

Программа «Радуга»

С. Г. Якобсон,
кандидат психологических наук

В 1989—1990 гг. детским садам Российской Федерации была предоставлена известная свобода выбора программ обучения и воспитания детей. Это сразу же привело к интенсивному созданию новых программ дошкольного воспитания.

В 1989 г. по решению Министерства просвещения РСФСР¹ одной из первых стала разрабатываться программа «Радуга» для детей 2–7 лет. В ее создании приняли участие педагоги, психологи и врачи-гигиенисты.

В качестве основных были поставлены задачи: охранять и укреплять здоровье детей; обеспечивать их полноценное и своевременное психическое развитие; создавать все условия для радостного проживания этого периода жизни.

Новой среди них оказалась задача по обеспечению своевременного и полноценного психического развития детей. В предшествующей программе, обязательной для всех детских садов, такой задачи не было, обращалось внимание только на необходимость учета возрастных особенностей в процессе обучения и воспитания.

Основанием для постановки такой задачи послужила распространенная в российской культуре и восходящая еще к Л. Н. Толстому идея о том, что в первые 5 (или 7) лет жизни в психическом развитии ребенка происходят наиболее значительные приобретения. Действительно, самые разные исследования показывают, что именно в эти годы появляются символическая функция, произвольность психических процессов, самосознание и др.

Число таких новообразований относительно невелико. Но появление новых, отсутствовавших ранее психических структур и процессов не то же самое, что усвоение многочисленных знаний, умений и т. п.

В самом деле, образ-Я как особая психическая реальность не то же самое, что содержание этих образов у разных детей. И хотя становление образа-Я неразрывно связано с наполнением его некоторым содержанием, эти две стороны целостного процесса не следует смешивать и отождествлять.

Иными словами, с одной стороны, есть некоторый психологический механизм, или образование, имеющее определенную структуру, с другой — тот культурный «материал», или «содержание», с которым действует этот механизм или который «наполняет» эту структуру. Поэтому мы различаем **развитие**, понимаемое как появление основных, свойственных человеческой психике образований, и **научение** — овладение многообразным культурным содержанием.

Следующее важное положение основано на факте, который специально не фиксируется в науке, но постоянно наблюдается в повседневной жизни.

¹ Народное образование в СССР относилось к сфере республиканской, а не союзной компетенции.

Ребенок, живущий среди нормальных людей, в силу условий жизни приобретает, в отличие от детей-маугли, основные характеристики человеческой психики (речь, элементы волевого поведения и др.). Сама жизнь гарантирует становление некоторого минимального уровня основных человеческих способностей, что и обеспечивает возможность существования в человеческом обществе.

Однако это не означает достижения высокого уровня развития таких психических структур. Каждый нормальный человек говорит. Но умение четко излагать свои мысли, овладение красивой литературной речью или ораторским искусством требует дополнительных усилий.

Это положение применимо и ко всем остальным психическим образованиям. Поэтому мы считаем, что достижение высокого уровня их развития нуждается, в отличие от минимального, в специальных педагогических усилиях.

Современное общество не удовлетворяется, как известно, минимальным уровнем развития, оставляя его носителей на обочине жизни. Оно требует все более и более высокого уровня. По этой причине одной из основных задач педагогики дошкольного детства становится содействие более полному развитию тех психических структур, которые возникают в первые годы жизни ребенка.

Каким образом мы можем влиять на этот процесс? Становление психических структур осуществляется во взаимодействии с присвоением разнообразных культурных реальностей: знаний, умений, ценностей и др. Считается, хотя этот тезис специально не формулируется, что в ходе такого присвоения происходит и становление самих психических структур. В настоящее время мы не располагаем достоверными знаниями о динамике и детерминантах этого процесса. Однако разные эмпирические данные свидетельствуют о том, что многочисленные усилия по обучению детей не обеспечивают высокого уровня развития соответствующих психических структур. Это позволило нам выдвинуть предположение, что содействие их развитию влечет за собой постановку особых задач, отличных от задач обучения, и использование иных, чем при обучении, методов.

