослые, в первую очередь родители должны оказывать помощь дошкольнику при реализации замысла. Совместная деятельность позволяет детям и родителям лучше понять друг друга, установить доверительные отношения.

При организации проектной деятельности в детском саду педагоги могут столкнуться со следующими проблемами.

- Несоответствие между традиционной формой организации образовательного процесса и характером проектной деятельности.

Традиционная педагогическая деятельность осуществляется в нормативном пространстве – она ориентирована на разработанные конспекты занятий, строгую логику перехода от одной части программы к другой и т. п. Проектная деятельность, как отмечалось выше, осуществляется в пространстве возможностей, где нет четко заданных норм. В этом случае и педагог, и ребенок попадают в ситуацию неопределенности. Проектная деятельность ориентирована на исследование как можно большего числа заложенных в ситуации возможностей, а не на прохождение заранее заданного (и известного педагогу) пути. Естественно, что воспитателю проще следовать жесткой программе, чем постоянно искать новые нестандартные подходы к образовательному процессу. Поэтому каждый педагог должен оценить свою готовность к проектной деятельности.

- Неразличение субъектной и объектной позиции ребенка.

Большинство педагогов дошкольных образовательных учреждений очень чутко относятся к детям и поддерживают их эмоционально. Однако эта эмоциональная поддержка не должна выливаться в готовность выполнить творческое задание за ребенка, будь то формулировка творческого замысла или поиск возможных способов решения проблемы.

Педагог должен организовать проблемную ситуацию для детей, но не должен предлагать свои варианты решения задачи. Иначе ребенок окажется в объектной позиции.

В проектной деятельности под субъектностью подразумевается выражение инициативы и проявление самостоятельной активности, при этом субъектность ребенка может проявляться по-разному. Так, ребенок может высказать оригинальную идею (то есть ранее не высказанную другими детьми) или поддержать и немного видоизменить идею другого ребенка. В этом случае воспитатель должен акцентировать внимание на своеобразии идеи ребенка. Приведем пример. При обсуждении подарков к 8 Марта один мальчик предложил нарисовать маме открытку. Другой поддержал его идею, сказав, что еще можно нарисовать открытку сестре. С точки зрения взрослого, был озвучен одинаковый замысел: создание открытки. В этом случае педагог может сказать: «Вася уже сказал про открытки. Попробуй придумать что-нибудь другое». Более продуктивным является другой путь: можно поддержать инициативу второго ребенка, подчеркнув, что про открытку сестре еще никто не говорил. В этом случае взрослый, во-первых, открывает новое пространство для творческой деятельности (можно выяснить, чем различаются открытки для мамы и сестры, еще можно вспомнить о бабушках, воспитателях и т. д.), а во-вторых, поддерживает инициативу ребенка (он получает позитивный опыт высказывания и в следующий раз, скорее всего, тоже выскажет какую-нибудь идею). Из сказанного следует, что нужно поддерживать и позитивно отмечать сам факт высказывания, даже если оно повторяет высказывание другого ребенка. Это особенно важно для пассивных детей, не имеющих положительного социального опыта проявления инициативы.

- Необходимость формирования субъектной позиции педагога.

Невозможно развивать субъектность ребенка, оставаясь в жесткой, фиксированной позиции. Педагог в силу своего профессионального опыта и образования имеет достаточно устойчивые представления о том, как можно и нужно поступать в различных ситуациях. Вернемся к примеру с обсуждением подарков к 8 Марта. Любой педагог знает, кому и какие подарки можно дарить в этот день, и каким образом их изготовить. Понятно, что дети не сразу смогут придумать оригинальный подарок. Но задача педагога заключается вовсе не в том, чтобы дожидаться необычного решения. Он должен посмотреть на уже известную ему ситуацию и способы решения задачи с точки зрения пространства возможностей.

«Знающий» педагог поступит «по инструкции»: объяснит, как вырезать цветочки, куда их приклеить, как сложить открытку, то есть будет действовать с позиции культурной нормы. Педагог, демонстрирующий субъектную позицию, сначала выяснит, как ребенок видит эту ситуацию (для дошкольника создание открытки или приклеивание цветочка – вовсе не очевидное действие, а своеобразное открытие, осмысление праздника). И только потом воспитатель обратится к культурным способам оформления замысла. И тогда вырезание цветочка станет средством реализации замысла ребенка, а не очередным звеном в реализации образовательной программы.

Проектная деятельность – сложно-организованный процесс, предполагающий не частные изменения в методике проведения отдельных занятий, а системные преобразования всего учебного и воспитательного процесса. Очевидно, что подобные изменения не могут быть инициированы только воспитателем. Они требуют активного участия администрации дошкольного учреждения.

В первую очередь изменения касаются режима образовательного процесса. Проектная деятельность предполагает различные формы активности детей, логично взаимосвязанные разными этапами реализации замысла, поэтому она выходит за пределы традиционной сетки занятий в детском саду.

Для занятий проектированием удобнее всего выделять один день в две недели. В этот день изменяется режим жизни детей: творческая работа начинается в 11 часов (после зав-

трака и прогулки). При этом желательно, чтобы в проектной деятельности участвовали оба воспитателя, поскольку на первых порах она должна реализовываться в ходе занятий с детьми по подгруппам (по 5–9 человек). Таким образом, каждая подгруппа детей занимается своим проектом.

Поскольку проектная деятельность предполагает активную аналитическую и рефлексивную работу воспитателя (о чем подробнее будет рассказано ниже), администрация должна способствовать выделению времени и места для специальных встреч педагогов, а также участвовать в этих собраниях.

Внедрение проектной технологии в образовательный процесс требует от администрации больших организационных усилий, но при этом позволяет:

- повысить профессиональный уровень педагогов и степень их вовлеченности в деятельность, сделать педагогический коллектив более сплоченным;
- развивать систему продуктивного взаимодействия между участниками образовательного процесса (дети вовлекают в проект родителей, общаются между собой и с воспитателем);
- развивать у детей такие качества, как социализированность и активность;
- создавать продукты, которые можно предъявлять социуму (возрастает уровень их оригинальности и социальной значимости, что способствует более успешному позиционированию дошкольного учреждения).

Итак, если администрация готова включиться в процесс внедрения проектной технологии в жизнь детского сада, то следующим этапом станет организация творческой группы педагогов.

Создание творческой группы должно быть инициировано старшим воспитателем при поддержке заведующей. Для этого необходимо выявить степень готовности педагогов к участию в проектной деятельности, обратив внимание на то, хочет ли воспитатель:

- осваивать дополнительную литературу;
- организовывать новые формы активности детей;
- участвовать в специальных встречах с коллегами;
- систематически анализировать и фиксировать результаты своей деятельности (вести дневник и т. п.).

Нужно оценить способность педагога работать в ситуации неопределенности, отказываться от привычных схем деятельности. При отборе педагогов в творческую группу можно опираться на уже имеющийся опыт работы с ними, а также на письменный или устный опрос, который выявляет степень согласия воспитателя на включение в новые виды деятельности.

В результате всех педагогов образовательного учреждения можно разделить на три условные группы. В первую попадут педагоги, которые заявят себя активными сторонниками проектной деятельности, готовыми к поиску новых, нестандартных решений. Во вторую группу войдут пассивные сторонники проектной деятельности, то есть те педагоги, которые готовы следовать за лидером, добивающимся успешных результатов. Такие педагоги, вероятнее всего, присоединятся к творческой группе, когда появятся первые ощутимые результаты ее деятельности. Но поскольку они не выказывают активного неприятия новой технологии, можно предложить им занимать различные вспомогательные позиции. В третью группу попадут педагоги, не готовые к реализации проектной деятельности. Важно подчеркнуть, что принадлежность к этой группе не означает отрицательной профессиональной характеристики педагога. Возможно, он реализует себя в других продуктивных формах образовательной деятельности.

Сформированная творческая группа должна быть особым образом позиционирована как среди воспитателей (как группа, которая занимается развитием образовательного про-

странства детского сада), так и в глазах родителей (как группа, занимающаяся развитием инициативности детей и их социализацией).

Когда мы говорим о создании творческой группы, мы не имеем в виду формирование списка педагогов, каждый из которых будет заниматься проектной деятельностью со своей группой детей. Речь идет о создании профессионального объединения, в рамках которого происходит освоение проектной технологии и оформление стратегии ее внедрения в жизнь дошкольного учреждения. Полноценная творческая группа должна реализовывать две основные функции: осуществлять мониторинг проектной деятельности и способствовать формированию личностной философии профессиональной деятельности педагогов.

Мониторинг проектной деятельности подразумевает систематическое отслеживание текущих и промежуточных результатов, а также их оценивание как проблемных или успешных. Иными словами, мониторинг – это анализ отдельных элементов процесса (например, какое количество идей удалось инициировать на начальном этапе реализации проекта, какая из них была выбрана в качестве основной) и динамики развития (изменение процента активности детей на этапе формирования замысла). Мониторинг имеет отстраненный, объективный характер и предоставляет набор фактов для дальнейшего анализа и осмысления.

Формирование личностной философии профессиональной деятельности педагогов в большей мере связано с пониманием собственной роли в организации совместной деятельности с детьми, своего отношения к ситуации, с открытием новых профессиональных возможностей. Как уже говорилось, реализация проектной деятельности предполагает перестройку привычных форм взаимодействия в группе, а значит, требует от педагога переосмысления собственной деятельности и даже некоторых ценностей. Специально организованные встречи помогут педагогам решить ряд проблем, связанных с организацией проектной деятельности: кто стал реальным автором замысла проекта (на конкретном занятии)? Что помогало (препятствовало) проявлению инициативности детей на занятии? В какой мере было освоено пространство возможностей (в конкретной ситуации)?

Размышление над этими вопросами предполагает не только обнаружение проблемных моментов в реализации проектной деятельности конкретным педагогом, но и осознание того, почему подобная ситуация возникла, как можно изменить собственную позицию или отношение к ситуации т. п. Обязательно нужно отмечать наличие позитивной динамики, если на следующей встрече выяснится, что педагог сумел преодолеть ранее выявленные трудности. По сути, на этих встречах обсуждаются не столько нюансы технологии, сколько позиция педагога, его вовлеченность в процесс, способность к творческой деятельности. Поэтому необходим определенный такт и уважение к личности педагога, участвующего в подобных рефлексивных обсуждениях. Практика показывает, что несмотря на сложность и эмоциональную напряженность таких встреч, именно они влияют на профессиональное становление воспитателя.

Для осуществления мониторинга и проведения рефлексивных обсуждений используется материал из дневниковых записей, видеосъемок проектных занятий и творческих отчетов педагогов. Однако один и тот же материал анализируется с разных позиций.

Типы проектной деятельности

Выделяют три основных вида проектной деятельности: творческую, исследовательскую и нормативную – каждый из которых обладает своими особенностями, структурой и характерными этапами реализации.

При этом каждый из перечисленных видов проектной деятельности имеет следующие общие особенности.

- Проектная деятельность разворачивается в проблемной ситуации, которая не может быть решена прямым действием. Например, если ребенок захотел нарисовать какой-то предмет и нарисовал его, то мы не можем говорить о том, что он реализовал проектную деятельность, так как это не проблемная ситуация. Если же ребенок хочет выразить в рисунке свое отношение к предмету, то в этом случае возникает особая проектная задача, связанная с исследованием возможностей и поиском форм передачи своего отношения к предмету.

Приведем другой пример. Ребенок решил построить из кубиков гараж для машины. Очевидно, что перед ним проблемная ситуация – гараж должен быть устойчивым, машина должна свободно помещаться внутри гаража. Однако решение такой задачи в процессе игры не является проектной деятельностью, потому что не происходит как такового исследования пространства возможностей (ребенок строит гараж, прикидывает размеры, увеличивает или уменьшает его).

- Участники проектной деятельности должны быть мотивированы. Но простого интереса здесь недостаточно. Нужно, чтобы и педагог, и ребенок сформулировали причину, по которой они включаются в исследование. Приведем пример. Подготовка к празднику – это привычное мероприятие, технология организации и проведения которого подробно описана во многих программах. Ребенок может быть заинтересован в подготовке к празднику, но проектная деятельность начнется только в тот момент, когда педагог совместно с ребенком попытается понять, что этот день или это событие значит для каждого из них. (Как мы относимся к этому празднику? Почему мы его празднуем? Какими способами мы выражаем свое отношение к празднику? И так далее.) Как только будет определен смысл, можно искать способы его предьявления.

- Проектная деятельность имеет адресный характер. Поскольку в ходе проектной деятельности ребенок выражает свое отношение, он всегда ищет адресата – человека, к которому обращено его высказывание, оформленное в виде продукта. Именно поэтому проектная деятельность имеет ярко выраженную социальную окраску и в конечном итоге является одним из немногих социально значимых действий, доступных дошкольнику.

Остановимся подробнее на видах проектной деятельности.

Исследовательская проектная деятельность

Своеобразие исследовательской проектной деятельности определяется ее целью: исследование предполагает получение ответа на вопрос о том, почему существует то или иное явление и как оно объясняется с точки зрения современного знания.

Исследовательские проекты чаще всего носят индивидуальный характер и способствуют вовлечению ближайшего окружения ребенка (родителей, друзей, братьев и сестер) в сферу его интересов. Приведем пример.

Миша К. не пользовался популярностью у детей: его редко принимали в игру, и «смирившись» с этой ситуацией мальчик и сам неохотно шел на контакт. Когда в группе была организована проектная деятельность, Миша предложил исследовательский проект, посвященный устройству автомобиля. В результате он разобрался в устройстве основных блоков автомобиля, научился различать марки и описывать их преимущества и недостатки. После презентации своего проекта Миша стал своеобразным экспертом по автомобилям и приобрел небывалый авторитет у мальчиков, что не могло не повлиять на характер его общения со сверстниками.

В исследовательской проектной деятельности можно выделить следующие этапы.

Первый этап предполагает создание ситуации, в ходе которой ребенок самостоятельно приходит к формулировке исследовательской задачи. На этом этапе можно выделить несколько возможных стратегий поведения педагога. Первая из них заключается в том, что педагог создает одну и ту же проблемную ситуацию для всех детей, и в итоге формулируется общий исследовательский вопрос. Так, вопрос о том, откуда берется электричество, может обсуждаться всей группой. Вторая стратегия предполагает внимательное наблюдение за деятельностью детей и выявление сферы интересов каждого ребенка.

Затем создается особая ситуация, которая помогает ребенку сформулировать исследовательскую задачу. Например, девочку, которая любит играть в куклы и одевать их, можно подвести к вопросу о том, как выглядели куклы раньше, во что их одевали и т. п. Третья стратегия связана с привлечением родителей, которые совместно с ребенком формулируют исследовательскую задачу для проекта. Со временем дети начинают самостоятельно формулировать исследовательскую задачу, исходя из понимания реальных ситуаций, в которых они оказываются.

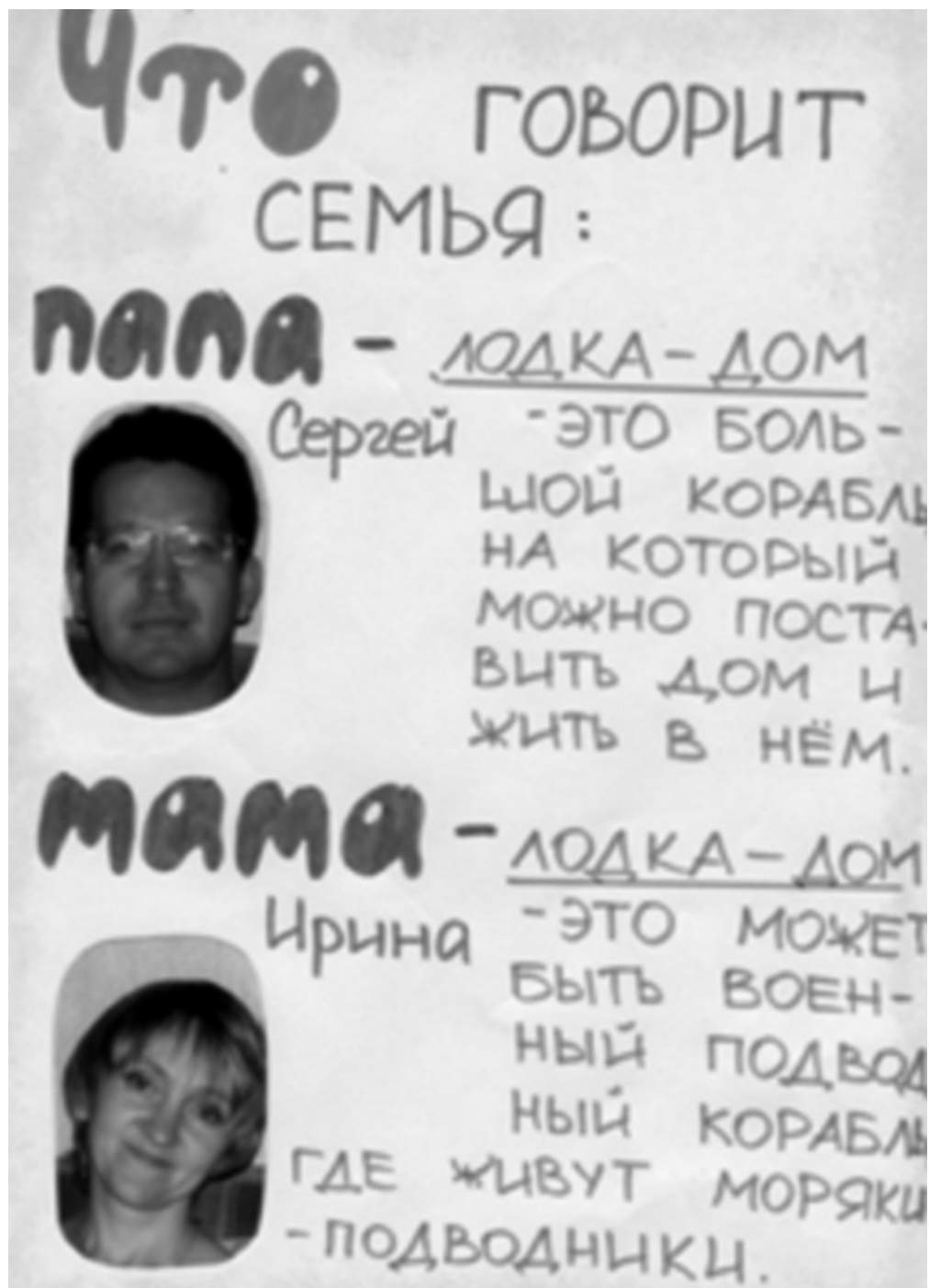
Таким образом, первый этап заканчивается формулировкой вопроса.

На втором этапе ребенок оформляет проект. Родители помогают дошкольнику, но организатором проекта является ребенок, поэтому взрослые выполняют вспомогательную функцию, следуя его замыслу и наблюдая за тем, чтобы он полноценно реализовывал каждый этап проекта.

Первая страница проекта посвящается формулировке основного вопроса исследования и, как правило, представляет собой красочный заголовок, создаваемый общими усилиями: родители пишут надпись, ребенок помогает украсить страницу.



1-я страница проекта Алеши Ш.





2-я страница проекта Алеши Ш.

Вторая страница раскрывает важность поставленного вопроса, с точки зрения ребенка, сверстников, родителей и знакомых. Ребенок должен самостоятельно провести опрос и нарисовать иллюстрации, изображающие содержание ответов, данных сверстниками, родителями, знакомыми и им самим. Важно, чтобы в проекте было представлено несколько разных точек зрения (одна из них должна принадлежать ребенку).

Третья страница посвящается выбору наиболее правильного ответа, с точки зрения ребенка. Ребенок должен не только выбрать и зафиксировать ответ, но и объяснить свой выбор.

Четвертая страница посвящается возможным способам проверки предложенного ребенком ответа. В нижней части страницы ребенок должен нарисовать тот способ получения информации, которым он воспользовался (обращение к взрослому, сверстнику, книга,

просмотр передачи и т. п.) и обосновать его преимущества (последнее обязательно обсуждается с ребенком, но не всегда отображается письменно – можно использовать рисуночные значки, которые помогут дошкольнику восстановить смысл аргументации).

На пятой странице изображается результат проверки правильности ответа. Ребенок показывает, удалось ли произвести проверку и насколько трудным оказался выбранный способ.

На шестой странице ребенок показывает, где можно применить проект: он может рассказать о проекте в группе, организовать игру и т. п. (возможные сферы применения зависят от содержания проекта).

Третий этап – защита проекта. Ребенок вместе с родителями должен подать заявку на защиту проекта: то есть подойти к воспитателю и выбрать время защиты. Важно, чтобы родители подтвердили возможность своего присутствия на защите проекта и помогли ребенку подготовить рассказ о проделанной работе.

Перед началом своего выступления ребенок вывешивает на стенде страницы своего проекта. Воспитатель помогает ему закрепить листы и расположить их в правильной последовательности. Затем ребенок рассказывает о проделанной работе, показывая указкой на соответствующие изображения, записи и т. п.

На четвертом этапе педагог организует выставку проектов и придумывает различные задания и интеллектуальные игры для закрепления и систематизации материала, представленного в детских проектах. По окончании выставки проекты включаются в библиотеку группы, сшиваются в книжку и находятся в свободном доступе.

Проекты не только обогащают дошкольников знаниями и стимулируют их познавательную активность, но и влияют на содержание сюжетно-ролевых игр. Так, например, на основе проекта «Космос – далекий и близкий» была организована игра в космос. В одной части группы «находился» изученный космос, в другой – неизвестные планеты. Один из углов комнаты превратился в научный центр, где размещались карты, макеты и рисунки звездного мира. Из подручных материалов дети самостоятельно изготовили различные атрибуты игры: накидки из ткани стали скафандрами, скрученные листы бумаги – телескопами, коробочки и баночки – оборудованием для полета в далекие галактики и т. п.

В процессе работы над исследовательскими проектами обогащаются знания детей, дошкольники начинают добывать их самостоятельно, привлекая все доступные средства.

Пример исследовательского проекта

Ниже представлен второй этап исследовательского проекта Софии С. «Почему кусают собаки?».

Возможно, за этим кроется страх перед животным или, наоборот, желание показать сверстникам благородство и доброту собак.

1-я страница проекта

ПОЧЕМУ
СОБАКИ



КУСАЮТ?
.



2-я страница проекта



Моя сестра – Айтен думает: «У кого есть зубы – тот и кусает. Но чаще кусают бешеные и больные собаки».





Мой папа – Откай Ильясович говорит, что собака кусает, когда охраняет жилище и человека.



Таких собак держат на цепи.



Это моя мама – Татьяна Владимировна. Она рассказала, что собак учат охранять.





Могут кусать собаки бездомные.



Они защищают себя.



Если на собаку махать палкой, она может подумать, что вы нападаете, и укусит.
6-я страница проекта



Я теперь знаю!

Нельзя:

- 1) кричать на собак;
- 2) махать резко руками, пугать;
- 3) убегать;
- 4) тянуть за хвост, бить.

Собака может укусить!!!



Это Найда.

Она живет у моей бабушки Люды.

Я люблю ее гладить за ушком, почесать по шейке.
Ей это нравится. Она меня не кусает и мы вместе играем.



Это моя подружка – Даша.

Она тоже любит собак и учится их гладить.

В данном проекте обращает на себя внимание то, что ребенок лично заинтересован в его выполнении. Ребенок стремится показать собаку как яркое животное, занимающее важное место в жизни человека.

Дошкольник высказывает свою позицию наравне с позицией других участников проекта, что позволяет ему лучше осознать свое мнение. Кроме того, он становится субъектом диалога, к которому у него появляется свое отношение.

Не менее важной является страница, на которой ребенок дает оценку различным позициям участников проекта и выбирает наиболее правильную, с его точки зрения. Подобная задача способствует повышению объективности у детей: хотя ребенок может одинаково любить всех участников диалога, он вынужден перейти от эмоционального отношения к оценке полученной информации, то есть выполнить исследовательскую задачу.

Проверка выбранного варианта позволяет ребенку обрести уверенность в собственной позиции. Для того чтобы подтвердить свою точку зрения, ребенок может собрать дополнительную информацию и сопоставить ее с имеющимися сведениями. Для этого можно обратиться к книгам, телепередачам, специалистам в данной области, то есть выйти за пределы привычного окружения.

