

На правах рукописи

ТРИФОНОВА Екатерина Вячеславовна

**РЕЖИССЕРСКАЯ ИГРА С ОПОРОЙ НА РИСУНОК КАК МЕТОД ОЦЕНКИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Специальность 19.00.13 – Психология развития, акмеология
(психологические науки)

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва, 2006

Диссертация выполнена на кафедре возрастной психологии
факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор,
Новоселова Светлана Леонидовна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор,
Богоявленская Диана Борисовна
кандидат психологических наук
Волкова Елена Михайловна

Ведущая организация: Московский городской психолого-педагогический
университет

Защита состоится «_24_» __марта____ 2006_ г. в _____ часов на заседании
диссертационного совета № Д 501.001.95 в МГУ им. М. В. Ломоносова
по адресу: 125009, Москва, ул. Моховая, дом 11, корпус 5, аудитория _____.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке МГУ
им. М. В. Ломоносова

Автореферат разослан «_21_» __февраля____ 2006 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета _____

Карabanова О.А.

ВВЕДЕНИЕ

В исследовании обосновывается возможность использования режиссерской игры с опорой на рисунок в качестве нового метода оценки познавательного развития детей дошкольного возраста.

Актуальность темы исследования. Игровая деятельность реализуется через игровые действия, которые традиционно считаются одним из структурных компонентов игры (Д. Б. Эльконин, 1978). В соответствии с теорией деятельности, действие, ориентированное на достижение цели, всегда связано с решением определенной задачи. В рамках игровой деятельности может быть выделена *игровая задача*, понимаемая как система условий, в которых задается мнимая цель, понятная ребенку по его жизненному опыту и направленная на воспроизведение действительности игровыми способами и средствами (Е. В. Зворыгина, 1981). В ряде исследований, проведенных в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, а затем Центре «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца (Е. В. Зворыгина, 1988, С. Л. Новоселова, 2002, Н. Ф. Комарова, 1992 и др.) было показано, что с помощью системы игровых задач можно анализировать структуру и степень развернутости игры.

Если задача, составляющая когнитивное ядро деятельности (С. Л. Новоселова, 2002), предполагает наличие мыслительного процесса, направленного на ее решение, то игровую задачу можно использовать и для диагностики познавательного развития ребенка. К показателям познавательного развития можно отнести не только то, как много ребенок знает и насколько полно воспроизводит эти знания в близкой по контексту ситуации, но и то, насколько он способен строить свою реальную деятельность на основе этих знаний. Для диагностики познавательного развития значим не прямой перенос способа действия, а его обобщение и применение в новых условиях.

Актуальность такого подхода особенно возрастает в условиях неадекватного общественного запроса на интенсификацию и акселерацию интеллектуального развития детей, начиная с самых ранних лет, что приводит к активному использованию не соответствующих возрастным особенностям форм обучения дошкольников при одновременной депривации игры как ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста.

Традиционные методы диагностики познавательного развития отслеживают сформированность различных знаний, умений и навыков, не учитывая того факта, что знания ребенка могут быть формальны, не обобщены, и, по сути, не отражать подлинного уровня его познавательного развития. Этим определяется необходимость дополнения традиционной диагностики методами и методиками, соответствующими возрастным особенностям детей и апеллирующими к их ведущей деятельности (Д. Б. Эльконин).

Режиссерская игра с опорой на рисунок открывает новые возможности для диагностики познавательного развития ребенка в дошкольном возрасте. Такая игра разворачивается в форме, близкой по внешнему виду к обычному рисованию, поэтому ее проявления были зафиксированы в контексте изучения изобразительной деятельности (Н. П. Сакулина, 1965, З. В. Денисова, 1978). Однако от рисования ее отличает наличие игрового действия, которое разворачивается на листе бумаги. Специфика режиссерской игры с опорой на рисунок состоит в том, что игрушками здесь выступают образы рисунка, которые, как и сама игрушка, могут быть реалистичными, условными или воображаемыми. Мотив режиссерской игры с опорой на рисунок – не изобразительный, а игровой: для ребенка имеет ценность не рисунок как конечный продукт, а то игровое содержание, которое он реализует с его помощью. Рисунок выполняет функцию опоры для деятельности ребенка в ходе этой игры. В процессе режиссерской игры дети легко принимают игровую задачу и, решая ее, обнаруживают свой подлинный, а не выученный, интеллектуальный потенциал.

Игровая задача в режиссерской игре с опорой на рисунок относится к классу дивергентных, т.к. вариантов ее решения может быть бесконечно много. Это, с одной стороны, усложняет оценку результатов ее решения (Д.Б. Богоявленская, Л.Ф. Бурлачук и др.), а с другой, стимулирует поиски новых оценочных параметров и вариантов анализа решения таких задач. Использование режиссерской игры с опорой на рисунок позволит дать не только качественный анализ познавательного развития ребенка, но и на основе специально разработанной системы оценок представить его уровень с помощью количественных показателей.

Объект исследования: показатели познавательного развития ребенка дошкольного возраста в игровой деятельности.

Предмет исследования: режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития детей дошкольного возраста.

Цель исследования: выделение и проверка параметров оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста по результатам решения игровой задачи в режиссерской игре с опорой на рисунок.

Общая гипотеза исследования: Особенности решения игровой задачи, поставленной в рамках режиссерской игры с опорой на рисунок, позволяют выявить уровень познавательного развития ребенка в ситуации, наиболее соответствующей ведущей деятельности в дошкольном возрасте.

Частные гипотезы:

1. Оценка решения игровой задачи может осуществляться на основе параметров, фиксирующих изменения в способах решения задачи. К ним относятся ориентировка на цель

и условия задачи; структура игровых действий, посредством которых реализуется решение; учет ребенком особенностей предметной среды, в рамках которой происходит решение задачи.

2. На основе выделенных параметров оценки познавательного развития ребенка можно установить уровни решения игровой задачи, которые отражают ступени становления игровой деятельности и индивидуальные различия в познавательном развитии детей одного и того же возраста.

3. Можно ожидать, что оценка результатов познавательного развития ребенка на основе выделенных в исследовании параметров будет коррелировать с объективными результатами оценки умственного развития детей по данным тестовых обследований и с субъективными оценками детей со стороны воспитателей.

Задачи исследования:

1. Описание режиссерской игры с опорой на рисунок, выделение ее специфики в качестве метода диагностики познавательной сферы.

2. Выделение теоретически обоснованных параметров оценки деятельности ребенка, отражающих уровень его познавательного развития в ситуации решения игровой задачи в рамках режиссерской игры с опорой на рисунок.

3. Разработка принципов объективной оценки деятельности ребенка по выделенным параметрам.

4. Сопоставление показателей познавательного развития, выявленных в процессе режиссерской игры с опорой на рисунок, с традиционными тестами интеллекта и с данными оценок воспитателей.

5. Создание на основе разрабатываемого метода практико-ориентированной методики диагностики познавательного развития, вычисление норм на репрезентативных выборках с учетом возраста детей и составление методических рекомендаций для специалистов, работающих в сфере дошкольного образования.

Методологические основания работы:

Положение отечественной психологии о специфике психического развития ребенка в онтогенезе как процессе присвоения социо-культурного опыта (Л. С. Выготский). Учение о ведущей деятельности и иерархии видов деятельности как движущей причине психического развития (А. Н. Леонтьев). Концепция возрастной периодизации психического развития ребенка (Д. Б. Эльконин). Положение об амплификации психического развития ребенка (А. В. Запорожец). Теория игры как ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев). Новая классификация детских игр, понятия

обобщенного опыта деятельности, самостоятельной игры и игровой задачи как единицы анализа игровой деятельности (С.Л. Новоселова).