Для реализации описанного подхода было необходимо:

1. обозначить перечень тех психических новообразований, развитию которых мы должны содействовать в период между 2 и 7 годами;
2. определить требования к желательному уровню развития перечисленных структур и разработать критерии его достижения. Для этих целей вполне могут быть использованы уже имеющиеся критерии, тесты и методики;
3. сформулировать принципы и стратегию педагогических воздействий на процессы развития ребенка. Для этого определить свои позиции относительно факторов и условий, детерминирующих эти процессы;
4. разработать технологии, соответствующие теоретическим представлениям о развитии и отвечающие общим принципам педагогического воздействия на него.

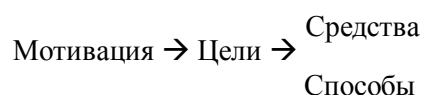
Первый вопрос, возникающий в контексте этих задач, — вопрос о том, в каких исходных категориях или понятиях мы будем представлять психику и ее развитие.

Человеческая психика — чрезвычайно сложный, многогранный и недостаточно изученный феномен. Современная наука не может предложить универсальной и всеохватывающей системы категорий, которая могла бы представить ее во всей полноте и сложности. Поэтому в разных теоретических направлениях используются разные системы понятий, позволяющие охарактеризовать ее лишь с каких-то отдельных сторон. В силу ограниченности каждого направления предпочтение одной системы отнюдь не отрицает правомерности использования другой системы понятий, описывающей иные стороны. В психологии исполь-

зовались такие единицы описания, как понятия ассоциации, стимула-реакции, гештальта и т. д.

Мы взяли в качестве основных предложенные в теории деятельности А. Н. Леонтьева понятия «деятельность», «сознание» и «личность». В соответствии с этим психическое развитие рассматривается нами как становление основных структур деятельности, сознания и личности. В настоящий момент мы можем указать лишь часть тех психических структур, которые их образуют.

Одно из простейших определений человеческой деятельности описывает ее как такую форму функционирования, которая побуждается системой мотивов, направлена на достижение одной или нескольких осознаваемых целей, достигаемых с помощью некоторых средств и способов.



В настоящее время мы можем с уверенностью говорить о появлении двух новых образований, характеризующих развитие деятельности в период от 2 до 7 лет. Это развитие так называемого **продуктивного**, или созидательного, целеполагания (2–3; 6 лет) и произвольности психических процессов (5–7 лет). Для становления человеческой деятельности эти два образования имеют решающее значение.

Развитие продуктивного целеполагания — это появление в жизни и деятельности маленького ребенка совершенно особого типа целей, направленных не на использование и потребление того, что уже есть (достать лакомство, завладеть игрушкой), а на создание вещей, которые еще не существуют (построить домик из кубиков, нарисовать дерево и т. п.). Важной особенностью этих целей и создаваемых при их достижении предметов является то, что последние не связаны с удовлетворением естественных, витальных потребностей или их социальных дериватов, а имеют ценность как бы сами по себе. Сравним — поставить стул на стол, чтобы достать яблоко, или поставить кубики друг на друга, чтобы построить «красивую башню».

У целей первого типа есть аналоги в животном мире. Для целей второго типа таких аналогов не существует. Они присущи только человеческой деятельности. Постановка и достижение именно таких продуктивных целей лежит в основе изменений человеческой культуры и цивилизации.

Важнейшей психологической особенностью целей второго типа является то, что получаемый при их достижении результат в той или иной форме всегда представлен в сознании человека **до начала** действий и достижение цели регулируется образом этого результата.

Развитие деятельности включает в себя как ключевой компонент становление способности к продуктивному целеполаганию.

Значение этой способности подчеркивалось и другими авторами, придававшими ей важный диагностический смысл. Так, в книге Л. Ходжен [6] эта способность названа как «начинание деятельности» (Initiation of Activity) и «продолжительность внимания» (Attention Span). Высокий уровень данных способностей характеризуется авторами по первому параметру как — «всегда включается в разнообразные созидательные деятельности», по второму как — «может заниматься выбранным делом очень долго, даже возвращаясь к нему на следующий день». Хотя мы описываем эти феномены в других терминах — постановки целей, их удержания, соподчинения и т. д., речь, несомненно, идет об одной и той же эмпирической действительности.