На последней странице проекта София отразила систему правил взаимодействия с собакой. Теперь ситуация общения с собакой перестала быть неизвестной и ребенок чувствует себя в ней вполне комфортно. София охотно делится правилами общения с животными со своими друзьями.

Творческая проектная деятельность

В ходе творческой проектной деятельности создается новый творческий продукт. Если исследовательская проектная деятельность, как правило, носит индивидуальный характер, то творческий проект чаще осуществляется коллективно или совместно с родителями. При выполнении коллективного проекта каждый ребенок предлагает свою идею проекта, но для реализации выбирается только одна. Понятно, что подобный выбор дается детям нелегко, потому что дошкольник должен научиться не только отстаивать свою позицию, но и объективно ее оценивать, то есть понимать, насколько его идея оказалась удачнее по сравнению с предложениями других детей. Дошкольник должен преодолеть свойственный ему эгоцентризм (то есть неумение видеть позицию другого), а значит, перейти на новый уровень интеллектуального развития.

Одним из существенных отличий творческого проекта от проекта исследовательского является его долгосрочность. Обычно только обсуждение и выбор идеи занимает 2–3 недели. Кроме того, замысел ребенка не предполагает ответа на вопрос о том, как выполнить проект, поэтому его реализация оказывается более сложной (не только для ребенка, но и для взрослого).

На первом этапе проводится подготовительная работа, в ходе которой педагоги обсуждают возможные темы проектов, связанные со значимыми социальными ситуациями в жизни детей и взрослых. Это могут быть праздники, сезонные изменения, социальные вопросы (например, оказание помощи пожилым людям) и т. д. При этом взрослые должны определить собственные мотивы участия в проектной деятельности. Например, чтобы определить смысл праздника День святого Валентина, педагог должен уяснить для себя, что значит этот праздник, почему его нужно праздновать и т. п. Если проект не значим для педагога, он должен постараться понять, почему его нужно организовывать с детьми.

На втором этапе определяются мотивы участия детей в предстоящей деятельности. Например, если педагоги выяснили, что тот или иной праздник может быть положен в основу коллективного проекта, то на данном этапе следует рассказать малышам о нем и обсудить отношение к нему детей. В ходе обсуждения дети делятся своими идеями по поводу предстоящего проекта.

Рассмотрим пример создания творческого проекта «Поздравления ко Дню святого Валентина».

Воспитатель. Представляете, я зашла сегодня в магазин, а там невероятное столпотворение: и взрослые, и дети выбирают и покупают различные сувениры. Вероятно, у кого-нибудь день рождения, как вы думаете?

Полина. Да ведь через три дня будет праздник – День святого Валентина! Мы с папой тоже выбираем подарок.

Воспитатель. Ребята, а что это за праздник? Как вы его себе представляете?

Дети. Это веселье, подарки, сладости, веселое настроение, танцы и песни, когда все здорово и все радуются.

Воспитатель. А кто кого поздравляет в этот день?

Дети. Влюбленные. Кого любишь, кто нравится, того и поздравляешь.

Илюша. А у меня детский садик любимый и группа наша.

Никита. Давайте мы тоже поздравляться будем.

Воспитатель. Давайте подумаем, как мы с вами можем поздравить детский сад.

На третьем этапе дети высказывают свои идеи реализации проекта. Воспитатель предлагает каждому ребенку рассказать о том, как можно поздравить детский сад. При этом педагог (в случае если дети испытывают трудности) может первым начать: «Мне кажется, что можно вырезать гирлянды».

Лера. Можно сделать открытку из картона и поздравить всех близких, кто в садике. Валентинчики всегда дарят на День святого Валентина.

Надя. Я считаю, что можно подарить стихотворение. Раньше своим любимым тоже сочиняли и дарили стихи.

Агата. Я думаю, что на видео можно записать любую песню и по телевизору ее исполнят. Мой дедушка так же поздравлял. Я считаю, что человеку будет очень приятно.

Сева. Я считаю, что самое лучшее – дарить что-то, в этот день всегда что-то дарят. Я предлагаю подарить свои самые любимые игрушки тому, кого ты любишь.

Коля. Я думал, что можно по сказке показать театр – это будет радостно.

Полина. Я думаю, что можно так поздравить: испечь съедобные валентинчики. Три дня хватит, чтобы испечь. Испечь из соленого теста тоже можно, но или только любоваться можно, а из съедобного теста – это и приятно, и вкусно.

Саша. А я думаю, что лучше сделать концерт для садика. Это песни, танцы, чтобы было весело.

Маша. Я бы хотела сделать всем валентинчики, чтобы всех поздравить. Это быстро делается.

Оля. Я бы нарисовала открытку, потому что можно сделать как валентинчики. Я бы подарила по одной открытке родным, воспитателям и друзьям. В открытке будет пожелание и сердечки.

Катя. Я думаю, что можно принести любимую кассету и выучить танец. Это заставляет людей радоваться.

Никита. Можно подарить цветы. Мне кажется, что цветы – это лучший подарок.

Нина. Сделать из чего-нибудь игрушки и подарить любимым людям.

Аля. Можно нарисовать картину – это красиво, всех будет радовать.

По ходу высказываний педагог должен отмечать наиболее оригинальные идеи, чтобы в дальнейшем (если дети их не воспроизведут), напомнить о них.

На четвертом этапе воспитатель предлагает детям зарисовать свои идеи.

После того как дети зарисуют собственные идеи, они должны подумать о том, что необходимо для ее реализации.



Рисунок Кати. (Выучить танец.)



Рисунок Али. (Нарисовать картину.)



Рисунок Коли. (Показать театр.)

ЦВЕТЫ



Рисунок Никиты. (Подарить цветы.)



Рисунок Нины. (Сделать игрушку.)

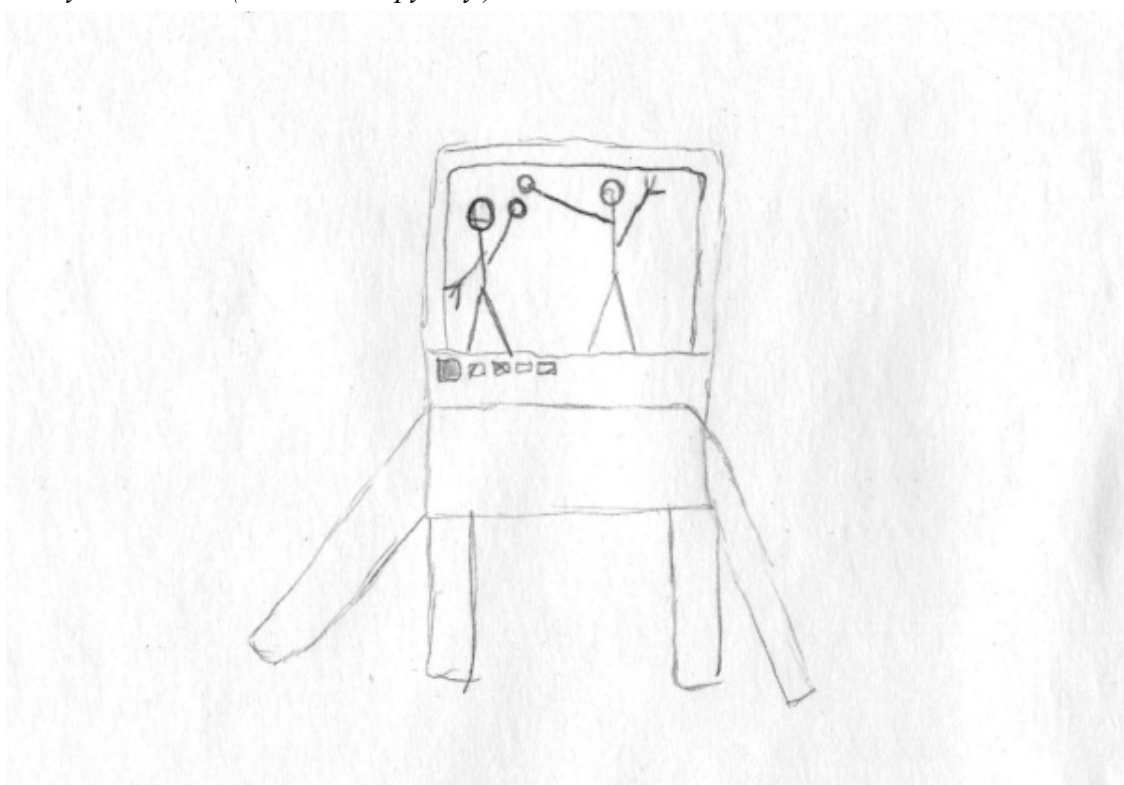


Рисунок Агаты. (Записать любимую песню.)

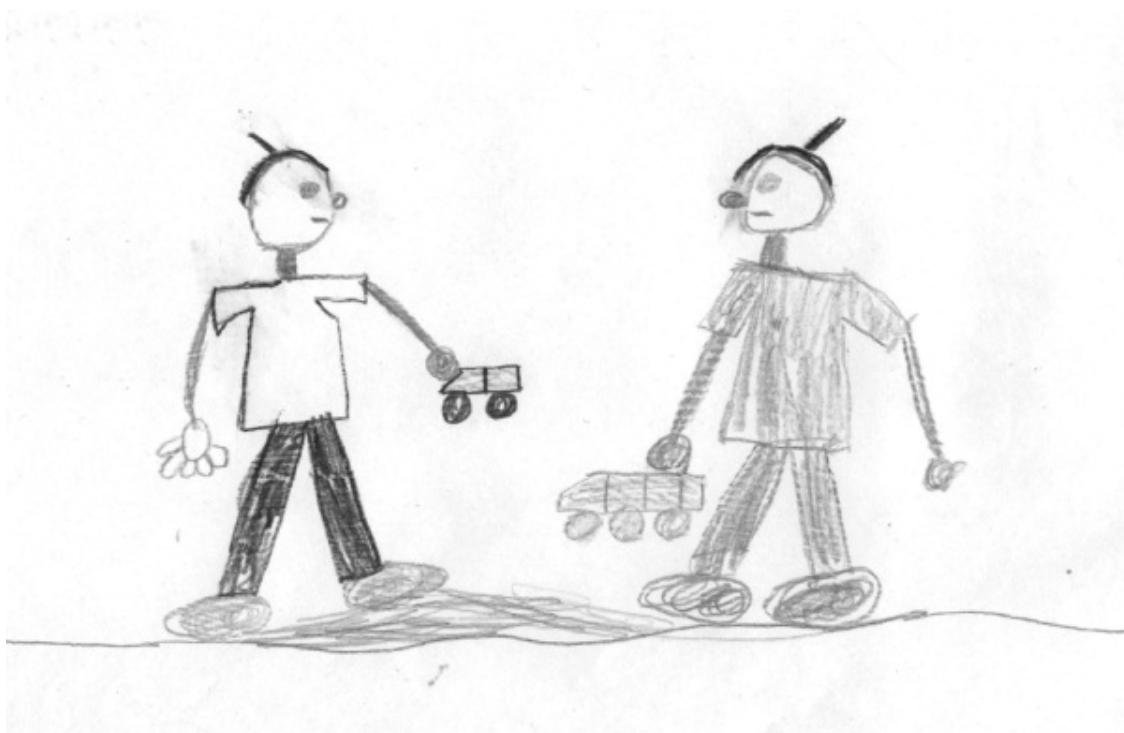


Рисунок Севы. (Подарить любимые игрушки.)

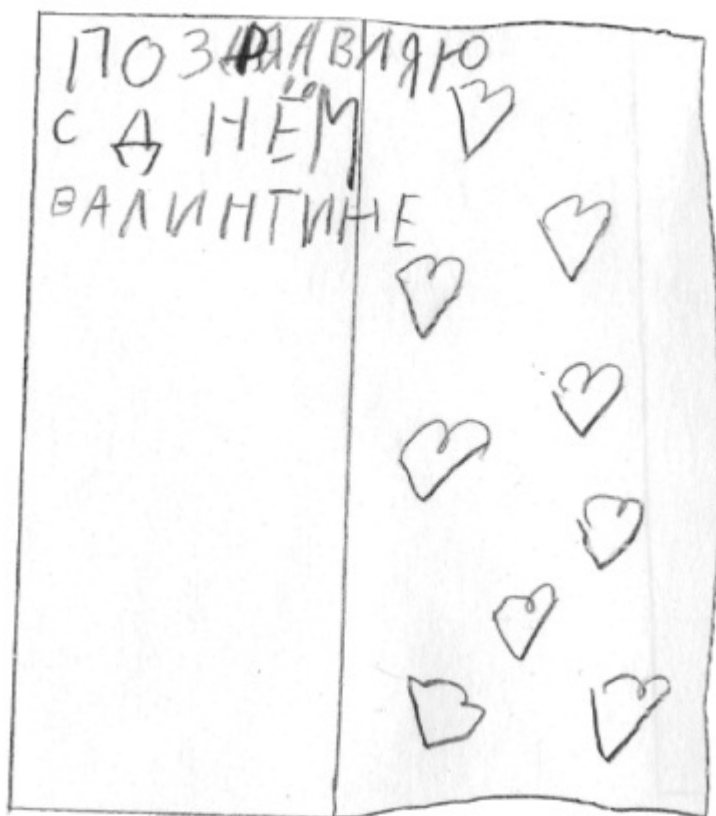


Рисунок Оли. (Сделать открытку.)

На пятом этапе дети демонстрируют свои работы сверстникам, рассказывают о своих рисунках, отвечают на вопросы воспитателя и ровесников. В результате дошкольник должен понять, что в продукте его деятельности должно быть отражено, почему он создал этот проект.

Обычно дети считают, что сам факт того, что они делают, например, валентинку для мамы, говорит об их отношении к ней. Переосмыслить идею проекта ребенку помогают вопросы педагога, например: «А как мама догадается по рисунку, что ты ее любишь?» Поскольку, как мы уже отмечали, обсуждение может проходить в течение нескольких занятий, у дошкольника появляется возможность доработать свою идею и качественно изменить содержание рисунка.

В заключение этого этапа выбирается идея, которая будет реализовываться в ходе творческого проекта. При этом выбор идеи осуществляется следующим образом. Воспитатель дает детям фишки, с помощью которых они «голосуют» – кладут на тот рисунок, в котором выражена наиболее интересная, с их точки зрения, идея.

В случае если два или более проектов получили одинаковое количество фишек, устанавливается очередность их выполнения (с помощью жребия).

Путем голосования дети решили испечь съедобные валентинчики.

Затем дети начали рассуждать о том, как воплотить эту идею.

Катя. Моя бабушка может сделать тесто, а мы здесь сделаем валентинчики. На кухню отдадим и нам испекут.

Надя. А давайте сами сделаем тесто, вообще все будем делать сами.

Шестой этап связан с информированием родителей. Для этого идея проекта (рисунок) и название вывешиваются на стенд.

На седьмом этапе педагог вместе с детьми организует работу по реализации общего замысла. Для этого дошкольники (в зависимости от содержания проекта) делятся на рабочие группы (например, одна группа детей делает тесто, другая – лепит валентинки и т. д.). Вся деятельность детей осуществляется с помощью взрослых, которые решают технические проблемы.

На восьмом этапе педагоги продумывают, как представить полученный продукт. Например, если дети пекут валентинчики, то воспитатели должны задуматься о том, как об этом можно рассказать окружающим (когда нужно сделать фотографии, где их лучше поместить и т. п.). В противном случае дети просто съедят печенье, угостят кого-то и уже через месяц забудут об этом проекте.

Как уже говорилось, проектная деятельность предполагает социальную презентацию, которая направлена на то, чтобы показать ребенку значимость его усилий для окружающих. Если же подобной презентации не будет, то результаты деятельности дошкольников не войдут в культуру детского сада, а значит, существенно не повлияют на социальный статус ребенка, а следовательно, и на развитие его личности.

На девятом этапе осуществляется презентация продукта творческого проекта. Так презентация проекта «Поздравления ко Дню святого Валентина» может сопровождаться не только чаепитием, но и может стать началом нового проекта, например, создания книги рецептов.

Творческая проектная деятельность важна тем, что отражает интересы ребенка. Если взрослый поддерживает такой проект, поддерживается уникальное видение мира, свойственное данному ребенку, стимулируется его познавательная активность, повышается креативность за счет расширения пространства возможностей в момент обсуждения различных вариантов проекта, предлагаемых сверстниками. Кроме того, дошкольник получает позитивный опыт конкурентного взаимодействия и понимает, что идея должна представлять ценность не только для него, но и для других.

Примеры творческих проектов

Проект создания уголка по конструированию

Воспитатель предлагает детям обратить внимание на стенд по конструированию. Интересуется, нужен ли им стенд, и если нужен, то для чего.

Митя. Нужен стенд, чтобы сидеть рядом и смотреть, а потом строить.

Коля. А мне не нужен – я сам все делаю.

Сева. Иногда я смотрю – как построить машину.

Лера. Нужен этот стенд, но нужно немного убрать, изменить его.

Большинством голосов решили оставить стенд, но внести в него изменения.

Воспитатель. Что бы вы хотели изменить на стенде?

Коля. Убрать средние картинки, мы ими не пользуемся.

Федя. Я хотел бы видеть, как можно построить кузнечика.

Сева. Мне нужны картинки разного транспорта, как он выглядит. И еще, если я сам не смогу построить, то нужны еще схемы, как это можно сделать.

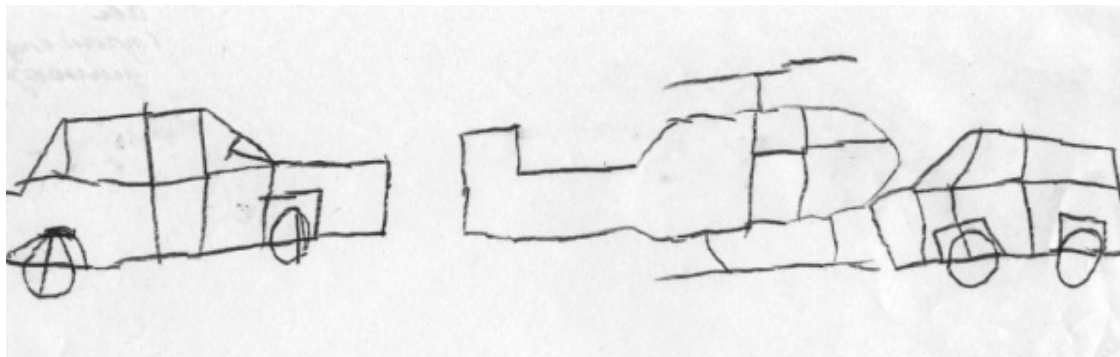
Миша. Нужно, чтобы города можно было построить. Я могу его нарисовать.

Лера. Мне бы хотелось узнать, как можно построить различных животных. Нужны схемы построек.

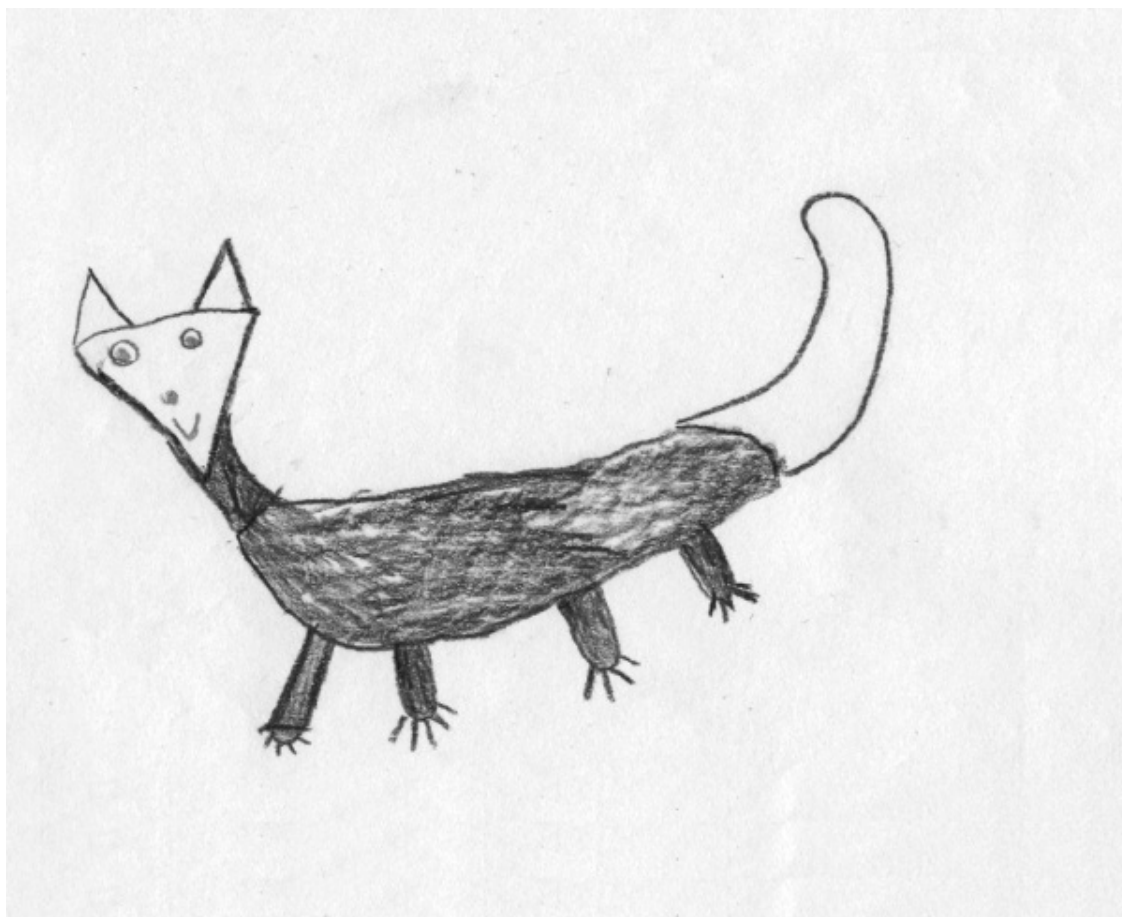
Лиза. Чтобы самим фантазировать, мне нужны разные рисунки, например, деревни или печки, чтобы знать, как они выглядят. А рисунок я могу зарисовывать сама.

Оля. Мы же строим на занятиях, хочется, чтобы лучшие работы все видели.

Дети зарисовывают свои предложения.



«Транспорт». Сева



«Кошка». Лера



«Деревня». Лиза



«Город». Миша

Воспитатель подводит итог: на стенде должны быть картинки, схемы различных построек, лучшие детские работы.

Воспитатель. Как же все это уместить на одном стенде?

Коля. Выбрать самые красивые картинки.

Сева. Сделать так, чтобы они менялись.

Лиза. Те картинки, которые не вошли, в папку какую-нибудь положить.

Лера. Надо еще сделать альбом наших построек и альбом, где будут схемы и картинки.

Дети зарисовывают свои предложения.

Затем дети подробно рассказали о том, как реализовать их идеи.

В ходе голосования дошкольники пришли к выводу, что информация на стенде должна меняться, а весь дополнительный материал должен храниться в альбоме, к которому можно будет обратиться в любое время.

Воспитатель интересуется у детей, что им нужно для реализации проекта, кто этим будет заниматься и сколько времени потребуется для выполнения работы.

Миша. Чтобы было красиво, взрослые должны аккуратно делать.

Коля. Мы принесем картинки, родители нам помогут в этом.