Методы исследования:

1. Лабораторный эксперимент, в рамках которого создаются условия для режиссерской игры с опорой на рисунок.
2. Анализ продуктов детской деятельности (рисунок, рассказ)
3. Тестовое обследование детей по ряду классических психодиагностических методик: тест Векслера (WISC), «Рисунок человека» Гудинаф–Харрис, Цветные прогрессивные матрицы Равена, отдельные субтесты из теста Торренса.
4. Анкетные методы сбора данных, связанные с оценкой познавательного развития детей и их игровой деятельности.
5. Метод экспертной оценки результатов.
6. Статистические методы анализа данных.

В исследовании принимали участие дети в возрасте от 4 до 9 лет включительно, посещающие дошкольные образовательные учреждения и учебно-воспитательные комплексы. Всего в эксперименте приняли участие дети 45 дошкольных образовательных учреждений восьми городов России (Москва, Вологда, Владимир, Пенза, Сокол, Чайковский, Усть-Качка, Тутаев). Было проанализировано 2123 протокола решения игровой задачи в ходе режиссерской игры с опорой на рисунок. Анкетные данные по оценке познавательного развития детей были получены от 15 воспитателей трех дошкольных образовательных учреждений г. Москвы. В экспертной оценке метода приняли участие психологи 20 детских садов Северо-западного окружного управления образования г. Москвы.

Научная новизна исследования:

1. Впервые был реализован подход к оценке познавательного развития ребенка через анализ особенностей его игровой деятельности.
2. Режиссерская игра с опорой на рисунок представлена как метод оценки познавательного развития детей дошкольного возраста.
3. Описаны специфика и генезис режиссерской игры с опорой на рисунок, проявления которой были зафиксированы в литературе и расценивались как «сюжетное рисование» (Н. П. Сакулина), но никогда ранее не рассматривались с позиций игровой деятельности.
4. Выявлены новые показатели познавательного развития ребенка-дошкольника в процессе решения игровой задачи в ходе режиссерской игры с опорой на рисунок.
5. Использована новая система оценки результатов решения игровой задачи, которая позволяет выявить качественные изменения в ориентировке ребенка в заданной системе

условий, а также возможности построения ребенком собственной деятельности с учетом этих условий.

Теоретическое значение работы. В исследовании обоснована недостаточность применения для определения познавательного развития дошкольников таких традиционно выделяемых параметров оценки дивергентных и игровых задач, как продуктивность, оригинальность, подсчет числа игровых действий и т.п. Все они демонстрируют количественные, но не качественные различия в решении подобных задач. Уточнена специфика игровой деятельности, детского сочинительства и рисования в процессе режиссерской игры с опорой на рисунок. Выстроены оценочные шкалы, отражающие возрастные и генетические линии изменения ориентировки ребенка в условиях предложенной ему игровой задачи и усложнения структуры игровых действий по ее решению. Показан широкий спектр индивидуальных различий познавательного развития в пределах одного и того же хронологического возраста.

Положения, выносимые на защиту:

1. Деятельность ребенка, в процессе которой он, рисуя, рассказывает, и при этом в его рассказе разворачивается некоторый сюжет, следует считать одним из подвидов режиссерской игры – режиссерской игрой с опорой на рисунок – поскольку она отвечает критерию игровой деятельности (наличие мнимой ситуации). Игрушками в такой игре выступают графические изображения, создаваемые ребенком на листе бумаги.

2. В режиссерской игре с опорой на рисунок проявляются такие стороны (параметры) познавательного развития ребенка, в которых закреплён обобщенный опыт деятельности самого ребенка.

3. Параметры познавательного развития в процессе режиссерской игры с опорой на рисунок включают в себя:

- Ориентировку на цель и условия игровой задачи в процессе ее решения;
- Структурную сложность действий, реализующих решение игровой задачи;
- Степень опоры на материализованный предмет в процессе этого решения;
- Учет особенностей предметной среды, в которой происходит решение;
- Стремление увязать наблюдаемые явления в непротиворечивый образ мира.

4. Оценка познавательного развития ребенка с помощью выделенных параметров режиссерской игры с опорой на рисунок наиболее адекватна и экологически целесообразна для детей дошкольного возраста.

5. Надежность оценки познавательного развития детей на основе метода режиссерской игры с опорой на рисунок подтверждается результатами корреляций с наиболее известными

психологическими тестами интеллектуального развития детей и с оценками воспитателей, работающих с этими детьми.

6. Методика «Звездный мальчик», сконструированная на основе разработанного метода, широко апробирована и может быть применена для оценки познавательного развития как отдельных детей, так и целой группы в дошкольном образовательном учреждении.

Практическое значение работы

Предложенная методика «Звездный мальчик» имеет реальное практическое применение. Она позволяет дать характеристику познавательного развития детей, развития его игровой деятельности, изобразительных умений, речевого развития. Использование методики показало, что в процессе диагностического обследования можно выявить также нарушения личностного или эмоционального развития ребенка, что позволяет начать коррекционную работу в более ранние сроки. В настоящее время метод режиссерской игры с опорой на рисунок и разработанная на его основе методика применяются в дошкольных образовательных учреждениях Москвы, Вологды, Пензы, Владимира. Методика может быть использована в качестве исследовательского и диагностического инструмента в работе психолога в системе дошкольного образования.

Апробация работы

Результаты исследования обсуждались на расширенных заседаниях лаборатории игры и развивающей предметной среды Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца (2001, 2004 гг.). Материалы исследования были представлены на Международных конференциях: «Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте» (Москва, 1995), «Наука о дошкольном детстве – традиции и современность» (Москва, 2000), «Преемственность в воспитании детей: теория и практика» (Смоленск, 2001); на V Всероссийской конференции Российского психологического общества «Психология и ее приложения» (Москва, 2002); на юбилейной конференции Российского психологического общества (Москва, 2005). Апробация последнего варианта методики происходила в рамках работы с психологами-практиками дошкольных образовательных учреждений Северо-Западного учебного округа г. Москвы (курс практических семинаров в 2001-2003 г.). Материалы исследования были использованы в лекциях, читавшихся в Центре «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца (в 1997-2004 г.), МИОО (2005) и МГППУ (2004, 2005).

По материалам исследования опубликовано 13 работ.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** определяется актуальность исследования, его новизна, теоретическое и практическое значение. Формулируется гипотеза, положения, выносимые на защиту, задачи исследования.

В первой главе – «Познавательное развитие дошкольника: основные подходы и методы диагностики» – рассматриваются основные подходы к пониманию и, соответственно, оценке познавательного развития детей дошкольного возраста.

Выделение основных видов познавательных процессов (восприятие, память, воображение и мышление) существует в психологии еще с работ Аристотеля и определяет взгляд на познавательную деятельность как на сумму (или более-менее сложное взаимодействие) этих процессов. В соответствии с принципами этого аналитического подхода, который также назывался атомистическим (А. Н. Леонтьев), структурно-формальным (С. Л. Рубинштейн), элементаристским (А. Н. Леонтьев; А. Г. Асмолов), функционалистским (Б. Ф. Ломов), дизъюнктивным (А. В. Брушлинский), абстрактно-теоретическим (В. Я. Ляудис) и т. п., особенности целого определяются особенностями его составляющих. Это обуславливает метод оценки, связанный с определением сформированности познавательных процессов. Простота проведения подобной диагностики в сочетании с ее несомненной «очевидной валидностью» способствует популярности такого подхода, о чем свидетельствует факт доминирования подобных методик в соответствующих разделах широко распространенных сборников диагностических материалов (Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова, 1994; В. Н. Борисов, 1995; П. Я. Кеэс, 1983 и др.). Оценивая психические процессы, взятые изолированно, вне контекста общей деятельности, внутри которой они функционируют, упомянутые методики не могут дать объективной картины общего уровня познавательного развития. Не уровень развития простых процессов определяет качество протекания сложных, а наоборот, особенности сложной деятельности определяют набор включаемых в нее «простых» операций, тех элементарных частей, которые ее реализуют.