В существующих программах мы обнаруживаем два подхода к этому явлению. Один характеризуется тем, что ребенку представляется возможность ставить и реализовывать те цели, которые у него возникают. Задача взрослого состоит в том, чтобы обеспечить разно-

образный материал, позволяющий их реализовать. Психологическую концепцию, стоящую за этим подходом, можно сформулировать так: практикуясь в постановке и достижении своих целей, ребенок научается целеполаганию. Примером этого подхода может служить программа, разработанная в Университете Джорджтауна для Фонда Д. Сороса и проверяемая в нескольких детских садах России.

Согласно другому подходу все внимание уделяется овладению детьми средствами и способами достижения практических и интеллектуальных целей. Эти способы предлагаются детям в контексте целей, поставленных взрослым. Собственные цели ребенка остаются вне поля внимания педагога. Этот подход реализовывался практически во всех советских программах дошкольного воспитания.

Наша программа рассматривает формирование процессов целеполагания в качестве отдельной задачи.

Следующим важнейшим этапом в развитии деятельности является становление произвольности психических процессов. Этот феномен впервые анализировался представителями французской социологической школы [5]. В отечественной психологии он изучался главным образом А. Н. Леонтьевым и его сотрудниками.

Данный этап в развитии деятельности характеризуется тем, что в ней появляются цели, имеющие принципиально новое содержание. Они направлены не на преобразование внешней по отношению к индивиду действительности, а на него самого, на овладение такими своими психическими особенностями, как память внимание и т. п. Способность ставить цели и достигать их существенно меняет весь психический облик ребенка. Он начинает превращаться в человека, способного управлять собой.

Эта сторона развития деятельности специально не представлена, насколько нам известно, в программах дошкольного воспитания.

Между тем способность управлять своими психическими процессами имеет, как показали работы Л. И. Божович [1], важнейшее значение для успешного школьного обучения.

Процессы продуктивного целеполагания следует отличать от содержания тех конкретных целей, которые ставят дети. И способность произвольной регуляции своей памяти также следует отличать от материала, который надлежит запомнить. Поэтому для описанных процессов различение собственно структурных образований и их культурного «наполнения» не представляет труда.

Значительно более сложно обстоит дело с таким компонентом деятельности, как ее мотивация. Хотя и здесь, очевидно, возникают структурные новообразования, мы не можем сейчас определить их достаточно четко и тем более представить в виде программной задачи. Проблему средств и способов мы рассмотрим несколько позже, в ином контексте.

Сходная трудность в различении структурных образований и их содержательного «наполнения» возникает и при анализе развития сознания. Недопустимость включения в массовую программу дискуссионных пунктов вынудила нас ограничиться двумя задачами.

Одна отнюдь не является новой.

Это развитие речи, которую мы рассматриваем как центральную предпосылку или условие развития сознания.

Другая — содействие развитию рефлексии, т. е. способности представить в сознании и дать словесный отчет о тех или иных моментах своего поведения. Очевидно, что эта способность как особое психическое образование также не совпадает с тем содержанием, которое осознается.

Можно думать, что к структурным компонентам сознания относится и так называемое моделирование, которое занимает ведущее место в программе «Развитие» Л. А. Венгера О. М. Дьяченко.

В развитии личности в качестве бесспорно структурного образования мы можем указать образ-Я, который возникает между 2–3 годами. Содержащееся в нем отношение к себе рас-

смаатривается, например, Э. Эриксоном как основа альтернативных вариантов развития. Выше между 5 и 6 годами в структуре образа-Я происходят серьезные изменения. Он как бы расслаивается на Я-реальное и Я-потенциальное. Последнее, в свою очередь, существует в двух формах: Я-потенциальное + (положительное) и Я-потенциальное — (отрицательное). Наши опыты показывают, что эта структура образа-Я играет решающую роль регуляции морального поведения, становлении учебной мотивации и др.

Предлагаемый в нашей программе перечень новых психических образований ограничивается всего четырьмя. Разумеется, мы не думаем, что ни исчерпывают все новообразования данного возраста, и надеемся, что работы детских психологов будут постепенно дополнять его.

Что касается критериев, по которым мы можем судить об уровне развития этих новых образований, для процессов целенаправленного и произвольного они широко представлены в мировой науке. Сложнее обстоит дело с рефлексией и образом-Я. Однако и в этом случае могут быть предложены некоторые программы.

Следующий, центральный для нашей программы, вопрос — о принципах и стратегии педагогического содействия процессам развития.