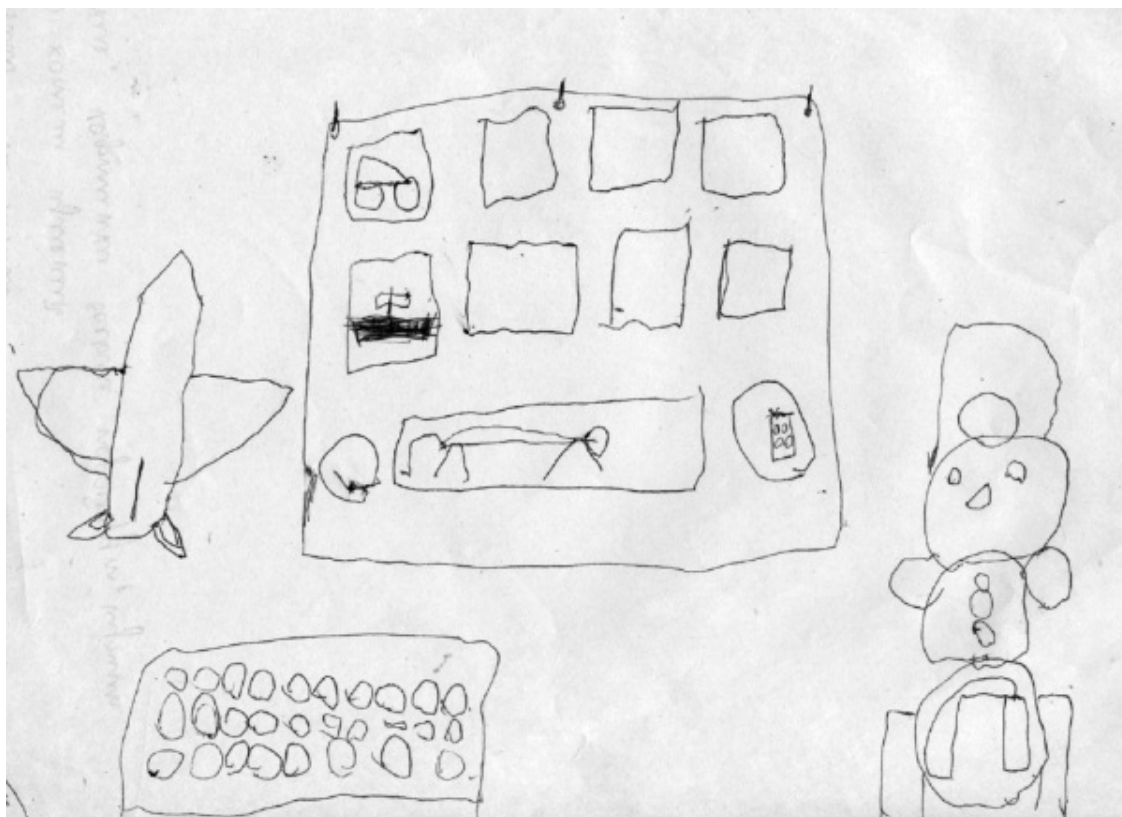


Рисунок уголка по конструированию. Костя

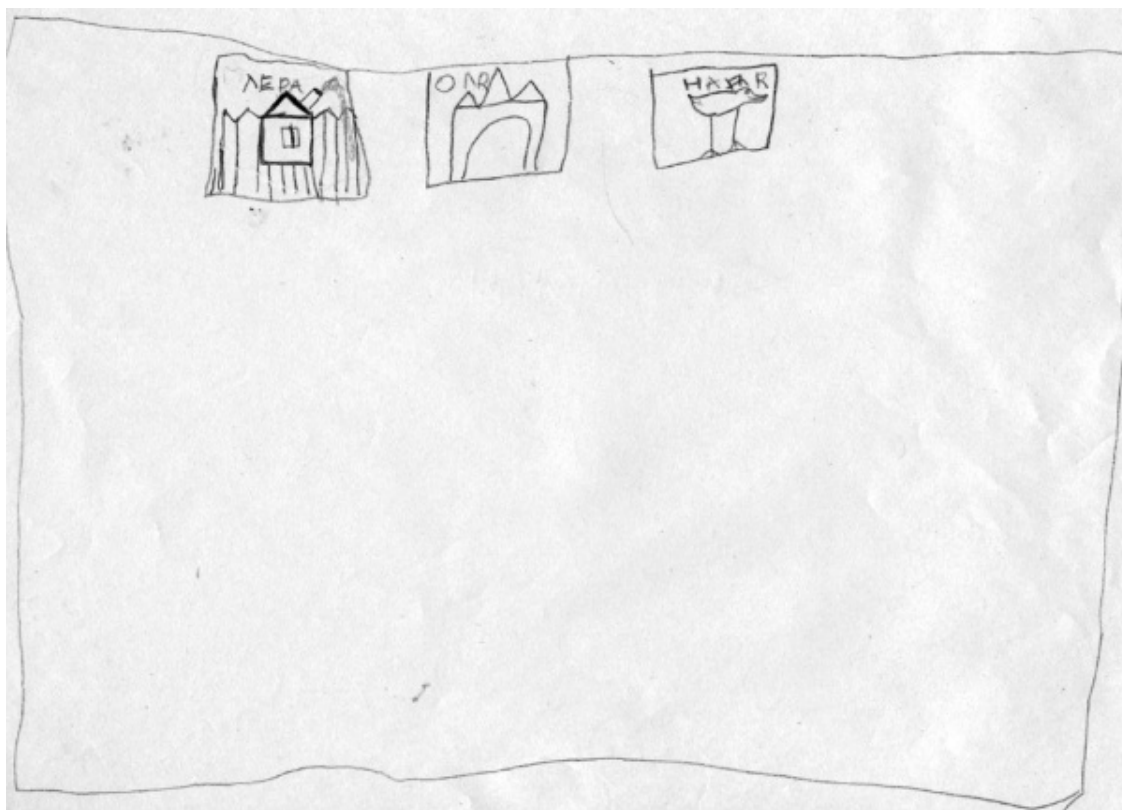


Рисунок стенда. Оля

Саша. Альбом своих построек будем делать сами, а стенд – взрослые, нам трудно будет одним сделать все красиво. Мы будем помогать что-нибудь приклеивать.

Лера. Сделать надо быстрее, потому что мы ведь почти каждый день строим, нам нужны подсказки.

Дети определили свою роль в работе и срок ее выполнения. Затем началась активная работа по созданию нового уголка по конструированию.

Когда стенд был готов, дети стали с удовольствием обращаться к нему во время конструирования, ведь на нем были отражены все их предложения. Содержание уголка постоянно обновляется с учетом потребностей и интересов детей.

Проект «Зимние забавы»

Воспитатель. Любите ли вы зиму и за что?

Никита. Зимой праздник Новый год. Новый год – это мой любимый праздник.

Сева. Зимой можно кататься на лыжах.

Надя. Еще на ледянках с горки можно кататься.

Нина. У меня зимой день рождения.

Агата. Снеговиков можно строить.

Воспитатель. Зимой можно придумать много интересных забав. Только когда же этим заниматься, ведь мы в садике почти целый день?

Женя. А давайте на своем участке что-нибудь интересное сделаем, чтобы веселее было играть.

Дети с удовольствием согласились.

Воспитатель. И чем бы вы хотели заниматься зимой? Как должен выглядеть наш участок зимой?

Женя. Я хотел бы играть в снежки, нужно сделать цель для метания.

Алеша. А я люблю кататься на коньках. Здорово, если бы был каток.

Нина. Как-нибудь украсить, чтобы было красиво.

Надя. Горку надо сделать, чтобы кататься.

Сева. Чтобы на лыжах ходить, предлагаю сделать лыжню.

Коля. Баррикады сделать из снега, чтобы в «Крепость» играть.

Агата. Ледяные фигурки красивые. Хорошо, если бы у нас были такие. Я в городе на празднике видела.

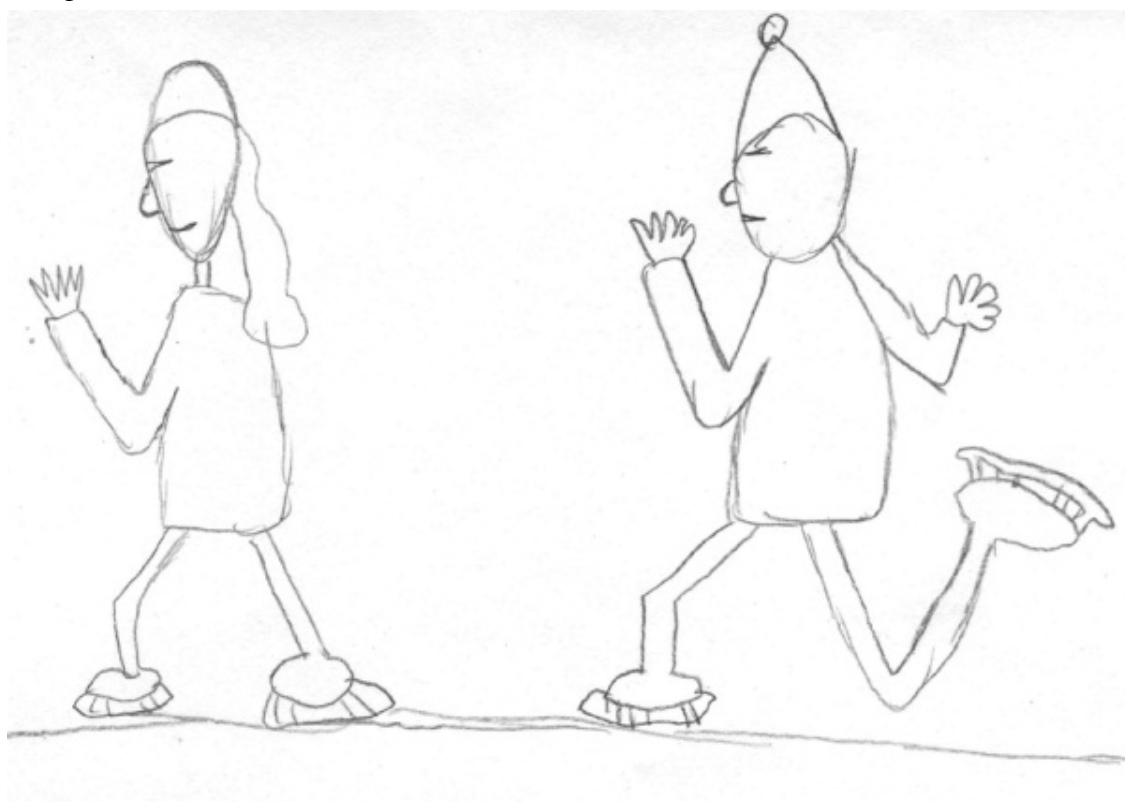
Олег. Можно лабиринт сделать – это красиво и интересно.

Поля. На санках кататься. Нужно санки приносить.

Дети зарисовывают свои предложения, а потом рассказывают, как их можно реализовать (защищают свои проекты).



«Горка». Надя



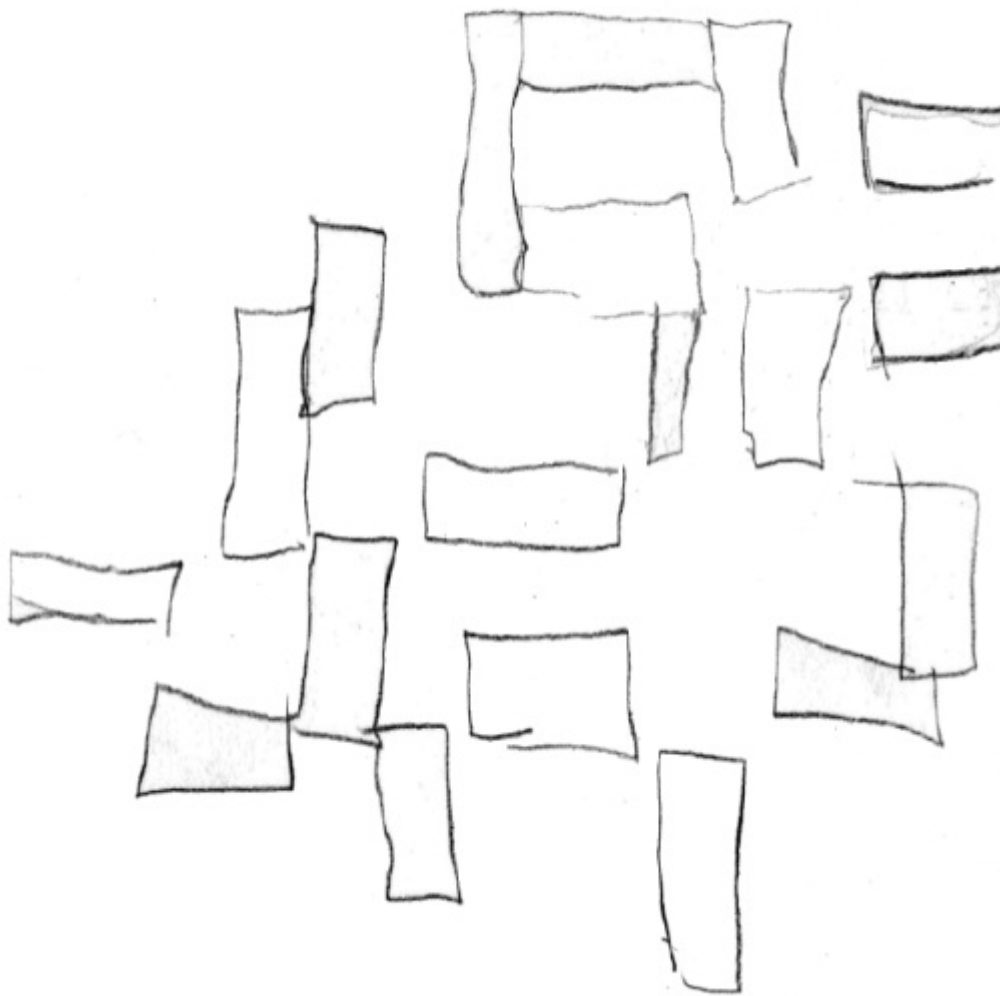
«Катание на коньках».



Алеша «Лыжи». Сева



«Ледяные фигуры».



Агата «Лабиринт». Олег



«Игра в снежки». Женя

Воспитатель предлагает детям в ходе голосования решить, что бы они хотели видеть на своем участке. При этом они должны учитывать следующие условия:

- размер участка (должно остаться место для подвижных игр);
- безопасность;
- возможности (в том числе материальные);
- время выполнения (выполнение проекта не должно занимать слишком много времени).

Дети сделали свой выбор и объяснили его.

Алеша. Я сам хотел каток для катания на коньках, но мало места.

Проголосовал за снежную крепость, там можно и строить всегда, и играть.

Сева. На лыжах будем кататься – на той стороне есть большая лыжня.

В результате дети решили построить:

- ледяную горку для детей и горку для кукол;
- снежную крепость;
- снежную фигурку – она же цель для бросания снежков и мячей;
- лабиринт.

С помощью родителей дети оформили участок и с удовольствием играли на нем.

Нормативная проектная деятельность

Проекты по созданию норм являются чрезвычайно важным направлением в педагогической деятельности, поскольку они развивают позитивную социализацию детей. Эти проекты всегда инициируются педагогом, который должен четко понимать необходимость введения той или иной нормы.

Нормативные ситуации, сопровождающие жизнь ребенка, можно разделить на три группы: а) запрещающие, б) позитивно нормирующие, в) поддерживающие инициативу дошкольника, приводящие к созданию новой нормы – нормотворческие.

Общая стратегия работы с детьми заключается в том, чтобы минимизировать запрещающие ситуации и увеличить количество ситуаций, поддерживающих детскую инициативу.

Работа по созданию новой нормы (нормотворчество) основывается на реальных ситуациях, возникающих в жизни детей в детском саду. Обычно это типичные, повторяющиеся конфликтные ситуации. Конфликты дошкольников характеризуются столкновением детских инициатив, при котором каждый ребенок настаивает на своем варианте поведения. Позиция воспитателя состоит в поддержке инициативы детей, что приводит к увеличению числа возможных вариантов поведения и к созданию нового правила поведения в данной ситуации. При этом педагог берет на себя ответственность за соблюдение правила, выработанного детьми, и за реальное поведение дошкольников в данной ситуации.

Приведем пример. Дети на прогулке уходили играть на территорию другой группы, что приводило к конфликтам с воспитателем. Педагог предложил дошкольникам обсудить ситуацию и ее возможные последствия и выработать правило поведения. В результате дети вместе с воспитателем сформулировали правило: «Если хочешь поиграть с детьми на другом участке, подойди к воспитателю и скажи об этом».

Основным принципом поведения в подобных ситуациях становится обязательное предварительное обращение ребенка к взрослому, согласование правила и контроль за его соблюдением как со стороны воспитателя, так и со стороны ребенка.

В нормативной проектной деятельности можно выделить следующие этапы.

На первом этапе воспитатель выявляет такие ситуации, которые, во-первых, достаточно часто повторяются, а во-вторых, характеризуются нежелательными формами поведения детей. Бессмысленно придумывать правила для ситуаций, которые в жизни группы могут встретиться всего несколько раз – такие правила будет невозможно удержать в сознании детей.

На втором этапе педагог инициирует обсуждение вариантов поведения в той или иной ситуации и тех нежелательных последствий, которые могут возникнуть. Фактически второй этап определяет пространство возможностей данной ситуации.

На третьем этапе педагог просит детей изобразить нежелательные последствия неприемлемого поведения. При этом дети могут рисовать самые фантастические сюжеты. Такие символические рисунки позволяют дошкольникам сформировать отрицательное отношение к ситуации, благодаря ее проживанию в воображаемом плане.

На четвертом этапе педагог просит детей по очереди рассказать о своих рисунках и о тех последствиях, к которым может привести обсуждаемая ситуация. В результате беседы у детей создается обобщенное эмоционально окрашенное представление о данной ситуации.

На пятом этапе педагог предлагает детям подумать над тем, как нужно себя вести, чтобы избежать нежелательных последствий. После того как каждый ребенок выскажет свое мнение, воспитатель обращается к детям с предложением выбрать одно из предложений в качестве правила. При необходимости педагог корректирует его.

На шестом этапе педагог просит детей зарисовать это правило так, чтобы оно было понятно всем. При этом правило ни в коем случае не должно быть запрещающим, поскольку иначе оно будет подавлять, а не побуждать инициативу детей.

На седьмом этапе дети объясняют, что они нарисовали. Перед педагогом стоит задача понять, в какой мере в рисунке ребенка представлены необходимые детали. В ходе обсуждения воспитатель акцентирует внимание детей на этих деталях и предлагает дошкольникам на их основе создать окончательный «знак» правила. Этот знак должен содержать как минимум два компонента: указание на признак ситуации и адекватный способ действия.

Восьмой этап связан с выполнением «знака» правила всеми детьми и включением его в книгу правил. В этот альбом наклеиваются основные знаки, которые дети придумали для разных ситуаций. Под каждым рисунком педагог подписывает соответствующее правило.

Понятно, что подобный проект не снимает раз и навсегда все конфликтные ситуации в группе. Именно поэтому существует книга правил, к которой дети обращаются самостоятельно или по подсказке педагога. Как показывает опыт, в детском саду таких правил не так уж много (10–12), но их фиксация позволяет существенно снизить конфликтность между детьми, что способствует не только улучшению психологического климата в группе, но и значительно облегчает работу педагога. Книга правил выступает в роли средства регуляции поведения дошкольников.

Примеры нормативной проектной деятельности

«Как вести себя в ходе игры»

Типичная ситуация. Дети, уходя на занятие подгруппы, оставляют свои игры незавершенными, а вернувшись с занятия, видят, что ребята, оставшиеся в группе, изменили или разрушили сложившийся сюжет. В связи с этим между дошкольниками возникают конфликты.

Ход занятия

Воспитатель рассказывает историю: «Однажды Дима с Пашей построили корабль из мягких модулей, смастерили рубку капитана со штурвалом и компасом, загрузили трюмы корабля грузом, выделили место для кают-компания. Но тут Мария Ивановна пригласила ребят первой подгруппы на занятие по математике. Дима с Пашей оставили свой корабль и пошли заниматься. Вторая подгруппа ребята осталась играть в группе. Когда занятие закончилось, мальчики направились к своему кораблю, но увидели, что он сломан, а Сережа с Колей из деталей модуля мастерят машину. Дима рассердился и, громко крича, стал забирать детали у мальчиков, а Паша, готовый расплакаться, молча сел на стульчик».

Воспитатель предлагает детям нарисовать эту историю.

Затем дошкольники обсуждают рисунки, анализируют эмоциональное состояние изображенных персонажей: «Почему мальчик плачет? Почему у этого мальчика сжаты кулаки? Он сердится? Злится? Он защищается?»

В конце занятия воспитатель просит детей нарисовать, как должны были вести себя мальчики, чтобы не поссориться. Рисунки детей можно было разделить на три группы:

- «играй во что хочешь»;
- «можно играть, но нельзя изменять сюжет»;
- «в игру входить нельзя».

В результате были введены следующие знаки:

- зеленый круг – можно играть по своему сюжету;
- желтый круг – играй в эту игру, но ничего не изменяй;
- красный круг – нельзя входить в игру.

Впоследствии эти знаки дети стали ставить на незавершенные игры.

Правила пользования ножницами

Типичная ситуация. В ходе занятий дети свободно передвигаются по группе с ножницами в руках. Общаясь друг с другом, ребята жестикулируют руками, в которых зажаты ножницы.

Необходимо упражнять детей в умении анализировать ситуацию с точки зрения ее безопасности и сформировать правило пользования ножницами.

Ход занятия

Воспитатель рассказывает детям историю: «Дети мастерили игрушки. Оля вырезала платье для своей куклы. В группу зашла Леночка. В руках у нее была музыкальная шкатулка. Ребята подошли к ней посмотреть шкатулку. Оле тоже захотелось посмотреть. Она побежала с зажатыми в руке ножницами и споткнулась. Ножницы упали Мише на ногу».

Воспитатель просит детей нарисовать эту историю. Затем дошкольники обсуждают рисунки и анализируют эмоциональное состояние персонажей. Педагог просит детей нарисовать, как должны были вести себя ребята в этой ситуации.

Вместе с ребятами педагог рассматривает рисунки и формулирует правило: «С ножницами работай за столом, после работы клади их на место». После этого дети рисуют знак, который напоминал бы им это правило.

Анализ занятий по проектной деятельности

Как уже отмечалось, организация и проведение проектной деятельности сопряжены с рядом трудностей.

Одна из главных задач, которую призван решить педагог в ходе проектной деятельности, связана с тем, чтобы создать проблемную ситуацию и максимально развернуть пространство возможностей ее преобразования. При этом пространство возможностей может расширяться как за счет высказываний группы детей, так и за счет многообразия вариантов, предложенных одним ребенком. В связи с этим понятна стратегия поведения педагога: он должен отслеживать возникновение проблемной ситуации и возможности ее преобразования, а также удерживать дошкольников в проблемном поле, следя за тем, чтобы все дети «увидели» пространство возможностей и начали в нем действовать, предлагая свои или повторяя чужие идеи. При этом педагог не должен стремиться как можно быстрее переходить к практической части реализации проекта. Такое стремление вполне оправдано: когда дети заняты выполнением практической задачи (например, аппликацией, рисованием и т. д.), эмоциональная нагрузка на педагога снижается, и, конечно, он чувствует себя более комфортно. Проектная деятельность, наоборот, требует от педагога внутреннего напряжения: с одной стороны, он должен поддерживать активность детей, побуждать их к разговору, а с другой, ограничивать свое стремление предлагать дошкольникам собственные варианты решения задачи.

Проектная деятельность способствует развитию мышления, воображения и речи детей только тогда, когда педагог стремится удержать проблемную ситуацию. Именно этим проектная деятельность отличается от продуктивных видов деятельности, в которых проблемная ситуация снимается максимально быстро.

Для того чтобы проиллюстрировать сказанное, рассмотрим протокол второго и третьего этапов творческого проекта «Кормушка для птиц», реализованного в разных дошкольных учреждениях. (Проекты проводились зимой.)

Воспитатель. Ребята, когда я шла в детский сад, то видела птиц. Они сидели на деревьях нахохленные. Почему?

Дети (*одновременно*). Им грустно. Им холодно. Никто их не кормит.

Воспитатель. Как вы думаете, им трудно найти пищу в городе?

Дети. Им холодно.

Воспитатель. Почему им холодно?

Дети. Надо им скворечник сделать, чтобы тепло было. У нас на площадке кормят птиц.

Воспитатель. Чем вы их кормите?

Дети. Хлебом. Их бабушка кормит. А у нас собачка есть. Мы ее тоже кормим, ей мясо даем.

Воспитатель. Какая у тебя бабушка молодец. Андрей, а вы подкармливаете птиц?

Андрей. Да.

Воспитатель. А что они кушают?

Андрей. Зернышки.

Антон. А вот еще...

Воспитатель. Антон, подожди. А птицы кушают ягоды? Зимой на деревьях остаются какие-нибудь ягоды?

Андрей. Я думаю, что остаются опавшие.

Воспитатель. А какие ягоды?

Андрей. Рябину, смородину.

Воспитатель. А вот у нас яблоня растет. Нужна она птицам? Каким птицам она нужна?

Дети. Воронам, воробушкам. Голубям, снегирям, синицам.