Смена взглядов на содержание психодиагностических тестов, направленных на диагностику умственного развития, представляет собой движение от измерения сенсорных функций и отдельных психических процессов к измерению интеллекта на основе решения разного рода задач. Способ оценки результатов изначально был исключительно количественным: значение имело число правильно решенных задач. Их предметное содержание не играло решающей роли. Безразлично было, какие это тесты, важно, чтобы их было много (А. Бине, Т. Симон). Таким образом, характеристики успешности были чисто количественные. Впоследствии для оценки стали значимы особенности решения задачи.

Потом появились тесты развития, которые включают представление о генетической динамике познавательных процессов, их содержании и стадиях. Самые первые исследования этого типа представлены работами Ж. Пиаже, которые нередко относят к оценке не просто интеллекта, а психического развития в целом. Исходя из его теоретических посылок о стадийном развитии познавательной сферы, диагностические задачи должны соответствовать уровню каждой конкретной стадии. Однако при решении детьми разнообразных заданий, соответствующих той или иной стадии развития интеллекта, были обнаружены явления декаляжа, запаздываний в формировании логических операций по отношению к разным свойствам объектов. Поэтому полной упорядоченности фактов не получалось. Тем не менее, это был новый путь исследования, знаменующий переход от количественных методов оценки развития интеллекта к качественным.

Методом оценки умственного развития ребенка может выступать определение сформированности перцептивных и мыслительных действий, которая обусловлена общим развитием практической деятельности ребенка. Положение, согласно которому в основе интеллектуальных способностей лежит овладение разными формами опосредствованного решения когнитивных задач, было обосновано в исследованиях Л. А. Венгера и его сотрудников. Однако, применение диагностических методик, разработанных Л. А. Венгером, не позволяет в полной мере различить достижения в развитии интеллекта от приобретения новых навыков, что может в определенном смысле исказить представление о реальном уровне познавательного развития ребенка. Учитывая нетождественность линий функционального и возрастного развития, легко объяснить ситуацию, когда дети, успешно владея множеством конкретных умений (чтение, счет и др.), без труда справляясь с тестами Л. А. Венгера, не владеют специфически детскими видами деятельности (в том числе, игрой) и, как следствие, оказываются не готовыми к школьному обучению.

Связь детской игры с умственным развитием ребенка неоднократно подчеркивалась в работах отечественных и зарубежных ученых (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, С.Л. Новоселова, Ж. Пиаже, Дж. Брунер). В детской игре находят непосредственное отражение такие особенности познавательного развития ребенка-дошкольника как сформированность внутреннего плана деятельности, освоение символической функции, принятие децентрированной познавательной позиции, а также общий уровень знаний и представлений ребенка об окружающем.

Обращение к игровой деятельности позволяет создать методiku для диагностики познавательного развития ребенка-дошкольника, обладающую наибольшей «экологической валидностью». Если задачи, основанные на конкретном предметном материале (арифметические, языковые, логические и пр.), требуют для своего решения достаточного

знакомства с самим материалом и владения навыком их решения, то игровая задача решается на основе обобщенного опыта деятельности, накопленного ребенком спонтанно, без прямого обращения к специальным знаниям, усвоенным в процессе обучения.

Наблюдения обнаруживают скованность детского мышления, стремление мыслить по готовым схемам (Н.Н. Поддьяков, И.С. Коростелева, В.С. Ротенберг), что, по-видимому, связано с тем, что в детском саду и в школе детей обучают решению лишь тех проблем, которые имеют точный ответ. Таким образом, задание, нацеленное на умение предположить возможный ответ, который неизвестен, представляется весьма значимым фактором для оценки познавательного развития ребенка (Н. Н. Поддьяков).

Наиболее естественной и информативной моделью интеллектуальных процессов выступает решение проблемных задач «открытого» характера (Я. А. Пономарев, 1967; Д.Б. Богоявленская, 2002; В.Т. Кудрявцев, 1990). К задачам такого типа относится любая игровая задача, поскольку вариантов ее решения может быть бесконечно много. Игровая задача не только легко и с интересом принимается детьми, но и соответствует специфике их мыслительной деятельности, которая заключается в том, что мышление дошкольников, приобретая черты обобщенности, остается образным и опирается на реальные действия с предметами и их заместителями, не переходя в собственно логический, понятийный план (Л. А. Венгер, 1978).

Метод оценки познавательного развития детей дошкольного возраста на основе решения игровой задачи – задачи дивергентного типа – включает в себя создание игровой диагностической ситуации и адекватную систему оценки полученных результатов.

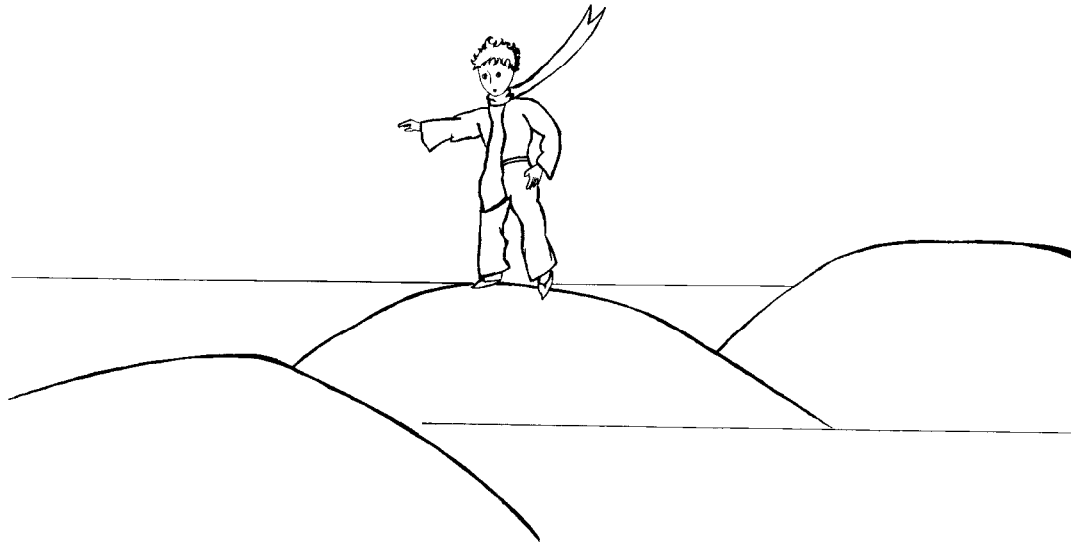
Во второй главе – «Режиссерская игра с опорой на рисунок: определение, специфика, генезис, функции» – дается развернутая характеристика этой формы игры и представлены возможности ее использования в качестве метода оценки познавательного развития детей дошкольного возраста.