Эти принципы и стратегии базируются на идеях А. Н. Леонтьева о так называемом историческом подходе к изучению психики человека [2]. Согласно этому подходу, предшественником которого в психологии является французская социологическая школа, психическое развитие индивида существенно определяется присвоением им культурного опыта человечества.

Основной ход рассуждений А. Н. Леонтьева может быть представлен следующим образом.

Индивид является в первую очередь носителем видового опыта, и его развитие идет в рамках воспроизведения этого видового опыта.

Вид *Homo Sapiens* отличается от других биологических видов формой фиксации и передачи отдельным индивидам совокупного видового опыта.

Видовой опыт всех биологических видов существует в интериоризованной форме, т. е. в соответствующих морфологических структурах. Происходящее в ходе эволюции приспособление к среде фиксируется в изменениях морфологии, передающихся по наследству. В пределах этих наследственных характеристик идут вариации индивидуального приспособления к среде. В естественных условиях такие изменения происходят сравнительно медленно.

Видовой опыт *Homo Sapiens* существует в экстериоризованной форме в предметах человеческой культуры. Его значительные изменения выражаются в смене цивилизаций — создании новых орудий, знаний, религий и др. Эти внешние культурные изменения могут быть медленными, как в каменном веке, и стремительно быстрыми, как в наши дни.

Передача видового опыта предполагает приобщение индивида к современной ему цивилизации, приобретение им способности адекватно действовать в ее рамках. Будь то бумеранг или радио, перечень табу или геометрия Евклида.

Способы действия с этими предметами не могут быть обнаружены при непосредственном оперировании с ними. Только методом проб и ошибок нельзя овладеть работой на компьютере. Никакие манипуляции с цифрами не научат умножению или дробям.

Основным путем приобретения видового опыта становится его передача теми, кто уже овладел им, подрастающим поколениям.

Иными словами, ребенок не может научиться функционировать в любом обществе без посредников, которыми являются взрослые. Отсюда вытекает тезис о решающей роли в психическом развитии ребенка его общения со взрослым, о чем убедительно свидетельствуют работы М. И. Лисиной и ее сотрудников.

Для состояния душевного комфорта, уверенности в себе и своих возможностях ребенку необходима любовь взрослого. Однако не меньшее значение именно в успешном присвое-

нии культуры имеет отношение ребенка ко взрослому, который приобщает его к этой культуре. Дети подражают тем, кого они любят, а не тем, кто им неприятен. Опыты Л. С. Славиной [4] показали, что многие дети, даже 7 лет, не слышат и не понимают того, что им говорит нелюбимый педагог. У них возникает так называемый смысловой барьер.

Воспитатель должен не только сам хорошо относиться к детям, но и во что бы то ни стало добиваться их привязанности и доверия.

Существенным является вопрос том, что именно должно транслироваться. Помимо содействия развитию основных психических структур мы должны обеспечить усвоение множества разнообразных знаний умений, привычек и т. п. В современной культуре их объем настолько велик, что не может быть усвоен отдельным человеком. Встает вопрос выделения некоторого общего, обязательного для всех перечня. Очевидными примерами являются чтение, счет, формальная логика. Но этим обязательный набор, безусловно, не ограничивается. Его определение — особая, очень сложная проблема, которой мы в данной статье не касаемся.

Наконец, последней важной особенностью процессов присвоения культуры является то, что это содержание не связано с естественным и витальными потребностями ребенка и субъективно ему не нужно. Даже в такой естественной сфере, как прием пищи, использование столовых приборов не связано естественным образом с удовлетворением голода. В еще большей степени это относится к умению рисовать, конструировать, считать и т. д. Очевидно, что если нет необходимости, желания, интереса, если ничто не побуждает ребенка усвоить данное содержание, результаты не могут быть хорошими. Поэтому основной становится задача обеспечения или создания у детей мотивации, побуждающей и усваивать передаваемое взрослым содержание.

Мы полагаем, что в связи с той ролью, которую в развитии ребенка играет общение со взрослым, источники интересующей нас мотивации лежат в основном в сфере общения со взрослым.

Предлагаемые нами технологии и направлены как на содействие развитию перечисленных психических структур, так и на усвоение обязательных знаний, умений и т. п.