Воспитатель. Птицы довольны, когда они покушают. Им становится теплее. Дети. Нужно построить им домик, чтобы им было тепло.

Воспитатель. Да, нужен домик. Как он называется?

Дети. Скворечник.

Воспитатель. Нет, это большой домик. А где птицы едят?

Дети. В кормушках, в скворечниках.

Воспитатель. Зачем нужны кормушки?

Дети. Чтобы они там жили, им там теплее.

Воспитатель. Кормушки нужны, чтобы жить в них или кушать?

Дети. Чтобы кушали, там тепло.

Воспитатель. А где их можно разместить?

Дети. На деревьях, на веточках. На веревке. А моя кошка ловит мышей. И еще она залезает на подоконник и птиц ловит.

Воспитатель. Мы сейчас о птицах говорим. Чтобы кошка не поймала птицу, кормушку нужно повесить высоко. Если мы будем каждый день в одно и то же время класть еду, будут ли птицы прилетать к кормушке?

Дети. Да.

Воспитатель. Да, конечно. А когда же надо начинать подкармливать птиц? С какого времени года?

Дети. С осени.

Воспитатель. Конечно, уже осенью птицам не хватает пищи.

Ребенок. Когда моя кошка Манька летом болеет, она садится на окно, пытается достать птицу, но через окно не может.

Воспитатель. Понятно, но мы будем оберегать птиц. Ребята, а для чего нужны птички в природе?

Дети. Они чирикают.

Воспитатель. Чтобы пели песенки, правильно.

Дети. Чтобы в природе было красиво. Чтобы вредных насекомых кушать.

Воспитатель. А теперь давайте отдохнем. Встаньте около стульчиков. Покажите, какие деревья высокие, как глубоко в землю уходят их корни, какие у них крепкие стволы. Поднялся ветер. Он раскачивает деревья и срывает листочки. Листья падают. А на деревьях у нас кто сидит? Птички. Они расправили крылышки и полетели.

Ребенок. А можно мне про котенка своего рассказать?

Воспитатель. Про котенка мы немного позднее поговорим. Для чего еще нужны птицы?

Дети. Они защищают нас. Чтобы деревья не портили. Чтобы картошку не ели.

Воспитатель. А теперь давайте представим, что нам надо сделать кормушку, чтобы помочь птичкам. Из чего мы ее будем делать?

Дети. Из пластмассы. Из бутылки.

Воспитатель. Да, из бутылки можно.

Ребенок. Из пакета.

Воспитатель. Совершенно верно, из пакета.
Ребенок. Из дощечек.
Воспитатель. Конечно, из дощечек.
Дети. Из стекла. Из шляпы.
Воспитатель. Да, и из шляпы можно.
Ребенок. Из деревьев.
Воспитатель. Из деревьев можно. Как можно сделать кормушку из пеньков, кто подскажет?
Ребенок. Я вообще не знаю.
Воспитатель. В пеньках есть отверстия?
Ребенок. Дырочки.
Воспитатель. И что в них должно находиться?
Ребенок. Еда.
Воспитатель. Корм для птиц. Ребята, а теперь сядьте на свои места и нарисуйте кормушки.

Из описания хода занятия видно, что обсуждение темы дается педагогу нелегко: дети далеко не всегда высказываются по теме и говорят практически одновременно. Педагог должен обеспечить поочередное выступление детей. Для этого можно использовать, например, игрушечный микрофон (или предмет, его обозначающий) и ввести правило: говорить может только тот, у кого в руках микрофон.

Теперь обратим внимание на логику высказываний педагога, в соответствии с которой разворачивается занятие. Педагог начинает занятие с того, что спрашивает у детей о том, почему наохлились птицы. Ребята отвечают, что птицам холодно. Далее педагог должен был выяснить у детей, как помочь птицам согреться. (*Птиц нужно накормить.*) Но в ходе беседы этот вопрос обходится стороной. Вместе с тем педагог поднимает вопрос о значении птиц в жизни человека. Однако и он обсуждается вскользь. На самом же деле именно эти вопросы являются основой возможной проблемной ситуации: птицы помогают человеку; зимой им холодно, потому что нечего есть; как же им помочь. Дети могут предложить следующие решения: птицу можно взять на зиму домой; птиц можно держать в зоопарке; можно построить для них домик и накормить их. Последний вариант может лечь в основу будущего проекта.

Затем начинается этап поиска идей реализации проекта, связанный с ответом на вопрос: «Как накормить птиц?» Как отмечали дети, можно сделать кормушку, можно накормить птиц хлебом, ягодами и т. д. Каждое предложение педагог должен обсудить с детьми, подчеркнуть своеобразие идеи. После того как все дети высказутся, следует перечислить все идеи и предложить зарисовать их. Затем дети по очереди показывают свои рисунки и рассказывают о них.

На следующем занятии нужно возвратиться к рисункам и вместе с детьми обсудить, какую кормушку сделать птицам и из какого материала ее лучше изготовить.

Таким образом, в ходе этого проекта пространство возможностей могло быть создано три раза: при ответе на вопрос, как помочь птицам, при выявлении особенностей их кормления и изготовления кормушки. Но в ходе занятия педагог лишь наметил два из трех указанных направлений, ограничив тем самым контекст понимания ситуации (зачем нужна кормушка) и наложив жесткие рамки на мышление ребенка (поскольку педагог не столько поддерживал размышления детей, сколько предлагал свое решение проблемы).

А теперь посмотрим, как это же занятие провел другой педагог.

Воспитатель. Какое сейчас время года?

Давайте договоримся: тот, кто хочет ответить на вопрос, должен поднять руку. Ваня, какое сейчас время года?

Ваня. Зима.

Воспитатель. Аня, какое сейчас время года?

Аня. Зима.

Воспитатель. Правильно, все мы знаем, что сейчас зима. Опустите руки. Зима красивое время года?

Дети. Да.

Воспитатель. На земле что лежит?

Дети. Снег.

Воспитатель. А на деревьях?

Дети. Снег.

Воспитатель. Да, такая сказочная картина. На земле – снег, на деревьях – снег. Морозец. Вы любите это время года? Почему?

Дети. Потому что катаемся на санках. Потому что катаемся на коньках. Снеговика лепим. Лопатками строим. В снежки играем.

Воспитатель. Конечно, все вы любите это время года. А давайте с вами подумаем о том, любят ли это время года животные в лесу. Как мы их называем? Дети. Хищники.

Воспитатель. Нет. Как мы их называем?

Дети. Дикие.

Воспитатель. Конечно, они называются дикие животные, потому что живут не дома. Как вы думаете, они любят зиму?

Дети. Да. Нет.

Воспитатель. Кто сказал нет, почему?

Дети. Потому что холодно, мороз.

Воспитатель. Еще почему?

Дети. Замерзают.

Воспитатель. Да, потому что холодно.

Дети. Есть нечего.

Воспитатель. А почему нечего есть?

Дети. Потому что негде найти пищу, все в снегу.

Воспитатель. Хорошо ребята. Кто нарисован на этой картинке?

Дети. Еж.

Воспитатель. Что он делает зимой?

Дети. Спит.

Воспитатель. А если бы он не спал, что бы он делал?

Дети. Он бы пищу искал.

Воспитатель. Нашел бы он ее?

Дети. Нет.

Воспитатель. Правильно, не нашел бы и умер с голоду. Вот поэтому он спит. Так природа заботится о животных. А это кто?

Дети. Зайчик.

Воспитатель. А что он делает зимой?

Дети. Спит. Прыгает.

Воспитатель. Правильно, он прыгает, чтобы согреться. Он убегает от волка, который хочет его съесть. А это кто?

Дети. Это лось.

Воспитатель. А чем питается лось?

Дети. Травой.

Воспитатель. И как вы считаете, ему достаточно травы зимой?

Дети. Нет, потому что трава покрыта снегом.

Воспитатель. А вы знаете, что люди заботятся зимой о животных. Как называют этих людей?

Дети. Спасители.

Воспитатель. Нет, не спасители, а егеря. Они еще с осени заготавливают сено, потому что лось ест сено. В лесу на полянке устраивается столовая, где выкладывается сено. Животные прекрасно знают эту столовую, приходят туда и едят. Как вы думаете, смогли бы животные прожить без человека?

Дети. Нет.

Воспитатель. Тогда, наверное, им не очень нравится зима? А что им нравится? Дети. Лето.

Воспитатель. Да, летом достаточно пищи. Итак, мы поговорили с вами о животных. А теперь давайте поговорим о птицах. Давайте начнем с осени. Прошло теплое лето, наступила осень, похолодало. Что птицы делают осенью?

Дети. Улетают на юг.

Воспитатель. А почему?

Дети. Потому что холодно.

Воспитатель. А на юге?

Дети. Тепло.

Воспитатель. А все птицы улетают?

Дети. Нет, остаются голуби. Вороны, воробей.

Воспитатель показывает картинки с изображением птиц и рассказывает о них. Воспитатель. Что это за птичка? Это клест. Повторите. Клест достает шишки, вышелушивает их и достает семечки. Как вы думаете, тяжело живется птицам в городе зимой?

Дети. Некоторым да, а некоторым нет.

Воспитатель. Кому нелегко живется?

Дети. Галкам, воробьям, вороне, сороке легко живется. Их люди кормят. Воспитатель. Как мы можем помочь птицам в городе?

Дети. Мы их кормим.

Воспитатель. Кормим? Ставим стол, тарелки и говорим: «Садитесь, кушайте!» Так разве?

Дети. Семечки сыпем.

Воспитатель. А куда?

Дети. В кормушку.

Воспитатель. А на снежок можно?

Дети. Нет.

Воспитатель. Почему, можно. А что такое кормушка?

Дети. Это дом.

Воспитатель. Как наш детский сад? Так что это такое?

Дети. Это маленький домик.

Воспитатель. А из чего он может быть сделан?

Дети. Из дерева.

Воспитатель. Павел говорит, что из дерева. А еще из чего?

Дети. Из пакета из-под молока. Из бутылки большой.

Воспитатель. Из стеклянной?

Дети. Из пластмассовой.

Воспитатель. А почему не из стеклянной?

Дети. Разобьется.

Воспитатель. Итак, кормушку можно сделать из пакета из-под молока или кефира, из пластмассовой бутылки, из дерева. Что нам понадобится, чтобы сделать кормушку из дерева?

Дети. Пила.

Воспитатель. Еще что?

Дети. Топор. Молоток.

Воспитатель. Ребята, мы с вами хотя и большие, но не настолько. Я пилой не умею работать.

Дети. Я умею. И я.

Воспитатель. Деревянный домик мы сделать не сможем. Нам это еще сложно. Из чего же мы можем сделать кормушку?

Дети. Из пластмассовой бутылки. Из бумаги.

Воспитатель. Склеить из бумаги? А если пойдет снег или дождь – все расклеится. Давайте вспоминать, что вы еще назвали. Помните, вы говорили о пакетах из-под кефира, молока?

Нарисуйте домики, которые вы хотите сделать.

Проанализируем это занятие. В начале занятия педагог выясняет, как дети относятся к зиме. Он подводит их к мысли о том, что зима – веселое время года. Затем беседует с дошкольниками о диких животных и птицах. В ходе беседы выясняется, что зимой птицам не хватает корма, поэтому их нужно подкармливать. Затем дети вместе с педагогом обсуждают, из чего можно сделать кормушку для птиц.

Если проанализировать логику построения занятия, то можно увидеть, что проблемные ситуации здесь практически не создаются. Так, рассказывая о том, как трудно животным зимой, педагог сам же поясняет, как они приспособляются к этим условиям: кто-то спит, кто-то улетает на юг, кто-то приходит к человеку за кормом и т. д. В то время как с точки зрения развития творческого мышления правильнее было бы показать проблемность ситуации, в которой оказываются животные зимой, что заставило бы детей искать пути ее разрешения.

В процессе беседы о жизни птиц зимой закономерно возникает вопрос о кормушках для них. Можно выяснить, каким птицам нужны кормушки и как их сделать. Но в ходе занятия педагог ограничивает детей, не позволяя развивать их идеи. Идея – это не просто способ решения проблемы (сделать кормушку, чтобы накормить птиц). Необходимо также обозначить адресат (для каких птиц эта кормушка) и того, кто будет осуществлять проект (ребенок, его родители). Так, дети предложили сделать кормушку из дерева, но педагог решил, что изготовить ее они не смогут. Понятно, что это сложно, но родители могут помочь осуществить идею детей. Кроме того, в своих работах дети должны выразить отношение к проекту. Ведь ребенок делает не кормушку вообще, а свою кормушку, которая в этом смысле уникальна. Нет более грустной картины, чем когда все дети в группе делают одинаковые кормушки из пакетов из-под молока.

Рассмотренные примеры занятий показывают, насколько трудно педагогу перейти с традиционной позиции лидера к позиции одного из участников совместного диалога. Главное в проектной деятельности – не быстрое получение результата (готовой кормушки), а обсуждение различных вариантов реализации проекта.

Заключение

Проектирование представляет собой важную сферу познавательной деятельности детей, которая не компенсируется развитием других форм активности дошкольников. Проектная деятельность обладает целым рядом характеристик, которые оказывают положительное влияние на развитие ребенка-дошкольника.

Прежде всего в ходе проектной деятельности расширяются знания детей об окружающем мире. В первую очередь это связано с выполнением исследовательских и творческих проектов.

Кроме того, развиваются общие способности детей – познавательные, коммуникативные и регуляторные. Выполнение проекта предполагает формирование оригинального замысла, умение фиксировать его с помощью доступной системы средств, определять этапы его реализации, следовать задуманному плану и т. д. Уже в дошкольном возрасте ребенок приобретает навык публичного изложения своих мыслей.

В ходе проектной деятельности дошкольники приобретают необходимые социальные навыки – они становятся внимательнее друг к другу, начинают руководствоваться не столько собственными мотивами, сколько установленными нормами.

Проектная деятельность влияет и на содержание игровой деятельности детей – она становится более разнообразной, сложно структурированной, а сами дошкольники становятся интересны друг другу.

Нельзя не сказать о влиянии проектной деятельности на воспитателя. Проектирование заставляет педагога постоянно находиться в пространстве возможностей, что изменяет его мировоззрение и не допускает применения стандартных, шаблонных действий, требует ежедневного творческого, личностного роста.

В ходе проектной деятельности развиваются и детско-родительские отношения. Ребенок оказывается интересен родителям, поскольку он выдвигает различные идеи, открывая новое в уже знакомых ситуациях. Жизнь ребенка и родителей наполняется богатым содержанием.

В заключение отметим, что данная образовательная технология уже более 10 лет применяется в практике дошкольных образовательных учреждений. Детские сады, которые начинают активно ее использовать, всякий раз убеждаются в ее эффективности для развития детей, педагогов и родителей.

Приложение

В приложении представлен материал, который позволит подробнее ознакомиться с психологическими аспектами организации взаимодействия с детьми дошкольного возраста. Также он послужит дополнительным источником профессионального развития.

Веракса Н. Е. Роль противоречивых ситуаций в развитии мышления детей // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Подцьякова, А.Ф. Говорковой. – М., 1985. – С. 50–82.

Одна из главных задач педагога при организации проектной деятельности дошкольников заключается в том, чтобы поддерживать детскую инициативу. Инициатива ребенка обязательно включает в себя познавательный компонент. Познавательная инициатива проявляется всякий раз, когда ребенок начинает решать свою собственную задачу, а не ту задачу, которую перед ним поставил экспериментатор. Умение создать условия для проявления познавательной инициативы детей является важным моментом готовности педагога к организации проектной деятельности.

О процессе возникновения познавательной инициативы ребенка подробно рассказывается в приведенном ниже отрывке из книги «Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника».

В детской психологии до сих пор недостаточно исследован вопрос о самостоятельном усовершенствовании дошкольниками средств и способов мыслительной деятельности. Повышение уровня самоорганизации психической деятельности – одна из основных линий умственного развития детей. <...>

Какие же условия заставляют детей изменять средства мышления? Если ребенку в решении новой для него задачи старые способы позволяют получить правильный результат, у него не появится потребность преобразовывать способы решения задач. Но, допустим, ребенок не решил задачу. Тогда у него имеется две возможности: 1) попытаться преобразовать те способы, которыми он владеет, и все-таки решить задачу; 2) получить дополнительную информацию о том, как решать задачу. В успехе реализации первой возможности у ребенка уверенности нет, в то время как обращение к взрослому гарантирует решение.

Следовательно, когда ребенку нужно решить трудную для него задачу, способ решения которой не очевиден, он не всегда стремится преобразовывать средства и способы мышления. В этих условиях необходимость перестройки старых способов нередко подменяется другой возможностью – получить дополнительные знания о решении задачи.

Целесообразно рассмотреть процесс решения дошкольниками задач в случаях, когда обнаруживается несоответствие известных средств и способов особенностям предложенных задач. Другими словами, важно исследовать, как ребенок подходит к необходимости преобразования имеющихся у него средств и способов мышления, если убедится в их непригодности, в их несоответствии поставленной задаче. Мы полагаем, что понимание несоответствия возникает тогда, когда ребенок обнаруживает в ситуации взаимоисключающие свойства и отношения. <...>

Представляют интерес некоторые экспериментальные ситуации, примененные в исследовании А.А. Венгер. В одном из заданий детям показывали, как шарик скатывается с поверхности кубика. Затем шарик крепился с помощью гвоздя к кубику так, чтобы ребенок этого не видел. Дошкольники должны были объяснить причину падения шарика в первом случае и отсутствие падения во втором.

Особенность этой экспериментальной ситуации, на наш взгляд, заключается в том, что ребенок сталкивается с взаимоисключающими свойствами шарика: «падает» и «не падает». Данная ситуация фактически противоречива.

Необходимость интерпретации, т. е. необходимость дать ответ, какое же из свойств шарика является «правильным», побуждает ребенка исследовать ситуацию и определить причину, удерживающую шарик на наклонной плоскости.

В исследовании А.А. Венгер был сделан <...> вывод, что дошкольники могут дать правильные ответы в ситуациях, с которыми они ранее были хорошо знакомы. Отсюда следует, что дошкольники оказываются способными обнаружить причину противоречивости ситуации, если они ранее сталкивались с подобными ситуациями. Рассмотрим этот вопрос более подробно.

В качестве наиболее доступного средства отражения ситуации дошкольниками, как известно, выступает образ. Однако противоречие может быть отражено в образном плане только в том случае, если взаимоисключающие стороны «схвачены» ребенком одновременно. В ситуации с шариком ребенок должен одновременно отражать и то, что шарик падает, и то, что шарик не падает. Следовательно, ребенок должен актуализировать сразу два образа ситуации, каждый из которых отражает одну из ее противоречивых сторон. Подобное отражение возможно, если ребенок хорошо знаком с ситуацией. В этом случае у него существует представление о том, какой должна быть ситуация, и это представление «накладывается» на перцептивный образ ситуации, отражающий то, какова ситуация в данный момент. Тогда сличение прошлого опыта, фиксированного в представлении, с противоречащим ему перцептивным образом ставит дошкольника перед противоречивой ситуацией, а необходимость действовать в ней заставляет искать причину несоответствия.

Первые представления о предметах начинают формироваться у детей в раннем возрасте. Мы предположили, что простейшие противоречивые ситуации могут возникать тогда же.

Для проверки была разработана несложная методика. Детям раннего возраста предлагалась хорошо знакомая игрушка «мишка-каталка». На колесо игрушки надевалась резинка так, что колесо не крутилось, а перемещение игрушки затруднялось. Ребенка просили поиграть с игрушкой. В зависимости от характера действий было выделено 3 группы детей. В I группу вошли дети, которые не заметили изменений игрушки и действовали, как обычно, т. е. как если бы колеса каталки свободно вращались. <...>

Во II группу вошли дети, которые заметили, что игрушка не перемещается. Как правило, они удивлялись, находились в замешательстве, говорили «не едет». Однако причину, по которой движение было затруднено, они не нашли. <...>

В III группу вошли дети, которые отметили, что каталка «не едет». Некоторые из них молча указали пальцем на резинку, а некоторые не только показали пальцем на резинку, но и сказали: «Эта мешает».

Данные этого эксперимента показывают, что уже в раннем возрасте дети могут в знакомых ситуациях понимать простейшие причинные отношения. Однако нас эти результаты интересуют с другой точки зрения. Они свидетельствуют о том, что ребенок способен установить несоответствие между репродуктивным образом хорошо знакомого предмета и его перцептивным образом, т. е. между тем, каким предмет был и каков он есть. Ответ «не едет» указывает на то, что ребенок ожидал противоположного эффекта. Иными словами, возникла противоречивая ситуация.

Особенность такой ситуации определялась тем, насколько у ребенка был сформирован репродуктивный образ игрушки и развита ориентировочно-исследовательская деятельность. Действия детей I группы показывают, что противоречивая ситуация у них не возникала как из-за несформированности представления, так и из-за неразвитости ориентировочно-исследовательской деятельности. У детей II группы представления в известной мере были сформированы, что и приводило к возникновению противоречивых ситуаций. Но недостаточное развитие ориентировочно-исследовательской деятельности не позволяло

малышам установить причину, затруднявшую перемещение игрушки. У детей III группы и представления, и ориентировочно-исследовательская деятельность были достаточно сформированы для того, чтобы у них не только возникла, но и была преобразована противоречивая ситуация.

<...> На наш взгляд, в исследовании мышления дошкольников большой интерес представляют противоречивые ситуации, в которых оба противоречивых образа не отражают существенных свойств ситуации. Можно предположить, что в этом случае ребенок будет вынужден отказаться как от первого, так и от второго образа ситуации и построить некоторый третий, который бы снял противоречивость ситуации. <...>

Мы разработали методику «коробка с грузом», которая была направлена на то, чтобы поставить дошкольников перед противоречивой ситуацией со скрытыми существенными свойствами. Она включала две ситуации.

Экспериментальная ситуация № 1. Ребенку предъявлялся пустотелый прямоугольный параллелепипед (дети обычно называли его «кубик»). Внутри него находился свободно перемещавшийся груз. Наклон параллелепипеда в сторону вызывал соответствующее перемещение груза и, следовательно, смещение центра тяжести всей системы.

Экспериментатор не раскрывал особенностей внутреннего строения параллелепипеда. Он показывал его ребенку на расстоянии 2–3 м. Придерживая рукой, экспериментатор располагал его на столе так, чтобы большая часть параллелепипеда выступала над краем стола. Предварительно груз внутри перемещался так, чтобы в этом положении параллелепипед не падал. Продолжая удерживать его рукой и создавая тем самым иллюзию падения, экспериментатор задавал ребенку вопрос: «Что будет с кубиком, если я перестану его держать?» Дальнейшие действия экспериментатора зависели от ответов детей. Как правило, дети говорили, что кубик упадет. В этом случае экспериментатор поднимал руку и обращал внимание ребенка на то, что кубик не упал. Затем экспериментатор брал кубик в руки и спрашивал ребенка: «Что будет с кубиком, если я опять положу его точно так же и не буду держать? Кубик упадет или нет?» Если ребенок говорил «не упадет», экспериментатор, прежде чем поставить кубик на край стола, вызывал наклоном кубика смещение центра тяжести и, отпуская кубик, показывал его падение. Каждый раз, действуя подобным образом, экспериментатор в зависимости от ответа располагал груз внутри кубика так, чтобы показать ребенку несоответствие его предсказания реально наблюдаемой картине. Процедура прекращалась, если ответы детей не менялись.

Экспериментальная ситуация № 2. Ребенку предъявлялся картонный цилиндр, к его внутренней поверхности крепился груз. Благодаря этому цилиндр можно было поставить на наклонную плоскость так, что он либо поднимался вверх, либо скатывался вниз. Ребенок должен был ответить на вопрос: «Куда покатится колесо?» Порядок проведения эксперимента был точно таким же, как и в ситуации 1.

Если предположить, что дошкольники, по крайней мере, на начальном этапе интерпретируют действительность в наглядно-образном плане, тогда предложенные нами экспериментальные ситуации обладали для детей скрытыми свойствами: объекты имели сложное внутреннее строение, которое в наглядном плане не было представлено. Кроме того, сам характер предъявления был таков, что в пределах наглядного плана объекты обладали взаимоисключающими свойствами: «падает – не падает», «спускается – поднимается». При этом противоречивые образы, в которых фиксировались взаимоисключающие свойства предметов, не могли отражать существенные моменты ситуации. Таким образом, в нашем эксперименте создавались условия для возникновения противоречивой ситуации.