Изучение детского рисования позволяет сделать вывод о том, что оно, по крайней мере изначально, предстает как своеобразная игра (Г. Люке, Дж. Селли, В. Штерн, Л. С. Выготский, А. А. Смирнов, Н. П. Сакулина, Е. И. Игнатъев, А. В. Запорожец, З. В. Денисова, В. С. Мухина и др.). Однако в литературе не определен вид этой игры. В нашем исследовании прослеживается смена форм игровой деятельности в процессе становления детского рисования, описывается переход от игр-экспериментирования с орудиями изобразительной деятельности через сюжетные игры, в которых игрушкой выступает готовый рисунок, к собственно режиссерской игре с опорой на рисунок. На завершающем этапе – это уже не чисто двигательная игра, а игра, отражающая явления действительности, воспроизводящая жизненную ситуацию. Режиссерские игры с опорой на

рисунок появляются уже на стадии узнавания предмета, т.е. на доизобразительном этапе, но в своей развернутой форме обнаруживают себя в рамках собственно изобразительного этапа. Таким образом, уже к началу дошкольного возраста детское рисование может быть представлено не только как деятельность собственно изобразительная, но и как режиссерская игра с опорой на рисунок. Эта двойственность детского рисования наиболее четко была обозначена в работах Н. П. Сакулиной, которая различала предметное и сюжетное рисование. Согласно ее данным, сюжетное рисование наблюдается уже у детей 3-4 лет, но особенно ярко оно проявляется к 4-5 годам. Характерной чертой «сюжетного рисования» является то, что нередко во время занятий рисованием ребенок перестает рисовать и продолжает лишь рассказывать, рисунок часто бывает тороплив, фрагментарен, мало понятен для окружающих, поскольку центр внимания ребенка сосредотачивается на повествовании. Сам же рисунок воспринимается ребенком плохо, он как бы видит то, чего и не изображал, но о чем только рассказывал (Н. П. Сакулина, 1955).

Очевидно, что данную деятельность нельзя назвать изобразительной в специфическом смысле слова, поскольку мотивом ее является не изображение. Скорее она соответствует определению игровой деятельности. В ней, во-первых, присутствует игровой мотив, являющийся критерием игровой деятельности (по А. Н. Леонтьеву). Ребенок рисует не ради изображения как такового, а ради игрового действия, которое получает свое воплощение не только в рисунке, но и в экспрессивной речи, рассказе, драматизации. Во-вторых, в режиссерской игре явно видно наличие условной (т.е. мнимой) ситуации, что служит еще одним критерием игры (по Л. С. Выготскому).

Таким образом, подобная игра относится к режиссерским играм, в которых игровое действие осуществляется ребенком с некоторым набором «персонажей», при этом ребенок не принимает на себя роль, но наделяет ролью игровые персонажи, действует от лица каждого из них и одновременно «режиссирует» общее действие, сам, находясь при этом, вне разыгрываемой ситуации. Режиссерские игры с опорой на рисунок отличает то, что предметные средства этой игры, которые служат опорой мысли ребенка, создаются самим ребенком путем их графического отображения на листе бумаги. В нашем исследовании детям предлагался стандартный бланк, который ребенок мог дополнять любыми образами, разворачивая собственный сюжет.



В инструкции говорилось: «Этот мальчик прилетел с далекой-далекой планеты на Землю в первый раз. А что с ним дальше на Земле случилось (какая-то история, или даже сказка) – этого никто не знает. Ты можешь сам придумать эту историю, нарисовать все, что он увидел, все, что с ним произошло, а потом расскажешь мне».

Постановка игровой задачи преобразует изобразительное рисование в форму режиссерской игры с опорой на рисунок. Предметные средства этой игры служат опорой мысли ребенка и создаются самим ребенком в силу его фантазии и потребностей. На уровень развития игровой деятельности указывает умение ребенка принять условную игровую ситуацию и успешно действовать в ней. В режиссерской игре с опорой на рисунок мы предлагаем ребенку игровую ситуацию с заданной в самом общем виде целью, но четко определенными условиями, которая может быть решена условными игровыми действиями по собственному замыслу ребенка.

Специфика режиссерской игры с подобным рисунком состоит в том, что внешне она предстает как «рисование и рассказывание», т.е. включает в себя изобразительный и вербальный компоненты. Изобразительный компонент в ситуации режиссерской игры с опорой на рисунок выступает как важная составляющая используемого в исследовании метода диагностики познавательного развития, которая позволяет обеспечить две важные функции – функцию опоры для игрового действия и функцию самостоятельного преобразования предметной среды своей игры. Рисунок выступает в качестве опоры для развития игрового, воображаемого действия до определенного времени. Как только такая

опора становится излишней, ребенок может вовсе не прибегать к рисованию, а разворачивать игровой сюжет только в словесной форме. Для детей с эмоциональными или коммуникативными проблемами включение в процесс рисования позволяет легко и естественно принять игровую ситуацию. Готовый рисунок, как и определенный набор игрушек в обычной сюжетно-ролевой или режиссерской игре, навязывает конкретную ситуацию, действующих лиц и пр. Использование максимально обобщенного (неконкретизированного) рисунка, который можно дорисовывать самостоятельно, позволяет ребенку не только самому уточнять сюжет, но и дополнять действие ситуациями и персонажами в соответствии с собственными интересами, желаниями, потребностями или конкретными задачами, которые ребенок ставит себе сам.

Рисунок, кроме этих двух функций, в рамках режиссерской игры при оценке познавательного развития ребенка никакой другой нагрузки не несет. Качество изображения не влияет на результаты оценки познавательного развития ребенка. Именно поэтому режиссерская игра с опорой на рисунок не относится к методам, оценивающим интеллект ребенка по его рисунку, подобно тестам Гудинафа и Керна-Йирасека.

Оценка познавательного развития на основе вербальных проявлений детей наиболее распространена. Однако возникает вопрос об адекватности такой оценки возрастным возможностям детей, поскольку решение задач в словесном плане требует ориентировки не только в условиях задачи, данных непосредственно, но и ориентировки в плане вербальных представлений (А.В. Запорожец). Словесное творчество, как самостоятельное задание, может быть трудным для ребенка. Однако если рассказывание, сочинительство включаются в контекст целостной, увлекательной для ребенка деятельности с опорой на понятный для него материал, то ситуация в корне меняется. Словесное творчество детей, нужное и понятное им самим, потому что оно приобретает смысл как часть целого, по словам Л.С.Выготского, и «есть естественная часть целой и занимательной игры». В диагностической практике «свободный рассказ» считается вполне валидным методом диагностики психического развития детей (Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов, 1999). Детское сочинительство выступает в нашей методике как способ реализации игровых действий, как естественная форма проявления режиссерской игры. Содержание, которое ребенок пытается выразить, не определяется напрямую уровнем его речевого развития.

Именно в силу своих специфических особенностей режиссерская игра с опорой на рисунок позволяет наиболее полно осуществить оценку познавательного развития ребенка. Она предоставляет ребенку широкие возможности для творческого размышления о действительности. Она индивидуальна, и играя, ребенок не связан со сложившимися в данном коллективе игровыми стереотипами или разученными, известными другим детям

конкретными темами игр и заданий. Он волен выбирать и развивать сюжеты, вовлекать в них персонажи и обращаться к тем временам и пространствам, которые в данный момент актуальны именно для него в личностном и/или познавательном плане.

В третьей главе – «Параметры оценки познавательного развития ребенка в режиссерской игре с опорой на рисунок» – представлены результаты экспериментальной части исследования, позволившие показать, что используемый метод и система оценочных параметров позволяют адекватно оценить познавательное развитие детей дошкольного возраста.

Поиск параметров оценки познавательного развития в процессе режиссерской игры с опорой на рисунок осуществлялся путем опробования уже известных подходов (В. Я. Пропп, П. Торренс, и др.). Оказалось, что подсчет количества игровых действий (Т. И. Пухова), классификация игровых сюжетов (Н. Я. Михайленко) и т.п. не исчерпывают всего многообразия различий в содержании и структуре игры, которые могут указывать на уровень познавательного развития ребенка. Неудовлетворенность результатами такой оценки привела к необходимости выделения других, более точных показателей познавательного развития ребенка-дошкольника, которые проявляются в процессе решения игровой задачи в режиссерской игре с опорой на рисунок.

