



# РЕБЕНОК – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ, ДЕЯТЕЛЬ, ТВОРЕЦ: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ «СПЕЦИФИЧЕСКИ ДЕТСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Материалы международной научно-практической конференции

г. Москва, 24–26 апреля 2018 г.



Москва  
2018

УДК 159:37 (043)  
ББК 88.352я43  
Р313

**Рецензент:**

**Боякова Е. В.**, кандидат педагогических наук, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии наук»

**Редакционная коллегия:**

- Е. В. Трифонова**, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, кандидат психологических наук  
**Н. Е. Васюкова**, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, кандидат педагогических наук  
**И. А. Качанова**, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, кандидат педагогических наук  
**Н. М. Родина**, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, кандидат психологических наук  
**Е. П. Федорова**, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, кандидат психологических наук

**Р313 Ребенок – исследователь, деятель, творец** : опыт организации «специфически детских видов деятельности» : материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 24–26 апреля 2018 г. / под ред. Трифоновой Е. В., Васюковой Н. Е. и др.; Московский педагогический государственный университет. – Москва : МПГУ, 2018. – 186 с.

ISBN 978-5-4263-0651-6

Сборник содержит статьи участников Международной научной конференции, состоявшейся в Москве 24–26 апреля 2018 г. В рамках конференции состоялось широкое обсуждение профессиональным научным сообществом актуальных вопросов дошкольного образования; обмен мнениями по вопросам амплификации условий развития детей дошкольного возраста в разных видах детской деятельности.

Книга предназначена для специалистов-исследователей, педагогов дошкольного образования, аспирантов и студентов, изучающих проблемы детского развития.

**УДК 159:37 (043)**  
**ББК 88.352я43**

**ISBN 978-5-4263-0651-6**

© МПГУ, 2018  
© Коллектив авторов, 2018

## Содержание

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ .....	5
Броуэрс Хелма Дошкольное образование в Нидерландах: что должно быть в центре внимания – обучение или игра?.....	5
Парамонова Л.А. Специфика детского творчества и его формирования: теоретические основы.....	12
Трифорова Е.В. Игра дошкольника: подмена идеальной формы деятельности как педагогическая проблема. Анализ установок воспитателей.....	18
Павлова А.А. Где прячется детская инициатива и как её найти.....	30
ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ .....	41
Андросова Ю.В. Этнокультурные игровые технологии в развитии функционального двуязычия у детей .....	41
Арнаутова Е.П., Воробьева И.Н., Жукова Е.В., Кондратьева Н.Л., Рычагова Е.С. Центр семейного воспитания: содружество детей и взрослых .....	47
Ванданова Э.Л., Радионова О.Р. Поддержка семей, имеющих детей раннего и дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями .....	54
Васюкова Н.Е. Некоторые подходы к оценке уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов .....	63
Воробьева И.Н., Кельцева А.А. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи как фактор развития познавательно-исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста.....	79
Герасина М.В. Образовательный проект по экологическому воспитанию для детей дошкольного возраста «Удивительный мир вокруг нас...».....	86
Дмитриева Л.С., Мень А.Н. Деятельностный подход как основа реализации ФГОС ДО.....	90
Качанова И.А., Трифонова Е.В., Нехорошкина О.В. Сотрудничество с музеями как путь амплификации детского развития в условиях ДОО.....	97

Колосова Е.Б. Театральный фестиваль-семинар как образовательный ресурс тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ.....	110
Коротаева М.И. Проблема выявления одаренности детей с ограниченными возможностями здоровья в деятельности учителя-логопеда ДОУ.....	116
Лемберская Э.Я. Тьюторское сопровождение семьи ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	119
Лыкова И.А. Выставка детского творчества как форма выявления и поддержки одаренности .....	123
Майхель А.А. Тьюторское сопровождение в условиях ДОУ. Специфика тьюторского сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи .....	131
Подолян К.Ю. Особенности речевого развития слышащих детей дошкольного возраста в семьях родителей с нарушением слуха.....	139
Родина Н.М. Поддержка детской инициативы и самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности дошкольников: проблемы и пути решения в процессе подготовки будущих педагогов .....	144
Самсонова Л.В., Пушкиова Е.В., Семичева Т.А. Педагогическое событие как альтернатива классическому занятию с дошкольниками. ....	152
Селезнева Т.С., Организация образовательного пространства отделения стационара и тьюторское сопровождение семей с детьми дошкольного возраста при госпитализации.....	158
Сергушина Е.В., Ефремова Т.И., Сапрунова Е.С. Использование деятельностного подхода в работе с детьми-инвалидами.....	163
Федорова Е.П. Возможности рефлексивной самодиагностики как инструмента исследования и саморазвития.....	168
Шабалина Е.С., Маланьина Е.Б., Макарова М.А. Проектная деятельность, как средство повышения познавательной активности детей дошкольного возраста. ....	176
Шевченко Л.Л. Международный проект «Изучение культуры разных стран через педагогический обмен» .....	181

## ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Броуэрс Хелма,  
профессор,  
Университет города Амстердама

### **Дошкольное образование в Нидерландах: что должно быть в центре внимания – обучение или игра?**

*Аннотация:* статья посвящена описанию подхода к организации образовательного процесса с детьми 4-6 лет, разработанного голландскими педагогами дошкольного образования, в центре которого находится игра ребенка. Рассматриваются возможности развития у детей в процесс игры различных навыков (коммуникативные навыки, развитие речи, овладение счетом, чтением и т.д.); особенности организации педагогами образовательной среды, планирования образовательного пространства в группе.

*Ключевые слова:* игра дошкольника, игра и обучение, обучение в игре, организация образовательной среды детского сада.

Дошкольное образование и воспитание в Нидерландах представлено системой дневного присмотра и ухода для самых маленьких детей (от рождения до двух лет) и различными вариантами дошкольного образования и воспитания для детей от двух до четырех лет. Начиная с 4-х лет, дети поступают в школу – так называемую «Базовую школу», которая ориентирована на детей от 4-х до 12-ти лет.

Первые две группы в Базовой школе (для детей от 4-х до 6-ти лет) раньше назывались детским садом, но, начиная с 1985 года, эти группы вошли в состав Базовой школы. В 1984 году, за год до объединения детских садов и Базовой школы, была объединена и система подготовки педагогов детских садов и начальной школы. Конечно, реализация такого подхода сталкивается с определенными трудностями. До сегодняшнего дня специалисты продолжают обсуждать, достаточно ли четырех лет обучения педагогов Базовой школы (которым предстоит работать с детьми от четырех до двенадцати лет) для того, чтобы в полной мере овладеть всеми необходимыми знаниями и навыками работы с маленьким детьми. Но изменения в системе подготовки педагогов не означают, что нивелируются различия в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Это не означает, что дети дошкольного возраста изучают учебные предметы как в школе,

основное обучение этих детей происходит в игре. Поэтому группой голландских педагогов дошкольного образования был разработан подход, согласно которому в центре обучения находится игра. Различия между двумя подходами, характерными для дошкольного и начального образования, представлены в таблице (см. табл. 1).

Таблица 1.

*Специфика двух подходов в образовании детей 4-12 лет*

<b>В дошкольном образовании</b>	<b>В начальной школе</b>
Основан на игре	Основан на обучении
Ориентирован на ребенка	Ориентирован на педагога
Педагог направляет и поддерживает	Педагог лидирует
Целостная программа	Программа состоит из отдельных предметов (дисциплин)
Содержание группируется вокруг тем, представляющих интерес для детей	Для каждой дисциплины свои учебники
Индивидуализированный, акцент на развитии	Линейный, ориентирован на целый класс, постепенное продвижение

Разработанный голландскими педагогами подход к обучению детей дошкольного возраста во многом базируется на идеях выдающегося психолога Льва Выготского, который поместил игру в центр детских деятельностей, назвав ее ведущей деятельностью ребенка в возрасте от трех до семи лет, а также ввел понятие «зоны ближайшего развития». Именно игра создает «зону ближайшего развития», и в игре дети всегда действуют выше своего уровня. Голландские педагоги предприняли попытку объединить игру и обучение, считая, что игра создает «значимое» для ребенка пространство для изучения социального / культурного окружающего мира.

Еще один автор, оказавший значительное влияние на разработчиков данного подхода – Питер Грей, американский психолог, выражавший серьезную озабоченность уменьшением времени на свободную игру у современных детей. Несколько цитат, которые раскрывают суть занимаемой им позиции : «Мы думаем, что дети учатся только у взрослых, и только так, как принято в школе»; «Нам не нужно больше, нам нужно меньше школьного времени»; «Чем больше времени на игру мы забираем у детей, тем более тревожными и депрессивными они становятся» [2].

Прежде чем раскрыть суть подхода к обучению, в центре которого находится игра, необходимо определить само понятие «игра» ребенка.

Есть несколько характерных признаков, с которыми согласны все ведущие специалисты в данной области: игра всегда возникает по инициативе ребенка; в игре «хозяин» – ребенок; ребенок обязательно увлечен и активен, игра приносит ему истинное удовольствие и в игре ребенок не хочет ничего достичь; игра не может быть навязана детям, она возникает изнутри; в игре есть свобода действия, но у игры есть и свои собственные правила; игра характеризуется не отсутствием целей, а свободой выбирать свои собственные цели. Играющий ребенок сам контролирует ситуацию, он всегда может выйти из игры, для него важно только то, что он делает, и он сам определяет, с какими испытаниями он хочет столкнуться». Как писала Мариан Уайтхед: «Игра создает пространство и время чтобы пробовать разные вещи, рисковать, в ней нет необходимости следовать стандартам или критериям, что правильно, а что – нет» [4].

Маленькие дети умеют очень хорошо играть потому, что они пока еще воспринимают окружающий их мир как волшебный, они находятся на том этапе развития, когда еще не могут мыслить логически. Человек, понимавший это очень хорошо – Вивиан Гассин Пейли, которая написала книгу «Ребенок, который хочет быть вертолетом» [3]. В этой книге рассказывается о мальчике, который постоянно играл, представляя, что он вертолет, и всегда находился как бы над другими детьми. В какой-то момент дети стали играть в то, что произошла авария, во время которой очень сильно пострадала белочка, должна приехать скорая помощь, поэтому дети попросили его: «Вертолет, помоги нам!» Обычно вертолет находился сверху, над детьми, но в этот раз он стал снижаться. Эта ситуация похожа на то, как педагог, занимающий несколько «аутичную» позицию, т.е. всегда находящийся сверху и только наблюдающий за детьми, но не входящий в их мир, получает шанс «социализироваться» благодаря помощи играющих детей.

Педагог также не должен судить игру детей, указывать, что в ней правильно, а что – нет, что хорошо, а что – плохо, только сами дети могут давать эти оценки.

Часто возникает вопрос, как можно узнать, чему научились дети в игре, что это дало их развитию. Но в игре важен процесс, а не результат, поэтому педагогам важно думать о том, как правильно организовать этот процесс. Если ребенок не чувствует себя хорошо, если ему не комфортно, если педагоги или родители не принимают его таким, какой

он есть, то процесс развития останавливается, блокируется. Поэтому педагоги должны очень внимательно наблюдать за детьми, смотреть, как они себя чувствуют. К счастью, игра очень помогает детям в таких случаях, поскольку это их собственная, внутренняя активность.

Второе, на что педагогам, работающим с маленькими детьми, важно обращать внимание – это то, насколько ребенок увлечен, поглощен игрой. Во время игры идет процесс овладения важными навыками – дети считают, развивается их речь, они учатся взаимодействовать друг с другом. Можно сказать, что игра обладает таким мощным ресурсом для обучения и развития потому, что она создает значимый для ребенка контекст, благодаря которому ребенку важно и нужно овладевать всем этим. Возвращаясь к положению Выготского о «зоне ближайшего развития» необходимо отметить, что в этой зоне никогда не находится то, что уже стало привычным, обыденным для ребенка, а также то, что еще слишком сложно для ребенка. Искусство педагога детского сада заключается как раз в том, чтобы обеспечивать переход ребенка на следующий, более высокий уровень развития. Подлинная увлеченность, вовлеченность детей возникает тогда, когда им немного сложно, и тогда они изменяются, происходит их развитие. Поэтому педагогу не нужно учить детей, важно наблюдать за ними и использовать те «золотые» моменты, когда они увлечены, чтобы стимулировать их развитие, овладение чем-то новым, более сложным по сравнению с тем, чем они уже владеют на настоящий момент.

Выготский говорил, прежде всего, о познании ребенком в игре социального / культурного мира, окружающего его. Но многолетний опыт работы голландских педагогов показывает, что в игре дети исследуют не только окружающий их мир, они также исследуют и их собственный внутренний мир. У ребенка в 4 года или в 5 лет есть много того, что его волнует и беспокоит; того, что он не понимает. Все значительные события, которые действительно затрагивают ребенка и заставляют думать о них: сложные, травматичные или неприятные события, непонятные, необъяснимые события, а также производящие сильные впечатления приятные события вызывают в ребенке желание играть в это, ему важно проиграть это, прожить их в игре.

Поэтому можно говорить о двух функциях игры. Понимание и изучение социального / культурного окружения и приобретение эмоциональной уравновешенности; умения справляться с трудностями.

В игре дети постигают как мир вокруг них и свой внутренний мир, так и связь между этими двумя мирами.

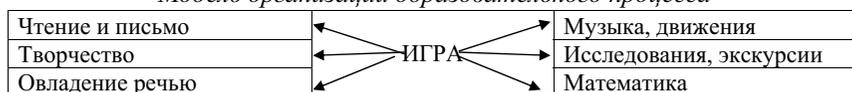
В качестве примера постижения ребенком в игре своего внутреннего мира, решения своих внутренних проблем можно привести историю девочки Айя из Сирии. Например, когда у девочки появился новорожденный брат, и ей было запрещено ложиться спать рядом с ним, она стала играть в то, как они все вместе ложатся спать: мама, Айя и маленький брат, все рядом в одной кровати. Еще одна история Айи – история про Большую и Маленькую Бабочку. Вначале девочка играла так: *Маленькая Бабочка не хочет спать и выходить из дома. Снаружи опасно, говорит мама. Но мама выходит наружу. Ее атаковали все животные. Она полностью засыпана песком.* Но затем она сказала, что хочет изменить эту историю и рассказать ее по-другому: *Маленькая Бабочка выходит из дома. Вдруг она испугалась и быстро возвращается в дом. Она закрывает дом с помощью ткани и булавок. Затем мама выходит на улицу. Она нападает на всех животных и засыпает их песком. Мама-Бабочка и маленькая Бабочка идут внутрь, едят и пьют. Они тщательно закрывают дом с помощью ткани и булавок.* Есть много примеров того, как игра помогает ребенку преодолевать тяжелые, трудные для него ситуации. И если отнять у детей игру, то количество проблем у них значительно увеличится. Если взрослые проговаривают свои проблемы, то дети проигрывают, проживают и решают свои проблемы в игре.

Ребенку важно в игре познавать мир вокруг него. Но по-прежнему есть родители, которые очень беспокоятся о том, чтобы их ребенок в детском саду научился читать, писать, считать. Задача педагога состоит в том, чтобы соединить эти две задачи. Например, когда дети играют в фото-студию, им нужно измерить фотографии, когда они что-то строят, им нужно измерить свою постройку, когда играют в больницу – понять, сколько нужно бинта для повязки, а когда играют в ресторан – узнать и посчитать, сколько стоят заказанные ими блюда. Таким образом, в игре присутствует все то, что детям важно знать об окружающем мире; игра объединяет все области развития: измерение, мышление, ориентация во времени и пространстве, письмо, чтение, речь, социальные навыки, эмоциональная уравновешенность. Но нужен педагог, который оформит эту идею, который знает, какие еще интересные идеи могут быть воплощены в этой игре. Например, если дети хотят «играть в вокзал», то нужен сам вокзал, поезда, касса, где можно купить билеты, карта с

изображением тех мест, куда можно доехать, и по которой можно понять, сколько будет стоить билет, потому что чем дальше ехать, тем дороже билет. Нужно будет сделать билеты и, возможно, рекламные плакаты с информацией о каких-то рекламных акциях, вспомнить песни, в которых поется о поездах и поездках, и подумать, куда мы можем отправиться на экскурсию. Т.е. педагогу нужно использовать эту модель для организации образовательного пространства и, конечно, не забывать о том, что у детей тоже есть очень много интересных идей, часто даже лучших, чем идеи педагога (см. рис. 1).

Рисунок 1.

Модель организации образовательного процесса



Затем педагогу важно организовать пространство группы, выделить зоны для разных видов деятельности: зоны для игры (дом, магазин, больница, музей и т.п.); зону для творчества и конструирования (столярная мастерская, кубики, конструкторы, ателье, стол для занятий с водой и песком и др.); зону для чтения, письма, математики, компьютера, техники и изучения природы и музыкальную зону. В помещении, разделенном на зоны для разных видов деятельности, должно быть, по крайней мере, две зоны, в которых может разворачиваться игра детей. Т.е. вместо того, чтобы готовить конспекты занятий, педагог должен организовать пространство группы, создавать хорошо оснащенную окружающую среду, предоставлять информацию об окружающем мире. Но это не значит, что нужно покупать много дорогостоящего оборудования и материалов; многое из того, что нужно детям для игры есть в повседневной жизни – песок, камни, палочки, коробки, ткани, шерсть и многое другое.

Когда взрослый что-то изменяет, вносит что-то новое, он должен постоянно наблюдать за детьми, как они реагируют, насколько им это интересно. Такая организация образовательной деятельности с дошкольниками – непростая задача для педагога, ведь каждый раз ему нужно быть готовым к тому, чтобы предложить детям еще что-то интересное, обогатить их игру. Например, если дети играют «в больницу», педагог может предложить им сделать комнату для

ожидания, где посетители будут брать талончики, ждать своей очереди и т.п.

Такой подход, при котором игра находится в центре, предоставляет детям значительную самостоятельность и изменяет позицию педагога: вместо позиции лидера он занимает позицию взрослого, который поддерживает деятельность, выбранную самим ребенком. Дети активны в принятии на себя роли, придумывании историй, исследованиях, создании материалов, необходимых им для игры, и роль педагога заключается в стимулировании, предложении попробовать новые идеи, в привнесении идей из окружающего мира в их игру и в создании среды, в которой может разворачиваться игра.

Показатель качества дошкольного образования – это наличие игры, возникающей по инициативе ребенка, которой он так увлечен, что не замечает того, что происходит вокруг. Качество дошкольного обучения и воспитания начинается с искусства наблюдать. Педагоги наблюдают за детьми для того, чтобы понять, как развивается ребенок, а также понять, что в голове у ребенка; как можно использовать интересы детей в целях обучения. Перед педагогом стоит задача поиска тем, которые могут заинтересовать детей и в которые дети могут играть, исследовать их, обсуждать или читать об этом. В практике дошкольного образования акцент должен быть сделан не на подготовке занятий как уроков, а на создании развивающей среды, в которой могут разворачиваться деятельности, возникшие по инициативе самого ребенка. Игра должна быть в центре всех этих деятельностей, поскольку именно игра мотивирует ребенка к познанию всех сторон окружающего его социального / культурного окружения.

### Литература

1. *Brouwers H.* Kiezen voor het jonge kind, 2010.
2. *Gray P.* Free to Learn, 2013. На русском языке: *Грей П.* Свобода учиться. Игра против школы. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
3. *Paley Vivian G.* The Boy Who Would Be A Helicopter, 1991.
4. *Whitehead M.* How to Develop Children's Early Literacy: A Guide for Professional Carers and Educators, 2003.

**Парамонова Л.А.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
кафедры психологической антропологии  
Института детства,  
Московский педагогический  
государственный университет

## **Специфика детского творчества и его формирования: теоретические основы**

***Аннотация:*** в статье, на основе сравнительного анализа разных подходов к определению сущности творчества как высшего уровня познания, выявлена специфика детского творчества и показана роль взрослого в организации специфически детских видов деятельности, его направленность как на развитие самой деятельности, так и важных личностных качеств ее субъектов – детей: умения мыслить образами, воображать, самостоятельно строить свою деятельность, решать задачи разного типа («закрытого» и «открытого») и получать от этого особое удовлетворение.

***Ключевые слова:*** детское творчество; субъективность новизны результата; показатели развития творчества; личностный интегративный показатель; автодидактизм; воображение, свобода, самостоятельность, поиск.

На сегодняшний день творчество перестает быть неким таинством, в которое, по мнению ряда ученых (А. Бакушинский, Е. Флерина, В. Глоцер, Б. Джефферсон и др.), нельзя вторгаться и управлять им, а достаточно лишь создать соответствующие условия. Психологическая наука приоткрыла завесу над этим таинством и показала фундаментальное значение деятельностного подхода в формировании творчества (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Д.Б. Богоявленская, Н.Н. Поддьяков, А.В. Брушлинский и др.).

Творчество в широком смысле – это деятельность, направленная на получение чего-то нового, неповторимого, и новизна результата творческой деятельности носит объективный характер, поскольку создается то, чего раньше не существовало. И с этой позиции говорить о творчестве детей нецелесообразно, поскольку они не могут создать ничего объективно и принципиально нового.

Однако отечественные психологи и педагоги (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Н.А. Ветлугина,

Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и др.) доказали, что творческие возможности детей проявляются уже в дошкольном возрасте и развитие их происходит при овладении ребенком общественно выработанными средствами деятельности в специально организованном обучении. Так, Л.С. Выготский в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» указывает на то, что «творчество является уделом всех ... оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития» [3, с. 32]. Удивительно созвучны и идеи Л. Малагуцци (основателя в Италии известной во всем мире педагогики Реджио Эмилия), который, говоря о детской креативности, не считал ее «священной»: возникая из повседневного опыта она является неотъемлемой характеристикой человеческого мышления. В нее входит свобода исследования за пределами известного, умение предсказывать и принимать неожиданные решения.

Детское творчество, которое рассматривается как процесс приводящий к созданию субъективно нового продукта, изучается, как правило, в русле исследования специфически детской деятельности (А.В. Запорожец), той, в которой оно формируется (П.М. Якобсон, Н.А. Ветлугина, К.В. Тарасова, О.С. Ушакова, А.Г. Тамбовцева (Арушанова), Т.В. Кудрявцев и др.). Отсюда вытекают и специфические показатели развития творчества (музыкального, изобразительного, литературного и т.п.), связанные прежде всего с анализом продукта деятельности.

Так в исследованиях Н.А. Ветлугиной и ее сотрудников (1972) удалось сформировать у старших дошкольников достаточно высокий уровень музыкального творчества. В работе К.В. Тарасовой (1988) показано, что в основе музыкального детского творчества лежат продуктивное музыкальное мышление и воображение. Импровизация (одновременное сочинение и исполнение музыки) наиболее доступный вид музыкального творчества. В отличие от композитора творческий замысел реализуется экспромтом и сразу в законченном виде.

О.С. Ушакова (1972), изучая художественное литературное творчество дошкольников определила, что основной путь формирования способностей к сочинению сказок, рассказов, стихов – это организация специальной работы с детьми, направленной на развитие поэтического слуха, на придумывание эпитетов, сравнений, подбор синонимов, антонимов.

А.Г. Тамбовцева (Арушанова) (1983) исследовала проблему словотворчества детей как фактор, обеспечивающий овладение необходимым словарем. При этом словотворчество выражалось в способности детей легко ориентироваться в новых словах и в случае необходимости создавать их.

Заметим, что уже в этих работах в качестве результата обучения выступали не только продукты той или иной деятельности (музыкальные произведения, сказки и т.п.), но и качественные изменения в развитии самих детей – появление способности к импровизации, к самостоятельной ориентации в языковых отношениях, стремление к поиску способов и т.п.

Важное значение для организации обучения детей с целью формирования у них творчества имеют данные о возможности развития креативности с помощью специальных методов, связанных с решением задач открытого типа (М. Микер, П. Торренс, О.М. Дьяченко, Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова и др.). И хотя этот подход, основанный на теории Дж. Гилфорда, критикуется за неполноту качественной оценки результатов, вместе с тем большинство современных исследователей, в том числе и педагогов, пользуется тестами П. Торренса. Однако критическое рассмотрение данного направления (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.С. Юркевич, и др.) приводит к следующим двум выводам. Во-первых, наряду с задачами открытого типа, имеющих несколько вариантов решений, необходимо использовать и задачи, требующие единственного решения. И, во-вторых, в целях усиления качественной оценки результатов креативности целесообразно методы П. Торренса дополнять другими диагностическими методиками. В связи с этим нам представляется важным исследование В.Н. Дружинина, в котором он, сравнивая тесты креативности с тестами интеллекта, показал, что чем больше свободы поведения испытуемых предусматривает тест, тем он более точно фиксирует креативность; интеллектуальность определяется в более жестко регламентированных заданиях.

А.В. Брушлинский подчеркивает особое значение мышления в творчестве и рассматривает «анализ через синтез» в качестве основного механизма творчества, которое позволяет извлекать даже из знакомого объекта новое содержание. Важно, чтобы ребенок имел возможность открыть для себя то, что известно другим, иначе «усвоение культуры

будет очень поверхностным и формальным, хотя по сути своей оно является своеобразным открытием» [1, с. 41].