Формирование целеполагания

Психологический анализ процессов созидательного целеполагания позволил предположить, что основными составляющими этого процесса являются: 1) наличие в сознании ребенка образа предмета; 2) желание создать этот предмет; 3) понимание, что он может быть получен с помощью данного материала. Иными словами, чтобы построить домик из кубиков, надо иметь какой-то, пусть самый смутный и несовершенный, образ домика; хотеть сделать его; понимать, что из имеющихся кубиков вполне можно сделать домик.

Весьма вероятно, что, увидев, как из кубиков сооружается некоторая постройка, и услышав, что ее называют домиком, ребенок поймет, что из этих кубиков можно построить домик. Достаточно эффективный прием вызвать желание строить домик — создание положительных эмоций по поводу полученного результата, например похвала взрослого. Однако для этого необходимо хотя бы один раз его построить. Поэтому ключевой и наиболее сложной методически является проблема предваряющего образа.

Как мы уже говорили, у ребенка нет естественной потребности в постановке и достижении таких целей. Она может возникнуть только в контексте его общения со взрослым.

В исследовании Л. Г. Лысюк [3] была экспериментально проверена следующая методика введения в сознание ребенка образа будущей цели в процессе сотрудничества или, точнее, псевдосотрудничества с ребенком. Взрослый предлагает ребенку сделать что-нибудь совместно, например, построить домик. Этим он приобщает последнего к своей цели в качестве участника как бы общего дела. Возможен вариант, когда ребенку предлагается выбрать из

нескольких возможных целей (домик, машина, стол) и самому решить, что он будет строить. В этом случае ребенку предоставляется возможность остановить свое внимание, пусть случайно, на одном из перечисленных предметов. Называя его, ребенок фиксирует предмет в сознании. Процесс настройки подчиняется той же задаче — фиксации выбранного предмета в сознании ребенка в качестве цели. Работа выполняется взрослым, который проговаривает каждое свое действие. И при этом постоянно подчеркивает участие ребенка («а сейчас мы с тобой поставим этот кубик наверх»). Когда постройка закончена, взрослый приписывает ее создание ребенку, говоря о том, какой замечательный дом он «построил». Очень важно также обсудить с «автором» дальнейшую судьбу «его» творения: кто там будет жить (в доме), кто и куда на ней (на машине) поедет и т. д.

Как показали эти опыты, после такой процедуры большинство детей немедленно выражают желание самостоятельно получить тот же результат.

Мы уже говорили, что такой эффективный прием, как одобрение результата, наталкивается на серьезную трудность — отсутствие последнего.

Метод, предложенный и апробированный в нашей программе Т. Н. Дороновой, позволяет преодолеть эту трудность. Он состоит в следующем. Увидев, что ребенок некоторое время делает что-то с кубиками, карандашами и т. п., взрослый начинает хвалить как бы полученный ребенком результат, говоря о том, какую замечательную вещь тот сделал, как она ему нравится. Взрослый не называет, что это за вещь, ибо не знает этого. Возможно, этого не знает и сам ребенок. Убедившись, что тот не остался равнодушен к похвале, взрослый спрашивает, что же это такое.

Показательно, что дети, которые не отвечают на этот вопрос, если их просто спросить, что они сделали, после подобной похвалы всегда придумывают какой-то ответ. Вероятно, приписывание им некоторого результата и его одобрение делают получение последнего привлекательным, и они уже *post factum* приписывают своим действиям тот смысл, которого они первоначально не имели.

Последний психологический компонент продуктивного целеполагания — понимание того, что из данного материала может нечто получиться.

Для достижения этого взрослый предлагает ребенку что-нибудь сделать (построить машину, нарисовать мяч и т. д.) и позволяет выбрать самому, что именно он хочет получить. Затем взрослый делает эту вещь, комментируя вслух свои действия, и отдает свой продукт ребенку. В некоторых случаях, хотя далеко не всегда, это побуждает отдельных детей подражать взрослому.

Все эти приемы мы рекомендуем использовать попеременно, начиная с 2—2,6 лет.

С детьми, которые уже ставят и реализуют простейшие продуктивные цели, мы рекомендуем время от времени беседовать о том, что они хотели бы сделать. Эти беседы преследуют только одну цель — стимулировать во время заинтересованного общения процесс, если можно так сказать, мысленного продуцирования целей.

Последний из рекомендуемых нами приемов стоит несколько особняком, ибо связан с развитием целеполагания в сюжетной игре.

Игра детей 2–3 лет помимо ее признанного места в общем развитии ребенка имеет определенное значение и для становления процессов целеполагания. Диапазон реальных созидательных целей, которые может поставить маленький ребенок, чрезвычайно ограничен — что-то построить, что-то нарисовать, игре благодаря условности действий и воображаемому характеру результата диапазон целей существенно расширяется. Можно приготовить пищу, кого-то накормить, положить спать, поехать куда-нибудь, т. е. делать все то, что делают взрослые относительно ребенка.

Становление подобных разнообразных и развернутых игр в условиях детского сада нуждается в поддержке со стороны взрослого.

Предлагаемая нами технология направлена на то, чтобы побудить детей к постановке целей.

Она включает 3 этапа. На I этап взрослый реализует соответствующие цели относительно ребенка. Он «понарошку» кормит его, умывает, причесывает и т. п. Таким образом, ребенок в эмоционально-приятных условиях знакомится с тем, что эти цели можно реализовать не «по-настоящему». На II этапе ребенку предлагается поставить и реализовать эти же цели относительно взрослого. Последний не устает при этом благодарить ребенка за то, как замечательно тот его «кормит» «причесывает» и т. д., создавая ребенка эмоционально-положительное отношение к собственной реализации подобных игровых целей. На III этапе взрослый предлагает включить в сферу заботы ребенка кукол и зверюшек, которые в это крайне нуждаются. Данный этап призван способствовать переносу игровых целей и действий со взрослого на игрушки и переходу к самостоятельной игре.

Создание мотивации овладения способами действия

Следующий компонент деятельности, которому во всех программах всегда уделяется максимальное внимание, — это средства и способы, ибо знания, умения, навыки и есть **способы** достижения практических интеллектуальных целей. Процесс их усвоения и есть **обучение**.

К систематическому обучению способам мы приступаем после 3–3,6 лет, когда у детей уже сложились процессы целеполагания. Однако мы не подчиняем усвоение способов собственным целям детей. Из-за ограниченности и случайности детских целей нужные способы также могут быть ограниченными и случайными. Мы же стремимся выделить среди бесчисленного множества способов обязательный и ограниченный набор и обеспечить его усвоение детьми.

Вместе с тем очевидно, что, если у ребенка нет готовности и желания овладеть каким-то способом, все наши усилия будут в значительной мере напрасными. Поэтому мы полагаем, что при усвоении способов решающей является проблема мотивации. В детском саду, где мы должны обеспечить усвоение способа всей группой, эта задача требует поиска универсальной мотивации, эффективной для большинства детей данного возраста. Наши опыты и результаты апробации предлагаемой технологии многими воспитателями показали, что одной из основ такой универсальной мотивации является потребность 3-летних детей чувствовать свое превосходство и компетентность.

Поскольку самый безопасный партнер для демонстрации своего превосходства — игрушка, мы разработали систему так называемой игровой мотивации (в двух вариантах): 1) для практических умений, требующих повторных упражнений; 2) для знаний, требующих однократного понимания.

Первый вариант основан на том, что игрушки (куклы, животные размером не более 3–5 см) приходят в группу с просьбой о помощи. Они нуждаются в самых разных предметах (дома, фрукты, железная дорога и т. п.), которые они не могут сделать сами, но которые наверняка сделают эти умные и добрые дети. Подчеркнем, что превосходство выражается в этом случае в реальной помощи, пусть даже игрушечным персонажам. Эта мотивация наиболее эффективна именно в группе, где искренняя готовность хотя бы части детей вовлекает в решение задачи и всех остальных. На фоне принятой цели воспитатель показывает, как именно сделать нужную вещь (нарисовать, слепить, построить), т. е. знакомит детей со способом достижения поставленной цели.

Следует также отметить, что важнейшим принципом данной технологии является предоставление детям свободы выбора, но в рамках предлагаемого способа. Так, если они должны учиться рисовать круглые формы, им говорят, что обратившиеся за помощью ежи хотят получить: одни — яблоки, другие — вишни, третьи — помидоры, четвертые — колеса

для машин и т. д. Каждый может помочь именно тому, кто хочет получить круглый предмет, который привлекает данного ребенка.

Введение в процесс обучения подобных персонажей позволяет решить еще одну важную задачу, а именно вывести объективную критическую оценку работы ребенка из сферы его взаимоотношений со взрослым. Известно, что дети весьма болезненно относятся к критике их «достижений», воспринимая ее как «плохое» отношение взрослого к ним самим. Но такая критика необходима как для получения хороших результатов, так и для развития адекватной самооценки.

В рамках предлагаемой технологии эта критика осуществляется тем персонажем, для которого выполняется работа. Он просит сделать ему еще что-то, поправить или переделать уже сделанное и т. п. Взрослый же выступает в качестве посредника, который уговаривает ребенка выполнить просьбу, чтобы персонаж не «плакал», или уверяет персонажа, что ребенок сделал все хорошо или совмещает обе эти линии. При этом он всегда готов показать и объяснить ребенку, как улучшить свою работу.

В первом варианте каждый ребенок имеет своего персонального «клиента», просьбу которого он выполняет.

Второй вариант направлен на усвоение содержаний, требующих понимания. Он представляет собой объяснение одному или двум игрушечным персонажам принципов или правил, которые те не понимают. Например, кукла не может построить башню, потому что не понимает, что нельзя ставить большой кубик на меньший. «Глупая» кукла демонстрируется всей группе, члены которой в меру собственного понимания показывают и объясняют ей несколько раз, какого правила надо придерживаться в подобных случаях. Для общего понимания достаточно, если показывают и объясняют лишь некоторые дети, а остальные внимательно и заинтересованно слушают их.

Формирование произвольности психических процессов

Мы рассматриваем произвольность психических процессов, в первую очередь внимания и памяти, как систему особых целей, направленных на овладение и управление самим собой. Необходимость в таком управлении возникает тогда, когда соответствующее содержание для человека недостаточно интересно, привлекательно и впечатляюще. Оно не запоминается само по себе, не привлекает и не удерживает внимания.

Особенностью способов достижения этих целей является то, что научение им требует упражнения и что они до известной степени индивидуальны. Оптимальным путем овладения этими способами является не столько показ и объяснение, сколько собственная практика. Но из-за того, что произвольность нужна там где отсутствует непосредственный интерес, выполнение необходимых упражнений, особенно детьми, нуждается в специальной мотивации при выборе мотивации мы учитывали, что сами упражнения должны быть кратковременными.

Мы попытались создать двойную мотивацию — общения и получения некоторого результата — от морального удовлетворения до выигрыша. Подобная мотивация возникает в играх — с правилами и сюжетных, если правильное сопоставление становится условием достижения игровых целей.

Остановимся на разделе по формированию произвольного внимания при сопоставлении со зрительным и словесным образцами. При сопоставлении со зрительным образцом ребенок получает карточку с некоторым количеством изображений (геометрические фигуры, буквы, цифры другие знаки). Он должен найти идентичную среди нескольких других с аналогичными изображениями. Нахождение дубликата и наличие двух одинаковых карточек может служить: билетом на спектакль, концерт, фильм; ключом в волшебное царство или ключом от подземелья, где томятся гномы, и т. д. Карточки различаются по характеру и ко-

личеству изображений, а также по тому, из какого общего количества надо найти нужный дубликат. Это позволяет варьировать задание индивидуально.

Для сопоставления со словесным образцом те же карточки используются для игры в лото. Дети должны выиграть у взрослого все карточки, которые тот называет. Для этого надо внимательно слушать их описание, например: «кружок и треугольник» или «два синих квадрата», запомнить это описание и проверить, есть ли у тебя такая карточка. Если ребенок недостаточно внимателен, карточка остается у взрослого. Мотивация подобных игр — в той особой атмосфере группового оживления, особого состязания со взрослым, стремление к успеху, которые находятся главным образом в сфере общения.

Литература

1. *Божович Л. И.* Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., Л., 1948.
2. *Леонтьев А. Н.* Об историческом подходе в изучении психики человека // Проблемы развития и психики М., 1959.
3. *Лысюк Л. Г.* Формирование целеполагания у детей 3-го года жизни (в рукописи).
4. *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1958.
5. *Janet P.* Devolution de la memoire et la notion du temps. P., 1928.
6. *Hodgen L et al.* School before Six // A Diagnostic Approach. Vol. 1. St. Louis; Missouri, 1974.