Как известно, любая задача представляет собой цель, данную в определенных условиях ее достижения (А. Н. Леонтьев). Отсюда следует, что первый параметр оценки познавательного развития ребенка в условиях избранной нами формы игры, – **«учет условий инструкции»**. Условия инструкции могут учитываться ребенком либо *по смыслу*, либо лишь *формально*, а могут *не учитываться* вовсе. При *смысловом* учете ребенок ориентируется на условия задания на уровне понимания специфики ситуации, отражая это в содержании своего рассказа. При *формальном* учете условия задания присутствуют в рассказе на уровне декларации, повторения текста инструкции, но они не отражены на содержательном уровне. При *отсутствии* учета инструкции ребенок ни прямо, ни косвенно не воспроизводит заданные условия. В работе с детьми-дошкольниками выделяется также уровень, на котором дети решают предложенное задание, не ориентируясь не только на условия, но даже и на цель задания. Характерно, что и на таком уровне решения задачи у ребенка не остается субъективного ощущения «нерешенной задачи» и чувства собственной несостоятельности.

Известно также, что решение предложенной задачи осуществляется посредством некоторых действий, в данном случае – игровых. Отсюда второй параметр оценки познавательного развития ребенка в режиссерской игре с опорой на рисунок – **«структура сюжета»**. Сюда входит определение взаимосвязи игровых действий и опоры на изображение в процессе разворачивания игрового сюжета. Возможности в освоении и

трансформации данной ситуации отражают не конкретные «знания, умения и навыки», а способность ребенка к действию в случайной ситуации. Умение мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах А. В. Запорожец считал одним из важнейших новообразований дошкольного возраста.

Внутри этого параметра были выделены следующие уровни: отсутствие игровых действий; повтор условий инструкции; описательные действия; действия по решению единичной игровой задачи; действия по решению ряда разрозненных игровых задач; действия, реализующие цепочку последовательно решаемых игровых задач; действия, реализующие нелинейную структуру игровых задач, которые представляют собой предсистему и, на более высоком уровне, систему игровых задач.

Существенное значение для оценки по этому параметру имеет место изображения в процессе осуществляемой деятельности. На первых порах игровые действия ребенка носят максимально развернутый характер и обязательно требуют материальной опоры в реальных предметах или замещающих их игрушках. Затем в игре наблюдается переход от внешних, материальных (или материализованных) действий к действиям в уме, в плане представлений (П.Я. Гальперин, А. В. Запорожец).

Можно выделить четыре основных уровня: *отсутствие связи*, когда рисунок не выполняет функции опоры мысли ребенка; *описание*, при котором рисунок выполняет роль опоры, ребенок слишком привязан к нему, не выходит за рамки визуальной картинкой, изображенной на бумаге; *дополнение видеоряда*, где рисунок выполняет роль подлинной опоры деятельности, ребенок уже может абстрагироваться от наглядной ситуации, хотя полностью оторваться от нее еще не в состоянии; *выход за пределы наглядной ситуации*, когда рисунок из опоры деятельности постепенно становится условием деятельности, здесь ребенок либо отталкивается от исходной наглядной ситуации (и далее его воображение совершенно не ограничено визуальной картинкой), либо, наоборот, придумывает развернутую предысторию, для которой существующий рисунок является как бы «завершающей иллюстрацией».

Решение игровой задачи происходит в рамках заданной, предметной (знаковой) среды. Внимание к ее особенностям, попытки их объяснения и увязывания в единую непротиворечивую картину свидетельствуют об осмысленном восприятии окружающей действительности с выходом на уровень ее логического объяснения. Феномен внимания/невнимания к наблюдаемым противоречиям в реальной ситуации – одна из существенных характеристик познавательной сферы человека. Отсюда следующий параметр оценки познавательного развития ребенка – **«чувствительность к противоречиям»**. В ответах детей можно проследить переходы от полного игнорирования противоречий через их

констатацию к логическому обоснованию той или иной особенности рисунка и игровой ситуации. В таблицах № 1 и № 2 представлено распределение оценок по основным параметрам – «Учет условий инструкции» и «Структура сюжета».

Таблица № 1

Распределение сырых баллов по параметру «Учет условий инструкции»

Тип учета инструкции:		Степень точности учета:			
	Уровень	Высший уровень смыслового учета	1	2	3
			Смысловой	Рефлексивно-смысловой тип учета инструкции (опора на опосредованный опыт)	1
Эмоционально-опытный тип учета инструкции (опора на непосредственный опыт)		3		4	5
Формальный	Формально-завершенный тип учета инструкции (тема прибытия логически завершена)		4	5	6
	Формально-незавершенный тип учета инструкции (тема прибытия только упоминается)		5	6	7
Отсутствие	Учет, несоответствующий условиям (рассказ о мальчике без учета условий инструкции)		6	7	8
	Учет, несоответствующий условиям и цели (отсутствие рассказа, или он не о мальчике)		8	9	10

Как видно из таблицы, три основных уровня подразделяются внутри себя на два под-уровня. Смысловой уровень включает в себя рефлексивно-смысловой под-уровень, характеризующийся высокой степенью децентрации, которая должна быть подкреплена соответствующими знаниями о том, что переживает и делает персонаж в новой, незнакомой для него обстановке; и эмоционально-опытный под-уровень, характеризующийся проекцией собственного опыта на незнакомую ситуацию при отсутствии достаточного понимания качественного своеобразия этой ситуации. Близкие по смыслу уровни детских интерпретаций («умозаклюющая» и «уподобляющая») при восприятии различных картинок были описаны С. Л. Рубинштейном (1976).

Уровень формального учета условий инструкции включает в себя под-уровень завершенного и под-уровень незавершенного действия. В первом случае формально произносимые ребенком слова «прилетел», «попал» в итоге дополняется логически следующим отсюда «улетел» или «остался здесь», во втором случае факт прилета/прибытия никак не завершен, как бы «повисает в воздухе». При этом в обоих случаях все действия персонажа неспецифичны, свойственны самому ребенку в описываемой обстановке.

Каждый из шести типов учета условий инструкции, в свою очередь, делится по степени точности учета инструкции. В отношении смыслового и формального типов учета инструкции их распределение будет сходно. Здесь отмечается отсутствие противоречий в тексте; наличие небольших погрешностей (которые строго оговорены); наличие противоречий и искажений.

Таблица № 2

Распределение сырых баллов по параметру «Структура сюжета»

Структура игровых действий:	Степень опоры на рисунок:			
	<i>Отсутстви е связи</i>	<i>Описание</i>	<i>Дополнение</i>	<i>Выход за пределы наглядной ситуации</i>
Отсутствие игровых действий	1	2	3	4
Повтор действий инструкции или описательные действия	2	3	4	5
Единичные игровые задачи	3	4	5	6
Разрозненные игровые задачи	4	5	6	7
Цепочка игровых задач	5	6	7	8
Предсистема игровых задач	6	7	8	9
Система игровых задач	–	–	10	11

Оценка по этому параметру, которая определяется структурой игровых действий и степенью опоры на рисунок, может изменяться в зависимости от двух дополнительных условий. Одно из них может быть названо «рефлексией способа действия». А. В. Запорожец подчеркивал, что у ребенка адекватное понимание какой-то задачи и ее правильное решение в действии опережает речевое описание получаемого решения. Ж. Пиаже также указывал, что переход от действия к репрезентации действия, т.е. момент осознания собственного действия также запаздывает по отношению к выполнению этого действия. Полученные в нашем исследовании результаты подтверждают, что для детей, особенно младшего дошкольного возраста, характерно явление, когда в процессе разворачивания игрового сюжета, они демонстрируют более-менее адекватное понимание задачи, а по окончании действия не могут устно повторить то, что они только что делали. Неспособность к рефлексии собственного действия в рамках предлагаемого ребенку задания снижает его оценку по этому параметру. Второе условие связано с завершенностью игрового сюжета, оно указывает на ориентировку ребенка на цельность и законченность действия. Очень часто детские рассказы, представляющие по структуре цепочку действий, обрываются неожиданным, случайным образом. Наличие сюжетного или, по крайней мере, стилистического завершения действия повышать оценку ребенка по этому параметру.