В эксперименте участвовали дошкольники трех возрастных групп детского сада: средней, старшей и подготовительной <...> При первом предъявлении параллелепипеда дети трех групп отвечали сходно: одни говорили «упадет», «сломается», «разобьется», некоторые

молчали. При втором предъявлении, после того как они увидели, что кубик не упал, большинство детей утверждали «не упадет». В дальнейших предъявлениях, когда дети увидели и то, как кубик падал, и то, как он оставался на столе, были обнаружены различные стратегии ответов детей.

Стратегия 1. Ребенок дает ответ на основании того, что он увидел в предыдущем предъявлении. Так, если дошкольник наблюдал падение, он говорил, что кубик упадет. Но уже в следующем предъявлении, когда оказывалось, что кубик не падал, ребенок говорил «не упадет».

Стратегия 2. Ребенок повторяет что-либо одно: «упадет» или «не упадет».

Стратегия 3. Сначала ребенок говорит, например, «упадет», а затем быстро говорит «не упадет», потом опять – «упадет», тут же говорит «не упадет» и т. д. Ребенок как бы не решается выбрать окончательный вариант.

Стратегия 4. Ребенок говорит, что он не знает, упадет кубик или нет, так как он «и падает, и не падает».

Стратегия 5. Ребенок дает различные, в том числе правильные, объяснения свойств кубика.

<...> Наибольший интерес представляют действия детей средней группы. Девять из них в ответах использовали стратегии 1 и 2. Ответы детей указывают на то, что они не могли соотносить репродуктивный и перцептивный образы между собой: один из них вытеснялся другим. Шесть детей применили стратегию 3. Внешне поведение дошкольников напоминало угадывание одного из ответов: «упадет» или «не упадет». При этом они колебались и долго не могли решиться на окончательный ответ. Эти действия, на наш взгляд, принципиально отличались от ответов, которые соответствовали стратегии 1 или стратегии 2. Колебания ребенка явно указывали на отражение им в плане представлений двух возможностей в состоянии кубика. Иными словами, из двух образов, один из которых отражал, что кубик «падает», а другой – что кубик «не падает», у дошкольника возникал сложный образ, включающий оба варианта. На его основе ребенок и должен был дать ответ. Но этот сложный образ, построенный из двух наглядных образов, которые не отражали существенных свойств кубика, не позволял ребенку дать правильный ответ. Говоря, например, «упадет», ребенок легко обнаруживал частичность ответа, поскольку образ включал и второе состояние кубика – «не упадет». Но как только дошкольник восполнял эту часть, т. е. говорил «не упадет», он опять-таки давал частичный ответ, теперь уже терялась другая часть образа. Поэтому, чтобы сохранить полноту образа, ребенок вынужден был не останавливаться на каком-то варианте, а постоянно переходить от одного ответа к другому.

Подтверждение такой интерпретации стратегии 3 мы встретили в другом эксперименте, проведенном с другим контингентом дошкольников. Мы предлагали им на первый взгляд несложное задание. В групповой комнате детского сада на некотором расстоянии друг от друга на стульчиках располагались три большие куклы. Каждая кукла сидела на своем стульчике. Ребенку давали корзиночку, в которой лежали три кубика. Ребенка просили «сделать так, чтобы у каждой куклы было по кубику и один кубик при этом остался в корзинке». Правильное выполнение задания заключалось в том, чтобы ребенок двум куклам положил по одному кубику, а третьей – кубик вместе с корзинкой.

Выполнение задания вызвало у детей трудности. Большинство из них говорили, что «не хватает одного кубика», что «кубик нужно распилить» и т. д. Но были и такие дети, которые действовали следующим образом. Ребенок брал первый кубик, клал его кукле. Вторым кубиком ребенок оставлял в корзинке на столе. А третий кубик ребенок держал в руке и постоянно переносил его от одной куклы, оставшейся без кубика, к другой кукле, также оставшейся без кубика. Действия ребенка напоминали маятник: он все время переключал кубик. Таким образом, и в этом случае мы встречаемся с этой своеобразной попыткой устра-

нить противоречивость путем постоянного перехода от одного альтернативного действия к другому.

Отмеченные особенности действий детей средней группы в соответствии со стратегией 3 позволяют рассматривать их как показатель того, что дошкольники отразили противоречивость ситуации. У них возник синтезированный образ, согласно которому предмет обладает взаимоисключающими, противоречивыми свойствами. При этом образ не отражал скрытых, существенных особенностей предмета, что не позволяло использовать его как основу для адекватной ориентировки в экспериментальной ситуации. Поэтому, если ребенок рассчитывал дать правильный ответ, он в конце концов должен был отказаться от ориентировки на основе этого образа и попытаться каким-либо способом его перестроить, изменить.

<...> Мы попытались понять роль осознания противоречивости ситуации в развитии познавательной деятельности ребенка и особенности самого процесса осознания. На наш взгляд, осознание противоречия связано прежде всего с установлением субъектом факта несоответствия средств, применяемых для отражения объекта, свойствам этого объекта. Ребенок должен не только констатировать, что свойства объекта непредсказуемы однозначно в выбранной системе средств, но и сделать вывод о непригодности средств для данного объекта. Ситуация внешне была предельно наглядной, знакомой ребенку. Поэтому ее первичная интерпретация проходила в рамках привычных (наглядных) знаний ребенка о неживой природе. Однако именно обычные представления ребенка о неживой природе, в частности о внутренней однородности кубиков, и оказались неадекватными в данном случае. Перед ребенком встает проблема: или надо искать другую, необычную систему средств, или вообще отказаться от попыток предсказания поведения предмета, поскольку прежние способы уже заведомо непригодны. В этот момент, т. е. в момент оценки старой системы средств, и возникает противоречивая ситуация. Ее специфика заключается в том, что познавательная деятельность ребенка становится пристрастной: она направляется уже на то, чтобы не только отразить свойства объекта, но и отразить их непротиворечиво.

Эта деятельность может разворачиваться в трех направлениях: как недеяние, отказ от деятельности, т. е. универсальное разрешение всех противоречий; как перестройка системы интерпретации свойств объекта; как более детальное обследование объекта с целью выделения в нем новых, существенных свойств.

Как было отмечено, два ребенка средней группы отказались участвовать в эксперименте после достижения стратегии 3. <...> Отказ от выполнения задания можно рассматривать и как показатель недостаточной сформированности познавательной направленности личности и как найденный ребенком универсальный вариант разрешения противоречивой ситуации.

Три ребенка средней группы, после того как отметили, что кубик «и падает, и не падает», сказали: «он волшебный». В известном смысле они нашли звено, опосредствующее противоречивые свойства объекта, и выразили его словом «волшебный» (стратегия 5). Это опосредствование показало, что мыслительный процесс вышел за рамки экспериментальной ситуации. Строго говоря, детям не задавался вопрос «почему?», формально ребенок должен был лишь сказать «упадет» или «не упадет». Обращение к представлениям, лежащим вне наглядных особенностей ситуации, свидетельствовало, что возникла особая мыслительная деятельность, направленная на замену средств, с помощью которых осуществлялось отражение ситуации. Ребенок должен был пересмотреть свой опыт. В этом случае мыслительная деятельность обратилась на себя, т. е. приобрела выраженный рефлексивный характер. Познавательная деятельность детей была направлена не только на поиск адекватных определений, но и на выявление скрытых особенностей ситуации с целью объяснения ее противоречивости. Вот как объяснил этот процесс ребенок средней группы, после того как понял, что не может точно сказать, что будет с кубиком: «Сначала я не видел. А потом

последний раз сообразил. Я видел, как вы наклонили коробку. Там что-то зашуршало. Оно перемещается. Коробка утяжеляется». Таким образом противоречивая ситуация заставила ребенка изменить средства отражения ситуации, проникнуть за внешнюю видимость вещи и понять ее внутреннее строение.

<...> Результаты детей подготовительной группы характеризовались быстрым достижением адекватного объяснения и большим разнообразием. Они говорили: «кубик приклеен», «там магнитик», «внутри что-то есть».

<...> Итак, в ходе исследования было установлено, что на уровне образного отражения, т. е. уже у младших дошкольников могут возникать противоречивые ситуации. Наибольшую перспективу в развитии мышления детей имеют противоречивые ситуации со скрытыми существенными свойствами. Их преобразование сопровождается самодвижением мышления дошкольников: дети активно перестраивают средства и способы мыслительной деятельности. Познавательная деятельность приобретает ярко выраженный рефлексивный характер. Целенаправленное применение противоречивых ситуаций открывает широкие возможности в развитии образного мышления ребенка, например, при формировании предвосхищающих образов, основанных на отражении связи временных и пространственных отношений динамичной ситуации. Формирование пространственно-временных представлений в условиях противоречивых ситуаций обеспечивает широкий перенос сформированных средств и способов мыслительной деятельности. Преобразование таких ситуаций позволяет детям дошкольного возраста уже на уровне образного мышления строить адекватные представления о внутреннем строении сложных объектов. Эффективность использования противоречивых ситуаций в развитии детского мышления создает основу для дальнейшего совершенствования обучения и воспитания дошкольников в детском саду.

Соотношение речи и образа в решении дошкольниками мыслительных задач// Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками/Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1996. – С. 3—13.

Организация проектной деятельности детей предполагает не только опору на развитие познавательных способностей дошкольников, которые построены на наглядных образных средствах, но и перевод анализируемых ситуаций в речевой план. Однако роль речи в познавательной деятельности детей многоаспектна. Приведенный ниже материал показывает многочисленные нюансы, которые нужно учитывать при организации совместного обсуждения проблемы. Важно иметь в виду, что образное отражение и речевой план репрезентации могут влиять друг на друга вплоть до доминирования одного над другим. Именно эти особенности нужно учитывать педагогу в первую очередь.

Известно, что в созданной Л. С. Выготским и его сотрудниками теории культурно-исторического развития психики центральное место занимает понятие высших психических функций. В частности, это понятие широко используется Л. С. Выготским при анализе психического развития ребенка. Психическое развитие рассматривается как переплетение «натурального» и «культурного» развития, причем последнее как раз и состоит в формировании высших психических функций.

Сама высшая психическая функция характеризуется тремя основными особенностями: произвольностью, опосредствованностью и осознанностью. В основе ее функционирования лежит «инструментальное» употребление знака. Знак, по Л. С. Выготскому, всегда имеет социальную природу, является средством социальной коммуникации и становится средством, орудием собственной психической деятельности ребенка в результате процесса интериоризации, превращения социального в индивидуальное и внешнего во внутреннее. Поскольку основной системой знаков, имеющих социальную природу и усваиваемых ребенком в ходе индивидуального развития, Л. С. Выготский считал речь, особое внимание в

своих теоретических и экспериментальных исследованиях он уделял участию именно речи в культурном развитии ребенка, в особенности в развитии его мышления.

В качестве единицы анализа речевого мышления Л. С. Выготский выделял значение слова. Соответственно, и развитие мышления как высшей психической функции рассматривалось им, прежде всего, с точки зрения развития значения слова, которое в конечном итоге начинает выполнять функцию средства осуществления мыслительных процессов. Однако, согласно взглядам Л. С. Выготского, такая функция складывается лишь на достаточно позднем этапе психического развития, когда ребенок начинает усваивать систему научных понятий с их иерархическими связями, что происходит в среднем школьном возрасте. До этого слово хотя и участвует в процессах мышления, еще не является опосредствующим их звеном. Период от двух лет, когда, по Л. С. Выготскому, впервые пересекаются линии развития мышления и речи, до подросткового возраста выступал для него как период «естественной истории знака», в течение которого словесные обобщения постепенно приобретают понятийную форму, становятся вначале понятиями «в себе» и «для других» и лишь впоследствии понятиями «для себя».

Широко известны выделенные Л. С. Выготским этапы развития детских понятий. Это этапы, на которых у ребенка, с одной стороны, складываются синкретические обобщения, различные виды комплексов и, наконец, псевдопонятия, а с другой стороны, развиваются потенциальные понятия, основанные на «изолирующей абстракции» сенсорных признаков.

На протяжении дошкольного детства овладение этими формами значений слов истощает возможности ребенка. Следовательно, его мышление еще нельзя считать опосредствованным словесными значениями. Характеризуя мышление дошкольника, Л. С. Выготский называл его «конкретным» и «образным». Но вопрос, является ли такое мышление опосредствованным какими-либо видами социальных знаков, при этом не ставился.

Этот вопрос возник при развитии идей Л. С. Выготского его учениками и распространении представлений о «культурном развитии» психических функций на все психическое развитие ребенка, понимании этого развития как основанного на «присвоении общественного опыта».

Первым шагом в поиске общественно выработанных средств реализации психической деятельности, которые ребенок усваивает на ранних стадиях развития, явилось выделение в работах А. В. Запорожца и его сотрудников понятия «сенсорных эталонов». Под сенсорными эталонами понимались специфические средства осуществления перцептивных действий, которые ребенок присваивает в форме наглядных представлений о выработанных обществом систематизированных образцах внешних свойств предметов.

Дальнейшее изучение роли усвоения общественно выработанных средств в развитии познавательных процессов проводилось в цикле исследований нашей лаборатории, посвященном развитию познавательных способностей. Эти исследования позволили установить, что наглядно-образное мышление ребенка-дошкольника опосредствуется наглядными моделями-представлениями, которые в образной, но более или менее условной и схематизированной форме отображают различные виды отношений между предметами и явлениями. Был также установлен источник усвоения подобных представлений – построение и использование внешних форм наглядных моделей в разных видах социально детерминированной деятельности ребенка (игре, рисовании, аппликации, конструировании и др.). Эти данные поставили под сомнение правомерность выводов, сделанных Л.С. Выготским в исследованиях развития детских понятий, поскольку в этих исследованиях словесное значение рассматривалось как единственная форма, опосредствующая мышление.

Вместе с тем работа Е.Г. Юдиной, выполненная под руководством В.В. Давыдова, где повторялись известные опыты Выготского – Сахарова, показала, что «синкреты» и

«комплексы» воплощают в себе не значения детских слов, а общие тенденции мышления дошкольника и не связаны с функциональным употреблением знака.

Сказанное привело нас к необходимости заново вернуться к вопросу о соотношении мышления и речи в психическом развитии ребенка. Этот вопрос теперь был поставлен как вопрос о роли речи в усвоении и функционировании наглядных (модельных) форм опосредствования и в решении мыслительных задач, основанном на таких наглядных формах; об источнике словесных форм опосредствования и их соотношении с наглядными формами в умственной деятельности ребенка.

Ряд экспериментально-психологических и психолого-педагогических исследований, посвященных выяснению функций слова и образа в регуляции различных видов деятельности дошкольника <...> показывает, что речевую и образную регуляцию деятельности ребенка ни в коем случае нельзя отрывать друг от друга и противопоставлять их. Как правило, они теснейшим образом взаимосвязаны. Речь может «вызвать к жизни» сложившееся раньше образное содержание, стимулировать создание нового образа и может служить его выражением.

Стимулирующую роль собственной речи ребенка в создании новых образов, то есть значение речевого планирования при построении замысла рисунка изучали

О. М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкая. Ими были получены неоднозначные результаты. Обращенная к ребенку просьба взрослого сначала рассказать, что он будет рисовать при дорисовывании неопределенных изображений, как правило, снижала уровень выполнения задания у детей младшей группы; практически никак не отражалась на рисунках детей средней и старшей групп и приводила к увеличению детализации изображений у детей подготовительной к школе группы. Вместе с тем с возрастом существенно изменялся сам характер речевого планирования. От простого называния предмета дети приходили к пошаговому, а затем целостному словесному описанию будущего изображения.

Значительно более сложную форму принимает соотношение речи и образа в «непосредственной» и вербальной оценке ребенком своих сверстников, исследованное в работе Р. И. Бардиной. Здесь образ сверстника имеет не наглядный, а эмоционально-оценочный характер. Словесная аргументация выбора, отражающая отношение к сверстнику, в большинстве случаев оказывается более или менее адекватным выражением этого образа. Однако имеется немало случаев, когда «непосредственная» и вербальная оценки расходятся. Р. И. Бардина приводит убедительные доводы в пользу того, что словесная аргументация при этом является повторением оценочных суждений взрослого и не соответствует истинному отношению ребенка к сверстнику. Можно, конечно, объяснить подобное расхождение недостаточной осознанностью эмоционально-оценочного образа. Но это не ведет к отрицанию факта, что словесные формулировки, заимствованные у взрослого, могут быть «пустыми», не отвечающими их объективному значению (что было продемонстрировано ранее в работе Т. А. Репиной, выполненной на другом экспериментальном материале).

Речь может участвовать и в процессах наглядного моделирования, построения модельного отображения действительности, и выражать уже сложившиеся модельные представления. Это четко обнаруживается в работе С. О. Абиджановой и Т. В. Лаврентьевой, где содержащаяся в рассказе пространственная терминология вначале направляет и корректирует построение наглядной модели пространственной ситуации, а затем служит выражением сложившихся модельных представлений о пространственных взаимоотношениях предметов.

Во всех указанных случаях за словесными формулировками лежит образное содержание (исключение – «пустые» формулировки, лишь повторяющие усвоенные от взрослых формы высказываний). К ним вполне можно применить приводимое Дж. Брунером рассуждение Е. Сапира о том, что использование мощного аппарата речи по большей части «напо-

минает ситуацию, в которой динамо-машина, способная развить мощность, достаточную для работы элеватора, использовалась бы почти исключительно для питания дверного электровзвонка». Речь здесь не служит орудием мышления, так как не принимает участия в решении умственных задач.

Однако оказывается, что, и участвуя в их решении, речь отнюдь не всегда является средством такого решения. Порой она выступает только во вспомогательной функции. Это показывают, в частности, данные исследования А. И. Булычевой, посвященного обучению старших дошкольников решению арифметических задач.

Центральный компонент решения арифметической задачи – выделение математических отношений, содержащихся в условиях, и нахождение соответствующего им арифметического действия. Исследование показывает, что наиболее адекватным средством анализа задачи с этой, собственно, математической точки зрения является наглядная модель отношения «часть – целое». Но для того чтобы использовать модельное средство, ребенку необходимо разобраться в формулировке самой задачи, связать ее условия с вопросом. Здесь то и выступает на первый план речевой анализ, требующий обобщенного понимания ряда терминов («условия», «вопрос»), умения выделить эти компоненты в описании ситуации, включающей математические отношения. Адекватный путь формирования данной стороны решения задачи состоит в обучении детей пониманию, построению и связыванию соответствующих высказываний, основанному на использовании логико-грамматических структур.

Мы не будем затрагивать сложных проблем понимания и порождения высказываний, являющихся предметом структурной лингвистики и психолингвистики. Для целей нашего анализа вполне достаточно констатировать факт, что использование содержащихся в речи логико-грамматических структур становится предпосылкой построения и последующего применения наглядного модельного образа, адекватного условиям и вопросу задачи. Здесь мы сталкиваемся с тесным взаимодействием слова и образа, но функцию средства решения задачи берет на себя именно модельный образ. Это вполне типичный случай, поскольку арифметическая задача, как справедливо указывают А. Р. Лурия и Л. С. Цветкова, является моделью любой мыслительной задачи.

Возникает, однако, вопрос, является ли образная форма опосредствования единственно доступной для детей дошкольного возраста или и на этом этапе возрастного развития происходит возникновение и функционирование словесных форм.

Этот вопрос был подвергнут специальному изучению в работах Е.Л. Агаевой и Е.Л. Шепко. Цель этих работ заключалась главным образом в установлении критерия, на основании которого можно судить об использовании детьми собственно вербального опосредствования в отличие от опосредствования наглядного (модельного типа), только выражающегося в словесном описании результатов решения умственной задачи.

В работе Е.Л. Агаевой были использованы прежде всего традиционные методики изучения детских обобщений: описанная Л. С. Выготским методика «Четвертый лишний» и методики тематической и свободной классификации, построенные по типу заданий, разработанных Ж. Пиаже. Все эти методики вводились с рядом модификаций, направленных на выяснение образного или вербального характера детских обобщений.

В результате было обнаружено, что дети, начиная уже с младшей группы детского сада, в большинстве случаев оказываются способны к использованию обобщений «понятийного» типа (т. е. обобщений, основанных на выделении общих признаков группы предметов и обозначенных соответствующим обобщающим словом) в условиях, когда задача построена на знакомом детям материале и сама ее постановка «наталкивает» ребенка на такое решение. В других условиях дети используют образные средства, приводящие к образованию «комплексов». Однако «комплексы» выступают не как особый тип обобщения, а как представления о тех или иных реальных ситуациях, которые могут быть словесно описаны, но эти описания

не способны выполнять функцию значения слова. В самом деле, в каком смысле «комплекс», объединяющий разнородные предметы (например, чемодан и ключ), может составлять значение слова? Ведь при подобном значении обобщающее слово становилось бы многозначным, что приводило бы к разрушению коммуникативной функции речи.

Но сосуществование «понятийных» и «комплексных» типов решения обнаруживается только в задачах, где объединение предметов по тому или иному принципу является целью выполняемого ребенком действия.

То, что ребенок может использовать при этом обобщения понятийного (или потенциально понятийного) типа, еще не свидетельствует об использовании таких обобщений как средств решения других мыслительных задач.

Средства решения, как правило, скрыты от внешнего наблюдателя, и отличить вербальное опосредствование от наглядного (модельного) опосредствования, выраженного в словесной форме, чрезвычайно трудно. По-видимому, единственный критерий понятийного решения состоит в том, что ребенок оказывается в состоянии решить задачу, которая вообще неразрешима на основе наглядного опосредствования, то есть задачу, требующую установления отношений не между вещами, а между понятиями. К таким задачам относятся, например, силлогизмы (которые не удастся предъявить ребенку-дошкольнику в понятной для него форме) и иные виды задач, требующие обязательного движения по иерархии понятий.

Прав ли был Л. С. Выготский, считая, что иерархизация понятий происходит лишь в процессе школьного обучения и складывается в подростковом возрасте?

Как показывают лингвистические исследования, иерархическая (категориальная) организация является одной из важнейших особенностей языка и выступает в виде парадигматических связей между словесными (понятийными) значениями. Ребенок, овладевая речью, усваивает использование такого рода связей и воспроизводит их в собственных высказываниях. В работе О. М. Дьяченко и Е. Л. Пороцкой было обнаружено, что многие дети старшей и подготовительной к школе групп детского сада в ассоциативном эксперименте устойчиво используют парадигмальные связи.

Тем не менее движение по иерархическим связям при решении мыслительных задач в течение долгого времени остается для детей недоступным.

В известных экспериментах Ж. Пиаже с белыми и коричневыми бусинками ребенок моложе 7 лет оказывается не в состоянии мысленно сопоставить класс с входящим в него подклассом. Как соотносить с этим данные тех экспериментов Е. Л. Агаевой, где дети 5–6 лет не только успешно выполняли задачу на классификацию при двух степенях обобщения, но и производили правильное словесное планирование такой классификации? Дальнейшему изучению этой проблемы, проводившемуся в работах Е. Л. Агаевой и Е. Л. Шепко, служила методика «Вопросы». В работе Е. Л. Агаевой ребенку предлагалось при помощи минимального количества вопросов отгадать, какой предмет (из имеющихся в таблице) задуман экспериментатором. Для решения этой задачи было необходимо использовать отношения между классом, подклассом и входящими в него единичными объектами (или, по крайней мере, одно из этих отношений). Е. Л. Агаева обнаружила, что большинству детей 5 и 6 лет удается использовать один уровень обобщения, а часть детей способна использовать 2 уровня. Е. Л. Шепко, применяя методику того же типа в подготовительных к школе группах детских садов Красноярска и пос. Тура Красноярского края, вначале получила отрицательный результат. Затем задаче на «отгадывание» объекта была предпослана задача на «загадывание»: объект загадывал ребенок, а угадывал взрослый, таким образом демонстрируя способ решения. После этого дополнения большинство детей сумели использовать в задаваемых ими вопросах 2 уровня обобщения, а более половины успешно выполнили задание на новом материале.

Мы считаем это доказательством того, что уже в старшем дошкольном возрасте возникает собственно словесное опосредствование решения умственных задач, основанное на

«движении» по иерархическим связям между понятиями. В конкретных видах задач лишь некоторые дети прибегают к такому опосредствованию самостоятельно, так как большей частью они не могут определить стратегию процесса решения, составить его план. Достаточно, однако, продемонстрировать эту стратегию, чтобы «запустить» механизм словесного опосредствования у большинства детей. Таким образом, самостоятельное использование словесного опосредствования складывается «на стыке» развития иерархических связей между понятиями и планированием, которое в этих условиях, несомненно, носит речевой характер, хотя может и не выражаться в громкой речи.

Неудачи семилетних испытуемых в задачах на соотнесение класса и подкласса, предлагавшихся Ж. Пиаже, могли зависеть как раз от недостаточного уровня речевого планирования хода решения данного типа задач, а не от невозможности учесть иерархическую связь понятий.

Специально развитию речевого планирования и его значению для овладения словесным опосредствованием при решении познавательных задач была посвящена работа Л. И. Цеханской. Она проследила, как выделение и обобщение принципа чередования разнородных элементов в ряду ведет к возникновению у ребенка речевого планирования при переходе к чередованию других элементов, причем если первоначально принцип обобщается только по отношению к сенсорным качествам (цвет, форма, величина), то впоследствии он распространяется и на содержательные различия между объектами, их отнесенность к разным категориям. В этом случае можно с достаточным основанием говорить о проявлениях речевого, понятийного опосредствования. Хотя ребенок имеет дело не с «вертикальными», иерархическими связями между обобщениями, а с их «горизонтальными» связями, задача, стоящая перед ним, состоит не в простой группировке объектов (как при одноуровневой классификации), а в их размещении в соответствии с обобщенным принципом чередования, что было бы невозможным без соотнесения каждого объекта с каждым из используемых понятий, с одной стороны, и с обобщенным, вербально сформулированным планом чередования – с другой.

Таким образом, и в этом случае опосредствующая функция речи в решении мыслительной задачи формируется у старших дошкольников на основе речевого планирования и использования отношений между речевыми обобщениями понятийного типа.

Процесс развития речевых форм опосредствования, бесспорно, относится к «культурному» развитию ребенка и зависит от содержания усваиваемой детьми культуры и условий, в которых такое усвоение происходит. Об этом свидетельствуют, в частности, приведенные в работе Е.Л. Шепко сравнительные данные, полученные в экспериментах с детьми, воспитывающимися в детских садах Красноярска и пос. Тура, и с детьми, посещающими детские сады и школы, расположенные на отдаленных факториях Илимпейского района Эвенкийского автономного округа, где условия развития детей значительно хуже.

Результаты исследований <...> дают возможность сделать следующие выводы относительно соотношения речи и образа в решении мыслительных задач.

1. Образные и словесные обобщения ребенка развиваются параллельно. При этом значения слов (кроме конкретных наименований единичных предметов), по крайней мере начиная с трех лет, представляют собой обобщения, построенные на выделении общих признаков группы предметов. Путь развития обобщенных словесных значений соответствует лишь одной из двух линий, выделенных Л. С. Выготским: движению от «потенциальных понятий» к собственно понятиям. Что касается второй линии (синкрет – комплекс – псевдопонятие – понятие), то положенные в ее основу Л. С. Выготским фактические данные относятся не к развитию словесных значений, а к направленности детского мышления при решении задач, требующих установления связей между предметами.

2. Формы мышления различаются между собой прежде всего характером образований, опосредствующих решение умственной задачи (сенсорный эталон; модельный – схематизированный и обобщенный – образ; словесное обобщение).

Включение речи в процесс решения детьми различного рода поведенческих и мыслительных задач не является показателем использования словесных обобщений в их опосредствующей функции. Чаще всего речь выполняет другие функции: привлечения прошлого опыта; обозначения наглядных средств решения задач и др. Так, при решении задач путем использования наглядного (модельного) опосредствования речь играет вспомогательную роль, хотя при этом могут использоваться не только синтагматические, но и парадигматические связи слов без их категориального наполнения. Поэтому изолированное изучение содержания доступных ребенку словесных обобщений не дает истинной картины роли речи в решении мыслительных задач. Важны не значения сами по себе, а то, как они используются в процессах мышления.

3. Опосредствующая функция речи складывается в обычных условиях дошкольного воспитания к старшему дошкольному возрасту. Ее становление связано не с изменением структуры обобщений (значений слов), а с установлением иерархических отношений между обобщениями и развитием обобщенного речевого планирования.

4. Предложенная Л. С. Выготским характеристика высших психических функций, включающая неразрывную связь трех параметров: опосредствованности, осознанности и произвольности, которые, с точки зрения Л. С. Выготского, представляют собой разные выражения одного и того же качества, должна быть уточнена. В ходе психического развития ребенка эти параметры формируются не одновременно. Опосредствованность возникает намного раньше, чем произвольность и осознанность. Их «триединство» обнаруживается лишь на высших этапах собственно речевого (понятийного) опосредствования.

Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие/ Под ред. А. В. Запорожца. – М., 1967. – С. 177–181.

В представленном ниже фрагменте из книги «Восприятие и действие» (под редакцией А. В. Запорожца) рассказывается о социальной обусловленности психики ребенка. Ребенок не рождается с готовой психикой, а приобретает ее главные черты, осваивая культурные формы психической деятельности. Это общее положение оказывается методологически принципиальным не только для понимания особенностей психического развития дошкольников, но и для организации проектной деятельности детей. Педагог, организующий проектную деятельность дошкольников, должен постоянно задаваться вопросом, какую сторону психической деятельности ребенка он развивает в процессе своего взаимодействия с ним. Только в этом случае проектная деятельность окажется эффективной формой детского развития.

Переходя к рассмотрению роли развития локомоторных актов в онтогенезе восприятия пространства, обратимся к современным экспериментальным данным относительно реакции младенца на видимую глубину. Такого рода реакции изучались Р. Уоком и Э. Гибсон, которые использовали для этого остроумную экспериментальную установку, названную ими «видимым обрывом». Она представляла собой нечто вроде большого стола (длиной около 2,5 м, шириной 2 м и высотой 1,5 м), со всех сторон окруженного деревянным барьером. Одна половина этого стола была закрыта досками, другая оставалась открытой. Покрытая досками часть установки имела рисунок из белых и цветных квадратов, расположенных в шахматном порядке.

Такой же рисунок имела и поверхность пола под другой, не закрытой частью стола. Вся горизонтальная поверхность стола в целях обеспечения безопасности испытуемых была покрыта толстым стеклом. В опытах участвовали дети в возрасте от 6 (когда они только

начинали ползать) до 24 месяцев, а также детеныши животных, принадлежащих к различным видам (цыплята, молодые крысы, козлята, обезьяны и т. д.).

Эксперименты с детьми проводились следующим образом. Ребенок помещался в середине установки на центральной площадке. Мать попеременно подходила к краю установки то с закрытой ее стороны, то со стороны видимого через стекло «обрыва» и звала ребенка к себе.

Эксперименты показали, что в этих условиях дети в подавляющем большинстве случаев охотно ползут через закрытую часть стола и отказываются двигаться по открытой его части. Ребенок часто оказывается в конфликтном состоянии. С одной стороны, видя мать, он стремится приблизиться к ней. С другой стороны, когда он подползает к краю «обрыва», у него возникает защитная реакция противоположного направления. Иногда такой конфликт разрешается плачем, что рассматривается как симптом наличия у младенца восприятия глубины и специфической негативной реакции на эту глубину.

Р. Уок и Э. Гибсон не обнаруживают существенного различия в поведении младших и старших детей, хотя и указывают, что имеются данные, свидетельствующие об известном повышении с возрастом чувствительности к глубине. Вместе с тем они подчеркивают, что исследуемые формы поведения регулируются исключительно на основе зрительной информации, в то время как тактильные и кинестетические сигналы не имеют здесь якобы существенного значения.

Переходя к анализу специфических зрительных раздражителей, определяющих восприятие глубины, авторы, исходя из теоретических соображений Д. Гибсона, сосредотачивают свое внимание на характеристике структуры, или «текстуры» поверхности воспринимаемых объектов и тех перспективных изменений, которые претерпевает сетчаточное изображение данной структуры при различных дистанциях наблюдения.

Так, один и тот же шахматный рисунок, находящийся с одной стороны близко, непосредственно под стеклом, а с другой стороны расположенный далеко внизу, на самом полу, получает в глазах ребенка проекцию разной плотности (более далеко отстоящие квадраты видны как более мелкие и близко расположенные друг к другу), что и служит специфическим различительным признаком удаленности объекта.

Экспериментальным подтверждением указанного положения служат контрольные опыты, где структурированные поверхности были заменены гомогенным серым фоном, что привело к снижению эффективности различения глубинных отношений. Другим признаком глубины, тесно связанным с первым, только что описанным, являются, по мнению авторов, феномены двигательного параллакса, связанного с тем, что разноудаленные объекты при изменении линии взора смещаются по отношению к наблюдателю с разной быстротой. Таким образом, Р. Уок и Э. Гибсон подчеркивают значение чисто зрительных отличительных признаков для восприятия глубины. Они считают возможным утверждать, что «по крайней мере частично» механизмы пространственного знания у ребенка прирождены и готовы к функционированию к моменту появления локомоций, до того как ребенок получит какой-либо опыт практического овладения внешним пространством, до того как он столкнется с реальной опасностью падения с высоты и т. д.

В одном из исследований, проведенном во время пребывания в США (А. В. Запорожец, 1964), первоначально использовалась общая схема опытов Р. Уока и Э. Гибсона, а затем в нее были внесены некоторые изменения и дополнения с целью выяснить природу и происхождение описанных ими феноменов. Внешняя ситуация в наших исходных опытах воспроизводила условия экспериментов Р. Уока и Э. Гибсона, однако поверхность экспериментального стола (и соответственно плоскость горизонтального сечения «видимого обрыва») была вдвое меньше, что, возможно, несколько ослабляло впечатление от грозившей ребенку «опасности», но не могло, по нашему мнению, существенно изменить общий характер его

поведения. Вместе с тем мы не ограничивали время проведения каждого опыта двумя минутами, а делали его более продолжительными (до 5–7 мин).

Обнаружилось, что в этих условиях, так же как и в опытах Р. Уока и Э. Гибсона, у младенцев, которые подползали к краю видимого обрыва, наблюдалось в большинстве случаев торможение двигательных реакций, более или менее значительные задержки локомоций и другие изменения поведения. Однако оказалось, что характер подобного рода изменений у детей разных возрастов существенно различен. Младшие дети (6–9 месяцев) вообще обнаруживали большее «бесстрашие» в данной ситуации, чем старшие (9–18 месяцев). Те из младших детей, которые более или менее длительно задерживались на пороге «обрыва», обнаруживали не столько страх, сколько нечто подобное глобальной ориентировочной реакции на фоне торможения локомоторных движений. Ребенок удивленно всматривался в зияющую под ним глубину, елозил руками по стеклу, иногда пытался скрести по его поверхности пальцами и т. д. Такого рода реакции были довольно непродолжительными и неустойчивыми, и после относительно короткой паузы младенец, если мать продолжала звать его к себе, начинал ползти по стеклу, уже не обращая особого внимания на зияющую под ним «пропасть».

В отличие от этого старшие дети, в особенности те, которым было больше года, давали ярко выраженную и достаточно устойчивую отрицательную аффективную реакцию на глубину, сопровождающуюся мимикой страха, а иногда криком и слезами. Беседуя с матерями двух старших детей, у которых наблюдались наиболее ярко выраженные негативные реакции на видимый «обрыв», мы обнаружили, что эти дети уже обладают горьким опытом падения с высоты.

Описанные факты дали основание для предположения о том, что поведение детей различных возрастов в ситуации «видимого обрыва» имеет разную психологическую природу. По-видимому, основой поведения младших детей является не подлинное восприятие глубины, возникающее в результате практического овладения пространством, а более примитивный процесс, который можно было бы назвать вслед за И. П. Павловым «ориентировочным различением», т. е. различением чего-то обычного, освоенного и нового, неизвестного. Подтверждением этого предположения явились наши контрольные опыты, где маленькие дети ставились перед лицом других «не глубинных» контрастов и должны были переползать, например, с одной стороны стола, окрашенной в тусклый серый цвет, на другую его сторону, покрытую яркой красной краской с металлическим блеском. Оказалось, что, подползая к рубежу между двумя различно окрашенными плоскостями, некоторые младенцы задерживались и вели себя подобно тому, как они это делали на пороге «видимого обрыва». В других сериях опытов мы намеренно отобрали из числа младших испытуемых, принимавших участие в предыдущих экспериментах, двух наиболее «бесстрашных» и ставили их в ситуацию «реального обрыва», т. е. «обрыва», не покрытого стеклом. В целях безопасности испытуемых «обрыв» делался значительно более мелким (около 20 см глубиной) и дно его покрывалось мягкой пуховой подстилкой. В этих условиях экспериментаторам удавалось наблюдать, как буквально на глазах меняется поведение ребенка и у него начинает складываться подлинное восприятие глубины.

Первоначально младенец «бесстрашно» направлялся к «обрыву», готовясь, по-видимому, его пересечь. Однако, как только он доползал до края, рука проваливалась вниз и все тело, потеряв опору, толчком устремлялось вслед за ней. С трудом приняв первоначальное положение, ребенок начинал, теперь уже более осторожно, опускать ручку вниз, наклоняясь над «обрывом» и напряженно всматриваясь в глубину. Действия его приобретали исследовательский, пробующий характер. Нетрудно представить себе богатство тактильной, кинестетической, вестибулярной и зрительной информации относительно глубины, которая могла быть получена с помощью такой ориентировочно-исследовательской активности, осуществ-

ляемой в процессе практического овладения пространством, по-видимому, вестибулярных раздражений, а также болевых раздражений, которые возникают при потере равновесия, при падении и т. д.

Все это служит безусловным подкреплением совершаемых ребенком действий, в результате которых определенные комплексы зрительной, кинестетической и тактильной стимуляции приобретают значение сигналов глубины. В итоге дети, которые раньше не отличали глубокое от неглубокого или различали их в чисто ориентировочном плане, начинают давать специфическую реакцию на глубину, избегая ее, ведя себя по отношению к ней с осторожностью.

Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. – М., 1977. – С. 133–145.

Проектная деятельность рассматривается нами как одна из форм творческой деятельности дошкольников, предполагающей построение образа будущего результата. В приведенном отрывке из книги Н. Н. Поддьякова «Мышление дошкольника» показаны многообразные отношения, в которые может вступать мыслительный процесс, направленный на построение образа будущего результата. В нем сталкиваются четыре плана: наглядно-действенный, образный, понятийный и речевой. Педагог, организующий проектную деятельность, должен не только понимать их взаимосвязь, но и отчетливо представлять, как он будет опираться на них в ходе проектной деятельности дошкольников.

В настоящее время бесспорно, что в умственном развитии дошкольников важное значение имеют наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Развитие этих форм мышления в значительной мере определяет успешность перехода к более сложным, понятийным формам мышления. В связи с этим в современных психологических исследованиях существенное место занимает изучение основных функций этих более элементарных форм, определение их роли в общем процессе умственного развития ребенка. В ряде исследований показано, что возможности этих форм мышления чрезвычайно велики и пока используются далеко не полностью.

<...> С возрастом существенно изменяется содержание мышления дошкольников – усложняются их отношения с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, возникают различные формы продуктивной деятельности, осуществление которых требует познания новых сторон и свойств предметов. Такое изменение содержания мышления требует и более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразовывать ситуацию не только в плане внешней материальной деятельности, но и в плане представляемом, идеальном. В процессе наглядно-действенного мышления формируются предпосылки для более сложной формы – наглядно-образного мышления, которое характеризуется тем, что решение определенных задач может быть осуществлено ребенком в плане представлений, без участия практических действий.

<...> Взаимодействие с познаваемым объектом (или его моделью) – важное условие мыслительного процесса. Такое взаимодействие может происходить как в плане практических преобразований, так и в плане зрительного восприятия. В процессе последнего возникает образ воспринимаемого объекта и осуществляются различного рода преобразования этого образа. <...>

Одна из основных задач нашего исследования наглядно-образного мышления у дошкольников заключалась в изучении условий его возникновения, а также в выявлении его роли в общем процессе умственного развития детей. Данная форма мышления не только является предпосылкой понятийного мышления, но и выполняет специфические функции, которые не могут быть осуществлены другими формами мышления.

Различные формы мышления ребенка (наглядно-действенное, наглядно-образное и понятийное) никогда не функционируют изолированно друг от друга. Так, в понятийном мышлении всегда имеются образные компоненты, в процессе образного мышления суще-

ственную роль играют понятия или родственные им образования. Поэтому, когда мы говорим об образном или понятийном мышлении детей, это в известной мере абстракция. В действительности мышление ребенка приобретает тот или иной характер в зависимости от преобладания тех или иных его компонентов (образных или понятийных). При решении определенных классов задач на первый план выступает оперирование образами, и весь процесс мышления приобретает специфические особенности, отличающие его от понятийного мышления.

Наглядно-образное мышление имеет существенное значение не только для ребенка, но и для успешного осуществления многих видов профессиональной деятельности взрослых – конструкторов, операторов и т. д.

В определенных пределах наглядно-образное мышление характеризуется особыми закономерностями функционирования и позволяет познавать такие стороны и свойства объектов, которые фактически недоступны понятийному мышлению; вернее будет сказать так – доступны, но лишь в тесной связи с образным мышлением. Одна из особенностей последнего состоит в том, что в его процессе объекты представлены в нашем сознании иначе, чем при понятийном мышлении. Это обуславливает особенности оперирования отраженным в сознании человека содержанием.

При понятийном мышлении движение по объекту осуществляется в логике оперирования понятиями, где главную роль играют различного рода суждения, умозаключения и т. д. Здесь имеет место жесткая регламентация.

Мы должны здесь сделать оговорку. В дошкольном возрасте полноценное понятийное мышление еще не сформировалось. Поэтому, говоря о понятиях у дошкольников, мы имеем в виду житейские понятия, псевдопонятия (по Л. С. Выготскому). <...>

В процессе наглядно-образного мышления более полно воспроизводится многообразие сторон предмета, которые выступают не в логических, а в фактических связях. И в этом аспекте наглядно-образное мышление приближается к мышлению «в комплексах», исследованному Л. С. Выготским.

<...> Другая важная особенность наглядно-образного мышления состоит в возможности отображения в чувственной форме движения, взаимодействия сразу нескольких предметов. Есть основания полагать, что именно эта особенность лежит в основе образного познания детьми дошкольного возраста основных кинематических зависимостей – зависимости пройденного пути от скорости и времени движения, зависимости времени движения от скорости и величины пути и т. д.

<...> Одно из различий между понятийным и наглядно-образным мышлением можно показать на следующем опыте. Испытуемому предъявляют какой-либо предмет и ставят задачу: представить себе наглядно, какое пространственное положение займут части этого предмета при его повороте на 180° .

В этих экспериментах выявляются два принципиально различных способа решения такой задачи. Первый – логический. Человек применяет правило, что при повороте на 180° верхние части предмета занимают нижнее положение, нижние части оказываются вверху, левая сторона предмета меняется местом с правой стороной. Используя это правило, можно дать достаточно точный ответ на поставленный экспериментатором вопрос.

Второй способ решения этой задачи заключался в том, что испытуемый представлял постепенный поворот данного предмета и мысленно воспроизводил его заданное положение.

Как показали результаты проведенных экспериментов, такой способ решения задачи имеет свои особенности. Как правило, большинству взрослых испытуемых было очень трудно сразу представить предмет в заданном положении. Эта задача решалась гораздо легче путем представления последовательных незначительных изменений пространствен-

ного положения предмета в нужном направлении. Это в известной мере затягивало процесс решения задачи, но одновременно именно в данных особенностях способа раскрывались сильные стороны образного мышления. Дело в том, что в этом процессе человек может представить почти любые промежуточные положения предмета. При определенных задачах это имеет существенное значение.

Далее при этом способе решения задачи человек наглядно представлял заданное положение предмета – как в целом, так и по частям.

При понятийном способе не редки были такие случаи, когда испытуемый правильно определял в словесном плане положение той или иной части предмета при его повороте на 180°. Однако он не мог представить, как все-таки будет выглядеть эта часть в перевернутом виде. Изложенные результаты свидетельствуют о значительных преимуществах наглядно-образного способа решения данной задачи.

Наглядно-образное отражение окружающей ребенка действительности идет в тесной связи с речью. Предметы и явления, а также их отдельные свойства и связи познаются в образной форме и фиксируются в речевом плане, т. е. идет одновременное воспроизведение в сознании детей различных объектов с помощью образных и речевых средств.

Здесь следует различать речевой и понятийный аспекты познавательной деятельности детей. Отражение в речи – это уже не образное отражение, но еще и не понятийное. Значения слов для ребенка претерпевают длительный путь развития, прежде чем достигают понятийного уровня.

Представления детей могут только сопровождать речевой план, играя роль простых иллюстраций. Однако в ряде случаев актуализация представлений и оперирование ими осуществляются с целью более глубокого и полного познания объекта.

<...> В процессе решения определенных классов задач фактически не требуется участия речи. Основную нагрузку в таких задачах несут образные компоненты мышления. Однако влияние речи на протекание наглядно-образного мышления все же имеет место, но не прямо, а косвенно, в скрытой форме. Так, у взрослых людей, решающих подобные задачи, создается впечатление известной независимости оперирования образами от словесного плана мышления. Образы как бы сами структурируются, изменяются, взаимодействуют в соответствии с заданными параметрами. В этом случае для человека на первый план выступает тот факт, что он ясно представляет изменения объекта. Казалось бы, что в этом случае имеет место «чистое» образное мышление. Однако имеются две различные линии исследований, которые с разных сторон подводят нас к одному основному выводу: речь в той или иной форме принимает участие в данном процессе. Это, во-первых, исследования А. Н. Соколова и его последователей, которые показали с помощью электромиографической регистрации тонуса речевой мускулатуры, что в процессе наглядно-образного мышления возникает скрытая речевая импульсация. Результаты этих работ говорят о том, что наглядно-образное мышление фактически всегда связано с речевыми процессами.

К этим же выводам приводит нас и другая линия исследований, в которой изучались особенности формирования у дошкольников умений оперировать своими представлениями. В нашей совместной с Н. П. Сакулиной работе было показано, что оперирование образами предметов формируется у детей в процессе специальной организации их познавательной деятельности. В экспериментах был разработан обобщенный способ обследования формы различных предметов.

Важную роль в таком обследовании играли словесные указания педагога – он осуществлял постановку последовательных задач наблюдения. Следует подчеркнуть, что на определенном этапе усвоения детьми данного способа обследования они самостоятельно ставили перед собой эти задачи, соблюдая их последовательность. Особую роль играла речь на этапе актуализации уже сформированных образов.

В ходе таких занятий речь детей все более редуцировалась и в конце обучения исчезала совсем. Таким образом, речь имеет существенное значение в формировании и функционировании представлений детей. Однако, когда образ уже сформирован и способы его актуализации отработаны, образ «видится» ребенком, казалось бы, без участия речи. Речь представлена в этом процессе, но представлена в скрытом виде, в виде основной структуры познавательных процессов, которая определялась речью на этапе их формирования. При затруднениях актуализации образа речь вновь выступает в развернутой форме.

<...> Однако через речь можно развивать и упорядочивать далеко не все представления детей. Речевой план мышления наряду с важными достоинствами имеет существенные недостатки. Репрезентация того или иного содержания через речь носит ярко выраженный успешивный характер. Ряд свойств предметов трудно описать словесно.

Убедительный пример приводит Р. Арнхейм в одной из своих работ: «Два ловких грузчика, поднимая рояль по вьющейся лестнице, пользуются визуальным мышлением, чтобы представить себе сложную последовательность подъемов, толканий, наклонов и разворотов инструмента». Предположим, что одного из грузчиков попросили словесно описать, как он мысленно представляет себе все особенности наклонов и разворотов рояля. Допустим, что этот грузчик прекрасно владеет речью.

Если в плане образного мышления решение подобной задачи занимает у грузчиков секунды, то словесное описание займет несравненно больше времени. И все же ряд важных моментов перемещения рояля останется недостаточно ясно выраженным в речи, поскольку, повторяем, далеко не все реальные отношения между вещами легко воспроизвести в речевом плане. При этом то, что было выражено нашим грузчиком в начале словесного описания, вряд ли будет удержано слушателем к его концу. Все это значительно затруднит воссоздание целостной картины на основе временной последовательности событий.

Важно подчеркнуть, что в жизни ребенка достаточно часто возникают ситуации, в которых еще более четко выражена необходимость в образном мышлении и где еще более ясно проявляются ограниченные возможности речевого плана мышления. Развитие последнего – важная, но не единственная сторона полноценного умственного развития ребенка. Другая существенная сторона этого развития заключается в формировании легко управляемого плана представлений, плана произвольного оперирования образами. Однако эти процессы остаются пока малоизученными.

Основное направление, в котором необходимо осуществлять исследование этой проблемы, состоит в том, чтобы найти и разработать такие средства произвольной актуализации представлений, которые были бы доступны детям дошкольного возраста. Не менее важна разработка средств, овладение которыми позволило бы детям произвольно оперировать своими представлениями.

<...> Важные результаты получены в работе К. Кульман, исследовавшей особенности выполнения различных заданий детьми с хорошо развитой способностью к созданию образов и детьми с «низкой образностью», но хорошим развитием понятийного мышления. Материалы проведенного исследования показали, что менее успешное решение задач на формирование понятий у детей со склонностью к «образности» – результат применения ими для группировки внешних признаков предметов. Это говорит об известной конфликтности отношений между образным и понятийным мышлением в процессе умственного развития ребенка. Образное мышление в известной мере выступает как помеха формированию понятий.

Нам представляется, что эта конфликтность обусловлена неправильным ходом формирования как образного, так и понятийного мышления детей. Понятийное мышление в современной школе формируется без соответствующей образной основы, без взаимопроникнове-

ния образных и понятийных компонентов. А образное мышление – без соответствующей логической основы.

<...> В работах Ж. Пиаже период, который он обозначает как символическое и допонятийное мышление, по своим основным характеристикам в какой-то мере соответствует той форме мышления, которую мы называем наглядно-образным мышлением. По мнению Ж. Пиаже, важнейшим приобретением этого периода является возникновение и развитие символической функции, сущность которой состоит в том, что ребенок представляет отсутствующие вещи с помощью символов и знаков. Последний начинает отличать обозначение от обозначаемого и использует первое для актуализации представлений о втором.

Ведущее значение в формировании символической функции Ж. Пиаже придает игровой и подражательной деятельности, в которой возникает способность представлять одну вещь посредством другой. Такой оперирующий представлениями интеллект принципиально отличается от интеллекта сенсомоторного. Появляется возможность выхода за пределы непосредственно воспринимаемого и оперирования представлениями, отражающими отсутствующие в данный момент предметы.

На основе обобщения экспериментальных исследований Ж. Пиаже дает следующую классификацию образов по их структуре: 1) репродуктивные образы, в которых отражаются уже известные предметы или события; 2) антиципирующие образы, в которых человек воспроизводит новые (ранее не воспринимавшиеся) события.

Репродуктивные образы делятся на три категории:

- а) статические (отражающие неподвижные предметы),
- б) кинетические (отражающие различные формы движения),
- в) преобразующие (отражающие уже известные человеку преобразования объектов).

Антиципирующие образы могут быть кинетическими и преобразующими. В свою очередь, преобразующие образы могут быть разных уровней. Одни из них отражают лишь конечный результат преобразования, другие – все этапы трансформации объекта из начального состояния в конечное.

Ж. Пиаже подчеркивает, что антиципирующие образы, характеризующие высшие уровни, не являются простым усложнением репродуктивных образов, а выступают как результат развития операторного интеллекта. Логические операции начинают определять и детерминировать функционирование образов лишь у детей 7 лет и старше.

Сделаем некоторые дополнения к характеристике образов, изложенных в концепции Ж. Пиаже. По данным наших исследований и других работ, образ, воспроизводящий предмет в том виде, как он воспринимался, строится ребенком в процессе определенной системы познавательных действий. В основе этих действий лежит логическая схема анализа предмета, зафиксированная в речевой форме. Это не только не снижает чувственно-наглядных характеристик образа, но делает их более полными, отчетливыми. Иначе говоря, логические операции имеют существенное значение для самого процесса формирования образа уже у детей 3–5 лет.

Обобщая и развивая эти положения, следует отметить, что начальные формы логического анализа предметов и явлений оказывают влияние на развитие детского восприятия с раннего возраста. Дело в том, что взрослый начинает руководить восприятием ребенка фактически с первых месяцев его жизни. Взрослый жестом и словом выделяет объект наблюдения, определяет последовательность восприятия его частей и т. д., то есть вольно или невольно задает общую логику обследования предмета, которой владеет сам. Он передает ребенку простейшие способы общественно выработанного опыта, в основе которого лежат начальные формы логического подхода к объектам – отнесение того или иного предмета к определенной категории, членение его на определенные части, нахождение связей между частями и т. д.

Такие общие схемы анализа становятся основой обобщенности формируемых образов, произвольности их актуализации. Например, ребенок наблюдает, как расчлениают на части какие-либо предметы и затем вновь собирают их. В ряде исследований (А. Н. Давидчук, З. В. Лиштван, В. Г. Нечаева и др.) показано, что при определенной организации конструктивной деятельности у дошкольников формируется умение представлять соответствующие преобразования не только данных конкретных объектов, но и любых других объектов. В этом случае образы уже не имеют чисто репродуктивного характера, поскольку они могут быть использованы как основа для мысленного преобразования новых предметов и явлений, что позволяет предвосхищать их реальные изменения.

Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М., 1996. – С. 53–69.

Проектная деятельность дошкольников предполагает формулировку и реализацию замысла. Этот процесс по своему строению близок к строению такой психологической функции, как воображение. В исследовании О.М. Дьяченко было показано, что процесс воображения подчиняется всем тем закономерностям, которые характеризуют развитие познавательных способностей дошкольников.

Предлагаемый ниже материал позволит лучше понять психологические тонкости организации проектной деятельности детей дошкольного возраста.

Проблема механизмов воображения, и в частности, активного, творческого, в той или иной степени поднималась многими исследователями творческих процессов. Большинство из них видели в качестве основных механизмов особые способы преобразования образов реальности.

Так, Дж. Селли прямо указывал на то, что воображение имеет дело с чувственными образами. Воображая, ребенок особым образом «читает» «зрительные символы», «видит» в данной реальности новые признаки. Например, ребенок «видит» в стрелке компаса птиц, а в черных и белых клавишах рояля – сову. Т. Рибо также полагал, что воображение – это прежде всего группировки образов, упрощающие и изменяющие чувственные данные.

Образный характер всех творческих процессов, в том числе и воображения, подчеркивался в работах гештальтпсихологов. Они выделяли роль визуализации при решении творческих задач, значение переструктурирования образов для решения проблемы. Ими были описаны особые законы трансформации образов, ведущей к нахождению творческого решения. Ж. Пиаже в поздних работах рассматривал воображение как развитие трансформирующих и предвосхищающих образов. В дальнейшем <...> были выявлены зависимости между уровнем развития воображения и динамикой образов у детей. Так, И. Шабо, М. Шапиро показали, что существует положительная корреляционная связь между количеством фантастических проявлений ребенка в игре и успешностью решения им образных задач. В исследовании А. Пайвио, М. Кохен было установлено, что эйдетическая память связана с развитием общих способностей, в том числе и способности к воображению.

В работах большинства отечественных авторов также уделяется большое внимание роли образов в функционировании воображения. <...> С.Л. Рубинштейн говорил о специфическом значении воображения как трансформирования образного наглядного содержания проблемы. Он описал специфический механизм воображения, относя к нему ряд некоторых действий, с помощью которых преобразуются, комбинируются впечатления от реальной действительности. К таким действиям относились комбинирование признаков, акцентирование тех или иных черт объектов, типизация, преувеличение или преуменьшение предметов и явлений, агглютинация.

А. В. Запорожец рассматривал развитие особого «эмоционального» воображения как создание образа той или иной возможной ситуации поведения ребенка. По мнению Э. В. Ильенкова, воображение по своей сути – процесс манипулирования образами, в результате которого создаются новые оригинальные образы.

В более поздних исследованиях также делались попытки выявить механизмы воображения, понимаемые как специфические действия по преобразованию получаемой субъектом информации. Так, у И. М. Розета выделяются два основных механизма воображения. Эта анаксиоматизация (обесценивание части информации при отступлении от репродуктивного способа решения) и гиперанаксиоматизации (сокращение зоны поиска нужной для решения информации, что дает стабилизирующий эффект и возможность прийти к определенному решению). И. М. Розет считает, что анаксиоматизация лежит в основе использования аналогий, когда отбрасываются все черты несходства сопоставляемых предметов или явлений. А. Я. Дудецкий полагает, что основной механизм воображения – контрастное ассоциирование, позволяющее объединить, в результате чего создается парсимония – двухкомпонентный образ. Е.А. Лустина вслед за А. Я. Дудецким расценивает основной механизм воображения как соединение двух разнородных элементов. Этот механизм может реализовываться как парсимония у А. Я. Дудецкого; бином фантазии у Дж. Родари; агглютинирование у С.Л. Рубинштейна, А.В. Петровского, Л.С. Коршуновой и др. По мнению Ю. Дери, основу творческих процессов составляет овладение особым действием – действием «поиска разных направлений» при решении дивергентных задач.

В целом в истории психологии различными авторами было выделено 7 основных механизмов воображения, носящих действенный, преобразующий характер: типизация (создание целостного образа синтетического характера); комбинирование (осуществление анализа и синтеза элементов реальности); акцентирование (подчеркивание, заострение тех или иных черт, особенностей объектов); преувеличение или преуменьшение предметов и явлений; реконструкция (создание целого по части); агглютинация (сочетание разнородных свойств реальности) и уподобление (использование аллегорий и символов).

Надо отметить, что во всех указанных работах описанные механизмы относятся именно к продуктивному воображению, направленному на решение определенных задач, отличают его от воображения пассивного и тем самым открывают возможность детального анализа творческих процессов. При этом, если мы рассматриваем воображение как процесс, имеющий культурно-историческую природу, то можно полагать, что подобные преобразования реальности, ведущие к выполнению заданий на воображение, могут быть достигнуты за счет применения специфических средств и способов их построения и использования. Таким образом, перед нами встает задача рассмотреть развитие воображения как высшей психической функции.

Л. С. Выготский говорил, что развитие любой высшей психической функции, к числу которых, безусловно, относится и воображение, носит опосредованный характер. Суть такого развития состоит в овладении субъектом средствами, которые перестраивают, структурируют не окружающую действительность, а сами психические функции. <...> По мнению Л. С. Выготского, подобные средства индивидуального поведения являются «превращенными», т. е. трансформированными во внутренний план, средствами социального поведения. <...>

В работах А. В. Запорожца и его сотрудников было показано, что в дошкольном возрасте существуют специфические формы опосредования и типы используемых детьми общественно выработанных средств познания. Под руководством А. В. Запорожца был проведен большой цикл исследований развития восприятия ребенка, из результатов которых следовало, что основная линия развития детского восприятия – это усвоение детьми особого вида социально выработанных средств: сенсорных эталонов и опосредуемых ими перцептивных действий. <...>

Проблемам развития опосредствованного мышления ребенка были посвящены работы Н. Н. Поддьякова, Л. А. Венгера и их сотрудников. Н. Н. Поддьяков применяет понятие опосредствования в широком смысле слова, понимая под средствами практически все соци-

ально детерминированные формы добывания и упорядочивания ребенком новых знаний. Особое внимание при этом уделяется развитию опосредствования в наглядно-действенном и наглядно-образном мышлении. Одна из групп средств, выделенная Н. Н. Поддьяковым, – это преобразующе-воспроизводящая, к которой относятся преобразования реальности и сами образы, направляющие эти преобразования и фиксирующие их результаты. Другая группа средств – классификационная. Ее составляют средства распознавания свойств и связей предметов. В области восприятия это сенсорные эталоны, а в области мышления это предпонятийные образования типа комплексов, обнаруженных Л. С. Выготским.

В исследованиях Л.А. Венгера и его сотрудников опосредствование понимается в более узком смысле. Средства – это те образования, которые достаточно четко фиксированы в общественном опыте. У дошкольников было обнаружено две основные формы опосредствования: эталонная и модельная. Усвоение эталонной формы ведет к «очеловечиванию» восприятия ребенка в соответствии с нормами сенсорной культуры. Модельная форма опосредствования, как указывает Л.А. Венгер, состоит «в построении и использовании модельных образов, передающих отношения между предметами, явлениями и их элементами в более или менее условной и схематической наглядной пространственной форме». Модельные представления формируются путем интериоризации создаваемых в процессе деятельности реальных моделей. Были выделены особые действия наглядного моделирования (действия замещения, построения модели и отнесения ее к моделируемому содержанию), показано, что эталонная и модельная формы опосредствования выступают как общие познавательные способности, формирующиеся в дошкольном возрасте. Под руководством Л.А. Венгера было проведено четырехлетнее лонгитюдное исследование, результаты которого свидетельствовали, что направленное руководство развитием эталонной и модельной форм опосредствования существенно влияет на успешность выполнения детьми различных видов деятельности и решение ими познавательных задач. <...>

Можно полагать, что и воображение не исключение, оно так же развивается, как и другие психические функции, т. е. воображение должно развиваться путем включения особых средств в управление им. Л. С. Выготский не говорил о специфике тех средств, которые используются в процессе воображения в отличие от других психических функций. Однако попытки такого рода были сделаны рядом психологов и философов. Хотя эти авторы не рассматривали воображение как особую высшую психическую функцию, выделенные ими основные образования, посредством которых реализуется процесс воображения, явно имеют особенности «психических орудий», социальных по своей природе и направляющих и преобразующих психическую деятельность. <...>

Некоторые зарубежные исследователи также видели в овладении специфическими образованиями основную линию в развитии воображения. Так, М. Шапиро связывает развитие детского творчества с развитием символизации. П. Рико считает, что воображение развивается через овладение метафорой, в которой связываются две ранее не связанные идеи при помощи языковых средств. В работах делается акцент на наличие специфических форм познания реальности, основная черта которых – возможность представить некоторые общие закономерности бытия через отдельные единичные предметы и явления, а затем индивидуализировать их, наполнив различными деталями. Можно предположить, что овладение средствами такого познания и есть основная линия развития воображения ребенка, развитие метафорического, символического, индивидуализирующего сознания в отличие от знакового.

На основании вышесказанного мы поставили задачу проанализировать процесс овладения дошкольниками средствами воображения, прежде всего образными. Мы полагали, что выявить специфику средств воображения можно при помощи анализа выполнения заданий на воображение детьми различных дошкольных возрастных групп. Эти задания должны

были давать ребенку возможность, оттолкнувшись от отдельной детали, черты реальности, построить новый целостный образ, включив в него эти черты. Кроме того, при их выполнении ребенок должен был подчинить свое воображение определенной задаче, а не просто свободно фантазировать, т. е. необходимо было предъявить детям задания, раскрывающие особенности их продуктивного воображения.

С этой целью нами был разработан модифицированный вариант методики Е. П. Торренса. Детям последовательно предлагалось 16 карточек, на каждой из которых была нарисована фигура. Фигуры представляли собой как контуры элементов предметных изображений (например, силуэт ствола дерева с одной веткой, кружок-голова с ушками и т. п.), так и простые геометрические фигуры (круг, треугольник, квадрат и т. п.). Фигуры-контуры имели различную степень сходства с предметным изображением. Ребенка просили дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка. Ребенок последовательно дорисовывал фигуры на каждой из 16 карточек. Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально.

<...> Отметим, что дошкольники младше 3 лет не приняли подобное задание: пробные эксперименты, проведенные с детьми первой младшей группы (2–2,5 года), показали, что малыши, как правило, либо отказываются выполнять такое задание, либо что-то рисуют рядом с фигурой-эталоном (часто это был непредметный рисунок).

Дети старше 3 лет в основном справлялись с полученным заданием. Легче всего выполнялись задания с такой фигурой-эталоном, которая имела наибольшее сходство с каким-либо предметом. Например, все дети младшей группы дорисовали эталон, состоящий из двух кружков (маленький на большом), и превратили его в снеговика, матрешку, неваляшку и т. п. Несколько сложнее для них были задания, в которых эталоном служила геометрическая фигура: дети просто обводили ее по контуру или рисовали рядом такую же, но иногда и включали ее в свой рисунок. И, наконец, наиболее трудными оказались эталоны неопределенной формы: различные линии, не имеющие прямого сходства с каким-либо предметом. Дети нередко отказывались выполнять задания с такими эталонами, а иногда просто рисовали рядом что-то свое.

В том случае, когда дети младшей группы принимали задачу и адекватно выполняли ее, т. е. дорисовывали фигуру-эталон, они давали обычно схематичное изображение одного предмета. Например, превращая квадрат в телевизор, дошкольники этой группы только добавляли квадрат-экран внутри заданного квадрата, а делая из трапеции корабль, нередко ограничивались дорисовыванием палочки-мачты. <...>

У дошкольников средней группы общее количество неадекватных решений было меньше. <...> У детей этой группы наибольшие сложности вызвало использование линий неопределенной формы. Задания с эталонами, имеющими предметное сходство с геометрическими фигурами, выполнялись легко. Многие дети стали вносить в изображение различные детали. Например, превращая фигуру-эталон (палочку с шариком) в человечка, они не просто рисовали схему человека (головка, палочка-туловище и палочки – ручки и ножки), но и прорисовывали детали (лицо, волосы, одежду), конкретизируя, что это за человек (Петрушка, солдат, девочка, мальчик, тетя и т. п.). Некоторые испытуемые смогли перейти от изображения отдельного предмета к включению его в некоторый воображаемый сюжет. Например, превращая тот же эталон-палочку с шариком в девочку, ребенок рисовал и соответственно рассказывал, что это девочка, которая делает зарядку, что она может поднимать ножки и ручки. Увеличилось время выполнения детьми задания за счет более детальной работы с каждой фигуркой-эталоном. Образы воображения как бы расширились, приобретая новые детали, постепенно индивидуализируясь. <...>

В старшей группе наблюдалось только 12 неадекватных решений. <...> В тех случаях, когда дошкольники решали задачу адекватно, они или детализированно изображали отдель-

ный объект, или включали его в какой-либо сюжет. Этот способ выполнения заданий был у них практически такой же, как у детей средней группы. У многих детей наблюдалось сюжетное построение рисунка, а не только включение отдельного объекта в воображаемый сюжет. К основному объекту они добавляли другие таким образом, что получалась целая сюжетная картинка. Например, один ребенок, превращая фигуру-эталон, которая представляла собой треугольник с кружком наверху, нарисовал девочку с флажком и цветами в руках, рядом – фигуры папы, мамы, мальчика с флажками и цветами. Эта картинка называлась «Наша семья идет на парад». Увеличилось время выполнения заданий: очень многие дети перешли к сюжетным детализированным рисункам. У них возрос интерес к работе: некоторые ребята, дорисовав все фигурки, спрашивали, есть ли еще картинки, говорили, что им очень понравилось рисовать.

Практически все дети подготовительной группы адекватно выполнили поставленную задачу. <...> Они чаще всего или рисовали отдельный объект с деталями, или давали сюжетный рисунок с добавлением различных объектов. Схематическое изображение одного объекта встречалось крайне редко. В подготовительной группе впервые стало наблюдаться вариативное отношение к поставленной задаче. Если дети более младшего возраста, получив листочек с фигуркой-эталонем, почти сразу же клали его перед собой и начинали дорисовывать, то в подготовительной группе некоторые дошкольники сначала рассматривали его в различных положениях, а потом выбирали возможный вариант для дорисовывания. При этом они использовали боковое или полностью перевернутое положение эталона. Кроме того, дети подготовительной группы смогли использовать заданный эталон для превращения его не только в центральную фигуру рисунка, но и во второстепенную деталь. Например, дети младшей, средней и старшей групп, как правило, дорисовывали фигуру, превращая прямоугольник в дом, машину, сумку и т. п., то есть к фигуре-эталону добавлялись различные детали и получалось законченное предметное изображение. В подготовительной группе появились рисунки, где тот же прямоугольник превращался в кирпич, который несет работающий на большой стройке подъемный кран, или в карандаш, которым мальчик рисует картину, и т. п. Заданный элемент становился лишь деталью, включенной в некоторый новый целостный образ. Естественно, что здесь появлялись более широкие возможности построения образа воображения.

Полученные детские рисунки представляли собой творческие продукты в узком смысле слова, то есть результаты решения творческой задачи. На основе оценки творческих продуктов можно определить уровень развития и особенности творческих процессов. В данном случае мы полагали, что количественная оценка творческих продуктов детей (их рисунков) позволит определить уровень развития их продуктивного воображения. В качестве основного количественного показателя для оценки уровня успешности выполнения заданий был взят коэффициент оригинальности (КОР). В этот показатель входят три основных параметра оценки уровня творческого характера проявляемого ребенком воображения: количество правильных, соответствующих задаче ответов, количество различных категорий ответов, т. е. вариативность ответов у одного ребенка, частота встречаемого ответа в группе детей.

Выводился КОР следующим образом. Подсчитывалось количество изображений, не повторяющихся у ребенка (одинаковыми считались те, в которых эталонная фигура превращалась в один и тот же элемент, например, и квадрат и прямоугольник дорисовывались в экран телевизора). Затем сравнивались различные изображения, созданные каждым ребенком на основании одного и того же эталона: отбрасывались те рисунки, где он использовался двумя или более детьми в качестве одинакового элемента рисунка. КОР для каждого ребенка был равен количеству рисунков, не повторяющихся у него самого и ни у кого из детей группы (по характеру использования заданного для дорисовывания эталона).

<...> Количественный анализ всех экспериментальных материалов позволил выделить 6 основных типов выполнения заданий на воображение детьми различных дошкольных возрастных групп.

0-й тип. Этот тип решения характеризуется тем, что ребенок еще не принимает задачу на построение образа воображения с использованием заданного элемента. Он его не дорисовывает: либо отказывается от выполнения задания, либо дублирует изображение эталона, либо рисует рядом что-то свое (свободное фантазирование). В данном случае можно сказать, что ребенок не владеет средствами продуктивного воображения, направляющего его на решение поставленной задачи.

1-й тип. «Отдельные объекты». Ребенок дорисовывает фигуру по карточке так, что получается изображение отдельного предмета, но оно схематично и лишено деталей. Здесь образ воображения носит целостный, нерасчлененный характер. Строится он путем прямого достраивания реальности до элементарного целого. Построение такого образа уже дает возможность ребенку адекватно решать поставленную задачу.

2-й тип. «Объекты с деталями». Ребенок изображает отдельный объект, но с разнообразными деталями. В данном случае, как и при 1-м типе решения, образ строится через прямое наложение воспринимаемого контура на наиболее близкое к нему представление о целостном объекте. Однако получившийся образ носит детализированный характер, расчлененный, так как ребенок наполняет воображаемый объект различными особенностями.

3-й тип. «Сюжеты». Ребенок также изображает отдельный предмет, но уже включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет (например, не просто девочка, а девочка, делающая зарядку, и т. п.). Здесь дошкольник строит исходный образ воображения также, как и в 1-м и 2-м типах, – через целостное соотнесение воспринимаемого объекта с представлениями; но при этом не только дополняет этот образ различными деталями, но и соотносит его с некоторой ситуацией. Образуется комплексный образ, что и приводит к данному типу решения.

4-й тип. «Сюжет с добавлением объектов». Ребенок рисует несколько объектов по воображаемому сюжету (например, девочка гуляет с собачкой и т. п.). Он строит образ так же, как и в 1—3-м типах, но уже соотносит его с образами других объектов. Создается образ-ансамбль, который и направляет ребенка на придумывание развернутого и детализированного рисунка.

5-й тип. «Включение». Заданная фигура видится качественно по-новому. Если в 1—4-м типах она выступала как основная часть картинки, которую рисовал ребенок (кружок-голова и т. п.), то теперь она включается как один из второстепенных элементов воплощаемого ребенком образа воображения (например, треугольник – уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину, и т. п.). При таком типе решения появляется большая свобода использования предлагаемых элементов для построения образов воображения. Образ уже создается новым способом: ребенок соотносит воспринимаемую реальность не с целостным предметным представлением, а с одной из его деталей. Его построение носит не целостный, а расчлененный характер. Использование такого образа направляет ребенка на дифференцированное и индивидуализированное решение задачи.

Результаты наших экспериментов свидетельствуют, что индивидуальный КОР у детей во всех возрастных группах связан с описанными типами решений. Чем сложнее тип решения, примененный ребенком при выполнении задания, тем выше у него КОР в данной возрастной группе. <...>

Высокий КОР у детей младшей группы объясняется, по-видимому, тем, что здесь впервые начинается активное использование 1-го и 2-го типов решения, то есть построение дифференцированных предметных образов на основе отдельных признаков реальности. Встречается и 3-й тип решения. При этом отсутствие общей игровой практики и широ-

кого общения приводит к достаточному разнообразию изображаемых отдельных объектов и выбранных сюжетов.

Дошкольники средней и старшей групп в большинстве уже переходят ко 2-му, 3-му и 4-му типам решения; к детализированному изображению отдельных объектов и построению и развертыванию сюжетов с различными объектами. Однако большая общность практики в различных видах детской деятельности вызывает общность сюжетов, что ведет к снижению КОР.

В подготовительной группе впервые встречается 5-й тип решения, где заданный объект служит просто внешним толчком к произвольно конструируемому образу, включаясь в него как второстепенная деталь. Этот тип решения используют около 1/4 детей группы. В остальных случаях они продолжают рисовать отдельные объекты, детализируя их; включают в них дополнительные предметы в соответствии с изображаемым сюжетом.

Но именно в случае 5-го типа решения и происходит, с одной стороны, опора на впечатления, получаемые от реальной действительности в соответствии с задачей дорисовать предложенное изображение, и, с другой стороны, свободное манипулирование этими впечатлениями и использование их в качестве отдельных элементов нового образа. Подобный тип решения и обеспечивает наибольшую его оригинальность и вариативность.

Действительно, в младшем дошкольном возрасте, когда ребенок использует заданную для дорисовывания фигуру как основную часть своего рисунка, она выступает как схема какого-либо целостного объекта, который он лишь достраивает в своем воображении. Здесь ребенок прямо следует за образом восприятия, лишь опредмечивая увиденную схему и придавая ей большее сходство с предметом. При таком решении задачи он имеет ограниченные возможности в построении образов воображения, так как существует ограниченное количество предметов, которым может соответствовать та или иная схема.

В подготовительной группе предложенная фигура дорисовывается качественно новым способом. Она включается детьми как деталь в самые различные объекты, что обеспечивает соответственно большую оригинальность образов воображения.

Имеющиеся в психологии данные свидетельствуют о том, что подобный механизм широко используется и взрослыми при выполнении заданий на воображение: в одном объекте выделяется отдельный признак и на его основе устанавливается связь с другим, не похожим на него в целом объектом.

Итак, можно констатировать, что, несмотря на некоторую неравномерность динамики развития продуктивного воображения в дошкольном детстве (высокая оригинальность и вариативность в выполнении заданий в младшей группе, снижение этих показателей в средней и старшей группах и возрастание в подготовительной), имеется постепенное качественное развитие возможностей использования различных по структуре образов воображения.

При этом «опредмечивающий» образ – первая ступень в овладении средствами воображения как высшей психической функции, так как возможность его использования позволяет ребенку направлять свое воображение на решение стоящей перед ним задачи.

В конце дошкольного возраста появляется новая возможность использования образов при выполнении творческих заданий. Целостный образ начинает строиться способом «включение»: он по-прежнему создается на основе отдельного элемента действительности, но этот элемент занимает уже не центральное, а второстепенное место, становясь отдельной деталью образа воображения. Такое построение образа обеспечивает многовариантность решения задачи, что перестраивает, направляет процесс воображения в сторону поиска, выбора оптимального решения.

Веракса Н. Е., Дьяченко О. М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста//Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 14–27.

В данной статье рассматривается вопрос о способах ориентировки детей в экспериментальной ситуации. Дети дошкольного возраста могут анализировать предложенную ситуацию с трех различных позиций: нормативно-стабилизирующей, смыслообразующей и преобразующей. За этими тремя позициями лежит определенное понимание структуры познавательных способностей. Организация проектной деятельности невозможна без учета этих позиций на каждом этапе ее реализации.

Одной из основных проблем, характерных для психологических исследований, проводимых в русле теории Л. С. Выготского, является проблема опосредствования и роли средств в психическом развитии ребенка. Для психологов развития, работающих в данной парадигме, центральным остается вопрос о генезисе опосредствования, ступенях становления детского сознания. <...>

Если мы говорим о способах опосредствования, способах регуляции поведения ребенка и решения им задач разных классов, то наряду с характеристикой самих средств следует дать и характеристику тех видов действий, которые производятся с ними. Анализ видов средств и действий с ними позволил выявить три основные позиции субъекта по отношению к действительности и соответственно три способа регуляции поведения ребенка в любой ситуации. <...>

Первый способ взаимодействия с реальностью – нормативно-стабилизирующий. Его применение направлено на освоение и использование существующих в культуре норм в широком смысле слова (включая и нормы познания и др.). В основе данного способа лежит в основном применение знаковых средств.

Второй способ – смыслообразующий, направленный на поиск личностного смысла и выражение собственной позиции по отношению к ситуации. Этот способ включает в себя прежде всего процессы «эмоционального воображения» (по А.В. Запорожцу) и базируется в основном на использовании символических средств.

Третий способ – преобразующий (диалектический), направленный на преобразование реальности и разрешение противоречивой ситуации путем оперирования противоположностями. Этот способ включает в себя действия как со знаковыми, так и с символическими средствами.

Предпочтительное использование способа зависит от конкретного смыслового поля, от самой задачи, которая стоит перед субъектом. <...>

Далее мы попытаемся на примере проведенного экспериментального исследования показать возможности использования каждого из указанных способов ориентировки детьми, находящимися на одной из ступеней развития регуляции поведения (дети 5–6 лет).

Нами была выбрана задача на антиципацию ситуации. Феномен антиципации рассматривается практически всеми психологами как одна из основных характеристик человеческого поведения. По А.В. Запорожцу, именно наличие способности к предвосхищению свидетельствует о высоком уровне развития ориентировки в реальности (как ее познавательного, так и эмоционально-личностного компонентов). <...> Нас интересовал вопрос не только о средствах, но и о способах антиципации в соответствии с выделенными нами позициями по отношению к объекту, которые может занимать ребенок. Данные позиции в совокупности с соответствующими средствами и являются фактически способами построения правил регуляции поведения ребенка, так как, используя каждый из них, ребенок по-разному строит свое поведение. Поэтому, с одной стороны, для нас важно было выбрать материал, представляющий собой некоторый целостный культурный феномен, так как именно в этом случае в нем присутствовали бы все выделенные нами способы опосредствования как способы построения правил регуляции поведения ребенка на основе специфики его ориентировки в действительности. С другой стороны, подобный материал должен был бы позволить выявить не только способ решения познавательной задачи (дать однозначный

ответ по поводу будущего события), но и возможности выбора способа построения правила, которому подчиняется поведение ребенка. Мы полагали, что одной из ситуаций, соответствующей подобным требованиям, может быть дополнение ребенком незаконченной сказки. Именно при анализе восприятия событий сказки были отчетливо выявлены феномены «эмоционального воображения» (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович), когда ребенок обнаруживает возможности предвосхищения событий на основе переживания, т. е. целостной эмоционально-гностической ориентировки.

Нами была выбрана индийская народная сказка «Мотхо и Мунго», как показал предварительный опрос, не известная детям 5–6 лет.

Мотхо и Мунго

Давным-давно в одном селении на севере Индии жили две сестры – Мотхо и Мунго.

Однажды Мотхо сказала Мунго:

– Дорогая сестра, мы давно не видели нашего отца – с той поры, как он перешел жить к старшему брату. Не пойти ли нам навестить его?

– Вот еще, не хватало мне в другое селение тащиться! – сказала Мунго. – Можешь одна пойти, если тебе уж так хочется. А я лучше полежу, отдохну.

Мотхо не стала спорить с сестрой. А на следующий день, на рассвете, собралась в путь. Нужно было торопиться, чтобы дойти к отцу до дневной жары и к вечеру вернуться домой.

Хорошо было идти по дороге в раннюю пору! Солнце еще не взошло, а только чуть золотило восток. Быстро шла Мотхо и весело напевала. Вдруг она услышала, что ее окликают сливовое дерево, стоящее у дороги.

– О Мотхо, помоги мне! – говорило дерево. – Острые колючки больно вонзились в мой ствол. Вынь их, пожалуйста!

– Бедное дерево! – сказала Мотхо и сразу принялась за работу. Одну за другой она быстро вынимала колючки.

Но их было очень много. И когда Мотхо совсем очистила от них дерево, солнце уже посылало свои первые горячие лучи на землю.

Еще быстрее пошла Мотхо, чтобы все же успеть дойти к отцу до дневной жары. Но вдруг ее снова кто-то окликнул. Это был костер, который едва-едва тлел у дороги.

– Помоги мне, Мотхо! – сказал костер. – Видишь, меня совсем пеплом засыпало, и я скоро погасну.

– Бедный костер! – пожалела его Мотхо.

Она опустилась на колени и осторожно стала снимать пепел с тлеющих углей. Потом подбросила сухих веток в костер, и он запылал ярким пламенем.

Солнце тем временем поднялось совсем высоко.

Идти становилось все труднее и труднее. От жары и пыли у Мотхо пересохло в горле. Но, увидев ручей, протекавший у дороги, она решила задерживаться, чтобы не терять времени. А ручей окликнул ее:

– Милая Мотхо, очисти мне русло, а то я высохну!

– Бедный ручей! – сказала Мотхо.

Она присела на берегу ручья и стала выбирать из него листья и камни. Это была нелегкая работа. У Мотхо заболели руки и спина. Но вот прозрачная холодная вода быстро потекла и весело за журчала. Мотхо попила воды, умылась и снова отправилась в путь.

Наконец, она добралась до селения, где жил отец, и вошла в его хижину. Старик был дома один. Сын с женой ушли в поле работать.

Мотхо очень утомилась, но не стала отдыхать, а сразу принялась за работу. Она омыла ноги старому отцу. Прибрала в доме. Испекла просяные лепешки, сварила рис и накормила отца.

Старик был так рад приходу дочери, что не хотел отпускать ее в этот день. Но Мотхо торопилась вернуться домой. Она беспокоилась о сестре, которую никогда не покидала надолго. Тогда старый отец решил наградить Мотхо за ее доброту и трудолюбие. Он подарил ей буйвола, постель, веретено, несколько медных горшков и другие вещи, которые крестьяне всегда дают девушкам в приданое.

Мотхо поблагодарила отца. Погрузила все вещи на буйвола и пошла домой.

Дошла она до ручья и вдруг слышит – журчит, зовет ее ручей:

– Подойди ко мне, Мотхо, нагнись надо мной!

Нагнулась Мотхо над ручьем и видит: лежит, колышется на воде тонкая, красивая ткань, вся блестит, яркими красками переливается.

– Возьми ее, Мотхо, возьми ее! – журчит ручей. – Я соткал ее для тебя из пены, солнечных бликов, цветов и листьев.

Обрадовалась Мотхо такому чудесному подарку, взяла ткань, поблагодарила ручей и пошла дальше.

Ярко горел костер, когда к нему подошла Мотхо. У костра на большом банановом листе лежал только что испеченный пирог. Костер весело затреещал:

– Возьми его, Мотхо, возьми его! Этот пирог я для тебя испек.

Поблагодарила Мотхо и охотно взяла пирог. Ей очень хотелось есть, но она поделила пирог пополам: одну половину оставила сестре, а другую съела сама. Поблагодарив костер, Мотхо быстро пошла дальше. Уже вечерело, надо было торопиться домой.

Но по дороге Мотхо остановило сливовое дерево. Оно склонило к ней свои ветки с тяжелыми плодами и сказало:

– Возьми, Мотхо, слив! Возьми побольше. Я дарю тебе самые зрелые и сочные плоды. Они утолят твою жажду.

Мотхо растянула край своего покрывала. Дерево встряхнуло ветками, и с них посыпались большие спелые сливы.

Мотхо поблагодарила дерево, съела только несколько слив, чтобы утолить жажду, а остальные сберегла для сестры.

Наконец, Мотхо вернулась домой. Она угостила Мунго пирогом и сливами и показала полученные подарки. Но Мунго не только не порадовалась за сестру, а пришла в ярость от зависти. Она всю ночь не спала – все жаловалась на свою судьбу и плакала. А утром, только рассвело, Мунго собралась и пошла к отцу за подарками. Когда она проходила мимо сливового дерева, оно и к ней обратилось с просьбой.

– Милая Мунго, очисти меня, пожалуйста, от колючек, они больно вонзились в мой ствол!

– Еще чего не хватало! – ответила Мунго. – Мне некогда с тобой возиться, я спешу.

И пошла дальше. Когда Мунго подошла к костру, он попросил:

– Милая Мунго, очисти меня от пепла, а то я погасну.

– Мне некогда другим помогать, я спешу, – сказала Мунго и пошла еще быстрее, чтобы поскорее получить подарки у отца.

Но ее остановил ручей и попросил:

– Милая Мунго, очисти мое русло, а то я высохну!

– Как! – рассердилась Мунго. – Я должна задерживаться только для того, чтобы ты мог быстрее течь? Ну нет! Каждый сам о себе заботится.

Так до дневной жары Мунго успела прийти в селение, где жил отец. Зайдя в его хижину, она сказала:

– Приготовь мне двух буйволов и вдвое больше того, что ты подарил Мотхо. А я пока отдохну с дороги.

И Мунго легла спать. Проснувшись, она сразу потребовала подарки. Но старый отец не захотел и разговаривать с такой дочкой и велел ей уходить домой. Пошла Мунго обратно злая-презлая – не удалось ей получить у отца богатое приданое! «Что ж, – утешала себя Мунго, – зато я сейчас получу красивую ткань».

Подойдя к ручью, она увидела, что на воде колышется чудесная ткань, еще лучше той, что принесла Мотхо. Обрадовалась Мунго и хотела схватить ее.

Но ткань проскользнула у нее между пальцами и уплыла. Рассердилась Мунго, стала бранить ручей. А он только журчал в ответ. Нечего делать, пошла Мунго дальше. Она очень устала и проголодалась. И стала утешать себя тем, что вскоре получит вкусный пирог. Добрела Мунго до костра и видит: лежит на большом банановом листе только что испеченный пирог. Мунго протянула руку, чтобы взять его... но только обожгла пальцы.

А пирог схватила ворона и улетела.

– Хоть бы мне слив нарвать! – чуть не плача, вскричала Мунго. – А то у меня и сил не будет, чтобы дойти до дому! Но когда Мунго, подойдя к дереву, попыталась сорвать хоть одну сливу, то и это ей не удалось. Она только изранила себе лицо и руки об острые колючки.

Так Мунго припелась домой ни с чем, усталая и голодная. А добрая Мотхо уложила ее в постель, накормила и утешила как могла.

В данной сказке отчетливо прослеживаются все три способа опосредствования, о которых мы говорили выше. Прежде всего, как и во всякой сказке (В. Я. Пропп), в ней существуют достаточно четкие правила ее организации. С одной стороны, при своем возвращении положительный герой проходит те же точки пути, что и по дороге из дома. С другой стороны, отрицательный герой повторяет путь положительного героя, но с ним происходят другие события. Таким образом, ребенок, использующий нормативный способ, должен прежде всего четко воспроизводить последовательность эпизодов, встреч героев сказки с различными персонажами.

Далее, наличие смыслообразующего способа должно ориентировать ребенка на эмоциональное предвосхищение особенностей поведения героя и антигероя. И, наконец, преобразующий способ ведет к видению противоречий, противоположностей поведения на всем пути героя и антигероя. Поведение одного является противоположностью поведения другого.

При этом совершенно очевидно, что успешное выполнение задания – правильное продолжение сказки – требует использования ребенком всех трех способов: нормативно-стабилизирующего, смыслообразующего и преобразующего, что и обеспечивает единую эмоционально-гностическую ориентировку в реальности, построение адекватного задаче поведения рассказчика.

В соответствии с выбранным материалом давалась следующая инструкция. Детям говорилось, что им будут читать сказку, но не всю, а только ее часть. Им надо внимательно слушать, а затем самим рассказать, что случилось в сказке дальше. Детям читалась сказка до того момента, как в путь отправляется антигерой – Мунго. Затем их просили продолжить сказку. Испытуемыми были 20 детей старшей и 20 детей подготовительной групп детских садов Москвы. <...>

Ответы детей оценивались количественно. Ребенок получал 1 балл за каждое верное предвосхищение одного из «шагов» будущих событий: встречи Мунго с костром, ручьем, сливовым деревом на пути к отцу и обратно (по 1 баллу) и поведение у отца (помощь и подарки). Максимально каждый ребенок мог получить 8 баллов.

Средний балл для детей старшей группы оказался равным 3,25, а для детей подготовительной группы – 4,35; при этом все ответы детей было можно разделить на пять качественно отличающихся друг от друга групп.

В первую группу вошли ответы детей, которые не пытались составить недостающую часть сказки по способу построения услышанной части. Это дети, полностью не справившиеся с задачей. Они либо отказывались продолжать сказку («Не знаю, что дальше будет»), либо пытались пересказывать ее услышанную часть с начала, либо прямо переносили основной смысл ситуации с Мотхо на ситуацию с Мунго, игнорируя все этапы их пути и разницу в поведении героя и антигероя («Она отцу помогла, и он ей за это медаль дал», «Она у отца все сделала, и он ее домой на автобусе отправил»). Такие ответы дали четверо детей в старшей группе и двое – в подготовительной.

Во вторую группу вошли ответы детей, которые при выполнении задания использовали преимущественно нормативно-стабилизирующий способ. Эти дети точно передавали последовательность эпизодов сказки (все этапы пути Мунго к отцу и обратно), но не могли точно построить в воображении результаты встреч Мунго с ручьем, костром и сливовым деревом, так как ими практически не использовались смыслообразующий и преобразующий (диалектический) способы. Так, например, Даша Д. рассказала, что Мунго не помогла отцу, он ей за это ничего не дал, но в то же время сказала, что Мунго взяла у ручья ткань, у костра – пирожок, а у сливового дерева – сливы. Аналогичное продолжение сказки составила Ксения Х., добавив, что Мунго у всех все взяла, но никого не поблагодарила (элементы смыслообразующего способа). Данным способом выполнили задание шестеро детей из старшей группы и четверо – из подготовительной.

В третью группу были включены ответы детей, использовавших при выполнении задания в основном смыслообразующий способ. Эти дети при изложении могли нарушать последовательность эпизодов, однако они точно «схватили» смысловую нагрузку каждого персонажа и конструировали в своем представлении поступки антигероя – Мунго – как отрицательные. При этом в силу слабого включения преобразующей структуры они не всегда вычленяли основную противоположность событий и не могли точно предвидеть возможные события. Так, например, Денис Д. сказал, что ручей дал Мунго плохую ткань, костер дал маленький пирожок, а сливовое дерево – неспелую сливу. В эту группу вошли ответы семейных детей из старшей группы и семерых из подготовительной.

В четвертую группу были включены ответы детей, которые достаточно полно используют преобразующий способ. Надо отметить, что его применение становится возможным относительно либо нормативной, либо символической структуры: ребенок осваивает некоторую норму или смысл, а затем преобразует их на противоположный (в контексте предложенной задачи или в собственном творчестве). В этом случае перед детьми возникала необходимость преобразования смыслового пространства – смены событий с героем на противоположные с антигероем. Дети, использовавшие данный способ, достаточно четко выделяли противоположность поступков героя и антигероя, но при этом не всегда точно передавали последовательность эпизодов сказки и нюансы поведения персонажей в этих эпизодах. Так, Миша Л. сказал лишь, что Мунго никому не помогла, а ей никто ничего не испек. Данный тип выполнения задания обнаружили двое детей из старшей группы и четверо – из подготовительной.

И наконец, пятая, «синтетическая» группа состояла из ответов детей, которые применяли все три способа опосредствования своего поведения на протяжении всего рассказывания незавершенной сказки. Эти дети практически точно смогли предвидеть события сказки и рассказать о них. Именно в данном случае дети обнаружили целостный «эмоционально-гностический» тип ориентировки и основанный на нем целостный способ построения правила регуляции собственной деятельности. В эту группу вошли ответы одного ребенка из старшей и троих детей из подготовительной группы.

Надо отметить, что каждый из описанных способов решения задачи достаточно устойчиво проявлялся у отдельных детей, являясь, по сути, способом построения правила пони-

мания (в данном случае воображаемой ситуации). Однако, как мы уже говорили, любая культурная форма содержит в себе основные способы реального поведения, способы его регуляции.

Таким образом, мы видим, что можно выявить разные способы построения правила регуляции ребенком собственного поведения при решении задачи на антиципацию событий сказки, в данном случае – поведения рассказчика. Для подтверждения предположения о центральном месте форм опосредствования в функционировании каждого из описанных способов было проведено дополнительное обследование участвовавших в эксперименте детей по методикам, прямо направленным на определение уровня развития различных действий опосредствования.

Для выявления уровня освоения нормативно-стабилизирующего способа детям была предложена стандартизованная диагностическая методика «Схематизация». Это задание было выбрано нами, так как, по данным ряда исследований, именно действия схематизации характеризуют уровень освоения знаковых средств у детей старшего дошкольного возраста. Результаты данной методики оценивались по стандартной шкале.

Уровень освоения смыслообразующего способа выявлялся на материале методики «Пиктограмма», где детям давалось задание нарисовать картинку к словам, предполагающим смысловую нагрузку (такие слова, как «хитрость», «жадность», «сила», «доброта» и др.). Всего детям предъявлялось восемь слов. Каждый ребенок получал за выполнение определенное количество баллов, равное количеству адекватных слову-стимулу изображений (адекватность оценивалась методом компетентных судей).

Уровень развития преобразующего способа выявлялся с помощью специально разработанной методики, где детям предъявлялись для разрешения противоречивые ситуации. Результаты оценивались количественно, максимальный балл был равен

16 (по количеству правильных ответов).

Полученные результаты показали, что выявленные нами способы выполнения заданий на предвосхищение событий сказки соотносимы с результатами выполнения детьми заданий методик, прямо направленных на определение уровня освоения детьми отдельных видов опосредствования решения различных задач. Так, максимальный балл по методике «Схематизация» получили дети, выполняющие задание нормативно-стабилизирующим способом; по методике «Пиктограмма» – те, которые использовали «смыслообразующий» способ; а по методике «Противоречивые ситуации» – дети, которые использовали преобразующе-диалектический способ.

В целом проведенное исследование показало, что задачи на предвосхищение могут раскрыть основные способы ориентировки ребенка в ситуации, которые являются, по сути, способами построения правил регуляции его поведения. Используемые ими способы выявления принципов организации реальности при решении подобных задач определенным образом обуславливают стратегию поведения (в данном случае – это выполнение воображаемых действий персонажей сказки в антиципируемой действительности, т. е. поведение рассказчика).

Доминирование одного из способов не позволяет адекватно конструировать схему будущего в реальной действительности (а не в задачах определенного класса), так как такая схема начинает строиться только на полюсе «значения» (когнитивный, в данном случае формальный, компонент) или только на полюсе «смысла» (компонент отношения, в данном случае узкоэмоциональный). Успешность предвосхищения событий реальности (как это было прослежено на экспериментальной модели – сказке) возможна при использовании всех трех основных способов взаимодействия с реальностью, которые и обеспечивают единую эмоционально-когнитивную регуляцию поведения ребенка, сплавляя в переживании событий действительности его аффективно-интеллектуальный опыт.

Выводы

1. Самостоятельная регуляция поведения ребенка имеет две основные составляющие. Это конструирование правила поведения на основе анализа действительности и удержание этого правила.

2. Самостоятельное конструирование правила зависит от способа ориентировки ребенка в окружающем.

3. Можно выделить три основных способа ориентировки в зависимости от характера средств, используемых ребенком, и действий с ними. Это такие способы, как нормативно-стабилизирующий, смыслообразующий и преобразующе-диалектический.

4. Данные способы достаточно четко проявляются в задачах на предвосхищение событий, требующих от ребенка самостоятельного установления закономерностей протекания этих событий, и прежде всего в культурных феноменах (карнавал, сказка), которые наиболее полно моделируют основные структуры ориентировки субъекта в реальности.

5. Наиболее высокую успешность конструирования правил регуляции поведения у ребенка обеспечивает наличие целостной «эмоционально-гностической» ориентировки (А.В. Запорожец), включающей в себя все три способа ориентировки и интегрирующей интеллектуальный и эмоциональный опыт ребенка.