Другие исследователи рассматривают творчество как личностный интегративный показатель, выделяя при этом разные основания: эмоция в качестве основы для порождения новых идей (В.Д. Шадриков); интеллектуальная активность, связанная с выходом за пределы заданного (Д.Б. Богоявленская); эстетическое отношение к миру (А.А. Мелик-Пашаев) и др.

Большинством педагогов и психологов наблюдается спад творчества в начальной школе. Однако одни из них вслед за известными педагогами В.А. Сухомлинским и С.Л. Соловейчиком связывают это с жесткими педагогическими воздействиями, ограничивающими развитие творчества, другие же (Д.Б. Богоявленская, В.С. Юркевич) считают, что это происходит за счет повышения уровня интеллекта, его направленности на переработку и систематизацию знаний, освоение правил и норм.

В оригинальной концепции В.С. Юркевич [6] сделана попытка разделить творчество на «наивное», которое является просто возрастной особенностью дошкольников, и «культурное», как результат особого познавательного и личностного развития, особой потребности в преодолении стереотипов.

Однако существующая возрастная специфика детского творчества не дает оснований для противопоставления «наивного» и «культурного». Творческая деятельность ребенка является первым основополагающим этапом присвоения социо-культурного опыта (Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, Н.Н. Поддьяков, В.Т. Кудрявцев и др.) и поэтому она носит подлинно культурный характер.

Вместе с тем, безусловно творчество дошкольника имеет свои особенности.

Дети делают множество открытий и создают интересный, порой оригинальный продукт в виде рисунка, конструкции, стихотворения и т.п. (Е.А. Флерина, Г.В. Лабунская, М.П. Сакулина, К.И. Чуковский, Дж. Родари, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Поддьяков и др.). ***Новизна открытий и продукта субъективна и это – первая важная особенность детского творчества.***

При этом процесс создания продукта для дошкольника имеет едва ли не первостепенное значение. ***Деятельность ребенка отличается большой эмоциональной включенностью, стремлением искать и***

*много раз опробовать разные решения, получая от этого особое удовольствие, подчас гораздо большее, чем от достижения конечного результата* (А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, О.А. Христ и др.). **И это – вторая особенность детского творчества.**

Для взрослого человека начало решения проблемы (ее осознание, поиск подходов) является самым трудным и мучительным, иногда приводящим к отчаянию. Ребенок же, в отличие от взрослого, не испытывает таких трудностей. Он с легкостью и прежде всего практически начинает ориентировочную, порой даже бессмысленную, деятельность, которая, постепенно становясь более целенаправленной, увлекает ребенка поиском и часто приводит к положительным результатам (Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова, Г.В. Урадовских). И даже в музыкальном творчестве ребенка наблюдается одновременность сочинительства и исполнения (К.В. Тарасова). И это – третья особенность детского творчества, безусловно связанная с первыми двумя и особенно со второй.

Существенно значимым является понимание того, что развитие творчества у детей связано с целенаправленным обучением, ориентированным на зону «ближайшего развития» ребенка [2, с. 262], которую он проходит с помощью взрослого, опирающегося на потенциальные возможности ребенка. И подтверждение тому – тезис А.В. Брушлинского о воспитании как сотворчестве (освоении и созидании) духовных ценностей в ходе совместной деятельности воспитателей и воспитуемых, которое предполагает «активность, самостоятельность обучаемых индивидов как субъектов» [1, с.28].

Так, А.Н. Поддьяков [5] в рамках изучения исследовательского поведения детей разработал систему «дидактических объектов», которые он рассматривает вслед за Ю.М. Лотманом как обучающие тексты, созданные взрослым для ребенка – текстов-представлений о мире и способах деятельности в нем. И ребенок пытается прочитать такие тексты на языке практических преобразований объектов.

При обсуждении проблемы соотношения обучения и развития необходимо отметить особое значение дидактического принципа, имеющего общий методологический характер, «от общего к частному». Этот принцип, выступающий как сущность развития познания (Г.В.Ф. Гегель), как основа природосообразного содержания воспитания маленьких детей (Я.А. Коменский), получил свое дальнейшее развитие в

теоретико-экспериментальных работах, связанных с поиском новых подходов к развивающему обучению школьников (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.И. Чуприкова и др.). Так, в рамках такого подхода В.В. Давыдов сформулировал принцип построения учебных предметов для школьников: «усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями» [4, с. 397].

В формировании творчества особая роль отводится воображению (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев и др.). Именно развитое творческое воображение порождает новые образы, составляющие основу творчества. При этом отмечается, что благодаря воображению у человека возникает божественная способность сначала схватывать целое, а затем его составляющие (И. Кант), обеспечивается диалектическое взаимодействие объективного и субъективного, всеобщего и особенного (Г. Гегель).

Э.В. Ильенков рассматривает воображение как универсальную функцию, остающуюся с человеком навсегда, и проявляющуюся в разных видах деятельности независимо от того на каком содержании оно было сформировано.

### Литература

1. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. Институт психологии РАН, 1994.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк. М.: Просвещение, 1991.
4. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
5. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006.
6. *Юркевич В.С.* О «наивной» и «культурной» креативности. // Основные концепции творчества и одаренности. / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.

**Трифорова Е.В.,**  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологической  
антропологии Института детства,  
Московский педагогический  
государственный университет

**Игра дошкольника: подмена идеальной формы деятельности  
как педагогическая проблема.  
Анализ установок воспитателей**

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности организации педагогами ДОО детской игры в соответствии с их представлениями и ценностно-смысловыми установками. Обнаруженные феномены соотносятся с основными положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского по проблеме детской игры. Рассматривается проблема несоответствия той формы игры, которая транслируется сегодня педагогическим сообществом, и идеальной формы, реализующей потенциал ведущей деятельности.

**Ключевые слова:** самодеятельная игра, идеальная форма, ведущая деятельность, организованная игра.

Проблема организации и педагогической поддержки детской игры, оставаясь малозаметной на фоне других проблем дошкольного образования, была и остается крайне актуальной. Положение о ведущей роли игры в период дошкольного детства декларируется педагогами повсеместно, однако понимается крайне своеобразно. Представления о том, что такое «настоящая», т.е. спонтанная самодеятельная детская игра, оказываются искаженными уже у абитуриентов и студентов первых курсов педвузов.

Характеристика обсуждаемой педагогической позиции опирается на данные наблюдений за организацией детских игр в условиях ДОО в течение 20 лет как непосредственных (в ходе реализации педагогического процесса в детских садах), так и опосредованных (по предоставленным педагогами материалам, в т.ч. в сети Интернет). Эти данные обнаруживают специфику *реализации педагогической деятельности* по организации и педагогической поддержке детской игры. Также мы использовали данные анкетирования педагогов, которые позволили объективизировать их *представления* об игре [16], и данные педагогических оценок и их обоснований в ситуации

экспертного анализа видеофрагментов детских игр, отражающих особенности *ценностно-смысловых установок* в отношении игры [17]. Также мы опираемся на данные анализа психолого-педагогической литературы, периодики и нормативной документации, в которых отражена специфика организации детской игры с конца XIX до начала XXI вв., отражающих *детерминанты* представлений и ценностно-смысловых установок педагогов [15].

Рассматриваемая педагогическая позиция не является универсальной, в педагогической среде представлен весь спектр представлений и установок, но в данной статье речь будет идти о *доминирующих тенденциях*. Их можно охарактеризовать следующими тезисами:

- педагогическая практика организации детской игры опирается на устойчивые представления, реализуемые на протяжении уже полутора столетий, причем эти представления основываются *не на научных, а на житейских представлениях*, что приводит к ряду ошибочных суждений, которые находят отражение в практике;

- детская игра часто *не рассматривается педагогами как деятельность, определяющая развитие ребенка*, понятие ведущей деятельности у ряда педагогов не сформировано, хотя на декларативном уровне значимость и необходимость игры подчеркивается практически всеми;

- наиболее яркой чертой при организации игры в ДОО выступает *ориентировка на поддержание ее зрелищности*, ориентировка на стороннего наблюдателя, а не на потребности и интересы самого играющего ребенка.

Анализируя причины ухода игры из дошкольного детства, исследователи выявляют целый спектр проблем: от непонимания развивающего значения этой деятельности, маркетизации детства и пр. [14] до предположения, что функции, которые принадлежали игре как ведущей деятельности, переходят к другим видам детских деятельностей [1]. Признавая достаточную обоснованность выдвигаемых авторами предположений, нельзя не заметить еще одно, на наш взгляд, принципиальное положение, которое прямо следует из тезиса о специфике детского развития, выдвинутого Л.С. Выготским: «В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала» [3, с. 83]. Онтогенетическое развитие понимается как взаимодействие реальной