Перевод содержательных показателей, наиболее информативных в отношении оценки познавательного развития ребенка, в численно выраженные баллы и последующая статистическая обработка с определением нормативов были обусловлены требованием получения некоторого обективизированного результата, который можно сравнивать с нормативной выборкой.

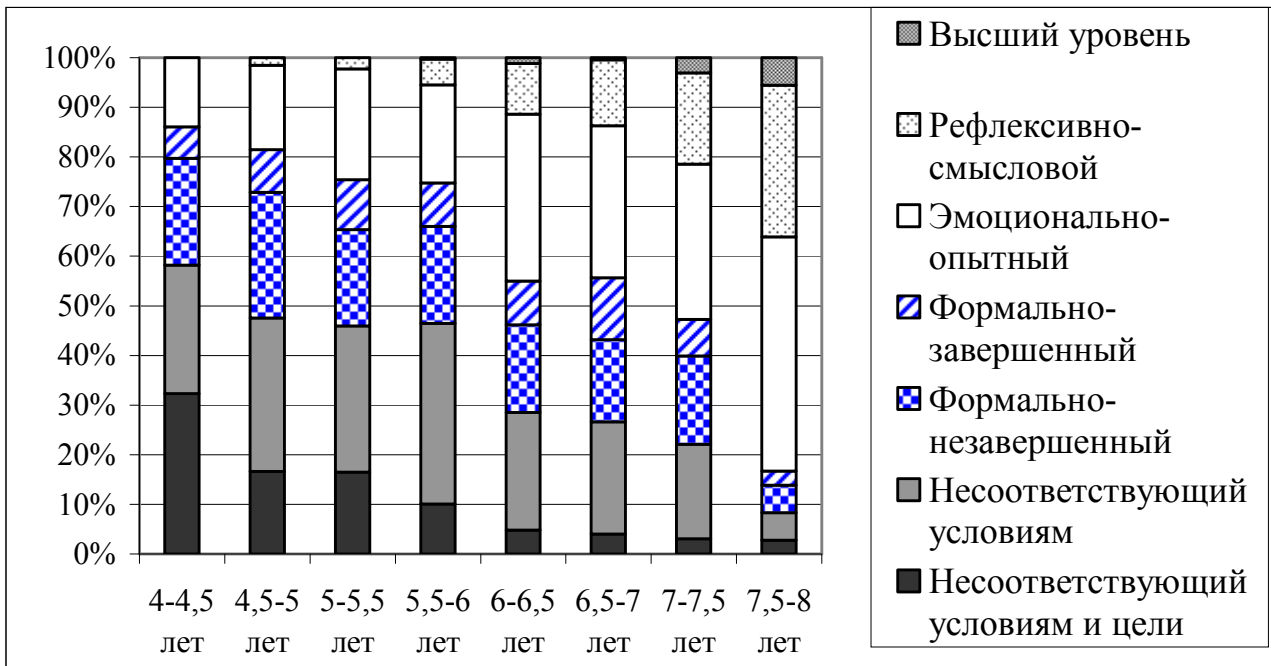
По результатам содержательной оценки по каждому из трех выделенных параметров выставляется *сырой балл* в соответствии с порядковой шкалой оценок по этому параметру. На основании сырого балла с учетом возраста выставляется *стандартизованный балл* ($\sigma = 3$, $M = 10$). По сумме стандартизованных баллов проставляется *итоговая оценка*, выраженная в процентилях.

Предлагаемая ребенку задача дает возможность ее решения на разных уровнях. В процессе осуществления реальной деятельности ребенок сам выбирает приемлемый, доступный для него уровень. Он делает выбор именно так, как это происходит при решении любой случайной жизненной проблемы. Поэтому ни уровень развития изобразительной деятельности, ни собственно речевое развитие ребенка не определяют напрямую итоговую оценку уровня познавательного развития ребенка. В исследовании приводятся примеры, демонстрирующие, что средние и высокие оценки по методике режиссерской игры с опорой на рисунок «Звездный мальчик» получали дети, вовсе отказывающиеся от рисования, или плохо говорящие по-русски (иноязычные), но понимающие и учитывающие условия задания, а также дети с логопедическим диагнозом ОНР и, в одном случае, – логофобии.

Оценка познавательного развития ребенка в разработанной нами игровой ситуации была стандартизована и использована в комплексной методике диагностики познавательного развития детей дошкольного возраста «Звездный мальчик». С помощью этой методики было обследовано около 1500 детей (от 4 до 9 лет) и получено в общей сложности 2123 протокола. Их анализ позволил выявить динамику изменений в познавательном развитии детей этого возраста. Повышение с возрастом средних показателей оценок по каждому из выделенных параметров указывает на достижение большей частью детей качественно более высокого уровня познавательного развития.

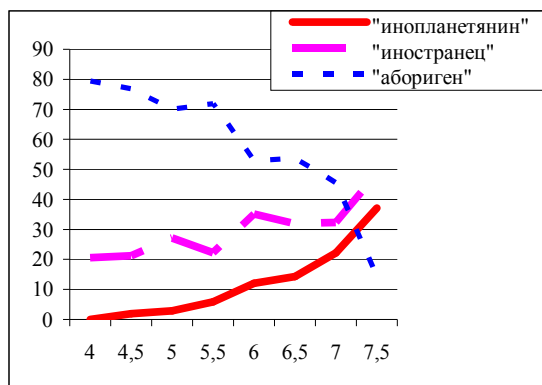
Учет условий инструкции. Данные, представленные в диаграмме № 1, демонстрируют, что у детей младшего дошкольного возраста практически отсутствует смысловой учет условий инструкции. При этом у них ярко описание ситуации, не соответствующее этим условиям. После 7,5 лет ситуация становится прямо противоположной. После 8 лет условия инструкции учитываются адекватно практически всеми детьми, поэтому данный параметр перестает выполнять роль диагностического критерия.

Распределение типов учета инструкции по возрастам.



Смысловой учет инструкции возможен только в случае, если ребенок может представить себе и отразить в рассказе позицию человека, который первый раз не просто в незнакомом месте, но в месте, которое, скорее всего, качественно отличается от того, откуда он прилетел (другая планета). Следовательно, помимо ориентации ребенка на условия задачи

График № 1
Динамика распределения типов децентрации по возрастам:



и конечный результат, параметр «Учет условий инструкции» отражает способность ребенка к познавательной децентрации. Здесь выделяются три уровня децентрации:

- Ребенок не отражает в рассказе понимания того, что взгляды персонажа на существующую ситуацию должны иметь определенную специфику; условно этот уровень можно обозначить как «абориген».
- Ребенок понимает, что в «ином» месте что-

то должно быть иначе или адекватно отражает эмоциональное состояние попавшего в незнакомое место человека, однако (поскольку специфика этого «иноного» места в сознании ребенка не определена), это отражение остается на уровне воссоздания собственного опыта нахождения в незнакомом месте; обозначим его «иностранец».

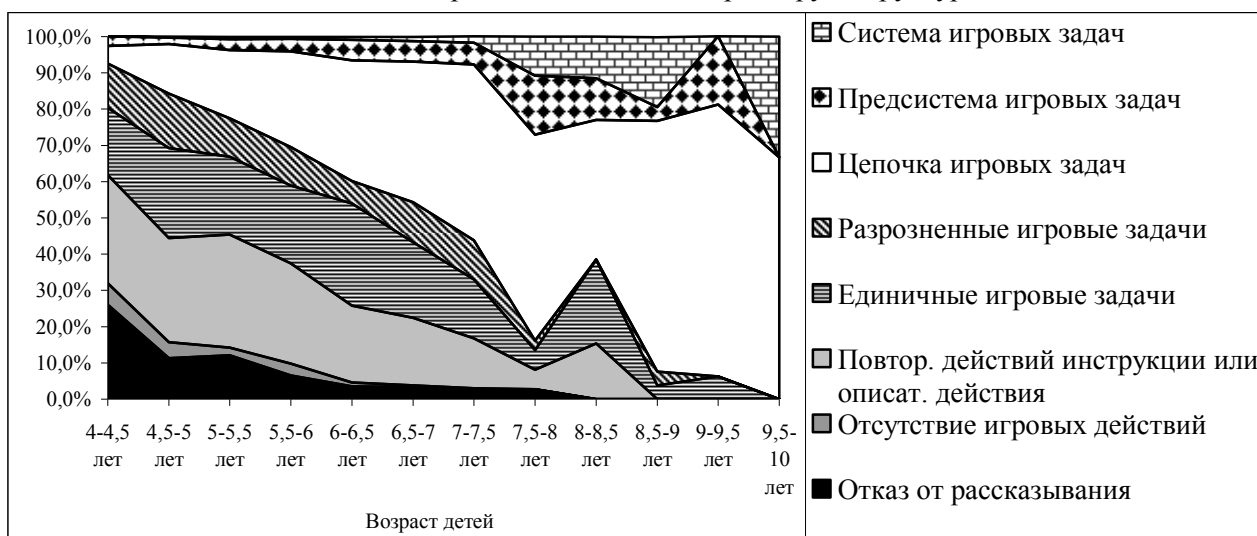
- Ребенок осознает и отражает в содержании игры качественные особенности «инога» места, куда попал персонаж, и выстраивает его поведение в соответствии с этими особенностями – «инопланетянин».

На графике № 1 представлена динамика изменения познавательной децентрации. Из графика видно, что уровень познавательной децентрации улучшается с возрастом. Он определяется степенью осмысленности и доступности для ребенка понимания игровой ситуации, умения вовлечь в игру разнообразные знания, полученные в прошлом опыте.

Структура сюжета. Экспериментальные данные демонстрируют распределение оценок по всем восьми выделенным в исследовании уровням. Четырехлетние дети довольно часто отказываются от рассказа. Они либо ограничивают игровой сюжет повторением действий инструкции, либо описывают наблюдаемую ситуацию. Нередко они строят игровой сюжет, ограничиваясь всего одним игровым действием или предлагают несколько действий, не связывая их между собой. С возрастом число отказов снижается, начинает расти доля рассказов, расцениваемых как цепочка игровых действий, сюжеты становятся более последовательными. С шести лет цепочка становится уже преобладающим типом организации игры, и все чаще начинают попадаться сюжеты с уровнем «предсистема». Наивысший тип сюжетной организации режиссерской игры – «система» – наблюдается тем чаще, чем старше дети. Этот показатель демонстрирует стабильный последовательный рост, особенно после 7 лет. На диаграмме № 2 показано распределение оценок взаимосвязи игровых действий по параметру «Структура сюжета».

Диаграмма № 2

Взаимосвязь игровых действий по параметру «Структура сюжета»

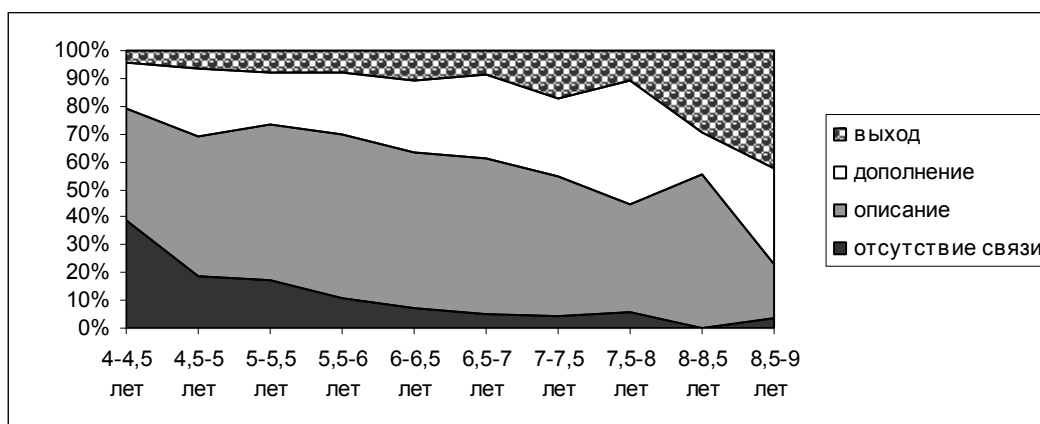


Вторая составляющая параметра «Структура сюжета» – «Степень опоры на материализованный предмет» – отражает интериоризацию умственных действий в процессе

решения игровой задачи. На диаграмме № 3 представлено распределение оценок по показателю «опора на материализованный предмет» параметра «Структуре сюжета».

Диаграмма № 3

Опора на материализованный предмет в «Структуре сюжета»

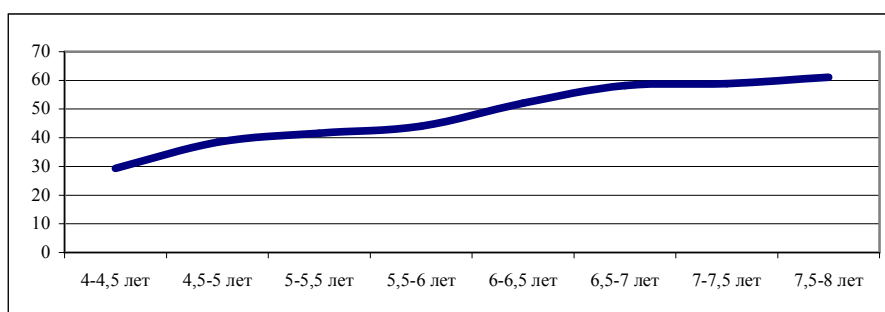


Из диаграммы № 3 видна следующая динамика. В возрасте 4 лет преобладает уровень «отсутствие связи»; с 4,5 до 8,5 лет преобладает «описание», с 8,5 до 9 – уровни «дополнение» и «выход за пределы листа». С 4 до 9 лет наблюдается стойкий рост процентной доли рассказов уровня «выход за пределы листа». Полученные экспериментальные данные демонстрируют процесс формирования внутреннего плана деятельности. Благодаря этому, к старшему дошкольному возрасту ребенок все больше освобождается от побудительной и одновременно ограничивающей власти игрушки. Его игру начинает определять не внешний предмет, а предварительный замысел (С. Л. Новоселова).

Чувствительность к противоречиям. Анализ результатов по этому параметру представлен на графике № 2. Можно заметить поступательный рост процента детей (от 29 % в 4 года до 67 % в 9,5 лет), так или иначе отмечающих и интерпретирующих особенности той среды, в которой им приходится действовать.

График № 2

Процент детей, заметивших противоречия



Полученные по всем параметрам данные демонстрируют, что выделенные уровни решения игровой задачи отражают диапазон возрастных различий в познавательном развитии детей.

В исследовании проведен анализ основных технических характеристик методики, Подсчет надежности (по внутренней согласованности) показывает, что оценка по выделенным в исследовании параметрам значима и показательна максимум до 7,5-летнего возраста, т. е. методика адекватна исключительно для дошкольного возраста.

В отношении определения соответствия методики измеряемому свойству имеет смысл говорить о концептуальной валидности, которая определяется соответствием заданий теста той или иной концепции интеллекта. Выделенные для оценки деятельности ребенка оценочные параметры отражают именно особенности познавательного развития ребенка. Тот факт, что эти особенности проявляются в условиях естественной и привычной для ребенка деятельности, повышает валидность полученных данных.

Для оценки конкурентной валидности методики «Звездный мальчик» были выбраны тест Векслера (WISC), цветные прогрессивные матрицы Равена, методика «Рисунок человека» Гудинаф–Харрис (DMT), тест Торренса (ТТСТ). В исследовании получены корреляции на уровне значимости $p < 0,05$ с WISC (ОИП) ($r_{xy} = 0,61$), матрицами Равена ($r_{xy} = 0,64$), DMT ($r_{xy} = 0,51$), ТТСТ ($\rho = 0,67$). Корреляция с невербальным показателем (НИП) WISC значима на уровне $p < 0,01$ ($r_{xy} = 0,75$). Таким образом, результаты по методике «Звездный мальчик» умеренно коррелируют с результатами вышеназванных тестов, позволяя сделать вывод, что методика «Звездный мальчик» отражает уровень познавательного развития детей дошкольного возраста.

Конструктивная валидность оценивалась на основании данных анкетирования воспитателей, работающих с детьми, принимавшими участие в исследовании. Воспитатели оценивали каждого ребенка по параметрам его умственного развития, активности в игровой деятельности и отмечали предпочитаемые детьми виды деятельности. Полученные результаты также подтверждают конструктивную валидность методики.

Выводы

В исследовании была показана возможность анализа «сюжетного рисования» с позиций игровой деятельности, поскольку оно полностью отвечает критерию игровой деятельности. В такой игре ребенок действует с образами, создаваемыми им на листе бумаги, как с игрушками, разворачивая с ними игровой сюжет. Данная игра может расцениваться как одна из форм режиссерской игры – режиссерская игра с опорой на рисунок.

Проведенное исследование подтвердило предположение, что особенности решения игровой задачи, поставленной в рамках режиссерской игры с опорой на рисунок, позволяют выявить уровень познавательного развития ребенка в ситуации, наиболее соответствующей ведущей деятельности в дошкольном возрасте. Полученные в исследовании протоколы, в которых фиксировалось решение игровой задачи в процессе режиссерской игры с опорой на

рисунок, с очевидностью демонстрировали качественные и количественные различия между результатами такого решения у разных детей.

В режиссерской игре с опорой на рисунок проявляются такие стороны познавательного развития ребенка, которые отражают обобщенный опыт деятельности самого ребенка. Поэтому для оценки решения игровой задачи были определены параметры, фиксирующие изменения в способах решения задачи. К ним относятся ориентировка на цель и условия задачи; структура игровых действий, посредством которых реализуется решение; степень опоры на материализованный предмет в процессе этого решения; учет ребенком особенностей предметной среды, в рамках которой происходит решение задачи.

На основе выделенных параметров оценки познавательного развития ребенка можно установить уровни решения игровой задачи, которые отражают ступени становления игровой деятельности в форме режиссерской игры с опорой на рисунок и индивидуальные различия в познавательном развитии детей одного и того же возраста.

Было доказано, что оценка результатов познавательного развития ребенка на основе выделенных в исследовании параметров значимо коррелирует с объективными результатами оценки умственного развития тех же самых детей с помощью широко известных тестов (тест Векслера, матрицы Равена, «Рисунок человека», тест Торренса) и с оценками детей со стороны воспитателей.

Методика составляет основу нового метода, который может быть применен не только в стандартизированном виде, составляя основу для объективной оценки, но и использоваться в ходе наблюдения для оценки самостоятельных детских режиссерских игр. В этом случае наиболее целесообразно применение оценки структуры игровых действий в процессе развертывания игрового сюжета и степень опоры этих действий на материализованный (материализованный) предмет (игрушку).

Методика «Звездный мальчик» широко апробирована применяется для оценки познавательного развития отдельных детей, и целых групп в ряде дошкольных образовательных учреждений Москвы, Пензы, Владимира, Вологды.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Детский рисунок как форма игры. // В сб.: Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. Материалы международной научно-практической конференции (11-14 апреля 1995 г.) Часть 1. М.: Прометей, 1995. – С. 27-29.
2. Как оценивать детский рисунок. // Педагогический вестник. 1995. № 2. – С. 5.
3. О детском рисунке как форме игры. // Дошкольное воспитание. 1996. № 2. – С. 24-27.
4. Комплексная диагностическая методика познавательного развития детей "Звездный мальчик". Процедура, правила проведения диагностического обследования и обработки результатов; нормы (в соавторстве с С.Л. Новоселовой). – М.: Изд-во РАЕН, 1997. – 75 с.

5. Диагностика познавательного развития детей дошкольного возраста через анализ игровой деятельности. // В сб.: Наука о дошкольном детстве – традиции и современность. Материалы Международной юбилейной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения А.В.Запорожца и 40-летию со дня основания Института дошкольного воспитания. (29 ноября – 1 декабря 2000 г.) / Отв.ред.: Кудрявцев В. Т., Парамонова Л. А. – М.: Аванти, 2000. – С. 57-59.
6. Преемственность в развитии режиссерской игры детей дошкольного и младшего школьного возраста. // В сб.: Преемственность в воспитании детей: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции (16-17 октября 2001 г.). (в соавторстве с С. Л. Новоселовой). – Смоленск.: СГПУ, 2001. – С. 34-35.
7. Режиссерская игра с рисунком. // «Источник». Информационно-методический и научно-педагогический журнал департамента образования администрации Вологодской области и Вологодского института развития образования. – 2001. Приложение № 4. – С. 17-20.
8. Деятельность в условиях игровой ситуации как способ оценки познавательного развития ребенка. // В сб.: Психология и ее приложения. Ежегодник Российского психологического общества. Том 9, выпуск 2. – Москва, 2002. – С. 80-81.
9. Тестировать или играть? Игра как диагностическое средство. // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 6. – с. 94-100.
10. Режиссерская игра в условиях дошкольного образовательного учреждения. // Основные направления развития дошкольного образования в Москве. По материалам научно-практических конференций. / Отв. ред. Л. Е. Курнешова. – М.: Центр «Школьная книга», 2004. – 208 с.
11. Режиссерская игра: ее особенности и значение для развития ребенка-дошкольника (статья первая). // Игра и дети. – 2005. – № 4. – С. 14-15.
12. Режиссерская игра: ее особенности и значение для развития ребенка-дошкольника (статья вторая). // Игра и дети. – 2005. – № 5. – С. 15.
13. Игровая задача как метод оценки познавательного развития дошкольника. // Ежегодник Российского психологического общества. Специальный выпуск. Том 2. – М.: Эслан, 2005. – С. 109-111.

Изд-во
Лицензия от
Подготовлено к печати
Формат 60x90/16, Усл.п.л. 1,5.
Тираж 150 экз. Заказ
Телефон: Факс:
Адрес: