



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

---

Кафедра «Возрастная психология имени профессора Л. Ф. Обухова»

На правах рукописи

**ЯКШИНА Анна Николаевна**

**РАЗНОВОЗРАСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ  
ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Специальность: 5.3.7. Возрастная психология

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:

Доктор психологических наук, профессор

Кудрявцев Владимир Товиевич

Москва, 2024

## Оглавление

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Теоретические подходы к изучению разновозрастного взаимодействия детей дошкольного возраста .....</b>	<b>12</b>
1.1. Психологические особенности развития взаимодействия и общения в дошкольном возрасте .....	12
1.1.1. Психологические особенности развития взаимодействия и общения детей дошкольного возраста со взрослым .....	14
1.1.2. Психологические особенности развития взаимодействия и общения со сверстниками в дошкольном возрасте .....	19
1.1.3. Психологические особенности развития разновозрастного взаимодействия и общения в дошкольном возрасте.....	28
1.2. Центральное психологическое новообразование дошкольного возраста.....	44
Выводы по первой главе .....	61
<b>Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей развития воображения у детей, имеющих опыт разновозрастного взаимодействия.....</b>	<b>63</b>
2.1. Исследование особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения в условиях образовательной организации.....	63
2.1.1. Исследование особенностей развития воображения дошкольников из одновозрастных групп детского сада.....	65
2.1.2. Исследование особенностей развития воображения дошкольников из разновозрастных групп детского сада .....	75
2.2. Исследование особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения с учетом семейной ситуации .....	83
2.2.1. Исследование особенностей развития воображения у детей с разными sibлинговыми статусами из одновозрастных групп детского сада .....	84
2.2.2. Исследование особенностей развития воображения у детей с разными sibлинговыми статусами из разновозрастных групп детского сада .....	93

2.2.3. Исследование особенностей воспитания старших детей в семье .....	101
2.3. Формирование разновозрастного взаимодействия и его влияние на развитие гибкости воображения детей старшего дошкольного возраста .....	114
2.3.1. Организация формирующего эксперимента .....	116
2.3.2. Формирование разновозрастного взаимодействия в группе «конструктивная позиция» .....	120
2.3.3. Формирование разновозрастного взаимодействия в группе «контролирующая позиция» .....	129
2.3.4. Исследование роли разновозрастного взаимодействия в развитии гибкости воображения детей старшего дошкольного возраста.....	132
Выводы по второй главе .....	138
Выводы по диссертации .....	140
<b>Заключение</b> .....	142
<b>Список литературы</b> .....	145
<b>Приложение 1</b> .....	169
<b>Приложение 2</b> .....	172
<b>Приложение 3</b> .....	175

## Введение

Одна из задач современного дошкольного образования, отвечающего на вызовы 21 века, – не только поддержка детского развития, но и расширение возможностей детей для полноценного проживания дошкольного детства, создание пространства детской реализации (Н.Е. Веракса, E. Melhuish et al., I. Siraj et al., Дж. Хекман и др.). Зарубежные и отечественные исследователи дошкольного детства подчеркивают, что именно ребенок является субъектом образовательного процесса, который, в свою очередь, должен основываться на понимании как закономерностей и задач развития, так и интересов и психологических потребностей дошкольников (Е.Е. Кравцова, Н.Е. Веракса, Э. Сингер, Д. ДеХаан, Н. Уденховен, K. Sylva et al.). Федеральный государственный стандарт дошкольного образования утверждает самоценность дошкольного детства, выделяя в качестве одного из целевых ориентиров развитие воображения, центрального психологического новообразования дошкольников (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев). Однако, проведенные исследования свидетельствуют о низком уровне развития воображения современных дошкольников и младших школьников (Е.Е. Кравцова, Г.Б. Ховрина). В этом контексте особую актуальность приобретает вопрос изучения психологических условий развития воображения.

В отечественной психологии и педагогике взаимодействие и общение рассматриваются как важные условия развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова). Согласно результатам 17-летнего лонгитюда EPPSE, именно качество отношений педагога с детьми, поддержка и расширение возможностей для обучения в детском саду способствуют развитию саморегуляции, социальных компетенций, а также более высокой успеваемости в школе, снижает риск антисоциального поведения (E. Melhuish et al., I. Siraj et al.). Существуют убедительные данные о том, что недостаток общения с взрослым искажает весь ход психического развития ребенка (Д. Боулби, M. Ainsworth et al., Н.В. Плешкова). Взаимодействие со сверстниками

также играет важную роль в развитии детей дошкольного возраста, способствуя развитию самостоятельности, децентрации, эмоциональной сферы, произвольности (Ж. Пиаже, М.И. Лисина, Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова, Г.А. Цукерман, E. Singer, D. DeHaan).

Изменения в социальной ситуации развития современных детей дошкольного возраста могут вызвать проблемы, касающиеся как их общения и взаимодействия, так и особенностей психического развития (Е.О. Смирнова, В.С. Собкин, Е.М. Марич, Л.И. Эльконинова, Н.Е. Веракса, Н. Уденховен, Э. Сингер, Д. ДеХаан, J. Vu et al.). Именно поэтому возрастает актуальность изучения психолого-педагогических условий развития воображения, центрального психологического новообразования в дошкольном возрасте, которое, согласно Л.С. Выготскому, определяет специфическое отношение ребенка к окружающей его среде. Следовательно, взаимодействие, способствующее становлению и развитию центрального психологического новообразования, будет носить развивающий характер. В рамках нашей работы мы стремимся выяснить, как должно быть выстроено взаимодействие в условиях детского сада, чтобы оно способствовало развитию воображения.

В нашей работе под воображением мы, вслед за Э.В. Ильенковым, В.В. Давыдовым, Е.Е. Кравцовой, В.Т. Кудрявцевым, понимаем универсальную способность к построению новых образов действительности на основе обобщенного взгляда на ситуацию, предполагающего ее оценку с позиций другого человека.

Согласно работам В.В. Давыдова и Е.Е. Кравцовой, воображение в дошкольном возрасте развивается в игре и продуктивной деятельности. При этом исследования О.Г. Кулиш, Г.Б. Яскевич, В.Т. Кудрявцева и Е.Е. Кравцовой показали, что развитие воображения также связано как с особенностями семейных отношений, так и с общением ребенка с более широким кругом близких людей. Исследователи указывают на связь воображения и смысловой сферы ребенка, которая развивается благодаря отношениям с близкими людьми, понимающими потребности и интересы ребенка. Г.Г. Кравцов подчеркивал, что воображение с

самого начала имеет культурный характер, то есть оно возникает в ситуации взаимодействия между ребенком и взрослым. Однако, в существующих исследованиях не рассматривается развивающий потенциал разновозрастного взаимодействия детей. В рамках данной работы мы стремимся выяснить, какую роль разновозрастное взаимодействие играет в развитии воображения дошкольников.

Мы рассматриваем разновозрастное взаимодействие как взаимодействие дошкольников, имеющих разницу в возрасте не менее 2 и не более 4 лет. Опыт разновозрастного взаимодействия ребенок может получить в дошкольной организации (например, посещая разновозрастную группу) или в семье, имеющей двух и более детей. В последнее время был проведен ряд исследований, посвященных психологическим особенностям развития детей с разными сиблинговыми статусами, а также факторам, влияющим на взаимоотношения между сиблингами, особенностям отношений взрослых сиблингов (Е.А. Силина, Л.Л. Баландина, Т.А. Думитрашку, Н.М. Зырянова, Ю.Д. Черткова, Н.В. Каленова, И.Е. Козлова, О.П. Зинченко, О.В. Алмазова, Е. J. Mash, С. Johnson, G. V. Brody, J. R. Plomin, Dunn, P. Munn, H.S. Ross). Однако, современных исследований особенностей психического развития и взаимодействия детей с разными сиблинговыми статусами на выборке дошкольного возраста не проводилось. Анализ исследований эффектов разновозрастных групп и ряд эмпирических фактов дают основания предположить, что разновозрастное взаимодействие может быть развивающим в силу того, что ребенок может реализовывать в нем разные позиции общения. Под позицией общения мы, вслед за Е.Е. Кравцовой, понимаем произвольно избираемое отношение к партнеру, предполагающее одновременно ориентацию на его точку зрения при удержании своей и позволяющее конструировать и реализовывать разные ситуации через общение.

На наш взгляд, разновозрастное взаимодействие может способствовать развитию воображения в случае его разнопозиционности (возможности детей занимать разные позиции в общении). В формальной же разновозрастной группе или в семье, где нет общения и регулярного взаимодействия между старшими и

младшими, у детей меньше возможностей реализовывать разные позиции. В разнопозиционном разновозрастном взаимодействии дети могут осмысливать себя через другого, «смотреть на себя глазами другого». Такая «виртуальная многоглазость», по В.Т. Кудрявцеву, может быть связана с формированием надситуативной позиции, характеризующей высокий уровень развития воображения. Надситуативная позиция дает ребенку возможность освободиться от «диктата наличной ситуации», управлять воображаемой ситуацией и действовать по своему замыслу; предполагает осознание своих действий, умение осмыслить себя как субъекта совершаемой деятельности (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова). Надситуативная позиция, по Е.Е. Кравцовой, связана с гибкостью воображения, которую в нашей работе мы рассматриваем как способность к построению образа с учетом нового контекста. Мы полагаем, что разные позиции, которые ребенок занимает в разновозрастном взаимодействии, позволяют ему посмотреть на себя, свои действия как бы со стороны, «через» другого, и учитывать новый контекст, включающий точку зрения другого. Это не противоречит представлениям о гибкости творческих решений, представленных в работах Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса, О.М. Дьяченко и др. В нашей работе гибкость рассматривается с точки зрения выстраивания многопозиционности в различных ситуациях общения (реального или воображаемого), которые обладают той или иной степенью проблемности.

**Цель исследования:** выявление формы разновозрастного взаимодействия, способствующей развитию воображения у старших дошкольников (5-6 лет).

**Объект исследования:** психолого-педагогические условия развития воображения у детей в детском саду.

**Предмет исследования:** развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в условиях разновозрастного взаимодействия.

**Гипотеза исследования:** разновозрастное взаимодействие, в котором ребенок может занимать разные позиции, способствует развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения.

Частные гипотезы:

1. Уровень развития воображения у дошкольников из разновозрастных групп, в том числе по параметру гибкости, выше, чем у детей из одновозрастных групп детского сада.

2. У единственных в семье детей и детей, имеющих братьев и/или сестер, уровень развития воображения различается.

#### **Задачи исследования:**

1. Провести анализ исследований психолого-педагогических условий развития воображения, разновозрастного взаимодействия дошкольников.

2. Провести сравнительный анализ особенностей развития гибкости воображения дошкольников, посещающих одновозрастные и разновозрастные группы в детском саду.

3. Провести анализ особенностей развития воображения дошкольников, имеющих опыт разновозрастного взаимодействия в семье.

4. Выявить особенности позиции, занимаемой старшим ребенком по отношению к младшему в разновозрастном взаимодействии детей дошкольного возраста, и установить ее роль в развитии гибкости воображения.

5. Определить условия развития гибкости воображения в старшем дошкольном возрасте.

**Теоретико-методологической основой исследования** является культурно-исторический подход Л.С. Выготского и его реализация в концепции развития общения Е.Е. Кравцовой, концепция развития воображения в дошкольном возрасте В.Т. Кудрявцева.

#### **Методы исследования:**

- Диагностика гибкости воображения дошкольников: «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова), «Слово» (Г.Б. Яскевич)

- Диагностика воображения младших школьников: тест Э. Торренса в модификации О.М. Дьяченко («Дорисовывание фигур»)

- Стратегии воспитания старших детей в семье исследовались с помощью опросника для родителей, включающего 12 проблемных ситуаций с возможностью открытых ответов



- Формирующий эксперимент
- Обработка результатов проводилась в программе IBM SPSS Statistics

21 с использованием процедур: непараметрический критерий Манна-Уитни для независимых выборок, непараметрический критерий Вилкоксона для связанных выборок.

**Достоверность** результатов исследования обеспечивалась всесторонним теоретическим анализом, методологической проработанностью проблемы, репрезентативностью выборки, использованием адекватных методов статистического анализа.

**Эмпирическую базу исследования** составили дети дошкольного и младшего школьного возраста, также на втором этапе исследования был проведен анализ 40 анкет родителей, имеющих двух и более детей в возрасте от 3 до 10 лет. Совокупный объем выборки исследования составил 367 детей и 40 родителей.

**Организация исследования:** исследование проводилось в 3 этапа на базе детских садов и школ города Москвы и Московской области.

1 этап: изучение особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения в условиях образовательной организации. На этом этапе исследования приняли участие 138 дошкольников (63 мальчика, 75 девочек) из одновозрастных групп и 107 дошкольников (62 мальчика, 45 девочек) из разновозрастных групп детского сада, 79 младших школьников (44 мальчика, 35 девочек).

2 этап: изучение особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения с учетом семейной ситуации. На этом этапе приняли участие 158 дошкольников (76 мальчиков, 82 девочки) из одновозрастных групп и 107 дошкольников из разновозрастных (62 мальчика, 45 девочек), 40 родителей, имеющих двух и более детей, старшему из которых 5-6 лет (39 матерей, 1 отец).

3 этап: формирующий эксперимент: 23 дошкольника, не имеющих братьев и/или сестер (11 мальчиков, 12 девочек).

**Новизна исследования:** в исследовании выявлены и описаны возможности возникновения надситуативной (в трактовке Е.Е. Кравцовой) позиции, характеризующей высокий уровень воображения, в разновозрастном взаимодействии. Описано психологическое содержание контролирующей и конструктивной позиций старшего в разновозрастном взаимодействии и роль этих позиций в развитии гибкости воображения в дошкольном возрасте.

**Теоретическая значимость работы:** в исследовании доказано, что условием развития воображения в дошкольном возрасте является «конструктивная» позиция старшего, предполагающая построение общности. «Конструктивная позиция» реализуется в разновозрастном взаимодействии. Психологический механизм осуществления «конструктивной» позиции может быть связан с осмысливанием себя через другого. В диссертации выявлены особенности разновозрастного взаимодействия детей дошкольного возраста, показана его роль в развитии гибкости воображения детей старшего дошкольного возраста.

**Практическая значимость исследования:** полученные в исследовании результаты могут быть использованы дошкольными педагогами, работающими в разновозрастных группах детского сада, для выстраивания взаимодействия между старшими и младшими детьми и создания развивающей среды в соответствии с ФГОС ДО, а также школьными педагогами, работающими с детьми, имеющими трудности в обучении. Также полученные результаты могут служить ориентиром для педагогов из разновозрастных групп в расширении возможностей взаимодействия и общения детей в детском саду за счет организации разновозрастного взаимодействия.

Результаты проведенного исследования могут стать ориентиром для родителей детей, которые имеют/не имеют братьев и сестер. Они помогут повысить развивающий потенциал домашней среды, наладить отношения между старшими и младшими детьми, создать условия для их совместной деятельности или организовать разнопозиционное взаимодействие для детей, не имеющих сиблингов.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Условием развития гибкости воображения в дошкольном возрасте является реализация ребенком «конструктивной» позиции старшего в разновозрастном взаимодействии.

2. Старший ребенок в разновозрастном взаимодействии может занимать разные позиции по отношению к младшему: «контролирующая» (контролирует младшего) и «конструктивная» (организует совместную деятельность с младшим). Для формирования «конструктивной» позиции старшего перед ним должна стоять задача организации совместной деятельности с младшим.

3. Осмысливание себя через другого может формироваться в разнопозиционном разновозрастном взаимодействии и является условием развития гибкости воображения в дошкольном возрасте.

**Апробация и внедрение результатов:** теоретические и эмпирические результаты исследования обсуждались на конференциях: Международная научно-практическая конференция Вереск II «Наследие Л.С. Выготского: наука, культура, практика» (Москва, 2014); XV Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Мышление и речь: подходы, проблемы, решения» (Москва, 2014); IV Международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (Москва, 2015); V Международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (Москва, 2016); XVIII Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Теория и практика культурно-исторической психологии» (Москва, 2017), Московский Международный Салон Образования (Москва, 2018), Международная научно-практическая конференция «Игровая культура современного детства» (Москва, 2018), XXVIII Ежегодная международная конференция EECERA (Будапешт, 2018), XIX Международные чтения памяти Л.С. Выготского (Москва, 2018), Первый международный симпозиум по культурно-исторической психологии (Новосибирск, 2020).

Также результаты исследования были представлены на Всероссийском конкурсе стипендий и грантов им. Л.С. Выготского (Рыбаков фонд, 2017), автор является победителем конкурса.

## **Глава 1. Теоретические подходы к изучению разновозрастного взаимодействия детей дошкольного возраста**

### **1.1. Психологические особенности развития взаимодействия и общения детей в дошкольном возрасте**

Развивающая ценность взаимодействия и общения ребенка со взрослыми и сверстниками признается многими исследователями и практиками [6, 13, 37, 73, 87, 91, 110]. В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования акцентируется необходимость создания условий для общения и взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками [132]. По мнению, E. Melhuish et al., I. Siraj et al., K. Sylva et al. именно процессные характеристики взаимодействия педагога с детьми, в частности чувствительность взрослого, качество отношений, способность поддержать и расширить возможности обучения и развития мышления посредством общения являются предикторами развитых социальных компетенций, саморегуляции и высокой успеваемости в школьном возрасте [180, 198, 206]. Причем 17-летний лонгитюд EPPSE также показал, что высокое качество взаимодействия педагога с детьми критически важно для детей из неблагополучных семей, у которых в семье нет такого опыта поддерживающего и развивающего общения со взрослыми [198, 206]. Одновременно с этим, недавние исследования показывают, что качество взаимодействия педагогов с детьми остается низким: в течение дня педагоги не инициируют неформальных разговоров с детьми, задают мало открытых вопросов, на которые детям интересно отвечать, не обращаются к опыту детей, редко спрашивают и учитывают их мнение [91, 95, 141].

Согласно культурно-историческому подходу, человек не может жить и развиваться вне общества [27, 85]. Л.С. Выготский утверждал, что младенец является максимально социальным существом [25]. Л.С. Выготский вводит понятие социальной ситуации развития как особого отношения между ребенком и социальной действительностью, складывающегося на каждом возрастном этапе развития. Социальная ситуация развития определяет динамику всех изменений,

происходящих на том или ином возрастном этапе [25]. Именно через общение взрослый может установить совместность с ребенком, которая является основой для обучения [168, 169, 187]. В общении ребенка со взрослыми и сверстниками проявляется специфика того или иного возрастного этапа развития [9, 10].

Именно обращенность к другому как к субъекту подчеркивали многие исследователи, говоря об общении. М.И. Лисина рассматривала общение как условие формирования личности и понимала его как особый вид деятельности, «взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [78]. А.Г. Рузская также рассматривала общение как деятельность и отмечала, что общение предполагает взаимную обращенность людей друг к другу, в основе которой лежит обмен переживаниями, мыслями, знаниями с учетом принятых социальных норм [101]. М.И. Лисина выделяла 4 критерия общения: интерес к другому, эмоциональное отношение к нему, инициативные акты, чувствительность к ответу партнера по общению.

На особую важность для детского развития двустороннего взаимодействия со взрослым и эмоционального отношения к другому, установление общего контекста указывают и Э. Сингер и Д. Де Хаан [107].

Е.Е. Кравцова также выделала общий контекст и диалогичность как важные критерии подлинного общения. При этом в отличие от М.И. Лисиной, рассматривающей общение как деятельность, Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова подчеркивают, что общение может быть также понято и как деятельность, и как основание совместной деятельности [58]. Согласно Г.Г. Кравцову и Е.Е. Кравцовой, общение, являющееся источником развития, можно определить с помощью 3 критериев [59, 63]:

1. Наличие общего контекста. Общение предполагает «общность». При этом контекст общения может не совпадать с реальной ситуацией, а по-своему осмысляться участниками общения. Этот критерий близок к тому, что Pramling et al. называют установлением достаточной интерсубъектности (общего понимания контекста и интереса) [187].

2. Наличие разных точек зрения и диалога между участниками. Часто именно этот признак подлинного общения ускользает от внимания педагогов: разные точки зрения воспринимаются скорее как препятствие, чем как ресурс для развития мышления, от детей требуются хоровые ответы, а отличающиеся реплики не замечаются [13, 141]. Вместе с тем именно разные позиции и взаимный интерес к ним лежат в основе развивающего диалога. В исследованиях, проведенных Е.Е. Кравцовой, Е.Л. Бережковской и их учениками были подробно описаны 5 позиций общения: пра-мы, под, над, на равных, отстраненно-независимая [10, 78, 84, 93, 104]. Под позицией в работах Е.Е. Кравцовой понимается произвольно избираемое отношение к партнеру, предполагающее одновременно ориентацию на его точку зрения при удержании своей и позволяющее конструировать и реализовывать разные ситуации через общение.

3. Развитие общего контекста. Эта особенность общения связана с тем, что обсуждение разных точек зрения способствует тому, что изначальный уровень понимания изменяется, появляются новые смыслы, меняются сами участники диалога.

Таким образом, подлинное общение не сводимо к получению информации, а предполагает прежде всего совместное порождение смыслов [187]. В рамках нашей работы мы рассматриваем понятие взаимодействие как более широкое, по сравнению с понятием «общение». Взаимодействие может стать общением, т.е. созданием, «производством общего» [89]. В рамках нашей работы нас интересуют особенности взаимодействия, способствующие развитию воображения, центрального психического новообразования дошкольного возраста [18, 23, 25, 42, 65, 71].

### **1.1.1. Психологические особенности развития взаимодействия и общения детей дошкольного возраста со взрослым**

Целый ряд исследователей отмечают, что взаимодействие ребенка со взрослым является основой всех других отношений [6, 10, 25, 66, 67, 77, 82, 87, 90, 111, 177, 179, 184]. Д.Б. Эльконин указывает, что в общении со взрослым реализуется желание ребенка жить совместной жизнью со взрослым [145]. Именно

в детско-взрослом общении создается зона ближайшего развития ребенка [25]. Л.С. Выготский подчеркивал важность учета не только уровня актуального развития (то, что ребенок уже может делать самостоятельно), но и зоны ближайшего развития ребенка (то, что ребенок пока сам сделать не может, но может вместе со взрослым). А Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова отмечают, что обучение является развивающим, если оно не только ориентировано на зону ближайшего развития, но и расширяет ее. В исследованиях, проведенных под руководством Е.Е. Кравцовой было показано, как взрослый, занимая разные позиции в общении, может способствовать расширению зоны ближайшего развития ребенка [58, 59].

Исследования, проведенные в разных странах, показывают, что потребность в общении со взрослым появляется на очень ранних этапах развития (период новорожденности) [78, 108, 113, 207]. Даже очень маленькие дети могут обобщать опыт ухода за ними, на основе этого опыт (насколько чувствителен и предсказуем близкий взрослый) к 1 году формируется безопасная или небезопасная привязанность [107]. Теория первичной интерсубъектности говорит о том, что младенцы обладают врожденной способностью к коммуникации. Взрослые могут поддержать ее, чутко реагируя на сигналы ребенка, наблюдая за ним и замечая его потребности [107, 207]. Такая отзывчивость взрослого в ответ на действия и сигналы ребенка, предоставление паузы и ожидание ответа от самого ребенка описывается понятием «реципрокность» [194, 196]. Реципрокность, в свою очередь, составляет основу для возникновения совместности (общего внимания и общего понимания) между взрослым и ребенком. Установление совместности возможно через: физический контакт, визуальный контакт, жесты, очередность, подражание и приглашение к подражанию, шутки и совместные игры [192, 196, 208]. Таким образом, с самого раннего возраста велика роль взрослого в развитии общения, оно не возникает само себе.

В отечественной психологии огромный вклад в разработку проблемы развития общения внесла М.И. Лисина. Потребность в общении, по М.И. Лисиной, представляет собой качественно новую духовную потребность в другом [78]. Эта потребность не является врожденной, а зависит от отношения и инициативного

субъект-субъектного обращения взрослого к младенцу, через которое взрослый придает особую ценность личности ребенка. В дальнейшем по мере развития ребенка содержание потребности в общении изменяется, появляются новые мотивы общения. М.И. Лисина выделяет три категории мотивов: личностные, познавательные и деловые [78]. На каждом возрастном этапе те или иные мотивы занимают ведущее место, в соответствии с ведущими мотивами, М.И. Лисина выделяла формы общения, характерные для определенного возрастного этапа. В своем исследовании, посвященном генезису общения, М.И. Лисина описывает четыре формы общения ребенка со взрослым в возрасте от рождения до семи лет [78]. По М.И. Лисиной, в дошкольном возрасте последовательно возникают и сменяют внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная формы общения. Внеситуативно-познавательная форма общения (3-5 лет) связана с совместной познавательной деятельностью, «теоретическим сотрудничеством», по М.И. Лисиной, ребенка и взрослого [78]. Ребенок в этом возрасте пытается понять устройство мира, существующие в нем взаимосвязи и обращается с многочисленными вопросами к взрослому, который выступает для него носителем знаний о мире. Ведущие мотивы этой формы общения – познавательные. Дети испытывают сильную потребность в уважении со стороны взрослого, которая опредмечивается в познавательных мотивах. Внеситуативно-личностная форма общения возникает в возрасте 6-7 лет. Ведущим мотивом этой формы общения является личностный мотив. Взрослый здесь воспринимается ребенком как член общества, конкретное социальное лицо со своими характерными чертами и жизненным опытом, которые очень интересны ребенку. В отличие от других форм общения, здесь ребенок всецело сосредоточен на мире людей и их отношений. Дети испытывают потребность во взаимопонимании и сопереживании. По М.И. Лисиной, внеситуативно-личностная форма общения является высшим уровнем развития общения со взрослым в дошкольном возрасте [78]. Исследования М.И. Лисиной внесли большой вклад в изучение особенностей развития общения и послужили основой дальнейших исследований в этой области. Так, например, имеются данные психологических исследований о том, что в общении развивается



сфера эмоциональных переживаний ребенка, внутренний план действий, познавательная активность, самооценка и самосознание, от уровня развития общения зависит психологическая готовность к школе [33, 57, 60, 69, 113, 151], психическое и личностное развитие [78, 88, 113]. Однако в исследованиях М.И. Лисиной не говорится о том, как именно выстроить общение, которое способствовало бы полноценному психическому развитию дошкольника, а именно развитию центрального психического новообразования дошкольного возраста. Исследования Е.О. Смирновой показывают, что уровень развития общения современных дошкольников находится на низком уровне [109, 113, 116]. У большинства пятилетних детей преобладает ситуативно-деловое общение, характерное для раннего возраста. Также исследователи отмечают низкий уровень развития общения и психологической готовности к школе у современных детей старшего дошкольного возраста [57, 60, 69, 150]. Низкий уровень психологической готовности к школьному обучению, как отмечается разными исследователями, во многом является следствием неполноценного общения дошкольников с взрослыми и сверстниками [11, 62, 69].

В настоящее время проблема организации взаимодействия педагога с детьми и создания условий, поддерживающих детское развитие, стоит особенно остро в мировой практике дошкольного образования. В качестве основных дефицитов взаимодействия педагога с дошкольниками выделяются следующие: чрезмерная директивность, отсутствие фокуса на потребностях и интересах ребенка, отстраненная позиция педагога во время свободной деятельности детей [76, 95, 107, 194, 206, 210].

Г.Г. Кравцов отмечает, что воображение, как и центральные психологические новообразования других возрастов (речь, рефлексия и т.д.) изначально имеет культурный характер [56]. О.М. Дьяченко в своих работах указывала на связь особенностей воображения дошкольников с уровнем развития общения со взрослыми и сверстниками [23, 42]. В частности, у детей с «познавательным» (направленным на познание окружающей действительности) воображением был более высокий уровень развития общения, чем у детей с «эмоциональным»

(направленным на регуляцию образа «Я») воображением. Взаимосвязь уровня развития воображения и социально-коммуникативной сферы в старшем дошкольном возрасте была также выявлена в исследовании В.Т. Кудрявцева, Д.И. Фаттаховой [74]. Эти работы имеют большую ценность с точки зрения выстраивания образовательного процесса в детских садах, однако, обнаружение связи между особенностями взаимодействия и воображением только усиливает вопрос о том, как должно быть организовано взаимодействие, связанное с развитием воображения.

Особенности организации общения ребенка со взрослым, способствующего развитию воображения, исследовались в работах Е.Е. Кравцовой [64, 66]. Е.Е. Кравцова утверждает, что воображение изначально возникает в ситуации общения и взаимодействия взрослого и ребенка. В своем исследовании Е.Е. Кравцова подчеркивает неоднородность позиций, присущую общению ребенка со взрослым (взрослый может выступать по отношению к ребенку и как равный и как взрослый) [66]. Эта двойственность позиции взрослого, по мнению Е.Е. Кравцовой, является необходимым условием для полноценного развития ребенка. Е.Е. Кравцова также указывает, что формирование воображения в дошкольном возрасте требует особой организации общения ребенка со взрослым, а именно организации совместной деятельности, в которой взрослый всячески поощряет самостоятельность ребенка и избегает прямых указаний и демонстраций, что достигается за счет использования разных позиций в общении. Е.Е. Кравцова в подтверждение этого тезиса ссылается на исследование Ю. Бронфенбреннера, показывающее, что для развития воображения необходимо активное участие обоих родителей, занимающих разные позиции в общении с ребенком [64]. Если один родитель задает нормы и правила, то второй может помогать ребенку принимать эти нормы и правила и учитывать их в выстраивании своего поведения. Для нашего исследования особенно ценными являются разработки Е.Е. Кравцовой и ее учеников, касающиеся разных позиций в общении и закономерностей их появления в дошкольном возрасте [10, 61, 69]. Е.Е. Кравцова выделяла 5 основных позиций общения: пра-мы, над, под, на равных, отстраненно-независимая. Первой

в общении ребенка и взрослого появляется позиция «пра-мы», которая характеризуется максимальной близостью и совместностью взрослого и ребенка, взрослый вместе с ребенком действует как коллективный субъект. Далее в три года происходит раскол «пра-мы» и появляется позиция «над» по отношению взрослому. Позиция «над» – это позиция носителя содержания, она имеет отношение к организации деятельности. Следующая позиция «под» – традиционная позиция ученика, позиция вопрошающего. Комбинация позиций «над» и «под» составляет суть позиции «на равных», которая является основой партнерского взаимодействия. Позиция «отстраненно-независимая» представляет собой своего рода готовность к общению из любой другой позиции. Е.Е. Кравцова особенно подчеркивает, что позиции «над» и «под» являются взаимодополняющими: если кто-то находится в позиции «над», то другой оказывается в позиции «под». Каждая из позиций в общении дает ребенку определенные возможности, а гибкая подстройка взрослого позволяет увидеть зону ближайшего развития и расширить ее [54, 58, 64]. Эти наработки легли в основу парной педагогики, которая является одной из ключевых технологий программы «Золотой ключик» [61]. Работая в паре, педагоги занимают по отношению к детям разные позиции: один из них вместе с детьми (в позиции «пра-мы», «на равных» или «отстраненно-независимой») и помогает им осваивать то или иное содержание, а другой педагог в это время в позиции «над» или «под» (как бы противопоставляет себя детям). Такая «растяжка» позиций обеспечивает условия для спонтанного обучения детей и развития их общения [61].

### **1.1.2. Психологические особенности взаимодействия и общения со сверстниками в дошкольном возрасте**

Роль взаимодействия и общения со сверстниками в психическом развитии ребенка освещается в работах многих исследователей [96, 97, 99, 101, 107]. Так, например, Ж. Пиаже, указывал на то, что именно в отношениях сверстников преодолевается эгоцентризм [185]. Помимо этого, во взаимодействии и общении со сверстниками ребенок реализует стремление к самостоятельности и лучше осознает свои практические умения, общение со сверстниками является одним из

источников самопознания для ребенка, существует целый ряд отечественных и зарубежных исследований, посвященных роли сверстника в познавательном развитии детей [17, 66, 84, 108, 115, 117, 127, 136, 145, 159, 161]. Существует ряд зарубежных исследований, посвященных выявлению связей между опытом взаимодействия и общения со сверстниками, полученным в детстве, и определенными личностными характеристиками в подростковом и взрослом возрасте [129, 147, 165]. Исследования А.А. Рояк показывают, что дети, испытывающие трудности в общении со сверстниками, имеют такие черты, как агрессивность, грубость, обидчивость и неуверенность в себе [99].

Именно из отношений ребенка со взрослыми, по мнению Е.Е. Кравцовой, выделяются отношения со сверстниками, в которых реализуется тенденция, обозначенная Д.Б. Элькониным, и характеризующая социальную ситуацию развития в дошкольном возрасте, а именно тенденция к самостоятельности [66, 145]. Причем, согласно Е.Л. Бережковской и Е.Е. Кравцовой, освоение позиций в общении со сверстниками имеет другую логику, чем в общении со взрослым [9, 10]. Так, первой позицией в общении со сверстниками является позиция «под» и «над», которые характеризуют общение дошкольников. В школьном возрасте появляется позиция «на равных», а позиции «пра-мы» и «отстраненно-независимая» появляются гораздо позже.

Особое внимание формированию ровеснических отношений уделял в своих работах Е.Е. Шулешко, указывая, что именно в общении и взаимодействии ровесников формируется активный интерес ко всему происходящему в группе, взаимное уважение и доверие, развивается инициативность [142, 143].

Е.Е. Кравцова в своем исследовании, посвященном развитию воображения в дошкольном возрасте, также подчеркивает особую роль общения со сверстниками для полноценного психического развития в дошкольном возрасте. Так Е.Е. Кравцова отмечает две особенности общения со сверстниками, важные для формирования воображения: формирование коллективного субъекта деятельности и использование соревновательных мотивов [66]. Е.Е. Кравцова указывает, что особенно важным для развития воображения является возможность занимать

ребенком в общении со сверстником позицию равного и позицию взрослого, т.е. реализовывать возможность научить чему-либо другого ребенка, объяснить ему правила игры и т.д.

Генезис форм общения со сверстниками исследовался в работах М.И. Лисиной [78]. М.И. Лисина указывала на то, что общение со сверстниками тесно связано с общением со взрослыми и не может рассматриваться вне возрастных и индивидуальных особенностей этого общения. Потребность в общении со сверстниками, по мнению М.И. Лисиной, возникает намного позже по сравнению с потребностью в общении со взрослым, а именно только в дошкольном возрасте. В работах многих исследователей подчеркивается возрастающая роль общения со сверстниками в дошкольном возрасте, в младшем дошкольном возрасте отмечается резкое увеличение субъектных действий (использование выразительных жестов, эмоций, вокализаций) по отношению к сверстникам по сравнению с ранним возрастом [28, 80, 96, 97, 98, 115, 123, 138]. В раннем возрасте сверстник является для ребенка соучастником совместных игр и шалостей, но уже к 4 годам, согласно исследованиям М.И. Лисиной, становится предпочитаемым партнером по общению [78]. Согласно исследованиям Р.К. Терещук, начиная с дошкольного возраста, дети испытывают потребность в доброжелательном внимании ровесников [128]. А.Г. Рузская отмечает, что после 4 лет в общении со сверстником также появляется потребность в сотрудничестве, связанная с возникновением сюжетно-ролевой игры, причем сотрудничество со сверстником принципиально отличается от сотрудничества со взрослым [101]. Если в сотрудничестве со взрослым ребенок учится и узнает новое, то, сотрудничая со сверстниками, ребенок апробирует новые образцы деятельности. После 4 лет, по мнению А.Г. Рузской, в общении со сверстниками также имеет место потребность в уважении, которая отличается от потребности в уважении со стороны взрослого. В сфере общения со сверстниками эта потребность проявляет себя как потребность в признании среди равных партнеров. В целом А.Г. Рузская отмечает, что в сфере общения со сверстниками присутствуют все виды содержания коммуникативной потребности, характерные для общения со взрослыми, а также потребности, не свойственные для

сферы общения со взрослыми. Так отличительной чертой общения со сверстниками, по мнению А.Г. Рузской, является то, что в общении со сверстником ребенок проявляет себя как «активный деятель», а в общении со взрослым как «ученик» [101].

М.И. Лисина [78] выделяет три последовательно возникающие и сменяющие друг друга формы общения дошкольников со сверстниками. Эмоционально-практическая форма общения появляется у 2-4-х летних детей. Это форма общения характеризуется стремлением ребенка к самовыражению и ожиданием от сверстника соучастия в общих делах. Ведущим на этом этапе выступает личностно-деловой мотив. В 4-6 лет эмоционально-практическая форма сменяется ситуативно-деловой, которая, в свою очередь, характеризуется стремлением к деловому сотрудничеству: дети не просто действуют рядом, у них появляется общая цель, а сверстник превращается из соучастника в сотрудничающего партнера. Ситуативно-деловое общение связано с развитием совместной игры дошкольников. Деловой и личностный мотивы – ведущие на этом этапе. Уникальной особенностью общения со сверстником на этом этапе является феномен «невидимого зеркала», то есть ребенок как бы смотрит на себя через сверстника, по-настоящему не видя его самого, ищет в нем свой образ [38]. Эта ситуация радикально меняется при переходе к внеситуативно-деловой форме общения в старшем дошкольном возрасте, которая, по мнению А.Г. Рузской, продолжает оставаться довольно редкой [101]. К 7 годам растет число внеситуативных контактов дошкольников, общение со сверстниками все больше отделяется от совместной практической деятельности. Дети стремятся к сотрудничеству, которое разворачивается в совместной игре. Стоит отметить, что к концу дошкольного возраста игра претерпевает значительные качественные изменения [59, 67, 101, 123] появляется игра с правилами, в рамках которой и разворачивается внеситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками. По данным М.И. Лисиной, деловые мотивы по-прежнему сохраняют свое ведущее положение в этой форме общения [78].

Рассмотрение особенностей развития общения со сверстниками выводит на первый план актуальную в настоящее время проблему выявления и создания развивающих условий в дошкольных группах детского сада. Е.О. Смирнова указывает, что для формирования общения со сверстниками недостаточно просто наличия других детей, большую роль в этом играют действия взрослого [115, 118]. Для возникновения способности к сопереживанию, взаимопомощи необходима специальная организация детского общения, которую может осуществить взрослый. Е.О. Смирнова подчеркивает, что, для того чтобы взаимодействие детей складывалось успешно, взрослый может организовывать совместную предметную деятельность детей и формировать их субъектное взаимодействие. Причем, по мнению Е.О. Смирновой, наиболее эффективным является именно формирование субъектного взаимодействия, привлечения внимания детей к субъектным качествам сверстника, что повышает интерес детей друг к другу и приводит к появлению эмоционального-практического взаимодействия между детьми. Именно при таких воздействиях, по словам Е.О. Смирновой, «...возрастает интерес детей друг к другу, появляются эмоционально окрашенные действия, адресованные сверстнику, возникает эмоционально-практическое взаимодействие...» [115, с. 79]. В зарубежных исследованиях выделяется несколько уровней развития совместной игры детей [194, 197, 199, 210]. Дети уже в раннем возрасте начинают проявлять интерес друг к другу [176, 191, 192, 207]. Сначала они играют одни, затем начинают наблюдать за игрой друг друга, затем играть рядом (параллельная игра) или объединяясь на короткое время в небольшие группы (ассоциативная игра) и только потом возникает сложная совместная игра. В контексте рассматриваемой нами темы особенно актуальными являются работы Э. Сингер и Д. Де Хаан [107]. Авторы подчеркивают, что вплоть до 1970-х гг. в зарубежной практике считалось, что взаимоотношения со сверстниками у детей начинают формироваться только с 3-4 лет. Однако изменения в системе образования, связанные с тем, что малыши до 3 лет стали посещать детские сады, повлияли на эту популярную точку зрения и позволили исследователям глубже изучить отношения и нюансы взаимодействия между маленькими детьми, посещающими одну группу детского сада. Оказалось,

что если у детей есть возможность контактировать со сверстниками (а эта возможность как раз возникла, благодаря детским садам), то уже 18-месячные малыши могут чувствовать и понимать настроение и действия других детей. Наблюдения за поведением детей позволило вывить несколько этапов, которые характеризуют особенности развития взаимодействия между детьми уже в раннем возрасте: индивидуальная игра, заинтересованное наблюдение за игрой других детей, параллельная игра, ассоциативная игра. Другое исследование также показывает, что дети раннего возраста ищут возможности общаться друг с другом, они подражают и помогают другу, у них возникают избирательные предпочтения [178]. Э. Сингер, Д. ДеХаан и их коллеги особенно подчеркивают роль социального контекста и педагога в развитии взаимодействия и общения между маленькими детьми [107, 194, 196, 197]. Именно от действий педагога, учитывающего особенности групповой динамики, во многом зависит установление совместности между детьми, кроме того, именно через отношения со взрослым ребенок узнает о правилах реципрокности (после каждого действия взрослый делает паузу, чтобы дать ребенку ответить, сохраняя при этом визуальный контакт), которая является одним из ключевых условий возникновения отношений сотрудничества и диалога между детьми. Э. Сингер и др. [197] показывают, что для поддержки вовлеченности детей в совместную деятельность педагог должен занимать позицию доброжелательного присутствия, находиться в группе так, чтобы дети в любой момент могли установить с ним зрительный контакт и обратиться за помощью в случае затруднений или конфликта, при этом самостоятельно регулируя дистанцию с педагогом. Также особое значение имеет то, как педагог структурирует среду: пространство группы должно провоцировать детей на объединение в малые группы, при этом оставаясь просматриваемым для установления зрительного контакта с педагогом. Важна и сама постоянная детская группа, которая в условиях детского сада может стать ресурсом для возникновения позитивных отношений между детьми. Исследования показывают, что длительное посещение одной группы детьми повышает вероятность возникновения дружбы



между ними [171, 195]. Есть свидетельства того, что дружба, возникшая в детском саду, может продолжаться и в подростковом возрасте [171].

Также в контексте рассмотрения особенностей общения и взаимодействия между сверстниками имеет большую ценность понятие «ровеснической культуры» (peer culture) [159, 194]. Дети младшего возраста могут во взаимодействии друг с другом в малых группах устанавливать свои ритуалы, традиции и правила даже без непосредственного участия взрослого. Такая «ровесническая культура» может быть позитивной (основанной на уважении и взаимопомощи) или негативной (основанной на конкуренции и противостоянии между детьми). Позитивная «ровесническая культура» возможна, только если есть общий фон доверительных отношений со взрослым. По словам W. Corsaro, дети как бы «пробуют воду», совершают попытку выстраивания социальных отношений в поддерживающем контексте, чувствуя, что близкий взрослый находится рядом и к нему можно обратиться [159]. Для возникновения позитивной «ровеснической культуры» также необходимо установление совместности в отношениях детей, чему в детском саду может способствовать педагог, предлагая детям общие традиции, ритуалы, интересные дела, обсуждая с ними правила группы, выступая в качестве медиатора в детских конфликтах и помогая детям не только помириться, но и восстановить дружеские отношения [160, 161, 167, 168, 171, 172, 195, 196]. «Ровесническая культура» способствует развитию детского сообщества. Здесь важно отметить, что детское сообщество принципиально отличается от группы. Его ключевые признаки: появление чувства «мы», общность, осознание принадлежности к группе, ценность совместной деятельности [4, 100, 141]. Именно формирование сообщества создает необходимые условия для возникновения уважительных отношений между детьми.

Рассмотренные нами исследования показывают особую роль взаимодействия и общения со взрослыми и сверстниками в полноценном психическом развитии детей дошкольного возраста, а также роль взрослого в возникновении позитивных отношений и дружбы между детьми. Стоит отдельно отметить, что многие исследователи и практики отмечают качественные изменения, произошедшие в

социальной ситуации развития детей младшего возраста, и влияющие на уровень развития их общения и психического развития в целом [5, 11, 19, 20, 125, 129]. Так, например, ряд исследований показывает, что паспортный и психологический возраст современных детей не соответствуют друг другу [31, 32, 69, 103]. Н.Е. Веракса и Г.Г. Кравцов отмечают дефицит содержательного детско-родительского общения [21, 56]. Эта тенденция обусловлена рядом причин: экономическими (возрастающая занятость родителей), увеличением числа нуклеарных семей, развитием индустрии развлечений и влиянием СМИ (телевизор и интернет часто заменяют общение членов семьи друг с другом), перегруженностью детей разными занятиями и популярностью раннего развития, кружков по подготовке к школе [16, 21, 22, 105, 112, 110, 125, 126, 114, 120]. Н.В. Микляева и др., размышляя о происходящих изменениях в социальной ситуации развития, подчеркивают такие риски для детского развития, как разрушение детской субкультуры, исчезновение разновозрастных групп и нарушение передачи игрового опыта. Е.Ю. Васильева отмечает отставание в развитии эмоционально-волевой сферы у современных детей [82]. Нико ван Уденховен [129] подчеркивает, что в настоящее время во многих странах основной упор в дошкольном образовании делается на академической успеваемости в ущерб социальному развитию, игре и духовному развитию ребенка. Кроме того, в последнее время растет число неполных семей. Согласно исследованиям В.С. Собкина и Е.М. Марич, воспитательные стратегии отцов и матерей различаются в полных и неполных семьях, помимо этого в неполных семьях незамужние матери в целом тратят меньше времени на общение с ребенком, чем замужние матери [125]. Так В.С. Собкин и Е.М. Марич отмечают, что именно полнота семьи является фактором, сказывающимся на продолжительности общения ребенка с матерью [125]. Е.О. Смирнова в своих работах также отмечает нехватку полноценного общения с близкими взрослыми у современных детей, причем этот дефицит связан не с каким-либо социальным неблагополучием, а, наоборот – с материальным и социальным благополучием родителей, их стремлением обеспечить ребенка всем «самым лучшим», последними техническими новинками в том числе [120, 121].

Помимо этого, почти пропали дворовые компании детей, в которых старшие и младшие дети могли играть и общаться друг с другом [110, 112]. И в детских садах, и в школах более распространены группы и классы с жестким разделением по возрастам, и дети имеют опыт взаимодействия только со сверстниками. Также уже на протяжении более 10 лет исследователями отмечается низкий уровень игры современных дошкольников и исчезновение игры из детских садов [1, 2, 92, 95, 146, 54, 119]. Детям доступно крайне мало времени на свободную деятельность [95, 141]. Педагоги ориентированы скорее на освоение детьми предметных знаний, чем на поддержку детской инициативности. Среда групп не поддерживает игру и творчество: детям доступно крайне мало полифункциональных материалов, имеющиеся игрушки часто не оставляют пространства для воображения самих детей [91, 122]. Ценность игры в целом признается педагогами, однако понимание игры очень размыто. Часто игра замещается игровыми формами, играми по готовому сценарию педагога и дидактическими играми [64, 114]. Занятия в детском саду напоминают скорее школьные уроки и не предполагают активного взаимодействия детей друг с другом [13].

Итак, есть серьезные основания говорить об изменении в социальной ситуации развития современных детей дошкольного возраста: у значительного числа дошкольников нет братьев и сестер, они очень загружены, пропали дворовые компании, родители в силу занятости могут уделять им меньше времени [125, 126, 129, 146]. С изменениями в социальной ситуации развития современных дошкольников могут быть связаны серьезные проблемы, касающиеся как их общения и взаимодействия, так и особенностей психического развития. Такие изменения в социальной ситуации развития современных детей указывают на необходимость проведения исследований, направленных на изучение особенностей взаимодействия и общения современных детей дошкольного возраста и создания условий для их полноценного развития.

Л.С. Выготский указывал, что особенности возраста отражаются в центральном психологическом новообразовании, которое определяет весь ход психического развития на том или ином возрастном этапе [25]. В дошкольном

возрасте центральным психологическим новообразованием является воображение [42, 66, 70, 72, 73]. В рамках нашей работы мы стремимся выяснить, какое взаимодействие детей друг с другом будет способствовать развитию воображения в дошкольном возрасте. В работах Е.Е. Кравцовой было показано, что особым образом организованное общение со взрослым и сверстниками способствует развитию воображения в дошкольном возрасте [66]. Мы полагаем, что взаимодействие с детьми разного возраста имеет свои особенности в дошкольном возрасте и может выступать в качестве условия для развития воображения дошкольников в силу своей разнопозиционности (возможности занимать в таком взаимодействии разные позиции). Далее в рамках нашего теоретического обзора мы обратимся к анализу отечественных и зарубежных исследований, посвященных особенностям развития разновозрастного взаимодействия дошкольников.

### **1.1.3. Психологические особенности развития разновозрастного взаимодействия и общения в дошкольном возрасте**

Опыт разновозрастного взаимодействия ребенок может получить в образовательной ситуации или в семье, если у него есть братья и/или сестры [15, 130, 144]. Ряд авторов анализируют развивающий эффект разновозрастных групп. Остается очень популярным тезис о том, что разновозрастная группа оптимальна для младших детей (младшие стремятся к старшим, младшим уделяется больше внимания со стороны воспитателей), но для старших детей посещение разновозрастной группы нежелательно, т.к. они начинают вести себя как малыши, а педагоги не могут уделить должного внимания их обучению [112]. Как указывает В.Н. Бутенко, среди педагогов и родителей распространено настороженное и негативное отношение к разновозрастным группам в детском саду [14]. Также популярно мнение о том, что старшие дети часто проявляют агрессию по отношению к младшим, самоутверждаются за их счет. Практические наблюдения показывают, что часто даже в специально созданной разновозрастной группе появляются искусственные препятствия для общения и взаимодействия старших и младших детей. Например, педагог разделяет старших и младших детей во время занятий, а распорядок дня не предполагает времени на свободную деятельность.

одновозрастные группы детей воспринимаются как наиболее оптимальный и удобный для педагогов вариант. А разновозрастные группы встречаются достаточно редко в детских садах. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики за 2019 год, только 646700 детей посещают разновозрастные группы, это в свою очередь составляет менее 10% от общего числа детей, посещающих детские сады (7606698 детей) [131]. Такая редкость разновозрастных групп может быть связана с непониманием их ценности и восприятием традиционного деления по возрастам как само собой разумеющегося. Хотя такое разделение было далеко не всегда, и продиктовано оно скорее внешними причинами, чем содержательными. Многие авторы говорят о ценности естественных детских разновозрастных сообществ, в которых развивается детская субкультура, передается игровая культура и развивается общение детей [6, 37, 107, 112]. В редких случаях разновозрастный состав группы закреплён в самой образовательной программе как важное условие ее реализации или ценность разновозрастного сообщества детей отражена в укладе образовательной организации [43, 61].

Существует ряд исследований, подтверждающих распространённое мнение о том, что в разновозрастных группах создаются условия только для младших детей. Так, например, A. Winsler et al. отмечают, что в разновозрастной группе детей 3-4 лет старшие дети по уровню развития приближаются к младшим, чего не происходит в одновозрастных группах [212]. Также в разновозрастных группах дети в целом предпочитают общаться со сверстниками, чем с детьми другого возраста. Исследование A. Ansari, K. M. Purtell свидетельствует о негативном влиянии посещения разновозрастных групп на развитие математических представлений и чтения у старших детей [154]. Однако, стоит учитывать, что были проведены на выборке детей 3-4 лет, также не учитывался опыт пребывания детей в группе детского сада, не контролировалось качество условий в группах, что не позволяет в полной мере оценить развивающий эффект посещения разновозрастных групп. В исследовании K. Sundell было показано, что именно разница в возрасте является предиктором социальных и когнитивных достижений

детей [205]. Причем наиболее оптимальной разницей является разница между старшими и младшими не менее чем в 25 месяцев и не более 50 месяцев, при разнице больше 50 месяцев позитивный эффект пропадает (автор связывает это с трудностями работы педагога с детьми с большей разницей в возрасте). Есть ряд исследований, которые опровергают миф о том, что посещение разновозрастной группы неблагоприятно сказывается на развитии детей. Так, например, исследование Г.Н. Гришковой посвящено изучению развития познавательной самостоятельности дошкольников и младших школьников в условиях разновозрастной группы [34]. J. Roopnarine, J. Johnson отмечают преимущества разновозрастной группы для социального и когнитивного развития [188]. Е.Н. Герасимова приводит убедительные данные о том, что в разновозрастных группах создаются дополнительные условия для развития речи как старших, так и младших детей, а также рассматривает особенности сенсорного воспитания детей и описывает возможности взаимообучения детей в разновозрастных группах [29, 30].

В исследовании О.Л. Захаровой показано, что социально-психологические навыки, формирующиеся в разновозрастной группе, способствуют успешной адаптации в школе [46]. Автор отмечает, что в разновозрастных группах изменяется отношение детей к сверстникам, которых они оценивают как по личным, так и по нравственным качествам. О.Л. Захарова подчеркивает роль взрослого в формировании отношений между старшими и детьми, а также значение разницы в возрасте, которая способствует преломлению социального опыта детей [46]. О.Л. Захарова указывает, что в разновозрастной группе, в отличие от одновозрастной, создаются более благоприятные условия для развития отношений взаимной ответственности и заботы.

Е. V. Subbotsky также указывает, что ребенок чаще соблюдает правила и моральные нормы, если он находится в позиции «взрослого» по отношению к младшему [202]. Он также подчеркивает, что старшие дети с удовольствием помогают младшим, однако такая забота часто различается в разных культурах: в сельских регионах такая забота является традиционной, в отличие от больших городов. J. Gallaher, J. Coche отмечают, что в разновозрастных группах

воспитателям проще противостоять тенденции «продвигать» школьную программу на занятиях в детском саду, в разновозрастной группе создается больше условий для развития сотрудничества и просоциального поведения, также минимизированы проблемы, связанные с конкуренцией и соперничеством между детьми [164]. При этом J. Whiting указывает, дети чаще демонстрируют просоциальное поведение (взаимопомощь, поддержка) по отношению именно к младшим детям, чем к сверстникам [211]. В исследовании L. Derscheid была выявлена значимая связь уровня развития помогающего поведения с количеством обращений к младшему ребенку и временем, проведенным ребенком в разновозрастной группе [162]. Исследователями также отмечается более высокий уровень развития игры в разновозрастных группах [166, 178, 213]. Кроме того, в исследовании A. Winsler et al. не учитывалось взаимодействие между педагогом и детьми: как было показано выше разобщенность между детьми, как и совместность, дружба во многом зависят от того, как выстроено общение педагога с детьми, какие условия для дружеских отношений он создает в группе [212].

Э. Сингер и Д. де Хаан подчеркивают, что именно взрослый может способствовать тому, чтобы старшие дети помогали младшим, в разновозрастной группе особенно важна работа по развитию детского сообщества, формирования чувства принадлежности к группе [194]. При этом авторы также подчеркивают, что не стоит опасаться конфликтов и избегать их, наоборот конфликты, возникающие в детской группе, являются очень ценной, хотя и часто недооцениваемой, образовательной ситуацией, в которой при уместной поддержке и фасилитации взрослого дети учатся договариваться, видеть и учитывать разные точки зрения, совместно принимать решения [194].

Ряд исследований по теме разновозрастного взаимодействия посвящен анализу отношений между детьми разного возраста и условиям для их развития. В.Н. Бутенко в своем исследовании отмечает вариативность отношений детей в разновозрастных группах: они могут варьироваться от обесценивания, соперничества, отстраненности до сопричастности, сотрудничества и взаимопомощи [14]. Одновременно с этим в каждой разновозрастной группе можно

выделить доминирующую направленность в отношении детей (личностная или предметная). Тип доминирующей направленности, в свою очередь, зависит от стиля взаимодействия педагога с детьми. Причем, по словам автора исследования, можно выделить стиль педагогического взаимодействия, способствующий формированию позитивных отношений между детьми разного возраста (сотрудничества, взаимопомощи). Такой педагогический стиль характеризуется поддержкой детской инициативы со стороны педагога, создание условий для возникновения групповой общности и вовлеченность педагога в деятельность детей [14].

Работа Е.Н. Герасимовой посвящена организации педагогических процессов в разновозрастной группе [29, 30]. Е.Н. Герасимова анализирует особенности образовательного процесса в группе со смешанным возрастным составом детей и делает вывод о том, что уникальной чертой разновозрастных групп является возникновение системы взаимодействий старших и младших детей, которая за счет обогащения социального опыта вносит большой вклад как в личностное, так и в познавательное развитие ребенка [29]. Е.Н. Герасимова также указывает, что специфика образовательного процесса в разновозрастной группе характеризуется тем, что ребенок одновременно включен в различные системы взаимодействия: ребенок-взрослый, сверстник-сверстник, старший с младшим, младший со старшим.

В исследовании Н.П. Флегонтовой анализируются педагогические условия возникновения сюжетно-ролевой игры в разновозрастных группах детского сада. Н.П. Флегонтова приходит к выводу, что для формирования сюжетно-ролевой игры в разновозрастной группе прежде всего необходимо участие взрослого как партнера по совместной игре, а взаимодействие старших и младших по возрасту детей без педагогического руководства взрослого недостаточно для полноценного развития игры у младших дошкольников [133].

В.Н. Бутенко также отмечает, что характер отношения между старшими и младшими детьми формируются усилиями взрослых. Если стиль педагогического взаимодействия поддерживает сопричастные отношения между детьми, то в такой



группе будет больше условий для полноценного развития детей, отвечающего основным задачам возраста [14]. Г.Н. Гришкова также отмечает высокий развивающий потенциал разновозрастных групп в отношении как психического, так и личностного и социального развития дошкольников [34]. Е.Н. Герасимова отмечает, что уникальность разновозрастных групп, состоит в том, что в таких группах возникает система взаимодействий детей разного возраста, что обогащает социальный опыт ребенка [29, 30]. Вместе с тем упомянутые авторы указывают на нехватку и особую актуальность современных психологических исследований, посвященных особенностям психического развития детей в разновозрастных группах и роли разновозрастных групп в развитии возрастных новообразований, мышления и речи, подготовке к школе.

Е. Rouse особенно подчеркивает, что установки педагогов по отношению к одновозрастным и разновозрастным группам влияют на то, как организовывается образовательный процесс [189]. Важно, чтобы педагоги видели образовательный потенциал разновозрастности. Однако, как показывают другие исследования рефлексия своих представлений важный этап изменения практики, но не единственный. Часто имеет место разрыв между пониманием ценности игры, свободной деятельности, инициативности детей и реальной практикой. Педагогам может не хватать более глубокого понимания условий, которые необходимо создать для поддержки разновозрастного общения, закономерностей его развития, а также развивать компетенции, необходимые для поддержки взаимодействия детей [141, 209].

Ряд практиков дошкольного образования также, опираясь на свой опыт и наблюдения за детьми, подчеркивают развивающий потенциал разновозрастных групп. Разновозрастная группа создает регулярную ситуацию вызова для детей (через различия детей разных возрастов), что поддерживает развитие детской субъектности. Субъектность рассматривается авторами как воплощение собственного замысла, связанное с преодолением наличной ситуации, где не работают старые, уже знакомые способы [91]. Л.В. Журавлева, дошкольный педагог, подчеркивает особый развивающий эффект разновозрастных групп,

широко используемый в практике детского сада им. А.Н. Тубельского [43]. Так, Л.В. Журавлева отмечает важность пробы себя в разных ролях, которая есть в разновозрастной группе. Также в разновозрастной группе ребенок одновременно может рефлексировать, каким он был раньше (через сопоставления себя и своих возможностей с младшими детьми), а каким – будет в будущем (через сопоставление со старшими детьми). Л.В. Журавлева делится своими практическими наблюдениями и отмечает, что в разновозрастной группе даже очень робкий ребенок получает возможность занять позицию старшего, выступить в качестве носителя норм и правил для младших [43]. Иными словами, Л.В. Журавлева указывает на то, что в разновозрастной группе создаются психологические условия для развития индивидуальности ребенка, а также выбора позиции и роли общения [43].

Разновозрастные группы также используются в практике детского сада, работающего по программе «Золотой ключик», в которой жизнь детских групп строится по семейному типу [61]. Авторы программы также подчеркивает, что в разновозрастной группе создаются дополнительные условия для развития общения, а также для взаимного обучения старших и младших детей. Причем авторы отмечают особую роль педагогов, работающих в паре и реализующих принципы парной педагогики. Именно особым образом организованное общение взрослых и их взаимодействие с детьми, продуманность общих ритмов дня, проживание событий способствует становлению детско-взрослого сообщества, раскрывает развивающий потенциал разновозрастной группы. У. Кислинг также отмечает особые отношения, складывающиеся в разновозрастной группе. У. Кислинг считает, что разновозрастная группа воспроизводит семейную ситуацию, и социальное поведение детей в условиях разновозрастных групп заметно улучшается [50].

Описанные исследования разновозрастного взаимодействия детей показывают, что не любое формальное объединение детей разного возраста является развивающим. Разновозрастное взаимодействие возникает, если взрослый поддерживает развитие детского сообщества и общение между детьми.

Необходимо различать произвольно занимаемую позицию в общении и формальный статус (старший/младший), который ребенок получает по обстоятельству нахождения в разновозрастной группе.

Далее мы обратимся к исследованиям, изучавшим особенности взаимодействия детей разного возраста в семейной ситуации. Первый опыт разновозрастного взаимодействия ребенок может получить в семье. В семье с двумя и более детьми может формироваться своего рода естественное детское сообщество, подсистема сиблингов, в которой возникают особые взаимоотношения между детьми [15, 102, 148, 149, 181, 182]. Формирование такого детского сообщества старших и младших во многом зависит от взаимоотношений внутри семьи. Как и в разновозрастной группе, отношения между сиблингами могут быть очень разными: как основанными на соперничестве и конкуренции, так и основанными на взаимном уважении и сотрудничестве [135]. На наш взгляд, следует, как и в ситуации с разновозрастными группами, различать позицию ребенка (старший/младший) и формальный статус, полученный ребенком по факту своего рождения.

Исследователи сходятся в оценке семьи как одного из базовых институтов социализации дошкольников. 17-летний лонгитюд EPPSE показал ключевую роль семьи в воспитании дошкольников: высокое качество домашних условий (включающее как доступную, интересную, разнообразную среду, так развивающее взаимодействие с родителями, направленное в том числе на поддержку детского взаимодействия) может компенсировать низкое качество условий в детском саду и является предиктором более высоких академических успехов и развитых социальных компетенций в более старшем возрасте [198, 199, 200, 206].

Л.Л. Баландина и Е.А. Силина, обобщая проведенный анализ исследований из разных стран, отмечают, что специфика внутрисемейных отношений и уклада семьи выступают в качестве условий психического развития детей и их социализации [7]. На важность учета социального контекста развития указывал и Дж. Тадж, занимавшийся исследованием влияния общения и взаимодействия на когнитивное развитие детей [127]. Дж. Тадж отмечал, что индивидуальное развитие

следует рассматривать только в контексте существующего социального окружения [127]. Семья как особая система, обладающая своей сложной структурой отношений, влияющих на всех ее членов, рассматривается в рамках системного подхода в семейной психотерапии. С. Минухин, представитель структурной системной семейной психотерапии, в своих работах вместе с коллегами анализирует структуру семьи и особенности ее границ. Структура семьи рассматривается им как набор возникших со временем стереотипов взаимодействия между разными членами семьи. При этом возникшая структура начинает влиять на дальнейшие отношения членов семьи [181, 182]. С. Минухин в структуре семьи выделяет несколько подсистем: супружескую, родительскую, сиблинговую (сиблинговая система включает братьев и сестер). Дисфункции в семейной системе появляются в результате нарушения границ и взаимодействия в каждой из подсистем. Таким образом, опыт сиблингового взаимодействия рассматривает не только как значимый для развития детей внутри семьи, но и для функционирования всей семейной системы.

И. А. Нальгиева отмечает, что порядок рождения важно учитывать при анализе психологического ребенка, поскольку общение между старшими и младшими сиблингами в семье имеет свою специфику и вносит особый вклад в развитие личности ребенка, при этом И. А. Нальгиева указывает на недостаточную разработанность этой темы [83]. На дефицит исследований, направленных на изучение проблемы сиблинговых отношений и психологических особенностей развития детей с разными сиблинговыми позициями указывают и другие авторы [3, 81, 40, 44, 52, 139].

Ранние эмпирические исследования порядка рождения были основаны на идеях А. Адлера [152]. Исследователей интересовал вопрос успешности единственных в семье детей и связи успешности с наличием отношений с сиблингами. Результаты исследований оказались довольно противоречивыми. Дизайн исследований предполагал ретроспективный анализ жизни единственных детей (т.е. в ряде работ анализировалось детство по воспоминаниям и косвенным свидетельствам). Д. Полит и Т. Фабло подвергли критике идею Адлера о

дефицитарности ситуации единственного ребенка [186]. В их работе единственные дети почти не отличались по степени успешности от других участников исследования, имеющих сиблингов. Также следует отметить размытость и низкую степень обоснованности понятия «успешность», использованного в ранних исследованиях. Более психологический анализ разных сиблинговых позиций проведен в работах М. Боуэна [156, 157]. М. Боуэн отмечал, что сиблинги выполняют разные функции в семейной системе в зависимости от своей сиблинговой позиции. Каждая из позиций (по Боуэну, позиция – то, что есть с рождения и определяется порядком рождения) подразумевает набор функций члена семьи в семейной системе. Причем М. Боуэн указывал на то, что связь функциональной позиции и личности двусторонняя: развитие личности, с одной стороны, формируется функциональной позицией, с другой стороны, развитие личности может оказывать обратное влияние на содержание и смысл функциональной позиции в семье [15]. М. Боуэн, в отличие от своих предшественников, акцентировал внимание на том, что недопустимо формально учитывать порядок рождения (формальный сиблинговый статус) и навешивать ярлыки на того или иного члена семьи. В процессе семейной терапии важно проводить более детальный анализ функциональной позиции ребенка в семейной системе, учитывая особенности его личности и структуру отношений в самой системе.

В рамках нашей работы интересными также представляются исследования, проведенные в 50-х годах Х. Кох. Предметом исследования Х. Кох являлась связь порядка рождения, разницы в возрасте с сиблингом и пола с личностными характеристиками детей 5-6 лет из двухдетных семей [173, 174, 175]. Х. Кох установила, что разница в возрасте имеет особое значение и должна учитываться при анализе личностных особенностей сиблингов. Х. Кох отмечала, что при меньшем размере возрастного интервала сиблинги воспитываются в более сходной социальной среде, получают похожий родительский уход. Кроме того, сиблинги с небольшой разницей больше взаимодействуют друг с другом, чем старшие и младшие дети с большой разницей в возрасте, когда отношения сиблингов больше

строятся через родителей [174]. Х. Кох отмечала более выгодную с точки зрения развития ситуацию младшего ребенка в семье: старший ребенок имеет более широкие интересы, младший тянется к нему, ему хочется взаимодействовать со старшим. Х. Кох указывает при этом, что такая ситуация складывается, только если разница в возрасте не слишком мала или велика. Н.М. Зырянова, оценивая работу Х. Кох, признает ее особый вклад в развитие сиблинговых исследований, однако при этом указывает на частный характер выявленных ею закономерностей и недостаточность объяснений, ограничивающихся строго психоаналитической интерпретацией [48].

Б. Шульман и Х. Мозак [193] отмечали, что каждая сиблинговая позиция имеет как сильные, так и слабые стороны для развития личности ребенка, и нельзя выделить какую-либо «лучшую» или более благоприятную сиблинговую позицию, а порядок рождения нельзя рассматривать как жесткую детерминанту развития, эффекты порядка рождения представляют собой лишь возможные варианты развития.

Ф. Салловэй провел тщательное обобщение и анализ уже имеющихся исследований и пришел к выводу, что порядок рождения влияет на личность в 5–10 раз сильнее, чем IQ или академические достижения. Порядок рождения определяет интеллектуальную гибкость, отношение к инновациям и новым идеям, а также то, как человек может менять свои взгляды [203, 204].

Многими авторами признается уникальность каждого возрастного периода и важность учета возрастного фактора в исследованиях особенностей психического развития [25, 44, 66]. Так Л.Л. Баландина и Е.А. Силина отмечают, что личностные особенности и их связь с сиблинговой позицией меняются с возрастом [7, 106]. Это указывает на необходимость проведения исследований в разных возрастных группах [106].

Ряд зарубежных сиблинговых исследований посвящен отношениям взрослых сиблингов, а также факторам (пол, возраст, уровень активности, особенности темперамента, наличие супружеских конфликтов и родительской депрессии и т.д.), влияющих на качество сиблинговых отношений и особенности когнитивного

развития сиблингов [136, 155, 158, 163, 170, 190, 201, 214, 215, 216]. Однако, эти исследования имеют много ограничений, связанных с характеристикой выборки и влиянием множества побочных факторов.

Исследования Л.Л. Баландиной и Е.А. Силиной касались изучения особенностей индивидуальности детей из многодетных семей [106]. Они особо подчеркивают, что в семье складываются особые психологические условия, которые влияют на когнитивные и личностные характеристики ее членов, в особенности детей. Т.А. Думитрашку [39, 40] указывает на несостоятельность физиологических, генетических и экономических гипотез, на их несоответствие результатам имеющихся исследований. Наиболее состоятельными, по мнению автора, считаются психологические гипотезы, которые дают определенные объяснения индивидуальных различий, связанных с конфигурацией семьи [106]. Характеристики отношений родителей с детьми в многодетных семьях являются демонстрацией положения о важной роли общения и целенаправленного взаимодействия с взрослым в психическом развитии ребенка, изложенного в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, М.И. Лисиной [12, 25, 78]. Общение оказывает существенное влияние на разные аспекты когнитивного, личностного, социального развития. При этом качество взаимоотношений зависит от степени удовлетворения потребности в общении с взрослыми [106]. Авторы подчеркивают, что обеднение коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения со взрослым крайне негативно сказывается на развитии маленького ребенка. Причем с увеличением количества детей в семье доля родительского внимания к каждому ребенку уменьшается, что приводит к негативному влиянию эффектов размера семьи. При этом авторы подчеркивают преимущество семьи с несколькими детьми перед однодетной, которое заключается в более широкой ролевой структуре. В многодетной семье ребенок включен не только во взаимоотношения «родитель-ребенок», но также ребенок становится участником разновозрастных отношений «ребенок-ребенок», которые являются очень важным и уникальным опытом, влияющим на развитие ребенка.

Л.Л. Баландина и Е.А. Силина описывают особое положение единственного ребенка в семье. Так авторы отмечают, что они не имеют возможности близко общаться с детьми своего возраста, у них нет опыта, как приспособливаться к нуждам других людей, учитывать их интересы [106]. Именно поэтому у единственных детей часто возникают трудности в общении с другими детьми. По мнению авторов, из-за такого специфического положения в семье единственный ребенок оказывается в парадоксальной ситуации. Из-за недостатка общения со сверстниками, он активно ищет его вне семьи, испытывая при этом большие сложности в установлении контактов. Таким образом, получается, что дети, имеющие сиблингов, не испытывают сильной потребности в контактах с другими детьми, но имеют необходимый опыт и средства. Единственные дети, наоборот, сильно стремятся к общению с другими детьми, но им сложно устанавливать эти отношения.

Проведенное Л.Л. Баландиной и Е.А. Силиной сиблинговое исследование позволило сделать следующие выводы: в исследовании подтвердилось влияние размера семьи на когнитивные, личностные характеристики детей, а также на особенности межличностных отношений. Также было установлено, что для детей из многодетных семей характерны более низкие показатели интеллекта. Однако здесь, авторы особо указывают на важность учета возрастного фактора. Так данная закономерность значимо выражена только в младшем школьном возрасте. Авторы приходят к выводу, что различия в личностных особенностях у школьников могут быть обозначены только на уровне тенденции. Детям из многодетных семей более, чем из однодетных семей, свойственны реакции эгозащитного типа, прежде всего интрапунитивной направленности [106].

В другом исследовании, проведенном на выборке детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста, Л.Л. Баландина и Е.А. Силина выявили, что потребность в отношениях со сверстниками единственные дети удовлетворяют за счет общения с друзьями, в то время как дети, имеющие сиблингов, - за счет общения с сиблингами [7]. Причем было установлено, что общение с сиблингами имеет особую важность именно для детей старшего



дошкольного возраста. Полученные результаты Л.Л. Баландина и Е.А. Сирина объясняют взаимодействием факторов пола, возраста, размера семьи и очередности рождения детей.

Особое влияние появления второго ребенка на развитие старшего отмечается в работах Г.Т. Хоментаскаса [135]. Г.Т. Хоментаскас, анализируя позицию старшего, указывает на то, что с появлением младшего ребенка, у старшего расширяется набор ролей в семье: старший ребенок относится к младшему, с одной стороны, как к равноправному партнеру, а с другой, - стремится выступить в роли отца или матери, опекуна или учителя по отношению к нему. Поиск новой роли в семье и выстраивание отношений с младшим (не всегда конструктивное), по мнению Г.Т. Хоментаскаса, определяет позицию старшего ребенка в семье [135].

В исследовании Ю.Д. Чертковой и Н.В. Каленовой изучалось, что приписывается обществом детям с разной сиблинговой позицией [139]. Оказалось, что в обществе единственные дети считаются более самостоятельными, грамотными и ответственными, младшие же – более общительными и эмоциональными.

И.Е. Козлова в своих исследованиях изучала особенности сиблинговых отношений, специфику личностной сферы сиблингов, а также детско-родительских отношений [52]. В исследовании приняли участие сиблинги от младшего школьного до юношеского возраста, а также их родители. И.Е. Козлова на основе проведенного анализа отмечает, что значимым фактором, влияющим на личностное развитие сиблингов, является не просто порядок рождения, а степень принятия со стороны родителей. Если же родители занимают контролирующую позицию, то это повышает уровень невротизма и понижает уровень субъективного контроля у сиблингов. Этот эффект анализировался также отдельно для старших и младших сиблингов, однако, различий в зависимости от порядка рождения не выявлено. Однако также было установлено, что различающееся родительское отношение в эмоциональной близости с детьми благотворно влияет на личностные характеристики старшего сиблинга, и отрицательно – на характеристики младшего сиблинга. Это исследование подчеркивает актуальность проведения дальнейших

исследований о связь отношений с родителями (взрослыми) на отношения между старшими и младшими детьми.

В другом исследовании И.Е. Козловой описываются особенности сиблинговых отношений в двухдетных семьях [51]. Так И.Е. Козлова подчеркивает, что отношения между сиблингами представляют собой своего рода микромодель социальных отношений и непосредственно связаны с социализацией. В рамках исследования описаны особенности отношений в сиблинговой паре и их связь с отношениями между супругами на материале выборки, состоящей из подростков. Основной вывод, к которому приходит И.Е. Козлова, заключается в следующем: старшие дети по сравнению с младшими в большей степени склонны к конфликтному, доминирующему поведению в отношении сиблинга. Антагонизм в сиблинговой паре связан с низким уровнем родительского принятия и эмоциональной близости с детьми. Также было выявлено, что особенности сиблинговых отношений больше связаны с личностными особенностями старших детей. Чем больше различия в родительском отношении (чем выше родительское принятие в отношении старшего по сравнению с младшим, чем родители более последовательны с ним и т.д.), тем лучше старший ребенок относится к своему сиблингу: меньше негативизма, выше уровень привязанности и сотрудничества.

В диссертации О.П. Зинченко [47] представлены результаты исследования особенностей психического развития младших сиблингов в семьях наркотицизирующихся подростков. О.П. Зинченко приходит к выводу, что симбиотические взаимоотношения со старшим ребенком, лежащие в основе созависимого поведения, способствуют формированию дисфункциональных взаимоотношений с младшим ребенком. О.П. Зинченко также делает вывод о важности учета фактора внутрисемейных отношений, в частности, детско-родительских отношений, при анализе психологических особенностей сиблингов. О.П. Зинченко констатирует, что семейная ситуация для младшего ребенка перестает быть развивающей и может провоцировать внутриличностные нарушения, когда в семье противоречивые отношения между родителями и

младшим ребенком, а отношения с сиблингом при этом конфликтные и дистантные [47].

Итак, современные сиблинговые исследования показывают важность взаимодействия внутри подсистемы сиблингов и признают необходимость учета возрастного фактора, специфики внутрисемейных отношений и социального статуса семьи. Сиблинговая позиция должна рассматриваться не как детерминанта развития, а только как особый социальный контекст, в котором могут создаваться определенные условия для развития. Это, в свою очередь, фокусирует внимание исследователей на особенностях взаимодействия и общения старших и младших детей и роли взрослого. Не во всех описанных исследованиях анализируется качество отношений детей с разным порядком рождения внутри семьи. На наш взгляд, если анализируется только порядок рождения, то уместнее говорить не о позиции, а о формальном сиблинговом статусе. Почти все описанные исследования были проведены на выборке от младшего школьного до юношеского возраста. Кроме того, исследователи сообщают о том, что за последнее время культура воспитания детей и родительские установки сильно изменились, в том числе под влиянием интернет-ресурсов. На родителей сильно влияет образ «хорошего родителя, популярный в обществе, а также идеи интенсивного родительства [105]. Все эти изменения также могли коснуться особенностей воспитания сиблингов и представлений родителей о сиблинговых отношениях. При этом стоит отметить, что современных исследований, посвященных тому, какую роль играет разновозрастное взаимодействие сиблингов в их психическом развитии и, в частности, в развитии воображения, на выборке дошкольного возраста не проводилось. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований мы выдвинули гипотезу о том, что у детей имеющих и не имеющих братьев и/или сестер создаются разные условия для развития взаимодействия и общения в семье и, соответственно, уровень развития воображения у детей с разным сиблинговым статусом также будет различаться.

На основе проведенного нами теоретического анализа мы полагаем, что разновозрастное взаимодействие, в котором ребенок занимает разные позиции,

может способствовать развитию гибкости воображения. Мы предполагаем, что это происходит за счет того, что для выстраивания такого взаимодействия ребенку необходимо учитывать точку зрения другого, видеть себя глазами другого и рассматривать ситуацию в более широком контексте.

## **1.2. Центральное психологическое новообразование дошкольного возраста**

Особенности воображения детей и взрослых исследовались представителями различных подходов: когнитивного, психоаналитического, культурно-исторического. Однако, далеко не все исследователи признают особую роль воображения в развитии ребенка. Некоторые авторы сводят его к творческому мышлению, что делает понятие «воображение» излишним в современной науке. Так, в зарубежных теоретических и эмпирических исследованиях изучается креативность, а понятие воображение как таковое используется крайне редко. В качестве основных критериев креативности чаще всего выделяют новизну и оригинальность. Креативность традиционно относят к навыкам 21 века («4К»): креативность, коммуникация, критическое мышление, кооперация (сотрудничество) [8]. Многие авторы говорят о важности развития креативности. Так, например, исследуются теоретические аспекты креативности, кросс-культурные особенности креативности, детская креативность, креативность педагога и педагогические стили, поддерживающие развитие креативности, развитие дивергентного мышления и т.д. [140]. В современных исследованиях делается важный вывод о том, что для развития креативности у детей, важен креативный взрослый, а следовательно, необходимо исследовать условия развития креативности взрослых [140]. В зарубежных исследованиях также можно выделить важный фокус на способы развития творческого мышления и креативности детей: через занятия искусством, тренинги креативности, работу с образовательной средой, решение проблемных ситуаций и работу с нарративами и зарождающейся грамотностью [8]. Однако, если анализ креативности и творчества оставляет за рамками понятие воображения, становится невозможным осмысление механизмов

и условий возникновения творчества. Творчество в этом случае предстает как спонтанно возникающая характеристика отдельных людей [58, 59, 79].

В отечественной же психологии креативность рассматривается в контексте развития воображения [27, 42]. Между тем исследования показывают, что воображение определяет логику развития детей в дошкольном возрасте и является центральным психологическим новообразованием этого периода [24, 66].

В рамках нашей работы далее мы рассмотрим взгляды представителей культурно-исторической школы психологии: Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцовой и В.Т. Кудрявцева [24, 35, 36, 45, 53, 54, 68, 72, 73].

Л.С. Выготский [24] предлагает определить психологическое содержание понятия «воображение» и его механизмы. Для этого он предлагает сначала отделить воображение как высшую психическую функцию от памяти и мышления.

### 1. Воображение и память

Л.С. Выготский пишет, что в поведении человека можно выделить два вида поступков, у человека есть два вида деятельности: воспроизводящий или репродуктивный и комбинирующий или творческий. Воспроизводящий вид деятельности тесно связан с памятью человека и заключается в сохранении и воспроизводстве уже имеющегося опыта. Такой способ облегчает адаптацию к окружающей действительности, позволяет сформировать привычки, которые помогают человеку действовать в похожих условиях. Однако Л.С. Выготский подчеркивает, что только этого вида деятельности при всей его значимости недостаточно для полноценной жизни человека, потому что иначе человек мог бы приспосабливаться только к привычным, знакомым и устойчивым условиям окружающей среды. Обладая только воспроизводящей деятельностью, человек не мог бы существовать и приспосабливаться к изменяющимся и непривычным условиям среды. Именно это приспособление становится возможным благодаря комбинирующей или творческой деятельности человека. Творческая деятельность человека, по Л.С. Выготскому, направлена не на воспроизведение уже знакомого,

того, что уже есть в опыте человека (каких-либо действий, впечатлений), а на создание нового (новых образов, действий) [24]. Далее Л.С. Выготский указывает, воображение является именно такой творческой деятельностью, основанной на комбинирующей способности человеческого мозга и направленной на создание новых образов.

## 2. Воображение и мышление

В другой своей работе Л.С. Выготский [27] разводит психологическое содержание понятий «мышление» и «воображение», не противопоставляя их, а указывая на системность их работы, зависимость друг от друга. Так Л.С. Выготский отмечает, что следует избегать упрощенного понимания воображения как изолированной и повторяющейся функции мозга. Воображение, наоборот, объединяет в себе несколько функций мозга и предполагает также сложные отношения между ними. Л.С. Выготский подчеркивает, что необходимо рассматривать и воображение, и мышление как системы, которые связаны друг с другом [27]. Л.С. Выготский выделяет два ключевых момента, характеризующих отношения мышления и воображения.

Во-первых, существует чрезвычайная родственность и близость процессов мышления и воображения. Например, переломным моментом в развитии, как мышления, так и воображения является появление речи. Л.С. Выготский говорит об единстве развития мышления и воображения и тонкости грани между реалистическим мышлением и воображением (одно невозможно без другого). Таким образом, познание действительности становится невозможным без «отхода» от этой действительности, от единичных впечатлений, которыми эта действительность представлена для нас. Л.С. Выготский подчеркивает, что воображение и реалистическое мышление всегда действуют в единстве.

Во-вторых, несмотря на родственность мышления и воображения, Л.С. Выготский указывает на невозможность их отождествления. Необходимо видеть реальную противоположность, которая существует между воображением и

мышлением. Л.С. Выготский, формулируя специфику воображения, отмечает, что воображение предполагает отход от реальности, в отличие от непосредственного ее познания. Образы строятся и в процессе непосредственного познания, однако также есть образы, которые осознаются человеком именно как образы воображения, такие образы нельзя найти в готовом виде в имеющейся действительности [27]. Л.С. Выготский подчеркивает сложность отношений высокого уровня развития мышления и воображения и описывает четыре вида связи воображения с действительностью. Предложенные четыре вида связи показывают, что воображение не только отрывает человека от реальности и бросает его в мире фантазии, наоборот, развитое воображение возвращает человека к реальности и позволяет изменять ее (новые образы, не данные в готовом виде, начинают влиять на реальность) [24].

Первая форма связи воображения с действительностью, по Л. С. Выготскому, заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в опыте человека. Второй формой связи воображения и действительности является связь уже не просто элементов, а продукта воображения и какого-либо сложного явления действительности. Эта форма связи не воспроизводит того, что было воспринято в прежнем опыте, а создает из него новые комбинации.

Третьей формой связи воображения с действительностью является эмоциональная связь. Л.С. Выготский также отмечает двойственный характер этой связи. С одной стороны, эмоции как бы подбирают соответствующий образ, а с другой стороны, продукт воображения вызывает определенные эмоции. Четвертая форма связи воображения и реальности заключается в том, что построение фантазии может представлять собой нечто существенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее реальному предмету в опыте человека. Однако, несмотря на это несоответствие, продукт воображения, воплотившись в какой-либо вещи, начинает реально существовать в мире и более того – воздействовать на него. Таким образом, воображение становится действительностью. Примером,

иллюстрирующим этот тип связи, может быть любое изобретение. Оно создано комбинирующим воображением человека, оно не соответствует существующему в природе образцу, но оно напрямую связано с действительностью и может изменить ее. Л.С. Выготский подчеркивает важность всех форм связи воображения с действительностью и указывает на их постепенное усложнение, в результате которого воображение, вначале отталкиваясь от опыта, восприятия действительности, возвращается к нему же, но в уже другой форме, изменяя действительность и влияя на опыт. Л.С. Выготский рассуждает о факторах, от которых зависит деятельность воображения [24].

### 1. Потребность человека в приспособлении к окружающей среде

Л.С. Выготский отмечает, что в постоянной, не меняющейся среде, где все привычно и работают уже имеющиеся способы, не возникает необходимости в творчестве [19]. В условиях устойчивой и неизменной среды человеку вполне достаточно памяти и уже имеющихся способов поведения. О воображении же заходит речь именно тогда, когда необходимо приспособливаться к новым условиям, не встречавшимся в прежнем опыте человека.

### 2. Опыт. Здесь Л.С. Выготский отмечает важность богатства и разнообразия опыта для развития воображения

### 3. Потребности и интересы, в которых эти потребности выражаются

### 4. Комбинаторная деятельность

### 5. Окружающая среда

В этом контексте Л.С. Выготский пишет, что зачастую воображение рассматривается как сугубо внутренняя деятельность, не зависящая от внешних условий. Распространено мнение, что процессы воображения обусловлены субъективными, а не объективными причинами. Выготский опровергает эту точку зрения тем фактом, что стремление к творчеству всегда обратно пропорционально простоте среды.



Далее в своей работе Л. С. Выготский [24] затрагивает очень важный вопрос о специфике детского воображения. Л.С. Выготский пишет, что, учитывая множество факторов, влияющих на деятельность воображения, она не может быть одинаковой у ребенка и взрослого. Л.С. Выготский развенчивает миф о том, что воображение ребенка богаче воображения взрослого. Л.С. Выготский отмечает, что работа воображения имеет свою качественную специфику на разных возрастных этапах. Это в том числе связано и с накоплением опыта по мере взросления. Опыт ребенка качественно отличается от опыта взрослого человека. Также различается и отношение к среде, которое направляет процесс творчества, и интересы взрослого и ребенка. Все это отражается на особенностях работы воображения и акцентирует необходимость учета возраста в исследованиях воображения [24]. Л.С. Выготский пишет, что интересы ребенка и его отношения со средой проще, чем у взрослого. А это основные факторы, которые определяют работу воображения. Л.С. Выготский утверждает, что воображение ребенка намного беднее воображения взрослого и достигает своей подлинной зрелости только у взрослого человека. Выготский отмечает, что из всех описанных форм связи с реальностью воображение ребенка сходно с воображением взрослого только в первой форме, а именно – реальностью тех элементов, из которых строится продукт воображения. Так Л.С. Выготский рассматривает психологическое содержание воображения не только на материале детского воображения, но и учитывая возрастную динамику развития этой высшей психической функции. Такой комплексный подход позволяет ему выделить более сложные связи воображения с реальностью и обогатить психологическое содержание этого понятия.

А.В. Запорожец, ученик Л.С. Выготского, подчеркивал культурный характер воображения и рассматривал воображение достаточно широко как универсальную способность и возможность действовать в уме. А.В. Запорожец указывал, что при переходе к дошкольному возрасту ребенку становится доступным свободное оперирование образами предметов (при отсутствии самого предмета), т.е. в плане воображения происходит свободное объединение представлений, появление новых

комбинаций образов. Особая роль в развитии воображения ребенка, согласно А.В. Запорожцу, принадлежит игре, которая, по его словам, «опережает воображение» [45, с. 195]. Именно в игре происходит развитие воображения, которое понимается А.В. Запорожцем как способность создавать и преобразовывать образы (системы обобщенных образов) различных предметов и явлений. Причем А.В. Запорожец указывает на подобие этого преобразования образов преобразованию материальных объектов, которые совершались ребенком в более раннем возрасте [45]. А.В. Запорожец также писал об «эмоциональном воображении» как об эмоциональном предвосхищении ситуаций, которое позволяет ребенку заранее представить ситуацию и пережить ее смысл. А.В. Запорожец указывал на связь эмоциональных образов воображения со смысловой сферой ребенка: в эмоциональных образах находят отражения интересы и потребности ребенка [45].

В.В. Давыдов рассматривал воображение как фундаментальную способность, основу творчества и с развитием воображения связывал появление личности у ребенка [35]. В.В. Давыдов подчеркивал связь развития сознания ребенка с воображением и выделял его в качестве центрального психологического новообразования дошкольного возраста. Как и А.В. Запорожец, В.В. Давыдов пишет о неразрывной связи символического замещения и воображения, уточняя при этом, что основной особенностью воображения является возможность видеть целое раньше частей, которая позволяет «интегрально видеть предметы глазами всех людей» (в том числе и людей угасших поколений) [35, с. 23]. В отличие от А.В. Запорожца В.В. Давыдов, указывая на возникновение ранних форм воображения и сознания в предметно-манипулятивной деятельности детей младенческого возраста в совместной деятельности со взрослым, видел возможности развития воображения не только в игре, но и в других видах деятельности: конструировании, художественной, элементах трудовой деятельности и учения.

Как высшая психическая функция воображение рассматривается в работах О.М. Дьяченко. По мнению О.М. Дьяченко, воображение включает весь опыт

субъекта: когнитивный, поведенческий и эмоциональный [23, 42]. А генезис воображения рассматривается О.М. Дьяченко как процесс преобразования прошлого опыта и создание на его основе новых образов. О.М. Дьяченко в своих работах отвечает на вопрос, за счет чего развивается воображение. Механизм развития воображения связан с использованием 2 типов средств: словесных и образов культуры. Также в работах О.М. Дьяченко была изучена структура воображения, которая формируется в дошкольном детстве. Ее исследования показали, что именно воображение помогает ребенку решать два вида задач: на значение и смысловые. О.М. Дьяченко выделала два вида воображения: познавательное и эмоциональное. Познавательное способствует познанию окружающего мира, а эмоциональное позволяет регулировать образ «Я». Также в работах О.М. Дьяченко были выделены 2 типа построения образов воображения («опредмечивающий» и «образ-включение»). В модифицированной О.М. Дьяченко методике Э. Торренса опредмечивающий тип проявляется в том, что стимульное изображение, которое ребенку предлагается дорисовать, как мы само становится образом. Например, палочку с кружочком ребенок дорисовывает как леденец или как солнышко, добавляя несколько лучиков. Образ-включение же проявляется в том, что ребенок делает стимульный рисунок только частью своего образа. Например, кружок с палочкой превращается в воздушный шарик, но на рисунке также появляется мальчик, который расстроен, что его шарик улетел высоко в небо. В экспериментальных исследованиях О.М. Дьяченко была описана динамика развития воображения в дошкольном возрасте. Автор выделяет два ключевых момента в развитии воображения: в младшем и старшем дошкольном возрасте. В младшем дошкольном возрасте ребенок начинает принимать задачу на воображение. Это согласуется с экспериментами Л.С. Выготского и Л.С. Сластиной с куклой: только после 3 лет большинство детей начинали различать оптическое и смысловое поле и могли сказать, глядя на сидящую куклу, что она стоит. Иными словами, в младшем дошкольном возрасте появляется опредмечивающий тип построения образов. В старшем дошкольном возрасте по мере накопления опыта появляется новый тип построения образа – включение [23, 42, 141].

Еще одним вопросом очень важным для нашей работы является определение функций воображения, понимание того, для чего оно необходимо человеку. О.М. Дьяченко в своей диссертации описывает четыре ключевых функции воображения [42]:

1. Гностически-эвристическая функция. Эту функцию выделяли такие авторы, как Л.С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и И.М. Розет. Они связывали ее с включением воображения в процесс решения познавательных задач, что способствовало нахождению творческих вариантов ответов. Именно эта функция позволяет воображению находить и выражать существенные, значимые стороны действительности.

2. Прогностическая или антиципирующая функция. О ней писали А.В. Петровский, А.В. Запорожец, Р.Г. Натадзе. Эта функция воображения позволяет выступать ему в качестве фактора, регулирующего и направляющего деятельность к получению определенного продукта.

3. Коммуникативная функция. Эта функция особо подчеркивалась Л.С. Выготским, В.С. Мухиной, Н.В. Сакулиной. Например, Л.С. Выготский писал, что деятельность воображения нельзя рассматривать как «деятельность несоциального, несообщаемого характера» [24]. Продукты воображения по своей сути социальны и обладают коммуникативной значимостью. Они воплощают в себе (в развитой форме) общественно-значимые тенденции, порождаемые потребностями общества и оцениваемые им.

4. Защитная функция. Эта функция воображения описана в работах З. Фрейда и К. Хорни. Они рассматривали связь функционирования воображения с эмоционально-аффективной сферой личности. Эти авторы полагают, что одна из форм защиты личности – это создание, воображаемых конструктов, снимающих внутреннее напряжение.

А.Н. Веракса [18] указывает на две ключевые функции воображения: познавательную, связанную с построением другой воображаемой реальности, и

эмоциональную, реализующуюся в ситуации противоречия между образом Я ребенка и реальностью.

В.Т. Кудрявцев, вслед за В.В. Давыдовым, рассматривает воображение не как частную психическую функцию, а как всеобщее свойство сознания и универсальную способность [73]. В.Т. Кудрявцев предостерегает от упрощенного понимания воображения как создания нового образа и отмечает, что именно воображение делает возможным воспроизведение ребенком опредмеченной культуры (культура рассматривается как система продуктов совокупного творчества многих поколений людей). При этом освоение культуры не сводится только к освоению уже имеющихся форм, но включает также освоение способов создавать новые формы. Таким образом, по словам В.Т. Кудрявцева «...воображение рождает культуру. И помогает ребенку войти в ее повседневный человеческий мир, творя необыденные миры. Где все происходит по чьему-то велению, но по его хотению» [72, с.62]. Воображение рассматривается В.Т. Кудрявцевым как возможность преодолевать наличную ситуацию и выходить в пространство возможного [70, 72, 73]. Создание нового образа В.Т. Кудрявцев выделяет лишь как одну из функций воображения. При этом В.Т. Кудрявцев, вслед за Э.В. Ильенковым, указывает еще на одну, более важную функцию воображения – смотреть на мир и на себя глазами другого человека. В.Т. Кудрявцев называет эту особенность воображения «виртуальной многоглазостью» и подчеркивает, что без воображения невозможно построение образа мира [72]. Эта функция воображения, на наш взгляд, тесно связана с надситуативной позицией (по Е.Е. Кравцовой) и может также реализовываться в разновозрастном взаимодействии, когда старший ребенок как бы смотрит на себя «глазами младшего», а также осознает изменения, произошедшие с ним по мере взросления. В.Т. Кудрявцев также подчеркивает генетическую взаимосвязь воображения дошкольников и готовности к творческому преобразованию в подростковом возрасте.

Продолжая идеи В.В. Давыдова о том, что воображение есть способность видеть целое раньше частей, Г.Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова отмечали, что смысловое

поле, контекст является этим самым целым [59]. Таким образом, воображение позволяет строить образ с учетом контекста предметной и социальной действительности. Е.Е. Кравцова [67], исследуя психологическое содержание понятия «воображение», подчеркивала связанность воображения со смысловой сферой дошкольников и критиковала разделение воображения на познавательное и эмоциональное. Е.Е. Кравцова рассматривала воображение как возможность осмысления ребенком своей деятельности. Е.Е. Кравцова подчеркивала одновременную направленность воображения на действие с внешней реальностью (осмысление наличной ситуации) и на внутреннюю работу (создание новых образов, которые помогают увидеть внешнюю реальность по-новому). Е.Е. Кравцова выделяет несколько специфических характеристик воображения:

1. Способность видеть целое раньше частей и переносить функции с одного предмета на другой, который этими функциями не обладает (В.В. Давыдов). Эту специфическую особенность воображения выделяет и В.Т. Кудрявцев, говоря о том, что ведущим механизмом воображения является перенос какого-либо свойства объекта. В.Т. Кудрявцев отмечает, что эвристичность этого переноса характеризуется степенью раскрытия особенностей целостной природы другого объекта в процессе его познания или создания человеком [71].

2. Способность субъекта придавать смысл, как отдельным предметам, так и целостным ситуациям. Эта характеристика воображения подробно описана в результатах исследования О. М. Дьяченко [42]. О.М. Дьяченко указывает, что дети, выполняя задания методики «Дорисовывание фигур», использовали два способа построения образов: опредмечивание (ребенок с помощью воображения достраивает образ до некоего целостного состояния) и включение (ребенок подчиняет образ своему собственному замыслу). О.М. Дьяченко отмечает, что опредмечивающий образ является первой ступенью в овладении средствами воображения как высшей психической функции. И только в конце дошкольного возраста целостный образ начинает строиться способом «включение». Именно такое построение образа обеспечивает многовариантность решения задачи, что и

перестраивает, направляет процесс воображения в сторону поиска, выбора оптимального решения.

3. Воображение включает в себя предметную среду, прошлый опыт и надситуативную внутреннюю позицию. На важность опыта для развития воображения указывал Л.С. Выготский [24]. Л.С. Выготский подчеркивает, что каждое новое создание воображения строится из элементов, уже присутствующих в опыте человека. Таким образом, воображение создает комбинации первичных элементов действительности и образов фантазий. Л.С. Выготский говорит о законе, которому подчиняется деятельность воображения: воображение зависит от того, насколько богат и разнообразен опыт ребенка [24]. Также исключительную важность опыта для развития воображения признает О.М. Дьяченко. О.М. Дьяченко отмечает, что именно богатство опыта позволяет воображению интегрироваться в творческие процессы и сопровождать деятельность человека [42]. Важность опыта подчеркивает и В.Т. Кудрявцев, он определяет воображение как универсальную способность, позволяющую создавать новые образы действительности посредством переработки имеющегося опыта (практического, интеллектуального, чувственного, эмоционально-смыслового) [71].

Помимо субъективного опыта для развития воображения важна особая надситуативная позиция, которая позволяет ребенку различать воображаемое и реальное.

Таким образом, ребенок может строить мир смыслов и воображения, отличный от реального. Л.С. Выготский говорил о важности различения оптического (наглядного) и смыслового поля как о предпосылке развития воображения. Это положение было подтверждено в исследованиях Н.В. Разиной [93, 94], проведенных на выборке детей раннего возраста. Н.В. Разина указывает, что одним из новообразований раннего возраста и критерием выхода из кризиса трех лет является отделение смыслового поля от восприятия: ребенок может сказать, что кукла стоит, хотя это и противоречит реально воспринимаемой ситуации, более того некоторые дети специально подчеркивают различие этих двух

планов, показывая взрослому, что они его прекрасно понимают. Так Н.В. Разина отмечает связь интеллектуализации восприятия детей раннего возраста с переосмыслением ситуации, возможностью противопоставления своего высказывания предметной ситуации [94]. Именно надситуативная позиция дает ребенку возможность освободиться от «диктата наличной ситуации» и управлять воображаемой ситуацией и действовать по своему замыслу и предполагает осознание своих действий, умение осмыслить себя как субъекта совершаемой деятельности [54, 65]. Здесь стоит отметить, что надситуативная позиция, по Е.Е. Кравцовой, предполагает управление своим замыслом, и ее понимание отличается от понятия надситуативной активности В.А. Петровского [89]. По В.А. Петровскому, надситуативная активность является формой целеполагания, которая характеризуется тем, что индивид строит образ возможного, которое является избыточным по отношению к его исходным целевым ориентациям. Индивид, преобразовывая ситуацию, реализует новую цель своей деятельности. Далее в нашей работе мы будем придерживаться понятия «надситуативная позиция» в понимании Е.Е. Кравцовой.

Е.Е. Кравцова [66] выделяет три этапа, характеризующие развитие воображения на протяжении дошкольного возраста. Для диагностики уровней развития воображения Е.Е. Кравцовой была разработана методика «Где чье место» [66]. Перед ребенком ставилась задача разместить маленькие картинки (ребенок, собака, кот, рыбка, цветок) на общей большой картине, но на необычных местах. На картине изображен дом, пруд, коляска, дерево и оставлены пустые места для маленьких картинок (например, пустое место около будки, в коляске, на подоконнике и т.д.).

Первый этап развития воображения (3-4 года) связан с предметной деятельностью ребенка (характерной для детей раннего возраста). В ходе предметной деятельности происходит активное познание ребенком различных свойств окружающих его предметов, ребенок начинает выделять ключевое действие для каждого предмета. Именно на этой основе возникает первый (низкий)



уровень развития воображения. Специфика этого уровня заключается в том, что при создании нового образа ребенок уже может оторваться от реальной ситуации, но все равно все еще опирается на нее. Дети с первым уровнем развития воображения в методике «Где чье место» (Е.Е. Кравцова) [66] не могут поставить картинки на необычные места. Они еще сильно связаны оптическим полем (общей картиной домика, пруда и дерева). Любопытно, что, если убрать общую картину, дети могут легко рассказать, какое необычное место может быть для собаки или рыбки, но стоит вернуть картину (оптическое поле), они снова размещают все на привычных местах.

Далее в 4,5-6 лет при создании нового образа, ребенок опирается уже на имеющийся у него опыт, впечатления и выступает субъектом деятельности, это второй уровень развития воображения. Такие дети, работая с методикой «Где чье место» уже размещают картинки необычно, но аргументируя свой выбор опираются на свой опыт, воспоминания. Например, помещая собаку в пруд, они могут сказать, что видели когда-то, как собака купалась.

В 6-7 лет в развитии воображения происходит качественная перестройка. Ребенок может управлять создаваемыми образами, самостоятельно задавать предметные отношения, их смысл в зависимости от своего замысла. Все это свидетельствует о появлении третьего (высокого) уровня воображения, который характеризуется наличием надситуативной позиции (по Е.Е. Кравцовой). Дети с высоким уровнем воображения в методике «Где чье место» легко располагают картинки на непривычных местах, сочиняют истории, меняют их расположение по ходу и придумывают разные объяснения. Они свободны от предметной ситуации, она не диктует им, как поступить. Надситуативная позиция дает им возможность управлять собственным замыслом: не приспособливаться к наличной ситуации, а подчинять ее себе.

Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов и Г.Б. Ховрина, анализируя логику развития воображения, отмечают, что в начале развития воображения при переходе от раннего к младшему дошкольному возрасту ребенок придает смысл уже готовому,

то есть замысел опирается на предмет (например, ребенок начинает играть от тематической игрушки (шапочка врача – играет во врача)). К концу же дошкольного возраста по мере развития воображения меняет характер отношений предмета и замысла. В начале возникает замысел, а затем следует его воплощение через разные предметы и их преобразование (например, ребенок задумал поиграть в космический корабль и делает его из коробки, фольги и скотча) [69]. Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова подчеркивают [59], что главным компонентом воображения является надситуативная позиция, позволяющая управлять своими образами, а предметная среда и прошлый опыт помогают ее реализации на ранних этапах развития воображения в дошкольном возрасте. Надситуативная позиция, по Е.Е. Кравцовой, связана с гибкостью воображения, которую в нашей работе мы рассматриваем как построение образа с учетом нового контекста.

На протяжении дошкольного возраста, по словам Г.Г. Кравцова и Е.Е. Кравцовой, ребенок движется от принятия чужих воображаемых ситуаций к созданию своих собственных [59]. Е.Е. Кравцова в своих работах также описывала особенности развития воображения за пределами дошкольного возраста и подчеркивала генетическую связанность воображения дошкольников и мышления и рефлексии младших школьников. Так, например, Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова указывают, что по мере развития воображения к концу дошкольного и началу младшего школьного возраста воображение перестает быть только субъективным и становится все более «объективным», что находит отражение и в других деятельности ребенка (продуктивной, игровой). «Объективное» воображение больше ориентировано на реальную действительность, ребенку важна реализация замысла и его связанность с окружающей реальностью [59].

Анализ условий, способствующих развитию воображения, показал, что развитие воображения связано с общением и взаимодействием ребенка с окружающими его людьми [59, 61, 75, 126]. Специфика семейных отношений является значимым фактором, влияющим на развитие воображения дошкольников, поскольку воображение напрямую связано со смысловой сферой ребенка [66, 75].

А смысловая сфера ребенка, в свою очередь, зависит от отношений с близкими взрослыми, которые любят и понимают ребенка, его потребности и интересы, проживают вместе с ним значимые события повседневной жизни. В работах В.В. Давыдова и Е.Е. Кравцовой показана особая роль совместной деятельности и общения со взрослым и сверстниками в развитии воображения [35, 59, 66]. Е.Е. Кравцова, проводя анализ специфики семейных отношений с точки зрения их влияния на развитие дошкольников, делает вывод о том, что внутренняя структура отношений родителей и детей в семье предполагает наличие разных позиций в общении. Е.Е. Кравцова развернула этот тезис и переложила его на контекст условий детского сада, разработав парную педагогику. Основная идея парной педагогики заключается в том, что наиболее развивающим для детей является такое взаимодействие двух взрослых (родителей или педагогов), когда один из них задает определенное содержание, нормы, правила ребенку, а второй находится вместе с ребенком, помогает ему это содержание освоить [64, 65].

По итогам проведенного обзора можно сделать вывод о том, что особенности общения и взаимодействия ребенка с окружающими (с членами семьи – в семейной ситуации, с воспитателем и другими детьми – в детском саду) могут выступать в качестве условия развития воображения дошкольников. Однако, как показал анализ теоретических и эмпирических исследований, характер взаимодействия и общения между родителями и детьми, братьями и сестрами внутри семьи может быть очень разным: как поддерживающим и доверительным, так и негативным, связанным с соперничеством, конкуренцией, обесцениванием и т.д. Также и в разновозрастной группе детского сада могут складываться разные стили педагогического взаимодействия и типы отношений между детьми, что следует учитывать при анализе роли разновозрастного взаимодействия в развитии воображения.

Итак, мы проанализировали психологическое содержание понятия «воображение», описали его специфические особенности, условия и логику развития. В нашей работе под воображением мы, вслед за Е.Е. Кравцовой и В.Т.

Кудрявцевым, будем понимать универсальную способность к построению новых образов действительности на основе обобщенного взгляда на ситуацию, предполагающего ее оценку с позиций другого человека. Одним из ключевых условий развития воображения является богатство и разнообразие опыта, а также общения с другими людьми. В работах Е.Е. Кравцовой и Г.Г. Кравцова довольно подробно описаны условия развития первых двух уровней воображения (с опорой на предметную ситуацию и прошлый опыт), однако, вопрос условий развития надситуативной позиции в дошкольном возрасте нуждается в дополнительных исследованиях. Мы считаем, что именно в разновозрастном взаимодействии, в котором дети могут занимать разные позиции, создаются благоприятные условия для осмысливания себя через другого и развития надситуативной позиции, характеризующей высокий уровень развития воображения (по Е.Е. Кравцовой). Также мы предполагаем, что у ребенка, имеющего статус старшего сиблинга, в семейной ситуации может быть больше возможностей занимать разные позиции в общении (как ребенок (позиция «под») по отношению к взрослому, как старший (позиция «над») и «на равных» по отношению к младшему), что также может благоприятно сказываться на развитии гибкости воображения.

## Выводы по первой главе

1. В первой главе был проведен анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных особенностям развития взаимодействия и общения дошкольников со взрослыми и сверстниками, а также изменений, произошедших в социальной ситуации развития современных дошкольников. Показана особая роль взрослого в развитии взаимодействия и общения между детьми как в семье, так и в условиях детского сада. В ситуации распада естественных детских сообществ особенно важно активное участие взрослого в формировании сотрудничества, совместности и дружеских отношений между детьми.

2. Проведен анализ исследований, посвященных изучению эффектов разновозрастных групп и особенностей разновозрастного взаимодействия (в том числе отношений сиблингов в семье) и его роли в детском развитии. Анализ сиблинговых исследований и их ограничений показал, что сиблинговая позиция должна рассматриваться не как детерминанта развития, а как особый социальный контекст, в котором могут создаваться определенные условия для детского развития. Предложено разделение сиблинговой позиции и сиблингового статуса (формальный порядок рождения). Одной из ключевых особенностей разновозрастного взаимодействия является его разнопозиционность, то есть возможность братьев и сестер быть как на равных по отношению друг к другу, так и занимать позиции старшего и младшего. Также обзор теоретических источников показал, что в разновозрастных группах также особое значение имеет педагогический стиль, который может поляризовать отношения между детьми разных возрастом либо в сторону конкуренции, разобщенности, либо в сторону сотрудничества и сопричастности. При этом нет исследований, анализирующих качественную специфику взаимодействия педагога с детьми, которое позволяет создавать условия для появления разновозрастной общности детей.

3. Проведен анализ психологического содержания понятия «воображение», описаны его структура, функции, стадии развития, а также выделены условия развития воображения в дошкольном возрасте. Для понимания роли

разновозрастного взаимодействия в развитии воображения дошкольников необходимы дальнейшие исследования. На основе проведенного нами теоретического анализа мы полагаем, что разновозрастное взаимодействие, в котором ребенок занимает разные позиции по отношению к детям других возрастов, может способствовать развитию гибкости воображения. Это может быть связано с тем, что для выстраивания такого взаимодействия ребенку необходимо учитывать точку зрения другого, видеть себя глазами другого и рассматривать ситуацию в более широком контексте, учитывать новый, изменившийся контекст взаимодействия.

## **Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей развития воображения у детей, имеющих опыт разновозрастного взаимодействия**

Эмпирическое исследование особенностей развития воображения у детей, имеющих опыт разновозрастного взаимодействия, проходило в два этапа:

Первый этап: изучение особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения в условиях образовательной организации.

Второй этап: изучение особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения с учетом семейной ситуации.

На третьем этапе нашего исследования был проведен формирующий эксперимент.

### **2.1. Исследование особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения в условиях образовательной организации**

На первом этапе исследования мы провели анализ особенностей развития воображения у детей дошкольного возраста из разновозрастных и одновозрастных групп детского сада.

С этой целью мы использовали следующие методики: методику «Слово» (Г.Б. Яскевич [150,151]) и методику «Где чье место?» (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова [59]), которые позволяют оценить сформированность надситуативной позиции (по Е.Е. Кравцовой) и гибкость воображения дошкольников. Методики «Где чье место?» и «Слово» позволяют проанализировать наличие у ребенка надситуативной позиции, которая, по мнению авторов методик, характеризует высокий уровень развития воображения дошкольников.

В методике «Слово», построенной по типу ассоциативного теста, детям предлагается десять слов поочередно, и диагност просит ребенка придумать и назвать приходящие в голову ассоциации для каждого слова. Список слов для предъявления ребенку: лес, стул, горка, редка, кастрюля, очки, альбом, машина, книга, собака. Методика проводилась индивидуально с каждым ребенком. Для оценки уровня развития воображения анализировались ассоциации, называемые

ребенком и характер их связи со словом-стимулом [151]. Методика позволяет выявить 3 уровня развития воображения (по Е.Е. Кравцовой): с опорой на предметную ситуацию (ребенок на слова-стимулы называет случайные ассоциации, предметы, находящиеся в комнате), с опорой на опыт (ребенок называет ограниченный набор слов, как бы обращается к своим воспоминаниям, апеллирует к прошлому опыту. Слова при этом связаны со так или иначе словом-стимулом (по смыслу или, например, ребенок может называть слова на ту же букву), наличие надситуативной позиции (называя слова, ребенок как бы сочиняет историю, его речь богата и выразительна. Последующие слова могут быть не связаны со словом-стимулом, но по смыслу связаны друг с другом).

В методике «Где чье место?» детям в начале предлагалась картинка с домом, прудом, деревом, коляской и дорожкой, на которой были размещены пустые кружки. Также поочередно предъявлялись маленькие картинки и давалась инструкция разместить картинки на обычных местах (так уточнялось, понимает ли ребенок норму), затем диагност говорил, что вот у этого художника все перепуталось, а он готовил картину для выставки необычных картин. И он теперь не может сам придумать необычные места. Диагност просит ребенка разместить маленькие картинки на необычных местах. Список картинок: собака, кошка, груша, рыбка, птица, цветок [59]. Далее диагност спрашивал про каждую картинку, как она в этом месте оказалась.

Эти методики были разработаны в рамках подхода Е.Е. Кравцовой к развитию воображения дошкольников и позволяют выявить три уровня развития воображения: предметный, с опорой на прошлый опыт, наличие надситуативной позиции (предполагающий также высокий уровень гибкости воображения). Использование двух методик, направленных на диагностику особенностей развития воображения, обусловлен разной формой предъявления этих методик: вербальная и с опорой на картинки. Сопоставление результатов методик позволило нам выявить как «чистые» уровни развития воображения (первый, второй, третий), так и переходные формы (между первым и вторым уровнем, между вторым и третьим уровнем).



### **2.1.1. Исследование особенностей развития воображения дошкольников из одновозрастных групп детского сада**

Все одновозрастные группы из нашей выборки работали по одной и той же программе («От рождения до школы»). Все дети добровольно согласились на участие в исследовании, их родители предварительно дали согласие на проведение диагностики. В любой момент дети могли отказаться от продолжения исследования. Все имена детей в данной работе изменены для обеспечения конфиденциальности участия в исследовании. Исследование уровня развития воображения проводилось в привычной для детей обстановке, но не в группе (дети приглашались в спальню или раздевалку, если там никого не было). Также для проведения исследования детей не отрывали от значимой для них деятельности, а перед началом диагностики исследователь некоторое время находился в группе, играл и рисовал с детьми, чтобы установить с ними контакт.

. В исследовании особенностей развития воображения детей младшего дошкольного возраста принимали участие дети, посещающие вторую младшую группу детского сада, в возрасте 3-4 года,  $n=31$ , средний возраст составляет 3,61 год, стандартное отклонение 0,35, 20 девочек, 11 мальчиков. Предварительно с детьми из этой группы была проведена методика «Кукла» (Л.С. Выготский, Л.С. Славина [94]). Эта методика была выбрана для исследования, т.к. психологический возраст детей может отличаться от паспортного, а воображение становится самостоятельной функцией только тогда, когда происходит разделение оптического и смыслового поля, которое и позволяет оценить методика «Кукла».

На стол, за которым сидел ребенок, сажалась кукла на некотором расстоянии от ребенка, так, чтобы он не мог до нее дотянуться. Далее исследователь просил посмотреть ребенка на куклу Таню и, глядя на нее, сказать, что кукла Таня стоит. Эта методика позволяет оценить, есть ли у ребенка различение оптического и смыслового поля, необходимое для возникновения воображения. В исследовании приняли участие только те дети, у которых, по результатам этой методики, возникло различение оптического и смыслового поля (с методикой не справились 4 ребенка (3 мальчика и 1 девочка)).

Итак, по результатам методики «Слово» среди детей младшего дошкольного возраста 61,3 % имеют первый уровень развития воображения, а 38,7 % – второй уровень. Дети с первым уровнем воображения с удовольствием включались в выполнение задания, а после него переходили к общению со взрослым. Так, например, Лена П. (3 г. 4 мес.) на слово «лес» назвала такие ассоциации «стол, заяц [игрушка, с которой Лена пришла на диагностику], карандаш, занавеска, тетрадка, платье» (описывает комнату и свою одежду), а затем обратилась ко взрослому: «Смотри, у меня новое платье! Мама с Америки привезла! Тут Эльза!». Дети этого возраста со вторым уровнем воображения задумывались на некоторое время перед тем, как ответить, оглядывались по сторонам, делали паузы после каждого слова. На некоторые слова они не могли придумать ассоциации, говоря, что у них самих этого нет. Так, например, Олег У. (3 г. 7 мес.) на слово «очки» сказал: «Я не знаю, у меня их нет, у бабушки есть», а на слово «горка» придумал такие ассоциации: песочница, качели, прогулка, лазилка, аквапарк. По результатам методики «Где чье место?» 77,42 % детей имеют первый уровень развития воображения, и 22,58 % – второй. Дети с первым уровнем раскладывали все картинки по привычным местам и протестовали, когда взрослый пытался их подвигать, говоря, что так неправильно, так не бывает. Так, например, Маша З. (3 г. 5 мес.) передвинула кошку из пруда на крыльцо (так положил их взрослый), прикрыла их ладошками и сказала: «Ты что» Так не бывает! Кошка тут», при этом, когда исследователь убрал общую картину, оставив только маленькие отдельные картинки и разложив их перед девочкой, она рассказала ему, что кошка может залезть на дерево или забраться на подоконник. Дети со вторым уровнем допускали некоторое разнообразие в размещении картинок. Любопытно, что самые большие сложности возникали с картинкой «малыш». Так, Вася М. разместил все картинки на непривычных местах, кроме одной – малыша. Объяснил он это так: «Кошка бывает и на окне, а цветок сажают в клумбу, как в садике. Птица тоже есть плавучая (имеется в виду размещение картинки птицы в пруду) [далее следует пауза и вопрос взрослого: «А малыш?»]...а малыш всегда в коляске». Возможно, это связано с тем, что у детей не было опыта, связанного с совсем маленькими детьми.

Результаты двух методик в целом согласуются между собой и показывают, что для детей младшего дошкольного возраста наиболее характерен первый (предметный) уровень развития воображения, что в целом соответствует возрасту. Однако сопоставление результатов двух методик позволило выявить группу детей с переходным уровнем воображения, у которых по одной из методик был первый уровень воображения, а по другой методике – второй. Возможно, рассогласование полученных уровней развития воображения по разным методикам свидетельствуют о наличии неких переходных форм между первым и вторым уровнями воображения. Методики затрагивают несколько различные аспекты развития воображения: чем-то ребенок уже овладел, что-то находится в зоне ближайшего развития. В целом также полученные данные согласуются с исследованиями О.М. Дьяченко, показывающими, что в младшем дошкольном возрасте для детей характерен именно образ-опредмечивание, характеризующий низкий, начальный уровень развития воображения [41, 42].

Результаты сопоставления двух методик отражены на рис. 1.

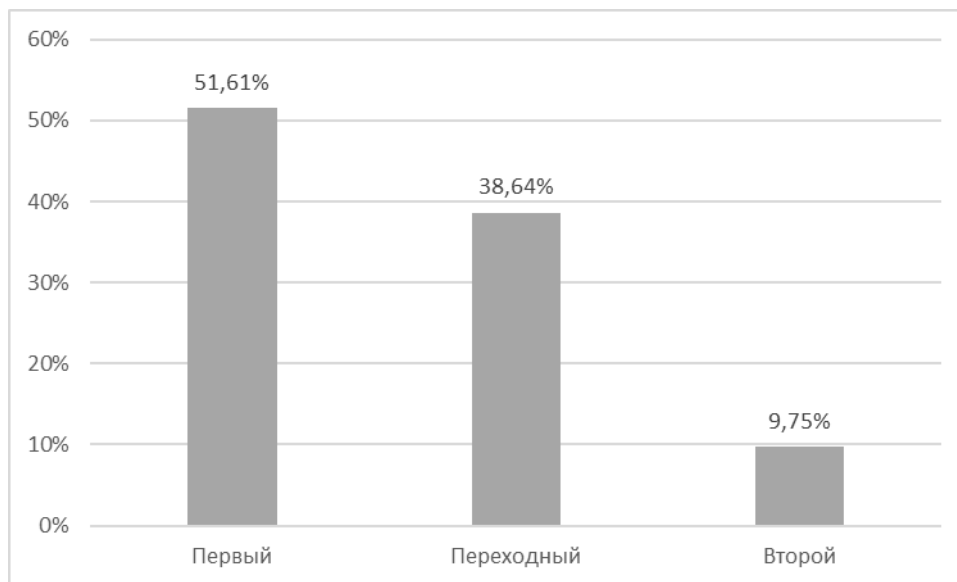


Рисунок 1. *Уровень развития воображения детей младшего дошкольного возраста*

Гистограмма (рис. 1) показывает, что для детей младшего дошкольного возраста наиболее характерен низкий уровень развития воображения (первый и переходный между первым и вторым).

Далее мы провели анализ специфики развития воображения детей среднего дошкольного возраста. В исследовании принимали участие дети, посещающие среднюю группу детского сада, в возрасте 4-5 лет,  $n=52$  средний возраст которых составляет 4,6 лет, стандартное отклонение 0,194; из них 24 мальчика, 28 девочек.

По результатам методики «Слово» в средней группе 53,85 % детей имеют первый уровень развития воображения и 46,15 % – второй. Любопытно, что в этой возрастной группе дети со вторым уровнем воображения на слово-стимул чаще придумывали синонимы, меняли окончания слов и т.д. Например, Вася П. на слово «собака» назвал такие ассоциации: пес, щенок, щеночек, собачка, собачечка. Возможно, это связано с опытом традиционных занятий по развитию речи, которые в этой возрастной группе проходят чаще, чем у более младших детей. По результатам методики «Где чье место?» первый уровень развития воображения выявлен у 61,54 % детей, а второй – у 38,46%. По качеству самих ответов на эту методику дети среднего дошкольного возраста с первым и вторым уровнями воображения не отличались от младших детей. В средней группе при сопоставлении результатов двух методик нам также удалось выделить группу детей с промежуточным между первым и вторым уровнем развития воображения. Результаты сопоставления двух методик отражены на рис. 2.

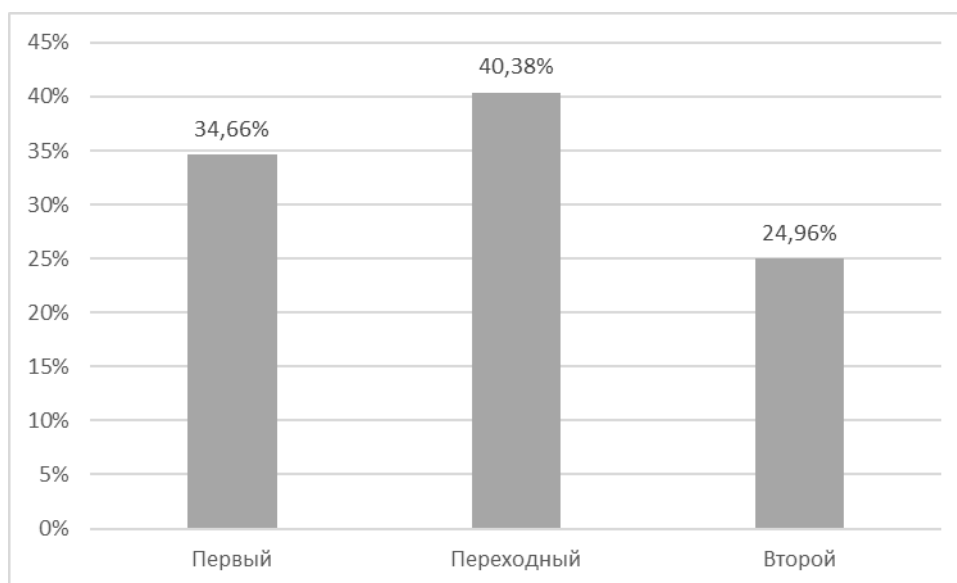


Рисунок 2. Уровень развития воображения детей 4-5 лет

Гистограмма (рис. 2) показывает, что для детей среднего дошкольного возраста так же, как и для детей младшего дошкольного возраста, наиболее характерен низкий уровень развития воображения (первый (предметный) и переходный между первым и вторым), примерно четверть детей имеет средний уровень развития воображения, что ниже уровня развития воображения детей среднего дошкольного возраста, описанного в работах Е.Е. Кравцовой [59, 63].

Далее мы обратились к анализу особенностей развития воображения детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие дети, посещающие старшую группу детского сада,  $n=25$  детей, средний возраст которых составляет 5,47 лет, стандартное отклонение составляет 0,23; из них 10 мальчиков и 15 девочек.

По результатам методики «Слово» в старшей группе выявлено 16 % детей с первым уровнем воображения, 68 % детей со вторым уровнем и 16 % детей с третьим уровнем развития воображения. Дети со вторым уровнем воображения также как и дети среднего дошкольного возраста часто на слово-стимул давали ассоциации-синонимы, а также добавляли к словам разные приставки и суффиксы. Также часть детей из этой группы на слово-стимул перечисляли разные разновидности того или иного предмета. Например, Макс О. (5 л.8мес.) в ответ на слово «собака» стал перечислять породы (терьер, овчарка, мопс, бульдог), а на слово «лес» названия известных ему деревьев (липа, береза, дуб, клен, каштан). На наш взгляд, такие ответы могут быть спровоцированы тем, что дети воспринимали поставленную задачу как типичную задачу на занятиях по развитию речи, которые в старших группах детского сада проходят регулярно и часто строятся традиционным образом (описание картинки, изменения слов, названия предметов и т.д.). Дети с третьим уровнем воображения (который впервые проявился именно в этой возрастной группе), услышав слово-стимул, также могли начать с подбора синонимов, но затем переходили к сочинению историй; или же делали паузу, оглядывались вокруг, шепотом проговаривали слово, а затем начинали составлять историю. Так, например, Оксана З. (5л. 11 мес.) на слово «кастрюля» отвечала: «Кастрюля... кастрюля-труля-люля. Суп, мама его варит. Мама Юля! А в комнате

пока ее детки играют. У них там тоже свои кастрюльки, только кукольные и суп у них понарошный. Мама варит на кухне, зовет всех обедать. Каждому наливает в тарелку супчик». По результатам методики «Где чье место?» 40 % детей имели первый уровень развития воображения, 48 % – второй уровень и 12 % детей имели третий уровень развития воображения. Стоит заметить, что в старшей группе более выражено рассогласование результатов двух методик. Причем по результатам методики «Слово» для старших дошкольников более характерен второй уровень развития воображения, в то время как методика «Где чье место?» показывает более низкий уровень воображения в старшей группе. На наш взгляд, это может быть следствием вербального характера обучения, которое используется на занятиях в старших группах детского сада. В целом сопоставление результатов проведения двух методик в старшей группе позволило также выделить группу детей с переходными уровнями развития воображения. Результаты сопоставления двух методик отражены на рис. 3.

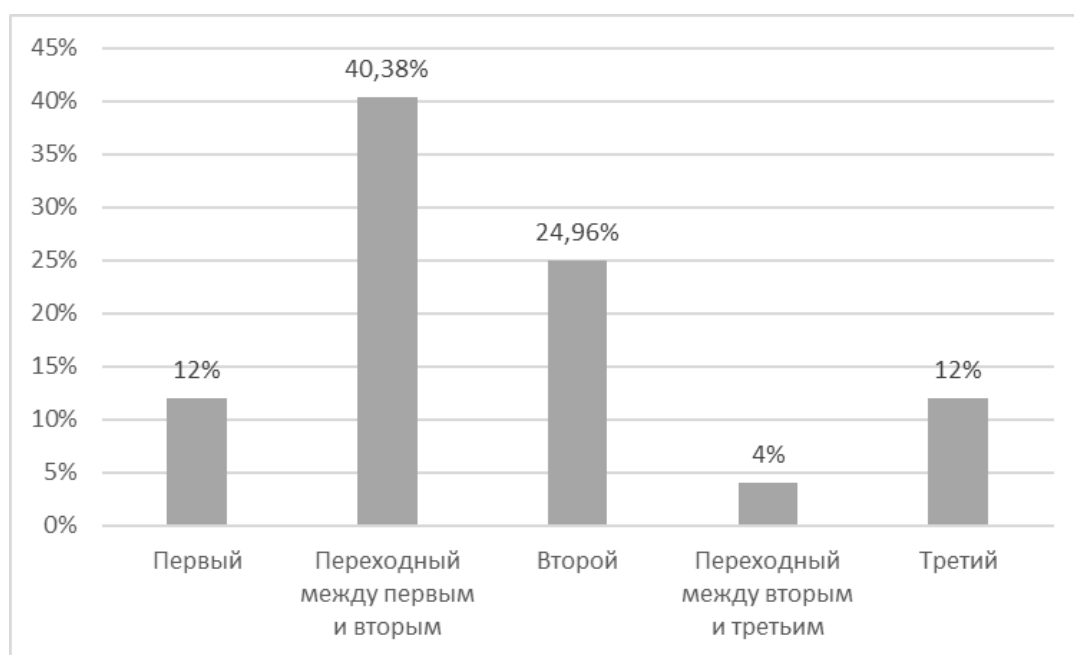


Рисунок 3. *Уровень развития воображения детей 5-6 лет*

Из гистограммы (рис. 3) видно, что для детей старшего дошкольного возраста по-прежнему остается характерным низкий уровень развития воображения (переходный между первым и вторым). Только треть детей старшего дошкольного возраста имеют средний (второй) уровень развития воображения. При этом стоит

также отметить, что в старшей группе впервые проявился высокий (третий) уровень развития воображения, хотя и было выявлено только несколько детей с таким уровнем развития воображения. В целом выявленный нами уровень развития воображения старших дошкольников ниже средних показателей уровня воображения для старшего дошкольного возраста, описанных в работах Е.Е. Кравцовой. Полученные результаты отражают тенденцию, описанную Н.Е. Вераксой и О.М. Дьяченко [23, 42], и заключающуюся в том, что именно в старшем возрасте происходит один из ключевых переломов в развитии воображения – появляется новый тип построения образов путем включения. Такой тип построения образов воображения можно проследить, например, в сочиняемых детьми историях в ответ на слово-стимул (см. выше пример про кастрюлю). Ребенок не просто подбирает ассоциации к слову, а как бы включает стимульное слово в своей общий замысел.

Далее мы проанализировали особенности развития воображения у детей 6-7 лет из подготовительной группы детского сада. В исследовании приняли участие 30 детей, посещающих подготовительную группу детского сада, средний возраст которых составляет 6,64 года, стандартное отклонение 0,157; из них 18 мальчиков, 12 девочек.

По результатам методики «Слово» в этой группе выявлено 90 % детей со вторым уровнем воображения и 10 % детей – с третьим. Любопытно, что по сравнению со старшим дошкольным возрастом в этой группе детей не увеличивается процент детей с высоким (третьим) уровнем воображения. Качественно ответы детей этой группы не отличались от ответов детей 5-6 лет. По результатам методики «Где чье место?» 43,33 % детей имели первый уровень развития воображения, 53,33 % – второй и только 3,33 % детей имели третий уровень развития воображения. Результаты методики «Где чье место» в старшем дошкольном возрасте и у детей 6-7 лет также остаются на одном уровне, в подготовительной группе не происходит качественного скачка в развитии воображения. Сопоставление результатов двух методик позволило нам также

выявить в этой группе детей с переходными уровнями развития воображения (рис. 4).

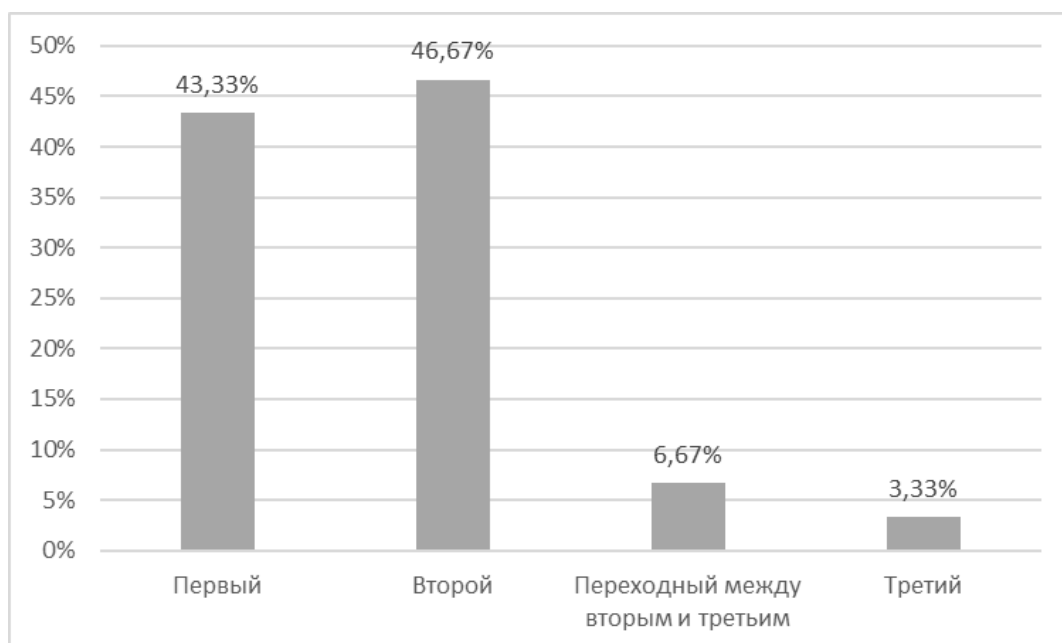


Рисунок 4. *Уровень развития воображения у детей 6-7 лет*

Из гистограммы (рис. 4) видно, что для группы детей 6-7 лет наиболее характерны низкий (переходный между первым и вторым) и средний (второй) уровень развития воображения. Третий уровень воображения не характерен для изучаемой группы, согласно данным, полученным в исследованиях Е.Е. Кравцовой [59, 63]. Отсутствие качественных изменений в уровне развития воображения детей подготовительной группы, возможно, обусловлено характером обучения детей этого возраста. Традиционно при переходе в подготовительную группу в жизни детей появляются дополнительные занятия по подготовке к школе, которые часто замещают свободную детскую деятельность, а школьный тип обучения также не предусматривает партнерского, содержательного общения со сверстниками и взрослым [13, 55, 56], что может сказываться и на особенностях развития воображения детей этого возраста.

Далее представим анализ особенностей развития воображения на протяжении всего дошкольного возраста на основании результатов методик «Слово» и «Где чье место?» (рис. 5).



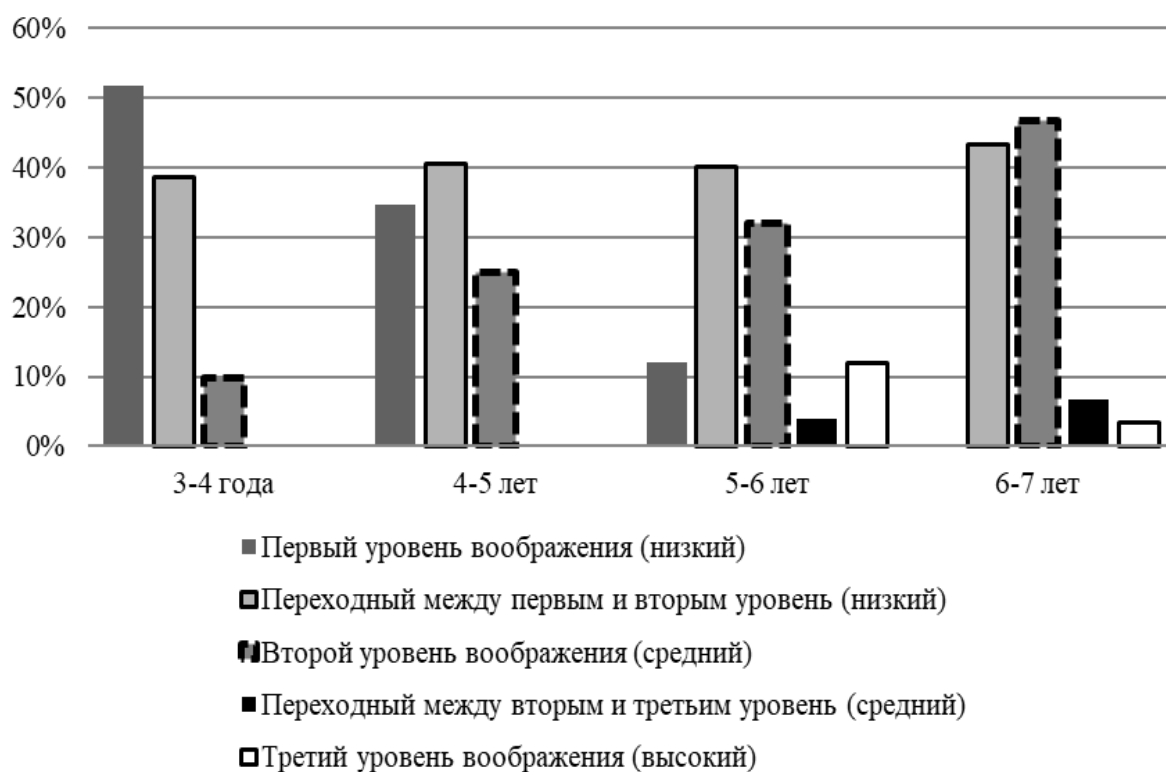


Рисунок 5. *Уровень развития воображения дошкольников из одновозрастных групп детского сада*

Гистограмма (рис. 5) показывает, что в младшем, среднем и даже в старшем дошкольном возрасте для детей остается характерным низкий (первый и переходный между первым и вторым) уровень развития воображения. Так, например, на слово «альбом» Аля Д. (4года 5 месяцев) дает ассоциации, связанные не с самим словом, а с помещением комнаты, в котором проходит диагностика: «альбом...альбом, ну стол, окно, занавески, жирафики, брошка...». Дети с низким (переходным между первым и вторым) уровнем на стимульное слово давали короткий ряд стереотипных ассоциаций. Например, Максим Е. (5 лет 3 месяца) на слово «лес» дает такие ассоциации: «деревья, береза, дуб, волк, заяц». В методике «Где чье место?» дети с низким (первым и переходным) уровнем развития воображения не могут поместить картинки на чужие места в общей картине, причем некоторые дети справляются с этим заданием, если общую картину спрятать, что говорит о связанности предметным полем. Для детей 6-7 лет наиболее характерен низкий (переходный между первым и вторым) и средний (второй) уровень развития воображения. Дети 6-7 лет в своих ответах чаще опираются на

свой прошлый опыт. Так, например, Валя С. (6 лет 2 месяца) на слово «горка» дает такие ассоциации: «Горка, ну она на площадке, там еще качели, беседка, а на площадке, где мы с мамой гуляем, много горок и они вот такие (показывает), а еще там есть скамеечки, стоп». В методике «Где чье место?» дети также объясняют свой выбор прошлым опытом. Так, Катя К. говорит: «Кошка на яблоню залезла. У нас на даче всегда лазит». В целом можно выделить следующую тенденцию, характеризующую развитие воображение дошкольников: количество детей с первым (предметным) уровнем постепенно снижается к 5-6 годам, а количество детей со вторым (с опорой на опыт) уровнем увеличивается. Количество детей с переходным от первого ко второму уровню развития воображения остается примерно одинаковым на протяжении всего дошкольного возраста. Дети с третьим уровнем (сформированная надситуативная позиция) на стимульное слово рассказывают историю, как бы рисуют картину. Так Валера У. на слово «редька» говорит: «Редька. (пауза) Грядка, огород, бабушка, клубника, дача. Стоп». Однако, детей с таким уровнем воображения оказалось меньшинство в нашей выборке. Высокий (третий) уровень воображения не является характерным для большинства детей старшего дошкольного возраста из нашей выборки, что указывает на то, что у детей 6-7 лет не сформирована надситуативная позиция, позволяющая управлять своим замыслом. Мы предполагаем, что такие результаты могут быть связаны с тем, что в дошкольных группах, которые посещают дети, не созданы условия для развития гибкости воображения: созданные условия и образовательная программа способствует осмыслению наличной ситуации через опору на прошлый опыт, но не поддерживают формирование надситуативной позиции.

Статистический анализ (критерий Манна-Уитни,  $p < 0,01$ ) выявил значимые различия только в уровне развития воображения у детей младшего и старшего дошкольного возраста (0,001), а также в уровне развития воображения у детей среднего и старшего дошкольного возраста (0,007). Полученные результаты в целом согласуются с результатами, полученными в исследовании О.М. Дьяченко [42]: в старшем дошкольном возрасте происходят качественные изменения в уровне развития воображения дошкольников. Вместе с тем отсутствие различий

между детьми 5-6 лет и детьми 6-7 лет может указывать на то, что образовательная программа и качество условий в детском саду не способствуют появлению высокого уровня воображения у дошкольников.

Также стоит заметить, что в подготовительной группе так же, как и в группе старших дошкольников, результаты методики «Слово» оказались выше, чем результаты методики «Где чье место?», причем в группе детей 6-7 лет, согласно анализу методики «Слово», ни один ребенок не имел низкий (первого) уровень развития воображения. Таких различий в результатах двух методик в средней и второй младшей группе не выявлено, что может быть следствием особого (преимущественно вербального) характера обучения детей старшей и подготовительной групп, связанного с подготовкой к школе. Также на это указывают специфические ответы детей этих групп. Называя ассоциации, многие дети вначале изменяли формы слова. Также стоит отметить стереотипность ответов детей 6-7 лет, что также можно отнести к негативным эффектам обучения, не способствующего развитию воображения.

### **2.1.2. Исследование особенностей развития воображения дошкольников из разновозрастных групп детского сада**

Мы полагаем, что в разновозрастной группе детского сада, дети с разным sibлинговым статусом (старшие, младшие, средние, единственные) могут получить опыт общения и взаимодействия как со старшими, так и с младшими по возрасту детьми и могут занимать позицию старшего по отношению к другим детям. Такая вариативность позиций общения, на наш взгляд, будет создавать дополнительные условия для развития воображения детей дошкольного возраста. Под разновозрастной группой мы понимаем группу, где разница в возрасте между детьми больше 2 лет. Разновозрастная группа включает и младших, и средних, и старших детей (например, группа может состоять из детей 3, 5 и 7 лет). В практике детских садов можно встретить одновозрастную группу, в которую в течение какого-то времени ходит более младший ребенок (например, по причине того, что не собралась младшая группа). Такие группы в рамках нашего исследования мы не рассматривали как разновозрастные. Также в выборку разновозрастных групп не

включались группы, где в течение дня, по предварительной беседе с воспитателем, было менее 1 часа на свободную деятельность (не разбитого на маленькие промежутки). Например, мы не включали группы, распорядок дня которых включал большое количество занятий с маленькими перерывами между ними, где дети весь день проводили исключительно под руководством взрослых.

Для проверки нашего предположения о том, что именно опыт разновозрастного взаимодействия, а не формальный сиблинговый статус, является условием развития воображения в дошкольном возрасте, мы исследовали различия в развитии воображения между детьми с разными сиблинговыми статусами из разновозрастных групп детского сада.

Выборку исследования на этом этапе составили 107 детей дошкольного возраста (62 мальчика, 45 девочек), регулярно посещающих разновозрастные группы (разновозрастные группы, вошедшие в выборку в том числе были из тех же самых детских садов, что и одновозрастные группы). Среди разновозрастных групп мы выделили те группы, в которых отдельно не ставилась задача развития воображения (67 детей) и группы программы «Золотой ключик» (40 детей) (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Е.Л. Бережковская) [61], в которых особое внимание уделяется развитию воображения и игры, а разновозрастные группы являются важным условием реализации программы. Изучение уровня развития воображения проводилось с помощью тех же методик, что и на выборке детей, посещающих одновозрастные группы («Слово» Г.Б. Яскевич [151] и «Где чье место?» Е.Е. Кравцовой [66, 68]).

Разновозрастные группы программы «Золотой ключик»

Программа «Золотой ключик» была разработана на основе культурно-исторического подхода. Наряду с поддержкой разновозрастного общения, основополагающими принципами программы являются:

1. Признание ребенка субъектом образовательного процесса. Такой взгляд, признающий собственную активность детей, также меняет понимание позиции взрослого. Воспитатель в этой программе не должен детей учить предметным знаниям и навыком. Вместо этого он проживает вместе с детьми значимые для них

события, живет содержательной и интересной жизнью вместе с детьми. Иными словами, большая роль в этой программе отводится выстраиванию подлинного общения педагога с детьми.

2. Единое образовательное пространство. Программа задумывалась авторами как семейно-общественный центр, большое внимание в ней отводится налаживанию диалога между детским садом и семьей, выстраиванию детско-взрослого сообщества.

3. Приоритет развивающих, а не учебных целей. В этой программе нет традиционных занятий. Все время дети разного возраста проводят вместе, проживая специально сконструированные события.

4. Парная педагогика. В группе одновременно работают два педагога, которые в общении с детьми занимают разные позиции.

Также в этой программе большое внимание уделяется развитию продуктивной деятельности и разных видов игры: режиссерской, образной, сюжетно-ролевой, игры с правилами.

Все это вместе, по мнению авторов, создает условия для полноценного развития воображения и формирования надситуативной позиции, однако отдельных эмпирических исследований этих эффектов не проводилось [61].

Результаты диагностики воображения у детей дошкольного возраста, посещающих разновозрастные группы программы «Золотой ключик» отражены на рис. 6. Следует отметить, что среди этих детей нет детей младшего дошкольного возраста по причине малочисленности выборки детей этого возраста, посещающих группы, работающие по этой программе.

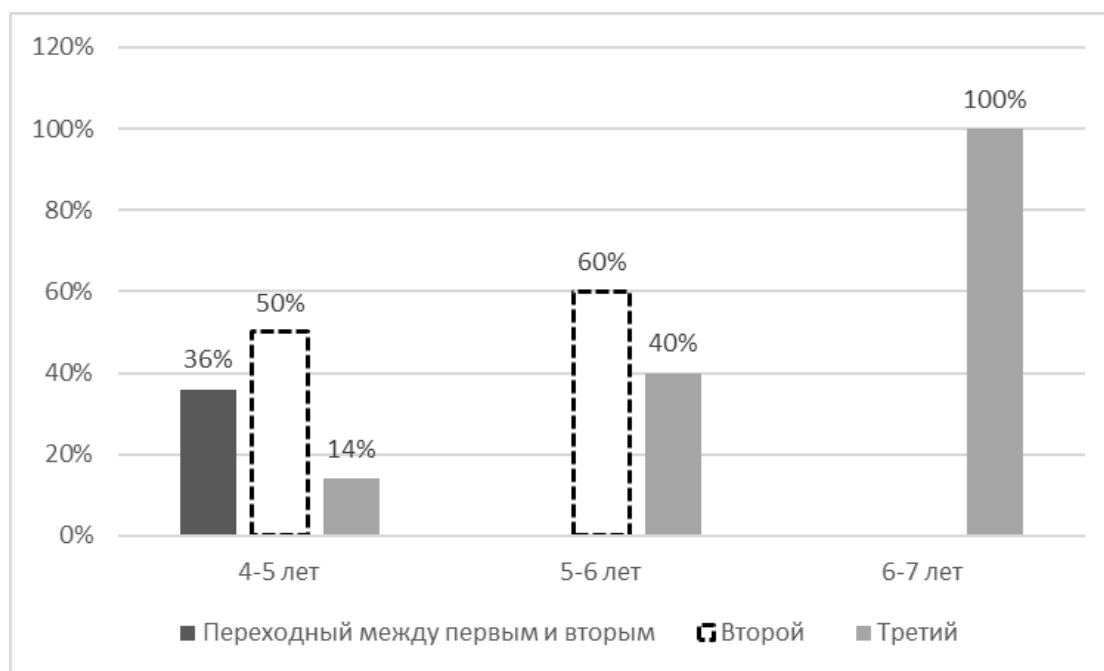


Рисунок 6. *Уровень развития воображения дошкольников из разновозрастных групп программы «Золотой ключик»*

Из гистограммы (рис. 6) видно, что ни в одной возрастной группе детей не представлен низкий (первый) уровень развития воображения. Для детей среднего и старшего дошкольного возраста наиболее характерен средний (второй) уровень развития воображения, а для детей 6-7 лет – высокий (третий) уровень развития воображения. Результаты проведенной диагностики воображения в целом согласуются с данным, полученным в работах Е.Е. Кравцовой и Г.Б. Ховриной на выборке детей программы «Золотой ключик»: воображение детей к концу дошкольного возраста достигает высокого уровня и характеризуется наличием надситуативной позиции. Также стоит отметить, что в этой выборке детей в старшем дошкольном возрасте не возникло рассогласования между результатами двух методик, как в случае с детьми, посещающими одновозрастные группы. Это может быть связано как с особыми условиями, поддерживающими развитие воображения, так и отсутствием традиционных занятий по развитию речи, которые могли повлиять на результаты по методике «Слово» в одновозрастных группах. Сравнительный анализ показал, что уровень развития воображения у детей из этой группы выше, чем у детей из одновозрастных групп, что может свидетельствовать о том, что созданные в этих группах условия работают на полноценное развитие

воображения и приводят к возникновению надситуативной позиции. Однако, в группах программы «Золотой ключик» одновременно создан целый комплекс условий, в который в том числе входит и разновозрастное взаимодействие [61, 148]. Невозможно при анализе отделить эффект именно разновозрастного взаимодействия. Поэтому сам по себе высокий уровень воображения детей этой группы еще не говорит о принципиальной роли разновозрастного взаимодействия в развитии воображения.

Учитывая результаты проведенного анализа, мы обратились к изучению особенностей развития воображения у детей из разновозрастных групп других детских садов, в которых предметно-пространственная среда и программа были сходны с выборкой одновозрастных групп нашего исследования. Иными словами, в этих дошкольных организациях создание разновозрастных групп – не осознанное решение педагогической команды, а вынужденная мера, продиктованная жизненными обстоятельствами (малочисленность) или формальность (так, например, встречаются разновозрастные группы в государственных детских садах, однако при этом они работают по обычной программе, в которой не ставится педагогическая задача развития разновозрастного взаимодействия, педагоги в таких группах также не выделяют разновозрастность как значимое условие развития детей и скорее стремятся разделить детей внутри группы по возрастам, чем объединить их друг с другом). При этом из выборки мы исключали группы, в которых детей разного возраста принципиально разделяют в течение всего дня и где крайне мало свободного времени для взаимодействия в течение дня.

Результаты диагностики воображения в обычных разновозрастных группах (67 детей) приведены на рис. 7.

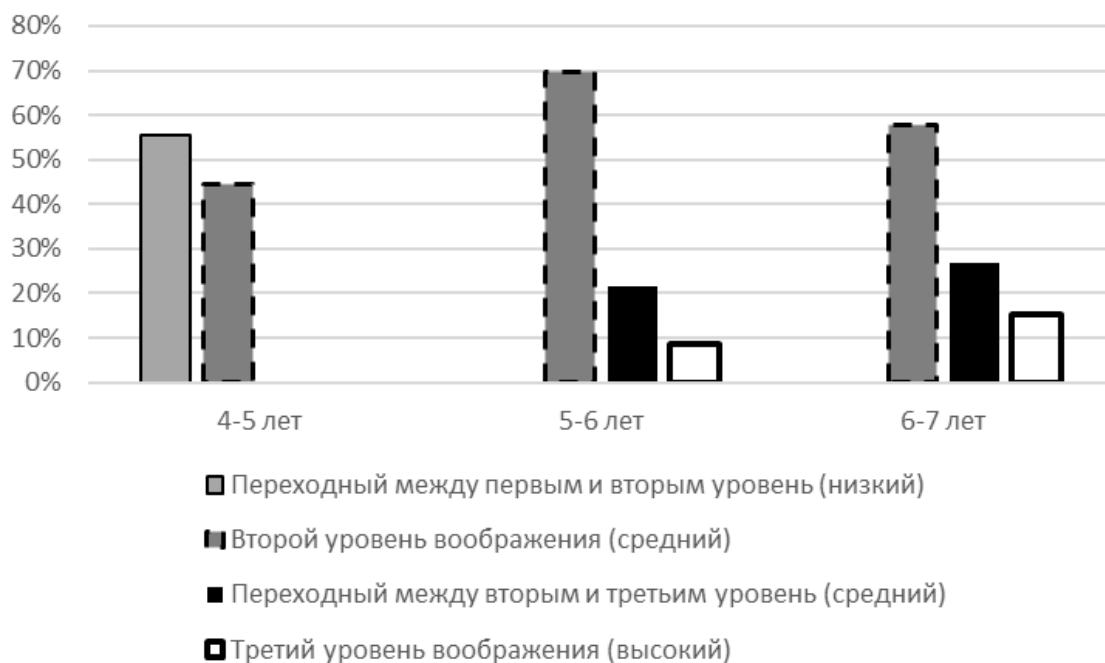


Рисунок 7. *Уровень развития воображения у дошкольников, посещающих разновозрастные группы детского сада*

Из гистограммы (рис. 7) видно, что в среднем дошкольном возрасте для детей изучаемой группы характерен низкий (переходный между первым и вторым) и средний (второй) уровень развития воображения, а в старшем дошкольном возрасте и в 6-7 лет наиболее характерным является средний (второй) уровень, причем детей с низким (первым) уровнем воображения в изучаемой группе не выявлено. На примере этой выборки мы также видим, что в старшем дошкольном возрасте происходят качественные изменения, связанные с возрастанием числа детей со средним (вторым) уровнем развития воображения. С возрастом увеличивается количество детей со средним (переходным от второго к третьему) и высоким (третьим) уровнем воображения, к 7 годам снижается количество детей со вторым уровнем. Однако надситуативная позиция, характеризующая высокий уровень развития воображения, еще не сформирована у большинства детей 6-7 лет из этой выборки. При этом уровень развития воображения в целом выше, чем в группе детей того же возраста, посещающих одновозрастные группы.

Статистический анализ выявил значимые различия в уровне развития воображения детей 4-5 лет, 5-6 лет, 6-7 лет из одновозрастных и разновозрастных групп, работающих по одной образовательной программе ( $p \leq 0,01$ ). Из этого



следует, что, во-первых, в разновозрастных группах в целом может быть больше условий для развития гибкости воображения, а во-вторых, что разновозрастное взаимодействие детей может выступать в качестве такого условия. В программе «Золотой ключик» развитие воображения проходит в наиболее благоприятных условиях и к концу дошкольного возраста достигает высокого уровня.

На этом этапе нашего исследования мы также решили проанализировать и в младшем школьном возрасте выявленную нами особенность, связанную с тем, что к концу дошкольного возраста процент дошкольников с высоким уровнем развития воображения остается крайне низким. В исследовании приняли участие 79 учащихся общеобразовательной школы (г. Москва) в возрасте от 7 до 10 лет, из них 44 мальчика и 35 девочек.

Для этого мы на выборке детей младшего школьного возраста провели методику Э. Торренса в модификации О.М. Дьяченко («Дорисовывание фигур») [42], а также методику «Слово», использованную нами на предыдущих этапах исследования. Во время проведения методики «Дорисовывание фигур» детям предъявлялись фигуры-стимулы, и диагност просил детей дорисовать их, придумать название. Всего детям последовательно предлагалось 10 фигур. Уровень развития воображения по данной методике определялся характером дорисовки (ребенок опредмечивает или включает предложенное изображение). Акцент на типе образа (опредмечивание или включение) в анализе результатах методики мы сделали именно потому, что нам важен фокус не на новизне и оригинальности, а на том, как ребенок осмысляет ситуацию с помощью созданного образа.

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что 35,44% при создании рисунка используют образ-включение, что согласно О.М. Дьяченко характеризует более высокий уровень воображения. Они включают предложенное им изображение в свой рисунок. Рисунки в целом более детализированы, в них можно увидеть сюжет. Например, Саша И. (8 лет 3 месяца) превратил кружок в солнце, которое светит над полянкой, на которой стоит домик, а в домике живет чубака. А Лиза Н. (9 лет 5 месяцев) превратила фигуру каплевидной формы в крыло птицы, которая сидит на ветке дерева, на рисунке Лиза изобразила также других

птиц и солнце. Саша З. (8 лет 4 месяца) превратил кружок с палочкой в светофор на перекрестке, на котором произошла авария.

Любопытно, что дети, включающие предложенное изображение в свой рисунок, создающие сюжет в рисунке, имеют третий уровень развития воображения по методике «Слово». В ответ на слово-стимул младшие школьники с высоким уровнем воображения начинали сочинять истории. Причем эти истории отличались от историй дошкольников степенью развернутости и эмоциональной напряженности сюжета, дети вплетали в свои истории отрывки известных мультфильмов и комиксов, объединяя разные сюжеты. Так, например, Леся В. на слово «лес» придумала историю о том, что Анна и Эльза (героини фильма «Холодное сердце») отправились на пикник в лес (такого действия нет в оригинальном сюжете), а затем на них напали разбойники (нет в оригинальном сюжете), схватили Анну, а Эльза так рассердилась, что вдруг стала все замораживать и превратила все вокруг в лед (отсылка к сюжету мультфильма). По итогам проведенного анализа, оказалось, что дети с высоким уровнем развития, с одной стороны, имеют развитую надситуативную позицию (могут оторваться от наличной ситуации и управлять своим замыслом), а, с другой стороны, способны включить изображение, в том числе и бессмысленное в свой замысел (т.е. увидеть целое раньше частей).

Остальные дети (64,56%) выполнили рисунки по типу «опредмечивания», что характерно для низкого уровня развития воображения. Например, Лиза К. (9 лет 7 месяцев) превратила прямоугольник в телевизор и не стала дорисовывать дополнительные детали, а кружок с палочкой – в расческу.

Таким образом, сопоставление результатов, полученных на выборке дошкольников и младших школьников, показывает, что уровень развития воображения дошкольников остается низким, и эта тенденция может сохраняться и в младшем школьном возрасте. Однако, в нашем анализе мы обращались к несвязанным выборкам детей. Для отслеживания возрастной динамики и эффектов тех или иных условий необходимо проведение лонгитюдных исследований.

Полученные нами результаты могут объясняться тем, что в образовательной организации (детском саду и начальной школе) не создаются благоприятные условия для развития воображения. Необходимо проведение дальнейших исследований условий развития воображения, в частности условий развития надситуативной позиции и гибкости, характеризующих высокий уровень развития воображения (по Е.Е. Кравцовой).

При этом также первый этап нашего исследования показал, что в разновозрастных группах гибкость воображения дошкольников выше, чем у их сверстников из одновозрастных групп. Мы полагаем, что именно разновозрастное взаимодействие является одним из условий развития гибкости воображения в дошкольном возрасте.

Однако, опыт разновозрастного взаимодействия ребенок может получить как в разновозрастной группе детского сада, так и в семье, если у него есть братья и/или сестры. Поэтому на втором этапе нашего исследования мы обратились к анализу семейной ситуации и изучили особенности развития гибкости воображения у детей имеющих и не имеющих братьев и/или сестер.

## **2.2. Исследование особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения с учетом семейной ситуации**

В нашей выборке детей из одновозрастных групп мы выделили детей с разными сиблинговыми статусами (наличие или отсутствие родных братьев и/или сестер и порядок рождения в семье) и провели статистический анализ различий в уровне развития гибкости воображения между детьми одного возраста с разными сиблинговыми статусами.

В выборке одновозрастных и разновозрастных групп в исследовании приняли участие единственные дети, а также дети из двухдетных семей с разницей в возрасте между детьми не более пяти лет. Информация о наличии сиблингов была получена предварительно от родителей. Мы не анализировали качество отношений между сиблингами в одной семье, поэтому далее мы будем говорить о детях с разными сиблинговыми статусами (которые они имели по факту порядка рождения в семье).

### 2.2.1. Исследование особенностей развития воображения у детей с разными сиблинговыми статусами из одновозрастных групп детского сада

В изучаемой выборке детей младшего дошкольного возраста было 9 единственных (8 девочек и 1 мальчик), 13 младших (6 девочек и 7 мальчиков), 9 старших (6 девочек, 3 мальчика). Результаты представлены в табл.1.

Таблица 1. *Уровень развития воображения детей 3-4 лет с разными сиблинговыми статусами из одновозрастных групп*

Группы	Первый	Переходный между первым и вторым	Второй
Единственные	66,67 %	22,22 %	11,11 %
Младшие	46,15 %	46,15 %	7,69 %
Старшие	44,44 %	44,44 %	11,12 %

Из таблицы (табл. 1) видно, что для единственных детей более характерен низкий (первый) уровень развития, для старших и младших – низкий (переходный между первым и вторым). Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни,  $p < 0,01$ ) показал, что значимых различий в уровне развития воображения единственных и старших (0,489), единственных и младших детей младшего дошкольного возраста (0,512) нет. Иными словами, в младшем дошкольном возрасте независимо от сиблингового статуса дети в целом имеют скорее одинаковые условия для развития воображения. Мы предполагаем, что это может быть связано с маленьким возрастом младшего сиблинга и особенностями развития взаимодействия детей младшего дошкольного возраста.

Мы также проанализировали особенности развития воображения у детей среднего дошкольного возраста с разными сиблинговыми статусами. Результаты отражены в таблице 2. В этой возрастной группе было 23 единственных ребенка (13 мальчиков, 10 девочек), 13 младших (8 мальчиков, 5 девочек), 16 старших в семье детей (3 мальчика, 13 девочек).

Таблица 2. *Уровень развития воображения детей 4-5 лет с разными сиблинговыми статусами из одновозрастных групп*

Группы	Первый	Переходный между первым и вторым	Второй
Единственные	47,83 %	34,77 %	17,4 %
Младшие	38,46 %	38,46 %	23,08 %
Старшие	12,5 %	50 %	37,5 %

Из таблицы (табл. 2) видно, что для 4-5 летних единственных детей наиболее характерным по-прежнему является первый (предметный) уровень развития воображения, для детей с сиблинговым статусом младшего ребенка в семье характерны в равной степени как первый, так и переходный между первым и вторым уровнем. Для детей с сиблинговым статусом старшего более характерен как переходный между первым, так и второй уровень развития воображения. Среди старших больше детей, имеющих средний (второй) уровень воображения, по сравнению с младшими и единственными детьми.

По результатам статистического анализа (U-критерий Манна-Уитни,  $p < 0,05$ ), в средней группе выявлены значимые различия в уровне развития воображения между единственными и старшими детьми (0,037), различий между единственными и младшим детьми не выявлено (0,603). Таким образом, нами было обнаружено, что в среднем дошкольном возрасте старшие в семье дети имеют более высокий уровень развития воображения по сравнению с младшими и единственными детьми.

Результаты анализа особенностей развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с разными сиблинговыми статусами приведены в таблице 3. Всего среди детей старшего дошкольного возраста было 9 единственных детей (4 мальчика, 5 девочек), 8 младших (2 мальчика и 6 девочек), 8 старших детей (4 мальчика и 4 девочки).

Таблица 3. *Уровень развития воображения детей 5-6 лет с разными сиблинговыми статусами, посещающих одновозрастные группы*

Группы	Первый	Переходный между первым и вторым	Второй	Переходный между вторым и третьим	Третий
Единственные	22,22 %	44,44 %	33,33 %	-	-
Младшие	12,5 %	50 %	25 %	-	12,5 %
Старшие	-	25 %	37,5 %	12,5 %	25 %

Из таблицы (табл. 3) видно, что для единственных и младших детей в старшем дошкольном возрасте наиболее характерен низкий (переходный между первым и вторым) уровень развития воображения, а для старших детей – средний (второй) уровень развития воображения. При этом среди старших не выявлено детей с низким (первым) уровнем развития воображения. Также важно отметить, что высокий (третий) уровень развития воображения, характеризующийся гибкостью воображения и сформированной надситуативной позицией, имели только старшие и младшие дети, причем среди старших детей с высоким (третьим) уровнем развития воображения оказалось больше, чем среди младших детей.

Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни,  $p < 0,01$ ) показал, что уровень развития воображения детей с сиблинговыми статусами единственных и старших значимо различается (0,036), между единственными и младшими детьми не выявлено статистически значимых различий (0,673). Таким образом, в старшем дошкольном возрасте старшие дети имеют более высокий уровень развития воображения, характеризующийся гибкостью воображения и сформированной надситуативной позицией, по сравнению с детьми с сиблинговыми статусами младшего и единственного ребенка в семье.

Результаты анализа уровня развития воображения детей 6-7 лет с разными сиблинговыми статусами представлены в таблице 4. Всего в этой возрастной группе было 9 единственных детей (5 мальчиков, 4 девочки), 10 младших (9 мальчиков, 1 девочка), 11 старших детей (4 мальчика, 7 девочек).

Таблица 4. *Уровень развития воображения у детей 6-7 лет с разными сиблинговыми статусами, посещающих одновозрастные группы в детском саду*

Группы	Переходный между первым и вторым	Второй	Переходный между вторым и третьим	Третий
Единственные	66,67 %	33,33 %	-	-
Младшие	60 %	40 %	-	-
Старшие	9,09 %	63,63 %	18,19 %	9,09 %

Из таблицы (табл. 4) видно, что для детей, имеющих сиблинговый статус единственного и младшего ребенка, в возрасте 6-7 лет наиболее характерен переходный между первым и вторым уровень развития воображения, в то время как для детей с сиблинговым статусом старшего характерен скорее средний (второй) уровень развития воображения с опорой на прошлый опыт. Заметим, что только среди детей с сиблинговым статусом старшего были дети с переходным между вторым и третьим и высоким (третьим) уровнем развития воображения, предполагающим наличие надситуативной позиции. В целом таблица 4 показывает, что у детей 6-7 лет с сиблинговым статусом старшего ребенка в семье уровень развития воображения выше, чем у детей с сиблинговыми статусами младшего и единственного. Уровень воображения младших и единственных почти не различается.

Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни,  $p < 0,01$ ) показал, что есть значимые различия в уровне развития воображения старших и единственных детей (0,002), уровень развития воображения единственных и младших детей достоверно не различается (1,00). Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать вывод, что в возрасте 6-7 лет уровень развития воображения у старших детей выше, чем у младших и единственных детей.

Далее мы представим анализ особенностей развития воображения у детей с разными сиблинговыми статусами на протяжении всего дошкольного возраста.

На рис. 6 отражены особенности развития воображения у единственных детей в разные периоды дошкольного возраста.

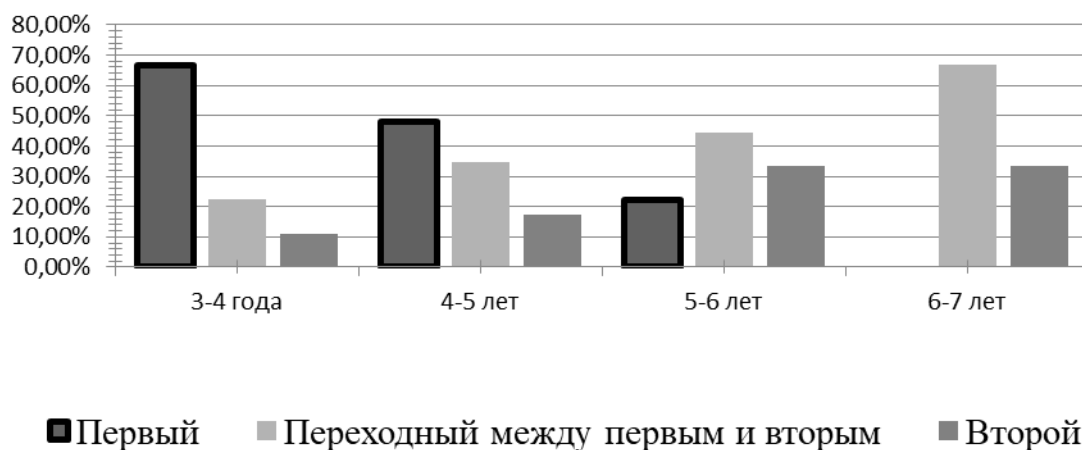


Рисунок 8. *Уровень развития воображения у единственных дошкольников из одновозрастных групп*

Из гистограммы (рис. 8) видно, что в младшем и среднем дошкольном возрасте для единственных детей наиболее характерен низкий (первый) уровень развития воображения, а начиная со старшего дошкольного возраста и вплоть до 7 лет для единственных детей характерен низкий (переходный между первым и вторым) уровень развития воображения. При этом количество детей со средним (вторым) уровнем развития воображения возрастает к старшему дошкольному возрасту, оставаясь на прежнем уровне в возрасте 6-7 лет. Только в подготовительной группе не выявлено единственных детей с низким (первым) уровнем развития воображения. Также среди единственных детей не было выявлено детей с высоким (третьим) уровнем развития воображения. Проведенный анализ показывает, что уровень развития воображения детей из нашей выборки с сиблинговым статусом единственного ребенка в семье остается низким на протяжении всего дошкольного возраста, а старший дошкольный возраст не является переломным с точки зрения развития воображения (не происходит перехода к качественно новому типу построения образов).

На рис. 9 представлены особенности развития воображения у младших детей на протяжении всего дошкольного возраста.



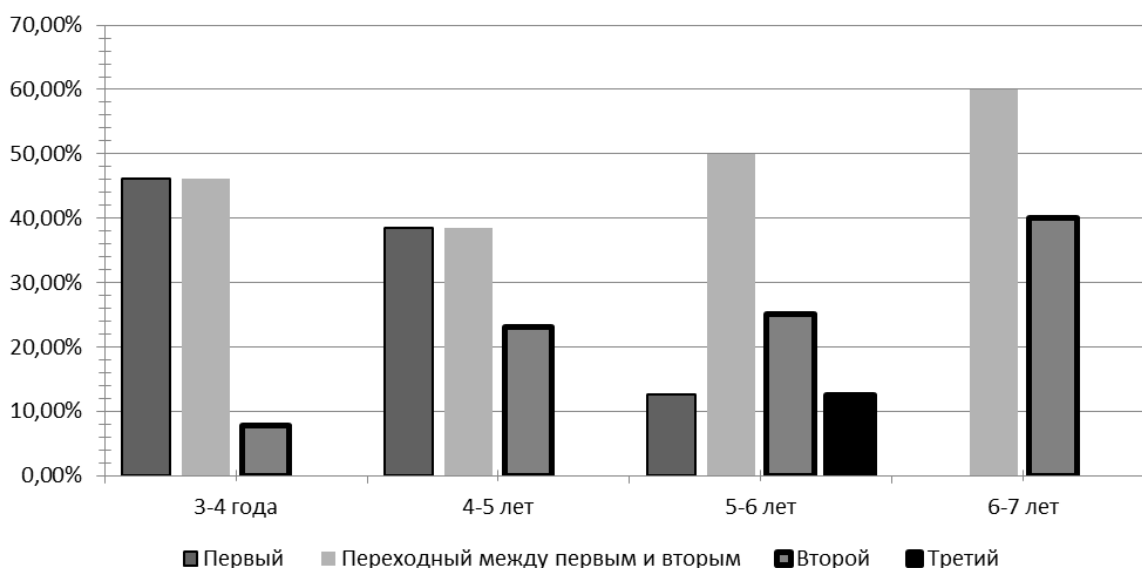


Рисунок 9. *Уровень развития воображения дошкольников с сиблинговым статусом младшего, посещающих одновозрастные группы детского сада*

Из гистограммы (рис. 9) видно, что в младшем и среднем дошкольном возрасте для детей с сиблинговым статусом младшего в равной степени характерны как первый, так и переходный между первым и вторым уровень развития воображения. Более того, переходный между первым и вторым уровнем развития воображения остается наиболее характерным и в старшем дошкольном возрасте. Количество детей со вторым уровнем развития воображения постепенно увеличивается к 7 годам. Только в возрасте 6-7 лет не выявлено младших детей с первым (низким) уровнем развития воображения. Третий (высокий) уровень развития воображения не характерен для младших детей в дошкольном возрасте так же, как и для единственных детей. Мы полагаем, что такие результаты могут быть связаны с тем, что дети с сиблинговым статусом младшего или единственного ребенка не имеют достаточных условий для развития воображения в условиях как детского сада, так и взаимодействия в семье, в частности условий для развития надситуативности, характеризующей третий (высокий) уровень развития воображения.

На рис. 10 представлены особенности развития воображения у старших детей на протяжении всего дошкольного возраста.



Рисунок 10. *Уровень развития у дошкольников с сиблинговым статусом старшего из одновозрастных групп*

Анализ особенностей развития воображения детей с сиблинговым статусом старшего из нашей выборки показал, что в среднем дошкольном возрасте количество детей с низким (первым) уровнем развития воображения резко снижается, а, начиная со старшего дошкольного возраста, среди старших, в отличие от детей с сиблинговыми статусами младших и единственных, не было детей с первым уровнем развития воображения. Количество детей с переходным между первым и вторым уровнем воображения также резко снижается, начиная со старшего дошкольного возраста. Также, начиная со старшего дошкольного возраста, среди старших детей появляются дети с третьим (высоким) и переходным между вторым и третьим уровнем развития воображения. Среди детей с сиблинговым статусом старшего чаще наблюдалась надситуативная позиция, чем среди детей с сиблинговым статусом младшего, что позволяет предположить наличие особых условий для развития гибкости воображения, которые задаются спецификой позиции старшего ребенка.

Таким образом, можно выделить переломный момент в развитии воображения старших детей – это старший дошкольный возраст. Как показывает

качественный и статистический анализ (табл. 5), начиная со среднего дошкольного возраста, уровень развития воображения у старших детей выше, чем у младших и единственных, что, по нашему мнению, указывает на то, что старшие дети имеют больше условий для развития гибкости воображения, в том числе за счет дополнительных условий для формирования надситуативной позиции.

Таблица 5. *Статистический анализ различий в уровне развития воображения между дошкольниками с разными sibлинговыми статусами (U-критерий Манна-Уитни). Е – единственные, М – младшие, С – старшие*

	3-4 года		4-5 лет		5-6 лет		6-7 лет	
	М	С	М	С	М	С	М	С
Е	0,512	0,489	0,603	0,037*	0,673	0,036**	1,000	0,002* *
М	-	0,284	-	0,025*	-	0,039*	-	0,023* *

\*различия статистически достоверны ( $p \leq 0,05$ )

\*\*различия статистически достоверны ( $p \leq 0,01$ )

Проведенное исследование особенностей развития воображения дошкольников с разными sibлинговыми статусами из одновозрастных групп имеет ряд ограничений, связанных с малочисленностью выборки, а также разным соотношением детей с разными sibлинговыми статусами в каждой возрастной категории. Мы предварительно выяснили у родителей, имеют ли единственные дети постоянный опыт разновозрастного взаимодействия (например, постоянное общение с двоюродными братьями/сестрами, посещение разновозрастных игровых групп и т.д.) и исключили из выборки детей, имеющих такой опыт, однако возможные различия по этому параметру также могли некоторым образом повлиять на результаты. Стоит отметить, что дети одного возраста с разными sibлинговыми статусами из нашей выборки посещают одни и те же группы детского сада, то есть, иными словами, в целом находятся в приближенных условиях. Таким образом, с учетом всех ограничений можно сделать вывод о том, что в ходе двух этапов нашего исследования были обнаружены две тенденции. Во-

первых, в целом уровень развития воображения дошкольников оказался низким. Для детей старшего дошкольного возраста не характерно наличие надситуативной позиции и высокий уровень гибкости воображения, при построении новых образов и осмыслении ситуации они опираются на свой прошлый опыт. При этом мы выявили качественные изменения в уровне воображения, происходящие в старшем дошкольном возрасте. Однако, эти изменения связаны не с появлением у большинства детей надситуативной позиции, а с переходом к среднему (второму) уровню развития воображения (с опорой на прошлый опыт). Во-вторых, анализ различий в уровне развития воображения детей с разными сиблинговыми статусами из одновозрастных групп показал, что у старших в семье детей, начиная с 4-5 летнего возраста, в целом уровень воображения оказался выше, чем у детей с другими сиблинговыми статусами. Различия в развитии воображения между детьми с сиблинговыми статусами старшего и младшего могут объясняться особенностями семейных отношений и спецификой позиции старшего ребенка по отношению к младшему: возможностью регулярного общения с сиблингом и реализацией разных позиций в общении с ним. Также мы предполагаем, что в случае конструктивного взаимодействия старшего с младшим, старшему необходимо смотреть на себя глазами другого и учитывать новый и изменяющийся контекст (возможности младшего), что и способствует развитию гибкости воображения. Так, Е.Е. Кравцова приводит пример старшего в семье мальчика, который, наблюдая за тем, как младший собирает конструктор, говорит: «Когда я был маленьким, я тоже не мог сделать машину, а теперь я могу ее собрать легко» [60, 63, 64]. Отсутствие различий в младшем дошкольном возрасте, по нашему мнению, может быть связано с тем, что младшие братья и/или сестры детей 3-4 лет еще слишком маленькие, а самим 3-4 летним детям также сложно строить общение с малышом и осмыслять себя через это общение. Кроме того, согласно исследованиям, проведенным под руководством Е.Е. Кравцовой, для детей 3-4 лет недоступна надситуативная позиция, для развития их воображения более приоритетным является создание богатой предметной среды и обогащение опыта, особым образом выстроенное взаимодействие со взрослым.

Мы полагаем, что в семье у старшего ребенка есть дополнительные условия для развития осмысливания себя через другого, которое и может способствовать развитию надситуативной позиции. При этом опыт разновозрастного взаимодействия ребенок может получить также и в детском саду в постоянной разновозрастной группе.

### **2.2.2. Исследование особенностей развития воображения у детей с разными sibлинговыми статусами из разновозрастных групп детского сада**

Сначала были проанализированы особенности развития воображения у детей с разными sibлинговыми статусами из разновозрастных групп программы «Золотой ключик» [61, 148]. По причине отсутствия в выборке детей среднего дошкольного возраста с разными sibлинговыми статусами (все дети среднего дошкольного возраста на момент проведения исследования были единственными в семье), посещающих разновозрастные группы программы «Золотой ключик», мы провели анализ особенностей развития воображения у детей старшего дошкольного возраста и детей 6-7 лет.

Результаты диагностики воображения у детей старшего дошкольного возраста представлены в табл. 6. Всего было продиагностировано 18 детей.

Таблица 6. *Уровень развития детей старшего дошкольного возраста с разными sibлинговыми статусами (программа «Золотой ключик»)*

Группы	Второй	Третий
Единственные	66,67 %	33,33 %
Младшие	80 %	20 %
Старшие	42,85 %	57,15 %

Из таблицы (табл. 6) видно, что для единственных и младших детей старшего дошкольного возраста более характерен второй уровень развития воображения, а для старших детей в равной степени характерны второй и третий уровни. Больше всего детей с высоким (третьим) уровнем развития воображения оказалось среди старших, однако статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни,  $p < 0,01$ ) не выявил значимых различий в уровне развития воображения у старших и

единственных детей (0,512), единственных и младших (0,822), старших и младших детей (0,343).

По результатам диагностики у всех детей 6-7 лет вне зависимости от их сиблинговых статусов выявлен третий (высокий) уровень развития воображения, что также указывает на отсутствие различий в уровне развития воображения у детей 6-7 лет с разными сиблинговыми статусами из разновозрастных групп программы «Золотой ключик». Отметим, что в данной программе не предусмотрены фронтальные занятия, весь образовательный процесс происходит в событийном формате, дети разного возраста не разделяются на группы, а принимают участие в событиях вместе. При этом в основе взаимодействия педагогов, одновременно работающих с группой детей, лежит парная педагогика и фокус на поддержке взаимодействия детей. Таким образом, старшие (по возрасту) дети (с любым сиблинговым статусом) могут занимать позицию старшего по отношению к младшим в различных ситуациях и это стремление поощряется и подчеркивается педагогами. Так, например, во время утреннего круга Люда Ш. (3 года 2 месяца) и Саша Л. (4 года 4 месяца) сильно вовлеклись в происходящее обсуждение стали говорить очень громко, перебивая друг друга и других ребят. София З. (5 лет 6 месяцев) обратилась к ним: «Когда вы шумите, ничего не слышно! У нас правило – у кого мячик, тот и говорит. У меня мячик». Люда и Саша не понимают, тогда София пересаживается к ним и показывает, вкладывая мячик в ладошку Люды, («Вот мячик у тебя и ты можешь сказать, а так он был у меня»). Люда и Саша с интересом смотрят на Софию. Люда дает мяч Саше. София отмечает удовлетворенно: «Вот, так же слышнее». Здесь мы видим, как София З. (младшая в семье) смогла занять позицию старшего по отношению к младшим по возрасту детям и изменить их поведение, научив их правилу общения в общем круге. В этой ситуации Маша проанализировала новый контекст и ситуацию в целом, поняла, что малыши забыли или не знают правило и выступила в роли старшего по отношению к ним. В разновозрастной группе старшие по возрасту дети, на наш взгляд получают уникальный социальный опыт: в течение всего дня в разных видах деятельности (в том числе в бытовых ситуациях) они могут сравнивать себя с

младшими по возрасту (которые выступают в качестве такого зеркала) и осмыслить себя через другого. Старшие дети, глядя на младших, вспоминают, какими они были в их возрасте, осмысливают свое взросление, по-другому осознают свои актуальные возможности. Например, Ксюша Г. (3 года 1 месяц) скучает по маме и плачет, Максим П. (5 лет 5 месяцев, единственный) смотрит на нее и говорит, что тоже так плакал, когда только пришел в детский сад и к маме просился, а теперь он вырос и в садике ему нравится. То есть в этой ситуации Максим обратился к своему собственному опыту, вспомнил, как он вел себя, будучи маленьким, и осознал перемену, произошедшую в его поведении, чем и поделился с ребятами. В одной из тем все ребята отправлялись в поход в Египет, сначала летели на самолете, потом ехали на автобусе, затем шли пешком по опасным зыбучим пескам... Никита М. (3 года 5 месяцев) испугался и заплакал, Ваня М. (6 лет 2 месяца) и Алеша В. (6 лет 4 месяца) взяли его за руки и сказали: «Не бойся! У нас есть карта, мы не заблудимся. А еще два доктора и водитель! На тебе бинокль (протягивает баночку из аптечки), смотри внимательно, когда появится пирамида!». Так два старших (по возрасту) ребенка также учили новый контекст во взаимодействии с младшим, заняли старшего по отношению к младшему и пришли ему на помощь, включив его в совместную игру. В совместных играх позиция старшего по отношению к младшему проявляется особенно ярко. Алеша В. (единственный) и Ваня М. (старший) играют в сюжетно-ролевую игру (лечат динозавров), Маша С. (4 года 6 месяцев) играет в образную игру (фея). Через какое-то время Маша подходит к мальчикам и говорит, что хочет играть с ними, но при этом быть феей. Старшие берут ее в игру, но ничего не получается, потому что Маша отказывается брать на себя другую роль. Тогда Алеша и Ваня разворачивают сюжет так, что для спасения какого-то редкого вида динозавра необходимо секретное зелье, рецепт которого, есть только у розовой феи, и они отправляются к этой фее. При этом Алеша и Ваня в процессе игры обращаются непосредственно к самой Маше и подсказывают ей действия феи («А давай ты сначала отказалась нам помогать...»), «А давай ты сказала, что для зелья нужно найти специальную воду, а с обычной ничего не получится»), после чего Маша уже в игре повторяет эти реплики и мальчики

развивают сюжет, помогая ей из позиции «вне игры». Приведенные примеры могут служить иллюстрацией того, как старшие по возрасту дети (даже с сиблинговым статусом единственного ребенка в семье), могут занять позицию старшего во взаимодействии и включают младшего в совместную игру. При этом такле включение младшего в разновозрастной группе основано на желании старшего взаимодействовать с ним, что требует от старшего оценки и учета возможностей младшего (играть в месте не получится, если дать младшему непосильную или неинтересную роль или если не оказывать ему необходимую помощь).

В этой группе не проявились значимые различия в уровне воображения у детей с разными сиблинговыми статусами. Помимо этого, в этой выборке все дети 6-7 лет обладали высоким уровнем гибкости воображения и сформированной надситуативной позицией. Качественный анализ кейсов детского взаимодействия в разновозрастных группах позволяет предполагать, что, во-первых, в разновозрастной группе создаются условия для возникновения надситуативной позиции и у детей с сиблинговым статусом единственного, а во-вторых, вероятно, что условием развития гибкости воображения является не специфика семейных отношений сама по себе, а именно возможности занимать позицию старшего во взаимодействии. В разновозрастной группе дети, занимая позицию старшего, могут осмыслить себя через другого (например, через сравнение себя с младшим или осознание своих изменений, произошедших с возрастом, через помощь младшему или совместное придумывание с ним), что в свою очередь, благоприятно сказывается на развитии гибкости воображения. Но, с другой стороны, программа изначально направлена на развитие воображения и этот эффект может быть связан с особенностью самой программы и с особым вниманием к другим условиям развития воображения. Для того чтобы отделить дополнительные условия, связанные с особенностями программы, и оценить эффект именно разновозрастных групп, мы обратились также к изучению особенностей развития воображения дошкольников с разными сиблинговыми статусами из нашей выборки обычных разновозрастных групп. Условия в этих группах были в целом похожи на условия исследуемых одновозрастных групп (предметно-пространственная среда,



программа), но при этом также там обеспечивалась возможность для разновозрастного взаимодействия (в нашем исследовании мы отбирали разновозрастные группы, в которых детей разного возраста не разделяют в течение занятий и режимных моментов и есть достаточно времени на свободную деятельность).

Далее представим результаты исследования уровня воображения детей с разными сиблинговыми статусами из обычных разновозрастных групп. В исследовании приняли участие единственные дети, а также старшие и младшие дети из двухдетных семей. В этой выборке также нет детей младшего дошкольного возраста, поскольку в этой возрастной категории не были представлены различные сиблинговые статусы. Результаты исследования уровня развития воображения среди детей среднего дошкольного возраста представлены в табл. 7. В выборке детей среднего дошкольного возраста, посещающих разновозрастные группы, были выделены две подгруппы в соответствии с сиблинговыми статусами: старшие и единственные.

Таблица 7. *Уровень развития воображения у детей среднего дошкольного возраста с разными сиблинговыми статусами из разновозрастных групп*

Группы	Переходный между первым и вторым	Второй
Единственные	60 %	40 %
Старшие	50 %	50 %

Из таблицы (табл. 7) видно, что и для старших, и для единственных детей характерны как низкий (переходный между первым и вторым), так и средний (второй) уровень развития воображения. Соотношение детей с разными уровнями воображения примерно одинаково среди старших и единственных детей. Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни,  $p < 0,01$ ) также не выявил значимых различий в уровне развития воображения старших и единственных детей (0,762).

Результаты исследования уровня развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с разными сиблинговыми статусами представлены в табл. 8.

Таблица 8. *Уровень развития воображения детей 5-6 лет с разными сиблинговыми статусами из разновозрастных групп*

Группы	Второй	Переходный между вторым и третьим	Третий
Единственные	62,5 %	37,5 %	-
Младшие	66,66 %	16,67 %	16,67 %
Старшие	77,78 %	11,11 %	11,11 %

Из таблицы (табл. 8) видно, что в старшем дошкольном возрасте для детей из разновозрастных групп с разными сиблинговыми статусами наиболее характерен второй уровень воображения. Соотношение детей с третьим уровнем развития воображения примерно одинаково среди старших и младших детей. Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни,  $p < 0,01$ ) показал, что нет значимых различий в уровне развития воображения единственных и старших (0,743) и единственных и младших (1,00) детей старшего дошкольного возраста из разновозрастных групп.

Результаты исследования воображения у детей 6-7 лет с разными сиблинговыми статусами из обычных разновозрастных групп детских садов представлены в табл. 9.

Таблица 9. *Уровень развития воображения у детей 6-7 лет с разными сиблинговыми статусами из разновозрастных групп*

Группы	Второй	Переходный между вторым и третьим	Третий
Единственные	50 %	37,5 %	12,5 %
Младшие	75 %	12,5 %	12,5 %
Старшие	50 %	30 %	20 %

Из таблицы (табл. 9) видно, что в возрасте 6-7 лет так же, как и в старшем дошкольном для детей с разными сиблинговыми статусами характерен средний

(второй) уровень развития воображения. При этом также есть часть детей с высоким (третьим) уровнем воображения, характеризующимся гибкостью и наличием надситуативной позиции (среди старших в семье процент несколько выше). Статистический анализ (U-критерий Манна-Уитни,  $p < 0,01$ ) в этой группе детей также не выявил значимых различий в уровне развития воображения единственных и старших (0,897) и единственных и младших (0,505) детей.

Также следует отметить, что в этих разновозрастных группах не делается дополнительного акцента на развитии разновозрастного взаимодействия и игры, как в программе «Золотой ключик» [61], но при этом в течение времени на свободную деятельность педагога не препятствуют общению и взаимодействию детей разного возраста, соответственно и дети, не имеющие братьев/сестер, могут занять позицию старшего по отношению к младшим по возрасту детям, что проявляется как в различных бытовых ситуациях, так и в ситуации свободной деятельности. Например, Саша Л. (5 лет 10 месяцев, единственный ребенок в семье) помогает одеваться на прогулку Лизе У. (3 года 4 месяца, младшая) и, застегивая пуговицы на свитере, говорит: «Когда я был такой как Лиза, у меня тоже не получалось застегивать пуговицы, а сейчас я умею и ей даже могу помочь». Этот пример иллюстрирует содержание позиции старшего во взаимодействии: старший смотрит на себя со стороны через сравнение с младшим (в данном случае возможности застегнуть пуговицы), что дает возможность старшему возможность учитывать контекст возможностей младшего во взаимодействии и выступить в качестве помощника для младшего. На прогулке Варя П. (3 года 4 месяца, младшая) отнимает игрушки у Коли Р. (3 года 5 месяцев, единственный), дети не могут договориться, плачут и кричат. К ним подходит Соня П. (6 лет 4 месяца, единственная, переходный между вторым и третьим уровнем воображения) и говорит: «Так у вас ничего не получится. Надо попросить или по очереди договориться поиграть». Здесь старший также помогает младшим, заметив проблему в их взаимодействии друг с другом.

Этот пример иллюстрирует, что старший по возрасту ребенок в разновозрастной группе выступает в качестве носителя норм и правил

взаимодействия по отношению к младшим, а присутствие в ситуации взаимодействия младших детей позволяет старшему занять более рефлексивную позицию.

Результаты статистического анализа различий в уровне развития воображения детей с разными сиблинговыми статусами из разновозрастных групп разного вида представлены в таблице 10.

Таблица 10. *Статистический анализ различий в уровне развития воображения детей с разными сиблинговыми статусами из разновозрастных групп. E – единственные, M – младшие, C – старшие*

	«Золотой ключик»		Обычные разновозрастные группы				
	5-6 лет		4-5 лет	5-6 лет		6-7 лет	
	M	C	C	M	C	M	C
E	0,822	0,512	0,762	1,00	0,743	0,505	0,897
M	-	0,343	-	-	0,849	-	0,651

Из таблицы 10 видно, что и в разновозрастных группах программы «Золотой ключик», и в обычных разновозрастных группах не проявились значимые различия в уровне развития воображения дошкольников с разными сиблинговыми статусами ( $p < 0,01$ ).

Итак, наше исследование показывает, что в разновозрастных группах в отличие от одновозрастных групп не проявляются различия в уровне развития воображения у детей с разными сиблинговыми статусами. Причем, как показал первый этап нашего исследования, в целом уровень развития воображения у детей из разновозрастных групп выше, чем у детей из одновозрастных групп. Статистический анализ выявил значимые различия в уровне развития воображения детей одновозрастных и разновозрастных групп, начиная со среднего дошкольного возраста.

Из этого можно сделать вывод, что в разновозрастных группах в целом есть больше условий для развития гибкости воображения. На основании проведенного

нами качественного анализа специфики взаимодействия детей в разновозрастных группах, мы полагаем, что возможность занимать позицию старшего в разновозрастном взаимодействии является одним из таких условий, поскольку требует от детей учета нового контекста и возможности посмотреть на себя глазами другого.

Однако, мы исследовали только сиблинговый статус детей, подробно не анализируя характер отношений внутри семьи. Поэтому далее мы обратимся к изучению особенностей воспитания старших детей в семье.

### **2.2.3. Исследование особенностей воспитания старших детей в семье**

Итак, на основе результатов, полученных в ходе нашего исследования на выборке дошкольников, посещающих разновозрастные группы в детском саду, мы предположили, что у старшего ребенка в семье создается больше условий для развития гибкости воображения. Для определения, что именно выступает в качестве условия развития гибкости воображения, необходимо провести анализ психологического содержания позиции старшего. Нам представляется особенно важным, что старший ребенок в семье берет на себя одновременно две роли: он действует по отношению к младшему как равный и как взрослый [51, 52, 105, 106, 135, 147, 149]. По отношению к младшему старший выступает, во-первых, в качестве «контролера», то есть носителя правил, того, кто поддерживает установленный в семье порядок. Во многом эта позиция является некоторым слепком позиции какого-то конкретного взрослого члена семьи. Во-вторых, старший является «режиссером», организующим совместную деятельность с младшим ребенком, выступая для него в качестве учителя, наставника, одновременно являясь еще и партнером по играм и совместной деятельности. Эти два момента, на наш взгляд составляют уникальный опыт старшего ребенка, который может быть связан с особенностями развития его воображения. Отношения с младшим требуют от старшего самостоятельности и инициативности, осмысления собственной деятельности, умения донести свой замысел до другого и воплотить его в действиях младшего, умения понимать и учитывать чужую точку зрения, отличную от собственной. Все это требует наличия надситуативной

позиции, характеризующей высокий уровень развития воображения и позволяющей преодолевать наличную ситуацию, управлять своим замыслом. В.Т. Кудрявцев указывал на то, что одной из важных функций воображения является способность смотреть на себя глазами другого человека [71]. Мы считаем, в отношениях между старшими и младшими детьми в семье могут возникать условия для такой «виртуальной многоглазости» (В.Т. Кудрявцев), свойственной для развитого воображения. Старший ребенок как бы смотрит на себя через младшего, сравнивая себя с ним, вспоминая себя в младшем возрасте, в этом мы видим дополнительную возможность для развития осмысливания себя через другого, что в свою очередь, может способствовать формированию надситуативной позиции и развитию гибкости воображения.

Однако следует отметить, что отношения между старшими и младшими детьми, в которых в полной мере представлены две эти роли (взрослого и равного), не существуют в семье как данность, а во многом зависят от родителей, которые могут способствовать или препятствовать возникновению этих отношений [52, 81, 137, 181]. Так В.Г. Утробина и Е.О. Смирнова, анализируя отношения между детьми в дошкольном возрасте, выделяли два начала в этих отношениях: предметное и личностное [123]. В.Н. Бутенко в своем диссертационном исследовании, проведенном под руководством Е.О. Смирновой, отмечает, что в отношениях детей разного возраста тоже может доминировать одно из этих начал [14, 117]. Причем только в том случае, когда доминирующим оказывается личностное начало, между детьми возможны отношения помощи, поддержки и сотрудничества, в которых, по нашему мнению, в полной мере и будет реализовываться конструктивная позиция старшего ребенка. В случае доминирования предметного начала в отношениях старших и младших детей появляются конфликты, конкуренция, попытки самоутверждения одного за счет другого, что разобщает детей и не позволяет старшему выступать в роли взрослого по отношению к младшему. В своем исследовании В.Н. Бутенко выделяет возрастную динамику развития межличностных отношений, которая идет от индифферентного отношения к другому ребенку через демонстративность и

конкурентность к отношению общности и сопричастности. В.Н. Бутенко указывает, что характер отношений между детьми в разновозрастной группе во многом зависит от особенностей взрослого, его педагогического. Стиль воспитания, способствующий становлению отношений сопричастности в разновозрастной группе, предполагает чувствительность взрослого к возрастным особенностям и запросам детей, поддержку инициативности, фокус на поддержке детской общности и развитии общения между детьми [14]. Однако, в исследовании В.Н. Бутенко не выделены условия формирования позиции старшего ребенка в разновозрастной группе и не рассмотрены особенности ее влияния на психическое развитие детей, в частности на развитие воображения.

Итак, мы считаем, что возможность разнопозиционного взаимодействия появляется у старших детей в семье не спонтанно, но требует особых условий. Мы разделяем мнение Н.М. Манухиной о том, что эта позиция может сознательно задаваться или блокироваться взрослыми [81]. Родители могут стимулировать разнопозиционное взаимодействие между старшим(и) и младшим(и), и тем самым создавать условия для развития гибкости воображения, или наоборот препятствовать ему.

Для выявления специфики позиции старшего в разновозрастном взаимодействии мы обратились к изучению особенностей воспитания старших детей в семье. Мы разработали опросники для родителей, имеющих двух и более детей дошкольного (приложение 1, приложение 3) и младшего школьного возраста (приложение 2).

В опросник вошли 12 проблемных ситуаций, отражающие разные стороны отношений старших и младших детей (бытовые ситуации, совместная деятельность, конфликты, ситуации помощи младшему и пр.) и предполагающие открытые ответы респондентов, включающие описание поведения детей. Формулируя проблемные ситуации, мы стремились избежать того, чтобы вопросы провоцировали социально желательные ответы, и при этом чтобы они охватывали разные ситуации, встречающиеся в повседневной жизни семей. Поэтому проблемные ситуации описывают как ситуации прямого взаимодействия

сиблингов и некоторой напряженности (например, конфликты), так и обычные повседневные дела и события (например, в одном из вопросов предлагается описать, как проходят обычные семейные выходные и чем заняты дети), которые, по нашему мнению, помогают косвенно оценить представление родителей об отношениях детей и их стратегии воспитания. В большинстве вопросов предлагается дать развернутый открытый ответ. Только два вопроса предполагали выбор ответа из предложенных ситуаций (о предпочтениях в выборе лагере и частоте совместной игры). Родителям предлагалось подробно описать свои действия и действия детей в каждой ситуации. Также в опроснике нужно было описать образ идеальных и нежелательных отношений между детьми. Опросники для родителей дошкольников и младших школьников были сконструированы сходным образом. Различия в формулировках проблемных ситуаций касались специфики возраста. Так, например, для родителей дошкольников в формулировках использовался «детский сад», а для родителей младших школьников – «школа».

Для участия в опросе были отобраны только те семьи, где дети (старшие и младшие) живут вместе, а разница между ними не превышает 5 лет (это было установлено в ходе предварительной беседы).

Для уменьшения риска получения социально желательных ответов с родителями предварительно проводилась беседа, в которой они могли узнать о целях исследования, а также лично задать экспериментатору волнующие их вопросы. Также экспериментатор передавал опросник лично, а не через воспитателя с целью обеспечения конфиденциальности ответов. По запросу после прохождения опроса родителям предоставлялась обратная связь о сильных сторонах и точек роста в воспитании старших и младших детей в семье.

В опросе приняли участие 20 родителей (19 матерей и 1 отец) детей 6-7 лет, имеющих сиблинговый статус старшего в семье, и 20 родителей (20 матерей) младших школьников, имеющих сиблинговый статус старшего в семье. Все родители, принявшие участие в опросе, имели высшее образование. Средний возраст родителей дошкольников составил 34,5 лет (стандартное отклонение 2,27),



средний возраст родителей младших школьников составил 41,23 года (стандартное отклонение 3,84). Участие в опросе было добровольным.

Также предварительно мы измерили уровень развития воображения у старших детей дошкольного возраста с помощью методик «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова) [66] и «Слово» (Г.Б. Яскевич) [151], чтобы сопоставить уровень гибкости воображения детей и особенности их семейного воспитания.

Ответы родителей дошкольников с сиблинговым статусом старших в семье можно разделить на 2 типа: создание общности или разделение сиблингов. Первый тип иллюстрирует ответ мамы Игоря М. на вопрос про спор из-за привлекательной игрушки: «Я постараюсь сначала не вмешиваться. Они и сами могут справиться. Но если помощь будет нужна, то помогу им договориться. Найти какой-то выход. Я стремлюсь показать сыновьям, что иметь брата – это подарок в жизни». Второй тип ответов можно проиллюстрировать репликой мамы Киры В.: «Старший должен уступить игрушку. Он должен понимать, что Петя еще маленький и ему сложнее уступить. Кто мудрее, тот и уступит. У нас в споре разговор короткий». Здесь мама подчеркивает долженствование старшего, при этом не акцентируя его права и преимущества этой позиции, она скорее противопоставляет детей друг другу. Далее мы оценивали каждую проблемную ситуацию, исходя из того, есть ли в ней взаимодействие между сиблингами (старшие и младшие сами могут договариваться и решать конфликты, старший ребенок участвует в делах младшего и наоборот, старший ребенок выступает в качестве организатора и помощника по отношению к младшему), или отношения между братьями и сестрами в этой семье строятся через взрослого (взрослый сам решает конфликтные ситуации, не подчеркивает позицию старшего ребенка, не создает условий для совместной деятельности старшего и младшего, а часто и препятствует ей). Также родителям предлагалось оценить, насколько в ситуациях совместной деятельности выражено стремление ребенка занять позицию старшего или равного по отношению к сиблингу, то есть выступает ли он в роли организатора совместной деятельности, помощника и учителя по отношению к младшему, или же стремится к равной позиции с младшим ребенком, не стремится «быть как мама или папа» в

отношениях с младшим. Мы предлагали опросники родителям детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, поскольку именно в этих возрастах особенно ярко проявились выявленные нами отличия в уровне развития воображения старших детей по сравнению с детьми с другими sibлинговыми статусами. По нашему мнению, позиция старшего ребенка создает условия для развития надситуативной позиции, которая характеризует высокий уровень развития воображения, возникающий в старшем дошкольном возрасте. Все ответы родителей анализировались отдельно 3 экспертами. Эксперты независимо друг от друга прочитали ответы каждого родителя и попытались независимо друг от друга выделить категории ответов родителей, которые могли бы характеризовать стратегии воспитания старших детей в семье, далее они обсудили получившиеся варианты друг с другом. По совокупности всех ответов родителей эксперты согласованно выделили две стратегии воспитания sibлингов в семье: объединяющая и разъединяющая.

По результатам предварительной диагностики среди детей 6-7 лет (с sibлинговым статусом старшего), родители которых приняли участие в опросе, оказалось 25 % детей с низким (переходным между первым и вторым) уровнем развития воображения, 65 % детей со средним (вторым) уровнем, 10 % с высоким (третьим) уровнем воображения.

Причем, все родители детей с высоким (третьим) уровнем воображения, отвечая на открытые вопросы анкеты, сообщили, что они более чем в 10 проблемных ситуациях созданию общности между sibлингами и поддерживают их общение (объединяющая стратегия), также эти родители, описывая идеальные отношения между детьми, указывали важность таких характеристик как, «взаимопомощь», «дружба», «уважение», «поддержка», «забота». Родители отмечали, что старшие дети стремились занять позицию взрослого по отношению к младшему, старались чему-то научить младшего, организовать совместную деятельность. Подобную позицию мы наблюдали на предыдущих этапах нашего исследования в разновозрастных группах детей. Такую позицию старшего, способствующую возникновению совместной деятельности с младшим, можно

назвать «конструктивной». При этом родители подчеркивали значимость конструктивной позиции старшего и поощряли ее. Так, например, мама Сони К. пишет: «Я попрошу Соню помочь с младшей, скажу, что вместе мы справимся быстрее и лучше, быстрее окажемся на улице и там успеем больше всего интересного сделать. А потом обязательно поблагодарю ее, скажу, как она мне помогла, какая она взрослая!» Также родители во многих ситуациях обращались к прошлому опыту старшего ребенка. Так мама Ани Ф., описывая сборы на прогулку, отмечает: «Скажу Ане, что, когда она была, как Саша, она тоже медленно одевалась и не умела пуговицы застегивать, а потом выросла и научилась. Предложу ей вместе братика учить, чтоб он тоже одевался быстро, как Анютка». Мама Софии К. так описывает свои действия в конфликте между детьми: «Если дети сами не смогут разобраться, я, конечно, приду на помощь. Будем учиться договариваться. Объясню Соне, что Маше пока сложно словами договариваться. Всем когда-то было сложно, когда маленькими были, даже мне. Но можно научиться! Предложу Соне как старшей показать пример сестре». Описывая ситуацию подготовки к празднику, все родители отметили включенность всей семьи в этот процесс (мама Ани Ф.: «Каждый участвует по своим силам. Но что-то обязательно сделает. Даже Саша, все себе дело находят»). Родители отмечают, что дети часто играют вместе, причем в ситуации, когда старший не хочет брать в игру младшего, потому что он «все портит и ломает», мама Ани Ф. поступает так: «У нас так редко бывает. Если Саша правда мешает, то сначала попробую вместе с Аней объяснить ему, что никому не понравится, когда игру ломают. И потом попробуем вместе все поиграть. Но вообще Ане с ним нравится играть». Иными словами, мама включает в совместную игру младшего ребенка, а старший выступает как лидер этой игры. Таким образом, стратегия воспитания, выбранная этими родителями, позволяет старшим детям реализовывать свою позицию, занимать «конструктивную» позицию.

Родители детей со средним (вторым) уровнем развития воображения в 7-9 ситуациях из 12 сообщили, что способствуют формированию разновозрастного взаимодействия между детьми. Они также указывают «поддержку», «помощь»,

«дружбу» как черты идеальных отношений между детьми, а «ссоры», «драки», «обзывания» - как нежелательные черты. Однако, почти в половине ситуаций эти родители склонны либо разделять детей («займу младшего другой игрой, чтоб не мешал»), либо делать что-то вместо них («костюмы только я всегда делаю»), либо, не проводить различий между позициями детей и не способствовать формированию отношений между ними («накажу обоих») (разделяющая стратегия), что, по нашему мнению, препятствует развитию разновозрастного общения. Причем многие мамы указывают на ситуативность таких решений. Так мама Оли К. пишет: «Если мне некогда, я сама всех одеваю». Таким образом, ответы этих родителей носят несколько противоречивый и непоследовательный характер. С одной стороны, они хотят, чтоб дети дружили и помогали друг другу, с другой стороны, они не всегда стремятся создавать ситуации, способствующие такому общению между детьми, их действия бывают непоследовательными, они склонны стирать различия в позициях детей. Любопытно, что дети из этой группы, по мнению родителей, примерно в одинаковой степени склонны занимать позицию равного и взрослого по отношению к младшему ребенку. Стратегия воспитания, которой руководствуются эти родители, на наш взгляд, в меньшей мере способствует развитию разновозрастного взаимодействия между детьми, хотя родители стремятся к этому, непоследовательность действий, и отсутствие различий позиций двух детей может препятствовать формированию осмысливания себя через другого.

Родители детей с низким (переходным между первым и вторым) уровнем развития воображения только в 1-3 ситуациях из 12 создавали условия для развития разновозрастного общения между детьми и в основном предпочитали разделяющую стратегию. Так, мама Коли И. отмечает, что только в ситуации подготовки к празднику все дети участвуют совместно со взрослыми. В остальное время дети чаще играют отдельно, мама считает, что старшему с младшим неинтересно, она также склонна разделять детей: «В лагере отдам в разные группы, им вместе неинтересно будет», «Чтоб младший не мешал, найду ему другое занятие». В ответ на вопрос 10 (старший ребенок не хочет брать младшего в игру)

мама Оли З. пишет: «Уведу младшего и займу его другой игрой». В ситуации конфликта родители этой группы детей склонны либо, наказывать обоих детей, не разбираясь в конфликте, или наказывать только старшего. Следует особенно отметить такую категорию ответов, характерную для родителей этой группы. Мама Леша Е. пишет: «Леша знает, что будет наказан, потому что он старший», а мама Лены Л. Отмечает: «Отдам игрушку младшей, чтоб не плакала, Лена как старшая должна всегда уступать». Мама Толи П.: «Скажу отдать медаль младшему. Толя уже ее выиграл, он победитель! Что ему эта медаль, а малышу тоже хочется. Он должен это понять».

Подобными действиями родители придают негативную окраску позиции старшего, делают ее непривлекательной для ребенка, не выстраивают отношения между детьми, а как бы наоборот противопоставляют их друг другу. Описывая идеальные отношения между детьми, часть родителей этой группы не давали подробного описания качеств отношений, а указывали следующее: «нормальные», «спокойные», «без драк и ссор», «такие как у моих детей». Эти ответы могут указывать на то, что у родителей нет четкого образа отношений внутри подсистемы сиблингов или они специально не стремятся к их формированию. Среди нежелательных характеристик родители указывали драки и ссоры или писали, что их все устраивает в существующих отношениях. Родители затруднялись оценить, насколько старшие дети были склонны занимать позицию взрослого по отношению к младшему, что также может указывать на то, что родители не различали качественных особенностей позиции старшего и младшего ребенка. В целом родители отмечали, что старшие склонны занимать позицию равного. Мама Леша Е., Лены Л. и Саша П. при этом отметили, что им бы очень хотелось, чтобы было наоборот, и дети чаще занимали позицию взрослого.

Мы полагаем, что негативное отношение родителя к позиции старшего (навешивание обязанностей без наделения правами и привилегиями старшего) («Всегда виноват/должен старший») может приводить к тому, что ребенок не стремится занимать эту позицию по отношению к младшему. Также родители, предъявляя завышенные требования и ожидания по отношению к старшему

(отказываться от своих желаний, понимать чувства младшего, нести за него ответственность), могут не замечать эту позицию в поведении старшего по отношению к младшему. Выделенные стратегии показывают, что представления родителей о позиции старшего, его роли во взаимодействии с младшим отличаются.

Позиция старшего не возникает спонтанно в семье, а во многом зависит от представлений родителей и конкретных действий, стратегий воспитания. Анализ ответов родителей и результатов предварительной диагностики детей показал, что в дошкольном возрасте дети, имеющие возможность в семье занять позицию старшего по отношению к младшему ребенку, имеют более высокий уровень развития гибкости воображения, чем дети, родители которых придерживаются разделяющей стратегии. Родители дошкольников, придерживающиеся объединяющей стратегии, отмечали, что старшие дети в разных повседневных ситуациях стремились чему-то научить младшего, организовать совместную деятельность, поддержать младшего. При этом у детей именно из этой группы родителей уровень развития гибкости воображения был выше, чем у детей, чьи родители придерживались противоположной стратегии. Таким образом, создание разновозрастной общности детей может являться основанием для развития дошкольников (В.В. Рубцов [86, 100]).

В ответах родителей младших школьников были выделены такие же стратегии: объединяющая и разделяющая. Среди детей младшего школьного возраста, родители которых приняли участие в нашем опросе, 90 % детей имели третий уровень развития воображения и 10 % детей – второй уровень. Ответы родителей можно разделить на несколько групп. Так, в первую группу вошли 16 родителей, которые более чем в 9 проблемных ситуациях сообщили, что способствуют формированию общности между сиблингами.

Во вторую группу вошли 4 семьи, в которых родители специально не организуют совместную деятельность и не выстраивают отношения между сиблингами, предпочитая самостоятельно решать конфликты детей. Так только в 5 – 7 проблемных ситуациях родители отмечали, что стремятся поддержать

взаимодействие между детьми в семье. Например, мама Толи Г. предпочла бы одновозрастной отряд в лагере, и, тем самым, чтобы дети оказались в разных отрядах. Мама считает, что вместе детям было бы скучно. В этой семье только старший ребенок участвует в подготовке к празднику. Интересно, что в таких семьях, старшие дети не помогают младшим: «Когда старшему становится жарко, отправляю его на площадку, а младшего сама быстро одеваю». В конфликтах детей в семьях второй группы родители часто занимают позицию младшего ребенка, обвиняя старшего в нежелании уступить, что негативно сказывается на взаимоотношениях между детьми.

Родители этой группы в своих представлениях об идеальных отношениях между старшими и младшими детьми акцентировали важность доверия, уважения, взаимной доброты, дружбы, недопустимость конфликтов. Выраженность стремления ребенка занимать позицию старшего родители в целом оценивали как среднюю. Диагностика воображения детей, чьи родители вошли в эту группу, показала, что у половины детей был низкий уровень воображения.

Можно предположить, что при разделяющей стратегии семейного воспитания старшие дети имеют меньше возможностей реализации позиции старшего в семье, по сравнению с детьми родителей первой группы.

В целом анализ родительских опросников позволил выделить две стратегии воспитания детей, используемые родителями в семьях с двумя и более детьми: разделяющая и объединяющая. Причем только одна из этих стратегий (объединяющая), на наш взгляд, способствует формированию разновозрастного взаимодействия и реализации позиции старшего. Эти выводы согласуются с работами С. Минухина, Н.М. Манухиной, Г. Т. Хоментаскаса, А.В. Черникова, которые утверждают, что гармоничные сиблинговые отношения не возникают спонтанно, а их формирование требует внимания определенных усилий со стороны родителей [81, 135, 137, 182].

Анализ воспитательных стратегий родителей позволил нам выявить ряд факторов, которые способствуют развитию разновозрастного взаимодействия и реализации позиции старшего. Перечислим эти факторы:

1. Родители выделяют качественные различия позиции старшего и младшего ребенка, причем эти различия не носят негативного оттенка и не ущемляют прав ребенка. Позиции разные, но нет лучшей и худшей. Часть родителей видят ресурс именно в различиях между старшими и младшими детьми.

2. Родители уверены, что старшим и младшим детям интересно вместе, они создают ситуации совместной деятельности в повседневных ситуациях. Здесь особенно важен контекст повседневности и регулярности сотрудничества с младшим.

3. Родители поощряют ситуации, в которых старший ребенок действует как взрослый, проявляет свою компетентность, занимает конструктивную (режиссерскую) позицию по отношению к младшему, но не навязывают ему эту позицию и не лишают его возможности быть ребенком. Родители подчеркивают ценность дружбы, взаимопомощи и взаимоуважения в семье, демонстрируют эти ценности своим примером, например, помогая детям договариваться в конфликте.

4. Родители демонстрируют старшему ребенку свое уважительное поведение по отношению к младшему (объясняют что-то младшему, выступают в качестве организатора, учителя, наставника, помощника, заботятся о младшем). При этом старший ребенок одновременно является ребенком по отношению к родителям и взрослым по отношению к младшему, и его позиция при этом представляет собой как бы слепок с позиции взрослого.

5. Родители не создают конкурирующих отношений между старшим и младшим ребенком, а наоборот подчеркивают ценность сотрудничества и взаимопомощи.

Признавая ограниченный объем выборки, по результатам проведенного опроса мы можем сделать предположение о существовании двух противоположных стратегий воспитания сиблингов в семье. Причем ответы родителей показывают, что реализация той или иной стратегии во многом зависит от взрослого и его представлений о возможностях взаимодействия старших и младших детей. Родители, руководствующиеся разными стратегиями, сообщают, что в одних и тех же ситуациях они ведут себя по-разному в соответствии с



выбранной стратегией. Иными словами, взрослый может использовать или наоборот игнорировать, даже обесценивать развивающий потенциал таких ситуаций, как конфликты между старшими и младшими детьми, режимные моменты (простые повседневные дела, связанные с выполнением обязанностей по дому (например, уборка игрушек), сборами на прогулку, совместной едой и т.п.) или совместная игра.

На основе полученных нами результатов, мы считаем, что возможность занимать позицию старшего (конструктивную позицию) в разновозрастном взаимодействии с другими детьми является одним из условий, способствующих развитию гибкости воображения, поскольку в такой позиции ребенок может посмотреть на себя глазами другого, учитывать новый контекст, связанные с возможностями младшего. Если возможность занимать позицию старшего и реализовывать разновозрастное взаимодействие является условием развития гибкости воображения, то можно, в свою очередь, предположить, что в ситуации, когда это условие создается (вне зависимости от сиблингового статуса) уровень развития гибкости воображения детей будет выше.

Однако, остаются неясными способы формирования конструктивной позиции старшего в разновозрастном взаимодействии. Кроме того, исследование особенностей развития гибкости воображения дошкольников из разновозрастных групп также имело ограничения. Так, выборка детей, посещающих программу «Золотой ключик» очень маленькая, что связано с тем, что только небольшое количество детских садов работает по программе «Золотой ключик», это не позволило нам проанализировать особенности развития воображения у детей младшего и среднего дошкольного возраста с разными сиблинговыми статусами. Также выборка детей из разновозрастных групп включала только городских детей, как и выборка детей из одновозрастных групп. Установки и представления родителей, отдающих своих детей в разновозрастные группы могут сильно отличаться от установок и представлений родителей из одновозрастных групп, что также может отражаться на стиле семейного воспитания детей.

Итак, в ходе констатирующей части исследования мы выявили тесную связь между особенностями разновозрастного взаимодействия детей и уровнем развития гибкости их воображения. Взаимодействие, способствующее развитию гибкости воображения в дошкольном возрасте, предполагает наличие разных позиций. Причем у нас есть основания полагать, что именно конструктивная позиция старшего обеспечивает больше возможностей для развития гибкости воображения дошкольников и младших школьников.

Проведенный опрос и анализ теоретических источников показывают, что «конструктивная» позиция старшего, предполагающая совместную деятельность с младшим, не возникает сама по себе, когда в семье появляется младший ребенок или ребенок начинает посещать разновозрастную группу, для ее формирования необходимо создание условий, в которых перед старшим ребенком стоит задача выстраивания совместной деятельности с младшим.

Для проверки предположения о том, что возможность занимать «конструктивную» позицию старшего является условием для развития гибкости воображения, мы на третьем этапе нашего исследования провели формирующий эксперимент.

### **2.3. Формирование разновозрастного взаимодействия и его влияние на развитие гибкости воображения детей старшего дошкольного возраста**

Работа по формированию позиции старшего в разновозрастном взаимодействии проводилась с детьми старшего дошкольного возраста. Нам особенно интересен именно этот возраст, поскольку, по мнению О.М. Дьяченко, именно в 5-6 лет происходят качественные изменения в воображении дошкольников, появляется образ-включение [42].

Качественные изменения в уровне развития воображения в этом возрасте были зафиксированы и в нашем исследовании. Однако, они касались не перехода к высокому уровню воображения (по О.М. Дьяченко), а исчезновения самого низкого уровня и преобладания второго уровня развития воображения с опорой на прошлый опыт (по Е.Е. Кравцовой). Также именно в этом возрасте появляется

надситуативная позиция, которая дает дошкольнику возможность оторваться от наличной ситуации, управлять своим замыслом [66, 67]. Однако, в нашем исследовании в подготовительной группе детей (6-7 лет) такая позиция появилась только у 3,33%. Это может означать, что условия, созданные в детском саду, не способствуют развитию гибкости воображения дошкольников, что, в свою очередь, подчеркивает актуальность исследования особенностей психолого-педагогических условий для формирования надситуативной позиции (по Е.Е. Кравцовой) у дошкольников в дошкольных группах детского сада.

В контексте рассмотрения условий развития воображения в дошкольном возрасте, нас особенно интересуют условия возникновения надситуативной позиции. Результаты, полученные на предыдущих этапах нашего исследования, позволяют нам предположить, что освоение позиции старшего в разновозрастном взаимодействии, предполагающей осмысление себя через другого, возможность посмотреть на себя глазами другого (по В.Т. Кудрявцеву [72]), будет способствовать возникновению надситуативной позиции, связанной с высоким уровнем развития гибкости воображения в дошкольном возрасте.

Проведенное нами исследование особенностей развития гибкости воображения у детей дошкольного возраста из одновозрастных и разновозрастных групп позволило сделать предположение о том, что в разновозрастной группе могут быть созданы условия для разновозрастного взаимодействия и формирования позиции старшего.

Уровень развития гибкости воображения у детей из разновозрастных групп в целом оказался выше, чем у детей из одновозрастных групп, причем в разновозрастных группах не было выявлено значимых различий в уровне развития воображения у детей с разными sibлинговыми статусами. Это может указывать на то, что в разновозрастной группе даже единственные дети, которые не имеют опыта разновозрастного взаимодействия, могут занимать позицию старшего по отношению к младшим по возрасту детям, что способствует развитию гибкости их воображения. Таким образом, в разновозрастных группах могут создаваться

дополнительные условия для развития гибкости воображения. При этом мы согласны с позицией В.Н. Бутенко и Е.О. Смирновой и считаем, что формирование разновозрастного взаимодействия во многом зависит от позиции взрослого и его стратегии воспитания [14]. Это подтверждает проведенный нами опрос родителей, а также то, что в разновозрастной группе программы «Золотой ключик» [61], в которой особое внимание уделяется формированию разновозрастного взаимодействия, уровень развития воображения оказался выше, чем в обычных разновозрастных группах.

Для проверки предположения о том, что позиция старшего ребенка в разновозрастном взаимодействии является условием развития воображения в старшем дошкольном возрасте, нами был проведен формирующий эксперимент.

### **2.3.1. Организация формирующего эксперимента**

Основными видами деятельности, используемыми нами в работе с детьми в рамках формирующего эксперимента, были разные виды продуктивной деятельности (рисование, лепка), бытовой повседневной деятельности (деятельности по самообслуживанию, включающей подготовку к прогулке, помощь в накрывании на стол и т.д.), также мы использовали различные формы двигательной активности детей. Игровая деятельность в работе с детьми не использовалась. На старте нашего формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах было мало возможности для детской игры (группы были одинаковы с точки зрения условий для развития игры: в группах было менее 25 минут времени на свободную деятельность, почти не было неструктурированных материалов, педагог занимал отстраненную или дидактическую позицию по отношению к игре детей), поэтому мы не создавали дополнительных условий для развития игры как в группах, куда продолжали дети на протяжении всего эксперимента, так и в помещении, где проводились встречи (занятия) в смоделированной разновозрастной группе. Исследователи отмечают [1, 2, 59, 69], что игра сама по себе способствует развитию воображения, создание условий для игры и совместная игра детей разного возраста могли бы выступить в

качестве побочной переменной и исказить результаты нашего формирующего эксперимента.

В формирующем эксперименте приняли участие 23 ребенка старшего дошкольного возраста (средний возраст детей составил 6,27 лет, стандартное отклонение = 0,13, 11 мальчиков и 12 девочек), посещающих одновозрастную подготовительную группу детского сада (г. Москва) и являющихся единственными детьми в семье. Предварительно мы провели беседу с родителями каждого ребенка, с целью выявить, имеет ли ребенок постоянный опыт разновозрастного общения (двоюродные братья и сестры, друзья, посещение разновозрастных развивающих групп в детских центрах и т.д.). Для участия в формирующем эксперименте были отобраны дети, не имеющие постоянного дополнительного опыта разновозрастного взаимодействия (с двоюродными братьями или сестрами, с друзьями старшими или младшими по возрасту, а также регулярное посещение разновозрастных групп вне детского сада (кружки, игровые группы и т.д.). Все дети дали добровольное согласие на участие в формирующем эксперименте и могли в любой момент отказаться от участия. Также до начала формирующего эксперимента проводилась беседа с родителями детей. Исследователь подробно рассказывал родителям о целях и особенностях проведения формирующего эксперимента. Все родители дали добровольное согласие на участие их ребенка, а также на то, чтобы для проведения формирующего эксперимента дети могли покидать помещение группы.

Экспериментальные и контрольная группы формировались таким образом, чтобы в них вошли равное число детей разного пола, а также учитывались результаты предварительной диагностики уровня развития воображения детей: все группы были одинаковы по уровню развития воображения детей, вошедших в их состав (см. табл. 11).

Выделим три ключевые задачи формирующей части нашего исследования:

1. Смоделировать ситуацию разновозрастного взаимодействия детей и сформировать позицию старшего у единственных детей старшего дошкольного возраста, не имеющих опыта разновозрастного взаимодействия, получить

доказательства или опровергнуть, что возможность занимать позицию старшего в разновозрастном взаимодействии является условием развития гибкости воображения.

2. Разработать конкретные способы формирования позиции старшего в условиях разновозрастной группы.

3. Выработать рекомендации для детских садов, позволяющие создавать благоприятные условия для развития гибкости воображения в дошкольном возрасте.

Ранее нами были выделены две ключевые составляющие позиции старшего: «контролирующая» и «конструктивная». Поэтому в формирующем эксперименте мы решили разграничить две эти позиции и проводить их формирование отдельно в разных группах («контролирующая позиция» и «конструктивная позиция»), для того чтобы выявить, какая из них и в какой мере будет способствовать развитию гибкости воображения.

Формирующий эксперимент был направлен на формирование позиции старшего у единственных в семье детей, не имеющих опыта разновозрастного взаимодействия. Для этого в экспериментальных группах нам необходимо было создать базовые условия для возникновения разновозрастного взаимодействия детей, т.е. обеспечить разновозрастный состав групп. Разновозрастный состав групп обеспечивался за счет приглашения на занятия детей из младших дошкольных групп того же детского сада, в остальное время (за рамками занятий) все дети продолжали посещать свои одновозрастные группы. С детьми из контрольной группы не проводились занятия с участием детей младшего возраста. С детьми из контрольной группы встречи в составе разновозрастной группы не проводились. С экспериментальными группами были проведены 22 занятия (встречи в разновозрастном составе) в течение 4,5 месяцев (с ноября по март). В рамках данной работы мы будем использовать термин «занятие» для обозначения каждой встречи смоделированной разновозрастной группы. Однако, стоит подчеркнуть, что мы не проводили специальные занятия в традиционном, «школьном» смысле этого слова. Более того, мы считаем проведение фронтальных

занятий неэффективным с точки зрения поддержки детского интереса, спонтанного обучения и развития воображения детей [13, 141, 54].

Все занятия с экспериментальными группами проводились в отдельном помещении или предполагали «гостевание» друг друга (например, дети из старшей группы, принимавшие участие в формирующем эксперименте, могли прийти в гости в младшую группу). Также часть встреч организовывалась на прогулке на знакомых детям прогулочных площадках. Предметно-пространственная среда в смоделированной разновозрастной группе была максимально приближена к привычной обстановке одновозрастной группы, которую посещали дети (т.е. в пространстве, выделенном для проведения эксперимента, была воссоздана привычная детям предметно-пространственная среда, похожая на среду их обычной группы). Мы умышленно не вносили в среду дополнительные неструктурированные материалы, поскольку есть исследования, свидетельствующие о благоприятном влиянии таких открытых материалов на развитие воображения детей [59, 122]. Таким образом, мы стремились исключить дополнительное влияние характеристик среды на развитие воображения. Исследования показывают, что незнакомая лабораторная среда проведения эксперимента может стать серьезным препятствием для проявления детской инициативности и спонтанности [122]. Поэтому до начала формирующего эксперимента у детей была возможность провести некоторое время в игровой комнате, чтобы освоиться и познакомиться с младшими детьми.

В течение формирующего эксперимента дети из разных возрастных групп встречались в игровой комнате и проводили там вместе некоторое время (обычно около часа), также в отдельные дни, если время встречи было перед прогулкой, дети из старших и младших групп гуляли вместе. В среднем было 2-3 встречи в неделю, во второй половине дня. Мы стремились сделать возможность разновозрастного взаимодействия регулярной для экспериментальных групп. Однако, большее количество встреч в неделю организовать было нельзя в связи с договоренностью с родителями и контекстом жизни детей старшей группы (в течение недели были занятия, которые детям нельзя было пропускать). Состав

смоделированных разновозрастных групп на протяжении всего формирующего эксперимента оставался постоянным.

Предметно-пространственная среда, темы занятий, продолжительность встреч и другие условия, за исключением условий для «контролирующей» и «конструктивной» позиций, для двух экспериментальных групп и контрольной группы были одинаковы. Далее мы подробно опишем содержание и основные этапы занятий с каждой экспериментальной группой.

### **2.3.2. Формирование разновозрастного взаимодействия в группе «конструктивная позиция»**

Целью занятий с детьми из этой группы было формирование конструктивной позиции старшего у единственных детей, не имеющих опыта разновозрастного взаимодействия. В экспериментальной ситуации мы разграничили две составляющих позиции старшего («контролирующая» и «конструктивная» позиции), чтобы выяснить, какой вклад вносит каждая из этих позиций в развитие воображения старших детей. «Конструктивная» позиция старшего предполагает выстраивание совместной деятельности с младшим и наличие у ребенка осмысливания себя через другого, которое, как мы предполагаем, является условием развития гибкости воображения и надситуативной позиции, характеризующей высокий уровень развития воображения в дошкольном возрасте (по Е.Е. Кравцовой). Осмысливание себя через другого происходит в разновозрастном взаимодействии, когда старший ребенок, общаясь с младшим и взаимодействуя с ним, сравнивает себя с младшим и как бы смотрит на себя глазами другого (младшего) (по В.Т. Кудрявцеву). Так, например, осмысливание себя через другого на предыдущих этапах нашего исследования мы наблюдали в разновозрастных группах детей, когда старшие дети, играя с младшими говорили: «Я когда маленький был тоже так всегда делал», «Я тоже не умела так прыгать». «Конструктивная» позиция предполагает наличие именно совместной деятельности старшего и младшего ребенка, общего контекста, общих задач и целей. Ребенок, занимающий «конструктивную» позицию, может помочь младшему, научить его, выступить организатором совместной деятельности, для



этого старшему необходимо как бы встать на место младшего, оценить его возможности, сравнить со своими, учитывать новый контекст взаимодействия. Старший для этого должен соотносить свои действия с действиями другого и как бы смотреть на себя глазами младшего. При этом, как показал опрос родителей, проведенный нами на подготовительном этапе, ребенку не должна навязываться эта позиция, взрослые не должны стыдить или наказывать ребенка, если он не хочет помогать младшему или чему-то его учить. в этой экспериментальной группе создавались несколько пар «старший дошкольник (6-7 лет) – младший дошкольник», иными словами, моделировалась разновозрастная группа в условиях одновозрастного детского сада.

В этой экспериментальной группе мы стремились смоделировать отношения в многодетной семье, в которой есть взрослый и дети разного возраста, объединенные общей деятельностью. Для этого мы использовали разные неигровые виды деятельности, в том числе такие бытовые ситуации, как уборка в группе, полив цветов, сборы на прогулку и т.д. Стоит отметить, что термин «занятия» используется здесь достаточно условно, не в традиционном смысле как деятельность, организованная взрослым. В контексте экспериментальных групп «занятие» включает время, которое дети проводили вместе с детьми другого возраста вне группы. Согласно правилам формирующего эксперимента, часть традиционных занятий все же присутствовала (поскольку необходимо было приблизить условия детей из экспериментальных и контрольных групп). Такие занятия проводились только в том случае, если в это время в общей группе детей, откуда пришли старшие дошкольники было занятие по рисованию или творчеству. Однако, в остальное время детям предлагались разные виды деятельности, дети имели право не участвовать в общей деятельности. На таких занятиях использовались различные виды продуктивной деятельности. Занятия с этой группой («конструктивная позиция») проводились в то время, когда у других детей из подготовительной группы детского сада были занятия по рисованию или ручному труду, таким образом, мы стремились исключить влияние большего количества занятий продуктивной деятельностью на развитие воображения (мы

использовали эту деятельность как средство формирования позиции старшего, темы занятий соответствовали основной программе). Причем важным было, чтобы совместная деятельность организовывалась старшими по возрасту детьми, а не исходила целиком от взрослого. Взрослый не навязывал старшим заботу и ответственность за младших. Взрослый в данном случае предлагал детям различные интересные общие дела, активно подчеркивал значимость позиции старшего, поощрял проявления позиции старшего, активно демонстрировал интерес к деятельности детей, создавал общие ритуалы и традиции для формирования чувства «мы» в смоделированной разновозрастной группе, подчеркивал важность и ценность вклада каждого ребенка в общее дело, поощрял осмысливание себя через другого и обращался к опыту старших детей, а также использовал различные позиции общения.

Поскольку дети не были хорошо знакомы друг с другом (до начала эксперимента дети 1 раз собирались в игровой комнате, чтобы освоиться в новом пространстве), на первом этапе формирующего эксперимента решались следующие задачи: знакомство детей друг с другом, формирование детской группы, сплочение, выработка правил группы и совместных традиций. На этом этапе взрослый подчеркивал, что в группе собрались дети разного возраста из разных групп, дети рассказывали о своих интересах, играли в подвижные игры, обсуждали правила поведения в группе и общие цели. Взрослый, задавая общий контекст, рассказал, что скоро Новый Год и все собрались здесь вместе, чтобы подготовиться к этому празднику, который все любят и ждут (та же тема была актуально и для группы, из которой пришли старшие дошкольники). Ребятам из старшей (подготовительной) группы предлагалось помочь малышам с подготовкой. А малышам до начала занятий сообщили, что старшие ребята хотят их научить делать новые поделки. В кружке каждый рассказывал, что он любит делать больше всего и чему он может научить остальных, что готов рассказать и показать. Также дети вместе со взрослым обсудили, как они обычно готовятся к Новому Году в семье и в садике. Обсуждая правила, взрослый подчеркивал их важность и просил старших детей помогать малышам их соблюдать. Чтобы лучше

познакомиться, дети выполнили совместный рисунок на большом листе бумаги и повесили его в помещении, где проходили встречи разновозрастной группы. Выполнение совместного рисунка показало, что на начальном этапе у детей не было общей деятельности, коллективного субъекта. Дети обсудили только тему рисунка (Новый Год), но каждый рисовал индивидуально. Рисунок представлял собой набор отдельных, индивидуальных рисунков. На этом этапе знакомства дети предпочитали общаться со сверстниками или взрослым, старшие дети не общались с младшими. Любопытно заметить, что со временем вокруг этого рисунка (в течение всего формирующего эксперимента его не снимали со стены и он висел на уровне глаз детей) появилась традиция начала встречи: дети, приходя в группу что-то дорисовывали, а также рассматривали и обсуждали, что дорисовали другие дети. Во время такого рассматривания часто возникали ситуации, когда старшие что-то спрашивали у младших, а младшие – у старших детей. Также ближе к концу экспериментов было замечено, что младшие дети просили старших что-то им дорисовать, что у них самих не получалось.

После знакомства для формирования разновозрастного взаимодействия и позиции старшего необходимо было создать для детей ситуации совместной деятельности и сформировать коллективный субъект (по Е.Е. Кравцовой). Для этого мы использовали разные виды продуктивной деятельности, а также различные бытовые ситуации. Занятия с детьми включали в себя общий круг и в разных вариациях двигательную активность, продуктивную деятельность, трудовую и свободную деятельность. Помимо этого, дети имели возможность в разных формах взаимодействовать друг с другом в дополнительное время между занятиями (например, на совместной прогулке или в режимные моменты (сборы на прогулку, переходы до своей группы)). Для поддержки разновозрастного взаимодействия использовались различные формы совместной деятельности детей.

1. Совместная продуктивная деятельность. Детям предлагалось вместе что-то сделать (общую гирлянду, снежинки на окна, игрушки на групповую елку и т.д.). Младшие дети не могли самостоятельно выполнить эти задания. Взрослый предлагал старшим помочь им в этом, подчеркивая, что они еще маленькие и чего-

то не умеют, а старшие дети когда-то тоже не умели, но научились и теперь умеют это делать хорошо и могут научить малышей. При этом взрослый сам активно демонстрировал детям, как можно помочь и научить младшего что-то делать. Также взрослый из позиции «под» просил старшего ребенка научить чему-то его. Совместная продуктивная деятельность проводилась только в то время, когда в контрольной группе тоже было занятие по продуктивной деятельности.

2. Деятельность в парах «старший – младший». В этой ситуации старший ребенок выступал в качестве организатора совместной деятельности. Пары вместе выполняли различные задания, которые были необходимы для выполнения общего дела, и старший ребенок должен был контролировать работу в своей паре, распределять, кто что делает, помогать младшему. Затем каждая пара представляла и рассказывала о том, что они сделали. Здесь также использовалась продуктивная деятельность, а также различные формы двигательной активности (пройти полосу препятствий, бросать и ловить мяч и т.д.)

3. Разделение на команды «старшие» и «младшие». Отдельно младшим или старшим детям предлагалось какое-либо командное задание, а другие дети выступали в качестве болельщиков. Старшие следили за выполнением младшими правил, подсказывали младшим. Такая форма деятельности на наш взгляд способствует формированию позиции старшего (как «конструктивной», так и «контролирующей»), ребенок действует как наставник по отношению к младшему. Эта ситуация также способствует формированию позиции старшего, поскольку старший ребенок старается сделать что-то для младшего, показать ему, что он старший и многое умеет.

4. Сюрпризы. Одной из форм работы с разновозрастной группой, направленной на формирование разновозрастного взаимодействия, было создание сюрпризов детьми друг для друга. Так, например, на отдельном занятии старшие вместе со взрослым по секрету готовили сюрприз для младших. Для этого необходимо было определить, что именно дети будут делать в качестве сюрприза, подумать, что могло бы понравиться младшим, придумать, как именно это можно было бы осуществить. Такие задания вызывали активный интерес у всех детей, они

обращались к своему опыту, здесь детям необходимо было встать на чужую точку зрения, а также выступить в качестве организаторов совместной деятельности. Так, например, Вова Д. предложил сделать для малышей гирлянду, потому что, провожая их в группу в прошлый раз, он заметил, что у них еще не украсили группу и нет гирлянды. Также он добавил, что как раз недавно научился делать гирлянду с няней и может всем показать.

5. Помощь в бытовых ситуациях. При моделировании ситуации отношений в многодетной семье нельзя было бы ограничиваться только специальными занятиями, поскольку в семье взаимодействие детей происходит непрерывно и в разных ситуациях. С учетом всех ограничений мы пытались сделать общение детей из разных групп максимально регулярным и долгим. Поэтому мы предлагали детям всем вместе участвовать в различных бытовых ситуациях из жизни детского сада. Например, старшие дети помогали отвести младших в группу (были «как воспитатели», каждый старший ребенок брал малыша за руку и помогал ему дойти до группы, спуститься с лестницы и т.д.), одеться на прогулку, убрать игрушки, украсить группу и т.д. Все эти ситуации также, на наш взгляд, способствовали развитию осмысливанию себя через другого. Старшим детям нужно было анализировать и сравнивать свои возможности и возможности младшего, учитывать другую точку зрения, организовывать совместную деятельность и занимать «конструктивную» позицию по отношению к младшему. Стоит особо отметить, что старшим детям очень нравилось принимать участие в таких ситуациях и быть «воспитателями» для младших. В этих ситуациях наиболее часто старшие дети обращались к своему раннему опыту: «Дашенька, держись за перила. Вот смотри, есть маленькие, а есть большие. Ты за маленькие держись, я тоже за них держалась, а теперь могу и за большие», «Вот смотри, колготки лучше гармошкой надевать. Меня так мама учила, и я научился». Также старшим детям очень нравилось ходить в группу к маленьким. Ваня И. во время такого похода в гости сказал: «Какой все миленькое и маленькое [присел на корточки, чтобы посмотреться в игрушечное зеркало]. Я как будто бы тоже маленький [встает] а теперь вырос и не вмещаюсь».

6. Походы в гости. Старшие дети ходили в гости в группу и на прогулке к младшим. Старшие дети, будучи в гостях, делились своим опытом и показывали новые способы использования разных материалов, организовывали совместные занятия с младшими, играли с ними. Стоит отметить, что изначально мы не предполагали походы младших в гости к старшим, чтобы у детей из контрольной группы не было общения с малышами. Однако, ближе к концу формирующего эксперимента старшие дети сами выступили с такой инициативой, им захотелось показать свою группу малышам, с которыми они подружились.

Наблюдения во время занятий и качественный анализ динамики формирования позиции старшего у единственных детей в разновозрастной группе позволил выделить несколько этапов.

На первом этапе (в начале формирующего эксперимента) у старших и младших детей не было совместной деятельности. Старшие и младшие дети, приходя на занятия, предпочитали общаться со сверстниками или взрослым, младшие дети предпочитали общаться со взрослым. Возникали конфликты и ссоры, взаимодействие старших и младших полностью строилось через взрослого и инициировалось им. Причем в конфликтной ситуации старшие дети не пытались договориться с младшими, часто использовали свою силу и преимущество в возрасте (отнимали игрушки, перебивали и отталкивали младших). Продуктивная деятельность была индивидуальной, дети не принимали общего замысла и каждый делал что-то свое. Мы полагаем, что это могло быть связано с отсутствием взаимодействия с младшими детьми у единственных детей старшего возраста. Также было обнаружено, что педагог из старшей группы пренебрежительно высказывался в адрес младших детей (так, например, забирая детей на встречу разновозрастной группы экспериментатор услышал «Идите, идите к своим малышам, вдруг вас там у них в группе оставят, хоть научитесь себя вести»). Хотя до начала формирующего эксперимента была проведена беседа с педагогом, где обсуждались цели и особенности проведения формирующего эксперимента, такие высказывания могли повлиять на ход самых первых встреч. Дети, попадая в новую для себя ситуацию часто обращаются к близкому взрослому и смотрят, как он

реагирует на нее и перенимают его реакцию и отношение (социальная референция [195]). После обнаружения таких высказывания мы еще раз поговорили с педагогом и попросили его не отзываться негативно в адрес маленьких детей, объяснив задачу эксперимента и особенности разновозрастного взаимодействия.

На втором этапе (начиная с 4 занятия) стали появляться единичные взаимодействия между детьми разного возраста, возрастал взаимный интерес детей друг к другу. По-прежнему совместная деятельность детей требовала активного участия взрослого. Взрослый из разных позиций подключался к каждой паре «старший-младший» и выстраивал отношения между детьми, акцентируя внимание на различиях их позиций (и возрастных особенностях) и поощряя действия старшего ребенка «как взрослого» по отношению к младшему. Также взрослый ярко демонстрировал свои отношения с младшими детьми и подчеркивал важность участия каждого ребенка в общем деле. На 5 занятии некоторые из старших детей стали занимать «контролирующую» позицию: они следили за ходом работы, напоминали малышам о правилах, пытались оценить результаты работы. В целом второй этап можно описать как возникновение «контролирующей» позиции. Эта позиция была как бы первым шагом на пути формирования позиции старшего, и она является своего рода «слепок» с позиции взрослого. Старший ребенок пытается вести себя как взрослый (как воспитатель), но берет при этом только внешнюю сторону процесса: соблюдение правил и внешний контроль. Деятельность старших детей по-прежнему оставалась индивидуальной. Дети стали пытаться чему-то научить младших. Но на этом этапе обучение было только в форме показа. Старший ребенок еще раз показывал младшему, как что-то сделать, и предлагал ему повторить, а также оценивал работу младшего («у тебя не так», «не так надо, а вот как здесь»), объяснения при этом отсутствовали.

На третьем этапе (с 8 занятия) мы отмечали увеличение заинтересованности и эмоциональной вовлеченности детей в занятия. Дети чаще спрашивали взрослого о занятиях, ждали их. Старшие дети стали больше взаимодействовать с младшими. Причем если до этого этапа дети случайно объединялись в пары, то теперь дети старались сохранить свои пары, старшие дети как бы выбрали себе младших в пару.

Также на этом этапе мы заметили появление осмысливания себя через другого у старших детей. Дети стали чаще обращаться к своему раннему опыту, а также анализировать успехи младших (раньше не мог, а теперь научился). Дети стали охотнее помогать младшим и инициировать эту помощь. Помогая, старшие дети стали комментировать свой показ, объясняя отдельные сложные элементы, действовали вместе с младшим (рука в руке). Между детьми возникли дружеские отношения, дети стали скучать друг без друга. Так, например, когда один из малышей заболел Саша И. с сожалением отметил: «Жалко, что Лены нет, у нас так интересно, а ее нет. Я бы ее учил вырезать снежинки». А Вова Д. попросил позвонить отсутствующему малышу и передать ему привет. Особенно ярко это проявилось тогда, когда произошел вынужденный перерыв в занятиях (по причине карантина). Старшие дети расспрашивали взрослого о малышах, а взрослый предложил им затеять переписку (сюрпризы для малышей), в которую старшие дети активно и с интересом включились.

На четвертом этапе (с 16 занятия) дети включались в совместную деятельность, причем старшие дети все чаще выступали в качестве ее организаторов. Роль взрослого стала менее активной. Дети стали чаще предлагать идеи для совместной деятельности и распределять, кто, что будет делать. Так, например, решая, как сделать гирлянду Максим К. предложил: «Пусть старшие нарисуют человечков, потом мы все вместе их вырежем, малыши могут их раскрасить, а мы пока будем скреплять». Старшие дети больше не делали что-то вместо младших, а пытались объяснить им, научить их. Причем если младший ребенок не понимал, старший пытался еще раз объяснить по-другому или начинал совместное выполнение с комментариями и предлагал младшему продолжить самому. Старшие дети решали, какую часть общего дела могут выполнить малыши и давали им задания и советы. На этом этапе ярко проявлялась как «контролирующая», так и «конструктивная» позиции. Старшие радовались успехам младших, а младшие дети стали чаще обращаться за помощью к старшим. К концу формирующего эксперимента поведение детей сильно изменилось, резко снизилось количество конфликтных ситуаций (конфликты между старшими и



младшими не возникали, иногда случались конфликты между младшими или между старшими, старшие помогали решать конфликты малышам и сами в конфликтных ситуациях пытались договориться или обращались к правилам). Также дети стали с интересом организовывать и включаться в совместную деятельность. Воспитатели отметили, что старшие дети в своей группе стали выступать организаторами совместных игр с другими детьми, стали менее конфликтными, чаще приходили на помощь, скучали по малышам. Родители некоторых детей сообщили, что дети «стали просить младшего братика или сестренку».

### **2.3.3. Формирование разновозрастного взаимодействия в группе**

#### **«контролирующая позиция»**

В этой экспериментальной группе также моделировалась разновозрастная группа. Нашей целью в этой группе было сформировать у единственных детей «контролирующую» позицию. Напомним, что, по нашему мнению, эта позиция является одной из составляющих позиции старшего ребенка в семье. При этом эта позиция предполагает индивидуальную деятельность, а не совместную деятельность с младшим, в отличие от «конструктивной» позиции. Занимая эту позицию, старший ребенок выступает в качестве носителя правил для младшего, он контролирует и оценивает его деятельность, не организовывая при этом совместную деятельность. В рамках нашей работы мы пытались отделить эту позицию, чтобы посмотреть, выступает ли она в качестве условия развития воображения у детей дошкольного возраста. Иными словами, создаются ли просто в разновозрастной группе условия для развития гибкости воображения, когда перед старшими детьми не ставится задача выстраивания совместной деятельности с младшими. Мы предполагаем, что «контролирующая» позиция по отношению к младшему также может создавать условия для развития надситуативной позиции и осмысливания себя через другого, потому что, оценивая и контролируя действия младшего, ребенок лучше осознает собственные действия. Первые занятия в этой группе также были посвящены знакомству, сплочению и выработке общих правил поведения на занятиях. В этой группе детям также предлагались занятия

различными видами продуктивной деятельности, однако, взрослый специально не поддерживал совместную деятельность детей. Занятия по изобразительной деятельности организовывалась так же, как в массовых группах: каждый ребенок делал индивидуальную поделку по образцу (поделки предполагали определенный алгоритм действий). Старшие проверяли, правильно ли все получилось у младших, задача помочь и научить не ставилась. Также младшим предлагалось какое-либо задание, а старших просили наблюдать за правильностью выполнения инструкции. Взрослый также использовал разные позиции в общении для формирования «контролирующей» позиции у старших. Так, например, взрослый мог из позиции «под» попросить старшего оценить, правильно ли он все сделал и специально ошибался. В целом в отличие от группы «конструктивная позиция» в этой группе дети просто находились вместе с детьми другого возраста, участие взрослого было минимальным и приближенным к действиям воспитателя в контрольной группе. Задачи по выстраиванию совместной деятельности не ставилось. Также детям было предоставлено свободное время в группе (столько же, сколько было в этот день в контрольной группе), где они могли выбирать занятия по своему желанию: рисование, конструирование из мягких модулей, игры, рассматривание книг и т.д. В основном занятия проводились во второй половине дня, когда и у детей из контрольной группы было свободное время. После каждого занятия детям необходимо было убрать все игрушки, старшим в этой ситуации также представлялась роль контролеров (проверить, все ли убрали, подсказывать младшим, что где должно лежать). Взрослый подчеркивал различия позиций детей и роль старших, как «заместителей, помощников воспитателя». Взрослый просил старших детей следить за порядком в группе и соблюдением правил. Причем взрослый не навязывал детям «контролирующую» позицию, а просил их о помощи, подчеркивая важность и значимость их действий из позиции старшего.

Наблюдения во время занятий и качественный анализ динамики формирования позиции старшего у единственных детей в разновозрастной группе позволил выделить несколько этапов.

В начале занятий на первом этапе дети предпочитали общаться со своими сверстниками, взаимодействия между старшими и младшими детьми не было. Младшие дети предпочитали общаться и взаимодействовать со взрослым. Между старшими и младшими детьми возникали конфликты. Взрослый выступал посредником в общении старших и младших, в конфликтных ситуациях взрослый просил старших напоминать младшим о правилах, принятых в группе. «Контролирующую» позицию дети занимали только с помощью взрослого. В ситуации свободной деятельности дети не играли, а предпочитали строить из модуля или рассматривать книги, младшие дети преимущественно занимались предметно-манипулятивной деятельностью или искали общения со взрослым.

На втором этапе (начиная с 6 занятия) некоторые дети сами стали занимать «контролирующую» позицию. Однако по-прежнему дети чаще предпочитали сверстников. Появлялись единичные взаимодействия старших и младших. Младшие дети стали обращаться за помощью к старшим, когда у них что-то не получалось. Старшие дети стали проявлять больше интереса к деятельности младших.

На третьем этапе (с 16 занятия) почти все старшие дети с легкостью занимали «контролирующую» позицию без помощи взрослого. По сравнению с началом занятий старшим детям теперь было проще оценить деятельность младших. Причем некоторые дети стали помогать младшим и пытались их научить с помощью показа. В таких ситуациях мы отметили у некоторых детей возникновение осмысливания себя через другого. Так Миша С., помогая младшему ребенку строить башню, говорил: «Вот здесь так надо. Снизу. Вот так (показывает). Я раньше тоже не знал и у меня все рушилось. Вот так (показывает)». К концу формирующего эксперимента старшие и младшие дети стали чаще взаимодействовать друг с другом, младшие дети пытались присоединиться к старшим, отношения между старшими и младшими стали более теплыми, они проявляли больше интереса друг к другу. Стала появляться совместная игра у некоторых детей, причем старшие дети объясняли младшим, что им нужно делать в игре («Давай ты будешь мне кирпичи возить вот оттуда. А я строю мост»).

Воспитатели отмечали, что к концу занятий дети из этой группы стали реже конфликтовать с другими детьми, больше включались в занятия, стали более активными на занятиях и в играх.

#### **2.3.4. Исследование роли разновозрастного взаимодействия в развитии гибкости воображения детей старшего дошкольного возраста**

До начала формирующего эксперимента был измерен уровень развития гибкости воображения всех детей с помощью методик «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова) [68] и «Слово» (Г.Б. Яскевич) [151]. По результатам этих методик 52,17 % детей имели второй уровень развития воображения и 47,83 % детей – переходный между первым и вторым уровень развития воображения.

Результаты первичной диагностики уровня развития гибкости воображения распределение детей по группам приведены в табл.11.

Таблица 11. *Уровень развития воображения до начала формирующего эксперимента*

Группа	Количество детей	Уровень развития воображения	
		Переходный между первым и вторым	Второй
Контрольная	8	50 %	50 %
Экспериментальная группа «Контролирующая позиция»	7	42,86 %	57,14 %
Экспериментальная группа «Конструктивная позиция»	8	50 %	50 %

Для всех детей старшего дошкольного возраста, принявших участие в формирующем эксперименте, характерны в равной степени низкий (переходный между первым и вторым) и средний (второй) уровень. Детей с высоким (третьим) уровнем развития воображения, предполагающим сформированную надситуативную позицию (по Е.Е. Кравцовой), в нашей выборке не оказалось. Это может указывать на то, что изначально в группе не были созданы благоприятные условия для развития воображения.

После проведения занятий по формированию позиции старшего в разновозрастном взаимодействии мы измерили уровень развития гибкости воображения детей, чтобы проверить, является ли позиция старшего, а именно «конструктивная» и «контролирующая» позиции, условием развития гибкости воображения в дошкольном возрасте. Диагностика воображения проводилась с помощью методик «Слово» (Г.Б. Яскевич) и «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова). Результаты повторной диагностики приведены в табл. 12.

Таблица 12. *Уровень развития гибкости воображения после проведения формирующего эксперимента.*

Группа	Уровень развития воображения			
	Переходный между первым и вторым	Второй	Переходный между вторым и третьим	Третий
Контрольная	25 %	75 %	-	-
Экспериментальная группа «Контролирующая позиция»	-	85,7 %	14,3 %	-
Экспериментальная группа «Конструктивная позиция»	-	25 %	25 %	50 %

Из таблицы (табл. 12) видно, что для детей из экспериментальных групп более характерен средний (второй, переходный между вторым и третьим) и высокий (третий) уровень развития воображения. Для детей из контрольной группы более характерным остался средний (второй) уровень развития воображения.

Наиболее высокий уровень развития гибкости воображения имеют дети из экспериментальной группы «конструктивная позиция». Уровень развития воображения в контрольной группе ниже, чем в экспериментальных группах.

Результаты диагностики уровня развития воображения во всех группах до и после проведения формирующего эксперимента приведены в табл. 13.

Таблица 13. *Уровень развития воображения в контрольной и экспериментальных группах*

Группы	Ноябрь		Март			
	Переходный между первым и вторым	Второй	Переходный между первым и вторым	Второй	Переходный между вторым и третьим	Третий
Экспериментальная группа «Конструктивная позиция»	50 %	50 %	-	25 %	25 %	50 %
Экспериментальная группа «Контролирующая позиция»	57,14 %	42,86 %	-	85,7 %	14,3 %	-
Контрольная группа	50 %	50 %	25 %	75 %	-	-

Из таблицы (табл. 13) видно, что к окончанию формирующего эксперимента уровень развития воображения изменился во всех группах. Однако только в группе «режиссеры» появился высокий (третий) уровень развития воображения, характеризующийся наличием надситуативной позиции и высокой гибкостью. В этой группе у всех детей изменился уровень развития воображения, что может указывать на то, что созданные нами условия, в которых единственные дети могли занимать «конструктивную» позицию старшего по отношению к младшим, способствовали развитию гибкости воображения. В группе «контролирующая позиция» также уровень воображения повысился, но в этой группе не было детей с высоким (третьим) уровнем развития воображения. У троих детей из этой группы уровень развития воображения не изменился (средний (второй) уровень воображения). В целом для большинства детей этой группы характерен средний (второй) уровень развития воображения с опорой на прошлый опыт, как и для

большинства детей из контрольной группы. В контрольной группе уровень развития воображения изменился только у двух детей. Для этой группы по-прежнему остался характерен низкий (переходный между первым и вторым) и средний (второй) уровень развития воображения, что указывает на то, что используемая образовательная программа не создавала условий для развития воображения детей этой возрастной группы.

С помощью критерия Вилкоксона для связанных выборок мы оценили значимость различий во всех группах до и после формирования (таблица 14). Значимые различия в уровне развития воображения ( $p=0,009$ ) были выявлены только в группе «конструктивная позиция». В группе «контролирующая позиция» различия в уровне развития воображения на уровне тенденции ( $p=0,046$ ). В контрольной группе значимых изменений в уровне развития воображения не выявлено.

Таблица 14. *Статистический анализ различий в экспериментальных и контрольной группах до и после формирующего эксперимента (критерий Вилкоксона)*

Группа	Значимость различий в уровне воображения
Контрольная группа	0,064
Экспериментальная группа «Контролирующая позиция»	0,046
Экспериментальная группа «Конструктивная позиция»	0,009*

*\*Различия статистически достоверны ( $p \leq 0,05$ )*

Мы также проверили с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни, есть ли значимые различия в уровне развития воображения и рефлексии у контрольной и экспериментальных групп после проведения формирующего эксперимента. Статистический анализ показал, что значимые различия в уровне развития воображения ( $p=0,005$ ) есть только между контрольной группой и группой «конструктивная позиция» ( $p \leq 0,05$ ). Это указывает на то, что опыт разновозрастного взаимодействия и возможность занимать позицию старшего («конструктивную» позицию) способствует развитию воображения в старшем

дошкольном возрасте. Именно в этой группе после формирования оказались дети с высоким (третьим) уровнем воображения, что указывает на то, что условия, созданные в этой экспериментальной группе, способствовали развитию гибкости воображения и надситуативной позиции, характеризующей высокий уровень воображения. Качественный анализ показал, что в группе «контролирующая позиция» также произошли изменения, однако статистический анализ позволяет нам говорить только о наличии некоторой тенденции. Возможно, это указывает на необходимость более длительного формирования на большей по объему выборке с целью уточнения развивающего эффекта «контролирующей» позиции.

Любопытно, что «контролирующая» позиция появилась в двух группах. Сравнение двух экспериментальных групп показало, что «конструктивная» позиция включает в себя «контролирующую» позицию, которая представляет собой своего рода начальный этап в формировании позиции старшего. В группе «контролирующая позиция» после проведения формирующего эксперимента не оказалось детей с высоким (третьим) уровнем развития воображения (только один ребенок имел переходный между вторым и третьим уровнем развития воображения), это может быть связано с тем, что сама по себе «контролирующая» позиция не является условием для развития надситуативной позиции (по Е.Е. Кравцовой). При этом у некоторых детей из группы «контролеры» к концу занятий стало возникать осмысливание себя через другого и проявления «конструктивной позиции» позиции, возростал интерес к младшим детям, что также позволяет предположить, что «контролирующая» позиция— это первый этап формирования позиции старшего в разновозрастном взаимодействии. Причем, появление «контролирующей» позиции у большинства детей в группе «конструктивная позиция» произошло быстрее, что указывает на то, что для формирования позиции старшего принципиальное значение имеет организация совместной деятельности детей разных возрастов.

Также мы сопоставили результаты диагностики после формирующего эксперимента с результатами диагностики воображения, полученными нами на выборке младших школьников (см. первый этап исследования). Оказалось, что



уровень развития воображения дошкольников из экспериментальной группы «конструктивная позиция» оказался выше, чем у младших школьников из нашей выборки. Следовательно, созданные в этой группе условия для формирования «конструктивной» позиции старшего могут способствовать появлению качеств воображения, не сформированных у детей более старшего возраста, не имеющих регулярного опыта разновозрастного взаимодействия в школе.

Итак, проведенный формирующий эксперимент позволяет сделать следующие выводы:

Во-первых, в формировании взаимодействия между детьми в разновозрастной группе большую роль играет позиция взрослого и это общение не возникает спонтанно (что согласуется с исследованиями Е.О. Смирновой и В.Н. Бутенко).

Во-вторых, в разновозрастной группе создаются дополнительные условия для развития гибкости воображения.

В-третьих, именно «конструктивная» позиция старшего способствует формированию надситуативной позиции и развитию гибкости воображения в старшем дошкольном возрасте.

Полученные результаты открывают новые возможности для организации работы с детьми дошкольного возраста. Мы считаем, что позиция старшего способствует развитию воображения за счет возможности осмысливания себя через другого, что создает условия для формирования надситуативной позиции. В разновозрастной группе при условии возможности регулярного разновозрастного взаимодействия (и как следствие, создания разновозрастной общности детей) у детей вне зависимости от их сиблингового статуса, в отличие от детей из одновозрастных групп, есть возможность занять позицию старшего, что способствует развитию гибкости воображения (появлению надситуативной позиции, по Е.Е. Кравцовой).

## Выводы по второй главе

Экспериментальное исследование особенностей развития воображения у детей, имеющих опыт разновозрастного взаимодействия:

1. Полученные результаты согласуются с данными исследований, свидетельствующими о низком уровне воображения современных дошкольников и младших школьников [59, 69, 74], что выводит на первый план проблему изучения и создания необходимых условий в образовательных организациях для обеспечения целей амплификации детского развития.

2. В разновозрастных группах в целом уровень развития гибкости воображения детей выше, чем в одновозрастных группах детского сада. Таким образом, в разновозрастных группах создается больше условий для развития воображения детей.

3. Начиная со среднего дошкольного возраста, на выборке одновозрастных группы детского сада нами были выявлены значимые различия в уровне развития воображения детей, имеющих сиблинговый статус старшего в семье, по сравнению с младшими и единственными детьми. У старших детей уровень развития гибкости воображения оказался выше, чем у младших и единственных детей, не имеющих опыта разновозрастного взаимодействия вне семьи.

4. В разновозрастных группах нет значимых различий в уровне развития воображения у детей с разными сиблинговыми статусами. Качественный анализ показал, что в разновозрастных группах каждый ребенок вне зависимости от его сиблингового статуса может занимать позицию старшего во взаимодействии с другими детьми.

5. Позиция старшего не возникает само по себе, по факту присутствия младших по возрасту детей. Большую роль в появлении позиции старшего играют особенности взаимодействия взрослого с детьми. Стратегии воспитания старших детей в семье различаются. Выделены «разделяющая» и «объединяющая» стратегии. Выдвинуто предположение, что именно «объединяющая стратегия», предполагающая поддержку совместной деятельности и взаимодействия старших и младших детей, создает больше возможностей для осмысливания себя через

другого, и, следовательно, в большей мере способствует развитию гибкости воображения.

6. Определены две ключевые составляющие позиции старшего по отношению к младшему: контролирующая позиция, конструктивная позиция (перед ребенком стоит задача выстраивания совместной деятельности с младшим).

7. В разновозрастной группе создаются дополнительные условия для развития воображения.

8. Именно «конструктивная» позиция старшего способствует формированию надситуативной позиции и развитию гибкости воображения в старшем дошкольном возрасте.

9. В формировании отношений между детьми в разновозрастной группе большую роль играет позиция взрослого и эти отношения не возникают спонтанно. Условия для разновозрастного взаимодействия могут быть созданы в детском саду с разновозрастными группами за счет объединения детей разного возраста и создания ситуаций совместной деятельности. При этом педагог должен не просто формально объединять старших и младших детей, а создавать ситуации совместной деятельности, в которой старшие могли бы реализовывать «конструктивную» позицию. Условия, создаваемые нами в экспериментальной группе «конструктивная позиция» могут быть использованы в качестве рекомендаций для педагогов, работающих в разновозрастных группах или для расширения возможностей взаимодействия детей, посещающих разновозрастные группы детского сада.

## Выводы по диссертации

1. У всех детей (независимо от их сиблингового статуса) в старшем дошкольном возрасте происходят изменения в развитии воображения. К старшему дошкольному возрасту уменьшается число детей с низким уровнем (с опорой на предметную ситуацию) и растет детей со средним уровнем (с опорой на прошлый опыт) развития воображения, при этом не увеличивается число детей с высоким уровнем развития воображения. Это указывает на то, что образовательная программа и качество условий в детских садах не способствуют формированию гибкости воображения, характеризующей его высокий уровень развития, который также предполагает сформированность надситуативной позиции (по Е.Е. Кравцовой). Требуется разработка программ, учитывающих условия развития гибкости воображения и обеспечивающих возможности для разновозрастного взаимодействия детей.

2. Уровень развития воображения детей из разновозрастных групп выше, чем у их сверстников из одновозрастных групп детского сада. Разновозрастное взаимодействие может способствовать тому, что дети проявляют больше гибкости воображения, строят образ с учетом нового контекста.

3. Развитие воображения у детей с разными сиблинговыми статусами различается. У дошкольников, имеющих младших братьев и/или сестер уровень развития воображения выше, чем у детей с другими сиблинговыми статусами. В семейной ситуации у старших детей больше условий для развития воображения, что связано с возможностью занимать «конструктивную» позицию старшего в общении с младшим.

4. В позиции старшего можно выделить две стороны: «контролирующая» и «конструктивная» позиции. Именно «конструктивная» позиция позволяет строить совместную деятельность и в большей степени, по сравнению с «контролирующей» позицией, способствует развитию гибкости воображения в дошкольном возрасте.

5. В разновозрастном взаимодействии, старшие дети осмысливают себя через другого, что способствует развитию гибкости воображения в дошкольном возрасте.

6. «Конструктивная» позиция старшего в разновозрастном взаимодействии детей внутри семьи и в условиях детского сада не возникает сама по себе, по факту наличия младших братьев и/или сестер или посещения разновозрастной группы.

## Заключение

Целью данного исследования было выявление особенностей взаимодействия детей дошкольного возраста, способствующего развитию гибкости воображения. Для этого на первом этапе были изучены особенности развития гибкости воображения дошкольников в условиях образовательной организации (сравнительный анализ особенностей развития воображения у детей из одновозрастных и разновозрастных групп детского сада). Оказалось, что в целом в разновозрастных группах уровень развития гибкости воображения дошкольников оказался выше, чем у детей из одновозрастных групп. Гибкость воображения детей с разными сиблинговыми статусами из разновозрастных групп значимо не различается. При этом обнаружилось, что в образовательных программах, где много внимания уделяется организации разновозрастного взаимодействия, создаются условия для более эффективного развития гибкости воображения.

На втором этапе нашего исследования мы изучили особенности разновозрастного взаимодействия и его роль в развитии гибкости воображения с учетом семейной ситуации. Для этого мы проанализировали особенности развития гибкости воображения у дошкольников с разными сиблинговыми статусами из одновозрастных и разновозрастных групп детского сада. На основе анализа опроса родителей и теоретического анализа современных исследований описано психологическое содержание позиции «старшего», стратегии семейного воспитания старших детей в семье, выделен ряд факторов, которые способствуют развитию разновозрастного взаимодействия и реализации позиции старшего. Результаты исследования подтвердили предположение о том, что у детей, имеющих младших братьев и/или сестер, гибкость воображения оказалась выше, нежели у единственных в семье детей. Помимо этого, согласно полученным результатам наиболее эффективной и развивающей для воображения оказывается позиция старшего ребенка в семье. Мы предположили, что позиция старшего способствует становлению и развитию **осмысливания себя через другого**. Старший ребенок через сравнение себя с младшим, сопоставление своих

возможностей и возможностей младшего, обучение младшего тому, что старший уже умеет делать сам, как бы смотрит на себя глазами другого (младшего).

Анализ позиции старшего, имеющей, согласно полученным данным, наиболее развивающий характер, показал, что в ней можно выделить два аспекта. Первый аспект позиции старшего представляет собой внешнюю форму позиции реального взрослого («контролирующая» позиция). Ребенок, занимающий эту позицию, в первую очередь, определяет, что и как должен делать младший, оценивает его деятельность и т.п. Второй аспект позиции старшего связан с возможностью организовывать совместную деятельность с младшим («конструктивная» позиция).

Полученные результаты и их анализ привели нас к предположению, что именно позиция старшего способствует развитию гибкости воображения и формированию **надситуативной позиции**.

В целом, суммируя результаты, полученные в констатирующем эксперименте, можно сделать вывод о подтверждении частных гипотез нашего исследования. Уровень развития гибкости воображения у детей из разновозрастных групп оказался выше, чем у их сверстников из одновозрастных групп, не имеющих опыта разновозрастного взаимодействия. Мы обнаружили, что взаимодействие детей друг с другом, способствующее развитию гибкости воображения в дошкольном возрасте, предполагает наличие разных позиций. Причем наиболее существенной для развития гибкости воображения в дошкольном возрасте является реализация ребенком позиции старшего в разновозрастном взаимодействии.

Также на основе полученных данных мы предположили, что дети могут занимать позицию старшего в разновозрастном взаимодействии как в семье, так и в условиях детского сада при особой воспитательной стратегии взрослого, предполагающей создание ситуаций совместной деятельности детей разного возраста. Для проверки этого предположения был проведен формирующий эксперимент, в котором мы, во-первых, создавали условия для того, чтобы дети реализовали позицию старшего, а, во-вторых, изучали, какой из аспектов позиции

старшего играет ключевую роль в развитии воображения («конструктивная» и/или «контролирующая» позиции).

В ходе формирующего эксперимента в экспериментальных группах была смоделирована ситуация разновозрастного взаимодействия детей, в которой были созданы условия для формирования позиции старшего у единственных детей старшего дошкольного возраста, не имеющих опыта разновозрастного взаимодействия, а также разработаны конкретные способы формирования позиции старшего в условиях разновозрастной группы. Проведенный формирующий эксперимент позволяют сделать вывод о подтверждении основной гипотезы исследования. Полученные в ходе формирующего эксперимента данные свидетельствуют о том, что возможность занимать позицию старшего в разновозрастном взаимодействии является условием развития гибкости воображения в старшем дошкольном возрасте. Занимая эту позицию, ребенок осуществляет осмысливание себя через другого, что, в свою очередь, ведет к формированию надситуативной позиции (по Е.Е. Кравцовой).



### Список литературы

1. Абдулаева, Е.А., Алиева, Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения/ Е.А. Абдулаева, Д.А. Алиева // Современное дошкольное образование. – 2020. – №6(102). – С. 32–46. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10088
2. Авгитиду, С., Эндрюс, М., Боланд, А., Каннинг, Н., Хенникяйнен, М., Лойзу, Э., ван Урс Б. Европейская ассоциация изучения образования в раннем детстве (EECERA). Группа специальных интересов «Переосмысление игры»: рамочный документ о роли игры в дошкольном образовании и воспитании / С. Авгитиду, М. Эндрюс, А. Боланд, Н. Каннинг, М. Хенникяйнен, Э. Лоизу, Б. ван Урс // Современное дошкольное образование. – 2019. – №6(96). – С. 20–23.
3. Алексеева, О.С., Козлова, И.Е. Интеллект и отношения между сиблингами [Электронный ресурс] / О.С. Алексеева, И.Е. Козлова // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Научные материалы. – Москва, 2012. – Том III. Режим доступа: <http://rsyugus.ru> (дата обращения: 14.03.2018)
4. Алмазова, О.В. Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сиблингов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Алмазова Ольга Викторовна. – М., 2015. – 265 с.
5. Асмолов, А. Г., Собкин, В.С., Волосовец, Т.В., Карабанова, О.А., Гаджиева, Л.А., Невежина, А.О. Круглый стол: «Каким быть дошкольному детству?» / А.Г. Асмолов, В.С. Собкин, Т.В. Волосовец, О.А. Карабанова, Л.А. Гаджиева, А.О. Невежина // Современное дошкольное образование. – М., 2013. – №4(36). – С. 4–7.
6. Бабушкина, Т.В. Что хранится в карманах детства / Т.В. Бабушкина. – СПб.: Речь: Агентство образовательного сотрудничества: Образовательные проекты, 2013. – 320 с.
7. Баландина, Л.Л., Силина, Е.А. Особенности взаимоотношений с сиблингами и сверстниками у детей из многодетных и однодетных семей [Электронный ресурс] / Л.Л. Баландина, Е.А. Силина // Психологические

исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 4(12). Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.04.2018).

8. Белолуцкая, А.К. Анализ зарубежных и отечественных подходов к развитию творческого мышления детей дошкольного возраста в образовательном процессе / А.К. Белолуцкая // Современное дошкольное образование. – 2021. – №1(103). – С. 28–42. doi: 10.24411/1997-9657-2021-10093

9. Бережковская, Е.Л. Место неведущих деятельностей в развитии ребенка / Е.Л. Бережковская // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности: Материалы четвертых чтений памяти Л.С. Выготского/ РГГУ, Междунар. Конф. – М., 2003. – С. 15–27.

10. Бережковская, Е.Л., Кравцова, Е.Е. Экспериментальный психологический театр/ Е.Л. Бережковская, Е.Е. Кравцова. – М.: Фонд Л.С. Выготского, 2006. – 95 с.

11. Богоявленская, М.Е. Размышления о реформе дошкольного образования / М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2005. – №2. – С. 70–75.

12. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.

13. Букатов, В.М. Настольная книга воспитателей с деловыми разъяснениями, неожиданными подсказками и невыдуманными историями по социо-игровым способам проведения занятий в старших и подготовительных группах детского сада / В.М. Букатов. Монография. – СПб.: образовательные проекты, 2019. – 216с.

14. Бутенко, В.Н. Особенности межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бутенко Вера Николаевна. – М., 2007. – 140 с.

15. Варга, А.Я., Хамитова, И.Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – №1. – С. 137–146.

16. Варенцова, Н.С. Вопросы преемственности дошкольного и начального общего образования /Н.С. Варенцова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2009. – №1. – С. 40–49.
17. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 143 с.
18. Веракса, А.Н. Воображение дошкольника /А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2009. – №6. – С. 58–63.
19. Веракса, Н. Е. Детское развитие: две парадигмы/ Н.Е. Веракса // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. 2018 – № 2. – С. 102-108. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology. 14(2), 102–108. doi:10.17759/chp.2018140211
20. Веракса, Н.Е. Развитие: стабильность и динамика /Н.Е. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2012. – №2. – С. 2.
21. Веракса, Н.Е. Современный ребенок / Н.Е. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2009. – №2. – С. 2.
22. Веракса, Н.Е., Варенцова, Н.С. О раннем обучении и развитии детей /Н.Е. Веракса, Н.С. Варенцова // Психологическая наука и образование. 2005. Том 10. № 2. – С. 87–93.
23. Веракса, Н.Е., Дьяченко, О.М. Еще не поздно: Развитие творческих способностей детей / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко. – М.: Знание, 1992. – 127 с.
24. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. Для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
25. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 224 с.
26. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–68.

27. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. Проблемы развития психики /Л.С. Выготский, под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 3-й т. – 367 с.
28. Галигузова, Л.Н., Смирнова, Е.О. Ступени общения: от года до шести [Текст]: Хрестоматия по курсу «Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе» / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова; сост. И.В. Маврина. – М.: МГППУ, 2004. – С. 31–62.
29. Герасимова, Е.Н. Разновозрастные группы в детском саду / Е.Н. Герасимова //Дошкольное воспитание. – 2000. – № 1. – С. 27–32.
30. Герасимова, Е.Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Герасимова Евгения Николаевна. – М., 2000. – 339 с.
31. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Ж.М. Глозман. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
32. Глозман, Ж.М. Проблемные дети: почему их становится все больше? / Ж.М. Глозман // Сборник материалов 5-ой международной конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - М., 2016. - С. 7 – 10.
33. Горлова, Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Горлова Елена Леонидовна. – М., 2002. – 178 с.
34. Гришкова, Г.Н. Развитие познавательной самостоятельности детей разновозрастной группы в предметно-игровой среде: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гришкова Галина Николаевна. – Омск, 2002. – 181 с.
35. Давыдов, В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов// «Вопросы психологии», № 1, 1992. С. 22—33.
36. Давыдов, В. В., Кудрявцев, В. Т. Развивающее образование: теоретические основы преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3–19.

37. Делая обучение видимым: исследовательская работа детей в группах и индивидуально / Реджио Чилдрен, Проект Зеро. – М.: ООО «Издательство Национальное образование», 2020. – 384 с.

38. Деревянко, Р.И. Особенности мотивов общения со взрослым и сверстниками у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Деревянко Раиса Ивановна. – М., 1983. – 27 с.

39. Думитрашку, Т.А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности / Т.А. Думитрашку // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 131–142.

40. Думитрашку, Т.А. Факторы формирования индивидуальности ребенка в многодетной семье: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Думитрашку Татьяна Анатольевна. – М., 1992. – 157 с.

41. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития дошкольника [Электронный ресурс] / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru> (дата обращения: 11.10.2019)

42. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж Психологический Институт Российской Академии Образования, 1996. – 175 с.

43. Журавлева, Л.В. Камертон детства и некоторые шедевры. Истории про больших и маленьких в детском саду / Л.В. Журавлева. – М.: ТЦ Сфера, СПб.: Образовательные проекты, 2015. – 128 с.

44. Завгородняя, И.В. Представления о родительстве у юношей и девушек с разными сиблинговыми позициями [Электронный ресурс] / И.В. Завгородняя // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Научные материалы. – Москва, 2012. – Том I. Режим доступа: <http://psygus.ru> (дата обращения: 14.03.2018)

45. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды в 2-х т / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 2-й т. – 296 с.

46. Захарова, О.Л. Развитие готовности ребенка к школе в условиях разновозрастных групп детского сада: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Захарова Ольга Леонидовна. – Курган, 2006. – 179 с.

47. Зинченко, О.П. Особенности психического развития младших sibсов в семьях наркотизирующихся подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Зинченко Ольга Петровна. – Калуга, 2004. – 188 с.

48. Зырянова, Н.М. Ранние sibлинговые исследования [Электронный ресурс] / Н.М. Зырянова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – № 2(2). Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.04.2018).

49. Зырянова, Н.М., Черткова, Ю.Д. Влияние размера семьи и порядка рождения детей на взаимосвязь когнитивных и личностных характеристик [Электронный ресурс] / Н.М. Зырянова, Ю.Д. Черткова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 5(19). Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.04.2018).

50. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / У. Кислинг, под ред. Е.В. Ключковой. – М.: Теревинф, 2014. – 204 с.

51. Козлова, И.Е. Особенности sibлинговых и детско-родительских отношений и характеристики личностной сферы sibлингов [Электронный ресурс] / И.Е. Козлова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – № 2(2). Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.04.2018).

52. Козлова, И.Е. Особенности sibлинговых отношений в двухдетных семьях [Электронный ресурс] / И.Е. Козлова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – №4(12). Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.04.2018).

53. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 1—11 doi: 10.17759/psyedu.2019110101

54. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова //

Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21. doi:10.17759/psyedu.2019110401 (дата обращения: 13.12.2020)

55. Кравцов, Г.Г. Игра как средство и как самоценная деятельность [Текст]: Труды Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. Выпуск I. / Г.Г. Кравцов; под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова. – М., 2001. – С. 296–300.

56. Кравцов, Г.Г. Концептуальные основы непрерывного образования / Г.Г. Кравцов // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей. – Москва, Красноярск, 1999. – С. 4 – 18.

57. Кравцов, Г.Г. Психологические проблемы начального образования: Монография / Г.Г. Кравцов. – Красноярск: изд-во Красноярского ун-та, 1994. – 142 с.

58. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4–13. doi:10.17759/chp.2020160401

59. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Психология игры (культурно-исторический подход) / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. М.: Левь, 2017. – 331 с.

60. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе [Текст]: Хрестоматия по курсу «Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе» / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова; сост. И.В. Маврина. – Москва, 2004. – С. 166 –176.

61. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е., Бережковская, Е.Л. Программа воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста «Золотой ключик» / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Е.Л. Бережковская. – М.: Издательство Фонда Л.С. Выготского, 2007. – 172 с.

62. Кравцова, Е. Психологические основы стандартов дошкольного образования / Е. Кравцова, Г. Кравцов // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 6. – С. 6.

63. Кравцова, Е.Е. Воспитание волшебников / Е.Е. Кравцова. М.: Левь. 2019. – 300 с.

64. Кравцова, Е.Е. Культурно-исторические особенности развивающей семейной педагогики [Электронный ресурс] / Е.Е. Кравцова // Вестник РГГУ. – №17. Режим доступа: <http://rggu-bulletin.rggu.ru/section.html?id=5599> (дата обращения: 25.11.2018)
65. Кравцова, Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста. [Электронный ресурс] / Е.Е. Кравцова // Вопросы психологии. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru> (дата обращения: 11.10.2018)
66. Кравцова, Е.Е. Психологические новообразования дошкольного периода развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Кравцова Елена Евгеньевна. – М., 1996. – 320 с.
67. Кравцова, Е.Е. Психологическое содержание понятий «воображение» и «творчество» / Е.Е. Кравцова // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности: Материалы четвертых чтений памяти Л.С. Выготского. – М.: РГГУ, 2003. – С. 207–213.
68. Кравцова, Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника: Кн. Для воспитателей детского сада и родителей / Е.Е. Кравцова. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.
69. Кравцова, Е.Е., Кравцов, Г.Г., Ховрина, Г.Б. Между детством и отрочеством / Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, Г.Б. Ховрина. – М.: Левь, 2010. – 124 с.
70. Кудрявцев, В.Т. Игра и развитие воображения ребенка: взгляд с позиций культурно-исторической психологии / В.Т. Кудрявцев // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2011. – №1. – С. 32–43.
71. Кудрявцев, В.Т. Игра и развитие воображения ребенка: очевидное и неочевидное [Электронный ресурс] / В.Т. Кудрявцев // Сайт В.Т. Кудрявцева. Режим доступа: <http://vtk.interro.ru> (дата обращения: 03.04.2018)
72. Кудрявцев, В.Т. Развитие воображения — тропинка в мир человеческой культуры // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 58–70. doi:10.17759/pse.2020250505
73. Кудрявцев, В.Т. Становление свободы / В.Т. Кудрявцев // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №1. – С.12–21.



74. Кудрявцев, В.Т., Фаттахова, Д.И. Ребенок на пороге ученичества: воображение как условие развития общения старших дошкольников / В.Т. Кудрявцев, Д.И. Фаттахова // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2015. – № 2(145). – с. 87 – 98.
75. Кулиш, О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Кулиш Оксана Геннадьевна. – М., 2005. – 213 с.
76. Ле-ван, Т.Н. Развивающая оценка качества дошкольного образования с использованием международных шкал комплексной оценки ECERS: проблемы и перспективы / Т.Н. Ле-ван // Детский сад: Теория и практика. – 2016. – №10. – С. 50-65.
77. Леонтьев, А.Н. Деятельность и общение / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – №1. – С.122–133.
78. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
79. Лобанова, В.А. Развитие творческого потенциала дошкольников в атмосфере сотворчества / В.А. Лобанова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2012. – № 6(32). – С. 49–56.
80. Маврина, И.В. Организация взаимодействия детей 3-5 лет на развивающих занятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Маврина Ирина Владимировна. – М., 2000. – 18 с.
81. Манухина, Н.М. Родители и взрослые дети: Парадоксы отношений / Н.М. Манухина. - М.: Независимая фирма «Класс», 2011. - 248 с.
82. Микляева, Н.В., Березина, Н.О., Васильева, Е.Ю., Лашнева, И.П., Егорова, М.С. Внимание: современный ребенок! / Н.В. Микляева, Н.О. Березина, Е.Ю. Васильева, И.П. Лашнева, М.С. Егорова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2009. – №2. – С.43–49.
83. Нальгиева, И.А. К проблеме исследования влияния порядка рождения на личность ребенка [Электронный ресурс] / И.А. Нальгиева // Вестник ПГЛУ. – 2009. – № 8. Режим доступа: <http://pglu.ru> (дата обращения: 14.04.2019).

84. Новикова, Т.С. Преемственность семейного и общественного воспитания в развитии детей младшего дошкольного возраста / Т.С. Новикова // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей. – Москва, Красноярск, 1999. – С. 18–29.
85. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1998. – 352 с.
86. От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Элькониной) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 5—30. doi: 10.17759/chp.2018140301
87. Пашукова, Т.И. Теории общения в отечественных и зарубежных психологических исследованиях [Электронный ресурс] / Т.И. Пашукова // Теоретическая и экспериментальная психология. Режим доступа: <http://www.terjournal.ru> (дата обращения: 18.09.2015)
88. Пашукова, Т.И. Теории общения в социальной психологии / Т.И. Пашукова // Социальная психология сегодня: наука и практика: Материалы Межвузовской научно-практической конференции 18 марта 2008 г. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008. – С. 22–24.
89. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
90. Плешкова, Н. Л. Особенности привязанности у детей раннего возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Плешкова Наталья Леонидовна. – СПб., 2010. – 157 с.
91. Практики субъектности в образовании / Коллектив авторов, под редакцией М.М. Миркес. – М.: Издательский дом «НООГЕН», 2018. – 268 с.
92. Психология игры и сказки. Хрестоматия. Составитель Л.И. Эльконинова – М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 85 с.

93. Разина, Н.В. Истоки развития творчества / Н.В. Разина // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности: Материалы четвертых чтений памяти Л.С. Выготского. – М., 2003. – С. 91–95.
94. Разина, Н.В. Психологическое содержание кризиса трех лет: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 /Разина Наталья Викторовна. – М., 2002. – 180 с.
95. Реморенко, И.М., Шиян, О.А., Шиян, И.Б., Шмис, Т.Г., Ле-ван, Т.Н., Козьмина, Я.Я., Сивак, Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» / И.М. Реморенко, О.А. Шиян, И.Б. Шиян, Т.Г. Шмис, Т.Н. Ле-ван, Я.Я. Козьмина, Е.В. Сивак // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №2. – С.16–31.
96. Репина, Т. А. Группа детского сада и процесс социализации мальчиков и девочек / Т.А. Репина // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. – М.,1980. – С.36–46.
97. Репина, Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 232 с.
98. Ричардсон, Р.У. Силы семейных уз / Р.У. Ричардсон. – СПб.: Изд. «Акцидент», 1994. – 136 с.
99. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности развития личности ребенка / А.А. Рояк. – М.: Педагогика, 1988. – 120 с.
100. Рубцов, В.В. Психология образования в интересах детей [Электронный ресурс] /В.В. Рубцов // Вестник практической психологии образования. 2017. Том 14. № 2. С. 14–23. URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2017/n2/Rubtsov.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2017/n2/Rubtsov.shtml) (дата обращения: 19.03.2020)
101. Рузская, А.Г. Особенности общения детей 2-7 лет с посторонним и близким взрослым // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / Под ред. М.И. Лисиной. – М., 1974. – с. 41 – 58.

102. Руфо, М. Братья и сестры, болезнь любви / М. Руфо. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 288 с.
103. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие/ А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2012. – 474 с.
104. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов /Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
105. Сивак, Е.В. Современная родительская культура и ее значение для взаимодействия родителей и педагогов // Современное дошкольное образование. – 2019. – №1(91). – С. 8 – 17. doi: 10.24411/1997-9657-2019-10036
106. Силина, Е.А., Баландина, Л.Л. Какие они, дети из многодетных семей? (Психологический очерк индивидуальности детей из многодетных семей): монография / Е.А. Силина, Л.Л. Баландина. – Пермь: Перм. Гос. Пед. Ун-т., 2005. – 161 с.
107. Сингер, Э., ДеХаан, Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей / Э.Сингер, Д. ДеХаан. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 312с.
108. Смирнова, Е. О., Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
109. Смирнова, Е.О. Агрессивные дети: психологические особенности и индивидуальные варианты / Е.О. Смирнова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2009. – №2. – С.28–42.
110. Смирнова, Е.О. Общение и развитие в дошкольном возрасте /Е.О. Смирнова. М.: Юрайт, 2020. 163 с.
111. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. учеб. Заведений /Е.О. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

112. Смирнова, Е.О. Особенности современной детской субкультуры / Е.О. Смирнова // Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой. – М.: 2018 – С.40-41.
113. Смирнова, Е.О. Проблема общения ребенка и взрослых в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной. [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru> (дата обращения: 14.09.2019)
114. Смирнова, Е.О. Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы [Электронный ресурс]/ Е.О. Смирнова // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 79– 89 doi:10.17759/psyedu.2019110406 (дата обращения 13.12.2020)
115. Смирнова, Е.О. Ребенок – взрослый – сверстник. Методические рекомендации / Е.О. Смирнова. – М.: МГППУ, 2003. – 140 с.
116. Смирнова, Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. 1995. – №3. – С. 139–151.
117. Смирнова, Е.О., Бутенко, В.Н. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова, В.Н. Бутенко //Электронная библиотека Московского Психолого-педагогического Университета. Режим доступа: <http://psychlib.ru> (дата обращения: 11.10.2019)
118. Смирнова, Е.О., Гуськова, Т.В. Исследование общения дошкольников со сверстниками. [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова, Т.В. Гуськова // Вопросы психологии. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru> (дата обращения: 14.09.2019)
119. Смирнова, Е.О., Рябкова, И.А. Право на игру / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2011. – №1. – С. 28–31.
120. Смирнова, Е.О., Смирнова, С.Ю., Шеина, Е.Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова, С.Э. Смирнова, Е.Г. Шеина // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 79–87. doi:10.17759/jmfr.2019080408 (дата обращения: 20.12. 2020)

121. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. Развивающие фильмы для малышей: двигатель развития или его тормоз? / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2009. – №2. – С.68–73.
122. Смирнова, Е.О., Солдатова, Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Электронный ресурс] / Е.О. Смирнова, Ю.С. Солдатова // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12–26. doi:10.17759/psyedu.2019110102 (дата обращения: 20.12.2020)
123. Смирнова, Е.О., Утробина, В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина // Вопросы психологии. – М., 1996. – №3. – С.5–14.
124. Смирнова, Е.О., Утробина, В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте [Текст]: Хрестоматия по курсу «Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе» / Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина; сост. И.В. Маврина. – М.: МГППУ, 2004. – С. 62–74.
125. Собкин, В.С., Марич, Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Том VII. Выпуск XII / В.С. Собкин, Е.М. Марич. – М.: Центр социологии образования РАО, 2002. – 247 с.
126. Собкин, В.С., Халутина, Ю.А. Отношение родителей детей дошкольного возраста к образовательному процессу в детском саду: удовлетворенность, оценка качества и эффективности обучения / В.С. Собкин, Ю.А. Халутина // Современное дошкольное образование. – 2018. – №1. – С.6–18.
127. Тадж, Д. Влияние коммуникации между сверстниками на их развитие / Д. Тадж // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 33–43.
128. Терещук, Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Терещук Раиса Кирилловна. – М., 1986. – 21 с.
129. Уденховен, Н. Социальное развитие, игра, духовное развитие, обучение искусству, музыке для ребенка намного важнее, чем академическая успеваемость / Н. ван Уденховен // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2012. – №2. – С. 12–14.

130. Фабер, А., Мазлиш, Э. Братья и сестры. Как помочь вашим детям жить дружно / А. Фабер, Э. Мазлиш. – М.: Эксмо, 2012. – 320 с.
131. Федеральная служба государственной статистики. Дошкольное образование. Данные за 2019 год [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 21.12.2020)
132. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования Российской Федерации. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 18.09.2019)
133. Флегонтова, Н.П. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры дошкольников в разновозрастной группе детского сада: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Флегонтова Наталья Петровна. – М., 1990. – 162 с.
134. Хекман, Дж., Мун, С. Х., Пинто, Р., Савельев, П. А., Явиц, А. Экономическая отдача от дошкольного образования детей из неблагополучных семей: уроки программы «Хайскоуп Перри» / Дж. Хекман, С. Х. Мун, Р. Пинто, П.А. Савельев, А. Явиц // Финансы и бизнес. — 2010. № 3. — С. 39-51.
135. Хоментausкас, Г. Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментausкас. – М.: Рипол-классик, 2003. – 224 с.
136. Цукерман, Г.А. Зачем детям учиться вместе? / Г.А. Цукерман. - М.: Знание, 1985. - 80 с.
137. Черников, А.В. Введение в семейную психотерапию [Текст]: Тематическое приложение к журналу “Семейная психология и семейная психотерапия”/ А.В. Черников. – М. 1998. – 152 с.
138. Черников, А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А.В. Черников. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 208 с.
139. Черткова, Ю.Д., Каленова, Н.В. Представления о различиях между старшими и младшими сиблингами [Электронный ресурс] / Ю.Д. Черткова, Н.В. Каленова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 4(6). Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.04.2013).

140. Чулюкин, К.С., Баянова, Л.Ф. Проблема креативности детей в современной зарубежной психологии развития / К.С. Чулюкин, Л.Ф. Баянова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №10. – С.14–21.
141. Шиян, О.А., Белолуцкая, А.К., Денисенкова, Н.С., Короткова, Ю.А., Смирнова Е.О., Титова, Н.И., Шиян, И.Б. Современный детский сад. Универсальные целевые ориентиры дошкольного образования: Методическое пособие / О.А. Шиян, А.К. Белолуцкая, Н.С. Денисенкова, Ю.А. Короткова, Е.О. Смирнова, Н. И. Титова, И.Б. Шиян. Под ред. О.А. Шиян. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021. – 248с.
142. Шулешко, Е.Е. Детская жизнь на пути согласия и социо-игровой стиль ведения занятий / Е.Е. Шулешко; под ред. А.С. Русакова. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
143. Шулешко, Е.Е. Понимание грамотности: о педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до одиннадцати лет / Е.Е. Шулешко. – СПб.: Образовательные проекты, Образовательный центр «Участие», Агентство образовательного сотрудничества, 2011. – 287 с.
144. Эйдемиллер, Э., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2009. – 672 с.
145. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
146. Эльконинова, Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры / Л.И. Эльконинова // Вопросы психологии. №1. 2004. С. 68–79.
147. Якшина, А.Н. Особенности развития воображения у дошкольников из семей с одним ребенком или двумя детьми / А.Н. Якшина // Дошкольное воспитание. – Москва, 2015. – №12. – С. 104–108.
148. Якшина, А.Н. Психологические условия развития центрального психологического новообразования дошкольного возраста / А.Н. Якшина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – М., 2015. – №10. – С. 32–39.



149. Якшина, А.Н. Психологическое содержание позиции старшего / А.Н. Якшина // Сборник материалов 5-ой международной конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – М., 2016. – С.1004–1005.
150. Яскевич, Г.Б. Психологическая коррекция готовности детей к школьному обучению / Г.Б. Яскевич // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей. – Москва, Красноярск, 1999. – С. 91–119.
151. Яскевич, Г.Б. Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Яскевич Гелена Борисовна. – М., 1997. – 18с.
152. Adler, A. Characteristics of the first, second, and the third child / A. Adler // *Children*. – 1928. – N 3. – P. 14–52.
153. Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation / M.D.S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters, S. Wall. – Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1978. – 391 p.
154. Ansari, A., & Purtell, K. M. Continuity and changes in classroom age composition and achievement in Head Start / A. Ansari, K.M. Purtell. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 2018. 86–95. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2018.07.002>
155. Boer, E., Dunn, J. Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues / E. Boer, J. Dunn. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992. – P. 19 – 40.
156. Bowen, M. The Use of Family Theory in Clinical Practice / M. Bowen // *Family Therapy in Clinical Practice* (reprint ed.). – Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2004. – P. 147–181.
157. Bowen, M. Toward the Differentiation of Self in One's Family of origin / M. Bowen // *Family Therapy in Clinical Practice* (reprint ed.) – Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2004. – P. 529–547.
158. Brody, G.H. Sibling relationship quality: Its Causes and Consequences / G.H. Brody // *Annual Review of Psychology* – 1998. – Vol. 49. – P. 1–24.

159. Corsaro, W. *The sociology of childhood* / W. Corsaro. – Thousand Oaks, CA, London, New Delhi: Pine Forge Press. – 2010. – 456 p.
160. Coutinho, Â. S., Moro, C., Vieira, D. M., Bargeño, J. *The evaluation of play quality in early childhood education* / A.S. Coutinho, C. Moro, D.M. Vieira, J. Bargueno. – *Cadernos de Pesquisa*. – 2019. – 49(174), 52–74. <https://doi.org/10.1590/198053146174>
161. de Haan, D. Singer, E. *Young children’s language of togetherness* / D. de Haan, E. Singer // *International Journal of Early Years Education*. – 2001. – 9. – P. 117-124.
162. Derscheid, L.E. *Mixed-Age Grouped Preschoolers' Moral Behavior and Understanding* / L.E. Derscheid. – 2009. Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568549709594701?src=recsys> (дата обращения: 12.11. 2018).
163. Dunn, J., Plomin, R. *Separate lives: why siblings are so different* / J. Dunn, R. Plomin. – N.Y.: Basic Books, 1990. – 210 p.
164. Gallagher, J.M., Coche, J. *Hothousing: The Clinical and Educational Concerns Over Pressuring Young Children* / J.M. Gallagher, J. Coche // *Early Childhood Research Quarterly*. – 1987. – 2(3). P. 203-210.
165. Goldenberg, H., Goldenberg, I. *Family therapy: An overview* / H. Goldenberg, I. Goldenberg. – Brooks Cole, 2008. – 544 p.
166. Gray, P. *The Special Value of Children’s Age-Mixed Play* / P. Gray//*American Journal of Play*. – 2011 – 3(4). Режим доступа: <https://www.psychologytoday.com> (дата обращения: 13.10. 2018)
167. Hännikäinen, M. “Creating Togetherness and Building a Preschool Community of Learners: The Role of Play and Games.” In *Several Perspectives in Children’s Play* / M. Hännikäinen. *Scientific Reflections for Practitioners*, edited by T. Jambor and J. Van Gils, Antwerpen, London: Garant Pub, 2007. pp. 147–160.
168. Hännikäinen, M. “Values of Well-Being and Togetherness in the Early Childhood Education of Younger Children” / M. Hännikäinen. In *Values in Early Childhood Education Citizenship for Tomorrow*, edited by E. Johansson, and J. Einarsdottir, London: Routledge, 2017. pp. 147–162.

169. Hännikäinen, M. Togetherness - a manifestation of day care life / M. Hännikäinen. *Early Child Development and Care* 151, 1999. pp. 19-28.
170. Heer, D. Effects of sibling number on child outcome / D. Heer // *Ann. Rev. Soc.* – 1985. – N11. – P. 27–47.
171. Howes, C. Friendship in early childhood / C. Howes. In K. Rubin, W.M. Bukowski, *Handbook of peer interactions. Relationships, and groups*. New York: Guilford press. (2011) pp. 180 – 194.
172. Howes, C. Matheson, C.C. Sequences in the development of competent play with peers: Social pretend play / C. Howes, C.C. Mathenson. *Developmental psychology*, 28, 1992. pp. 961 – 974.
173. Koch, H. Some emotional attitudes of the young child in relation to characteristics of his sibling / H. Koch // *Child Develop.* – 1956. – Vol. 27, N4. – P. 393–426.
174. Koch, H. Some personality correlates of sex, sibling position, and sex of sibling among five- and six-year-old children / H. Koch // *Genetic Psychology Monographs*. – 1955. – N52. – P. 3–50.
175. Koch, H. The relation of primary mental abilities in five- and six-year-olds to sex of child and characteristics of his sibling / H. Koch // *Child Development*. – 1954. – Vol. 25, N 3. – P. 209–223.
176. Kowalski, H. S., Wyver, S. R., Masselos, G., & de Lacey, P. The long-day childcare context: Implications for toddler's pretend play / H.S. Kowalski, S.R. Wyver, G. Masselos, P. deLacey // *Early Years*. – 2003. – N25(1). – P. 55 – 65.
177. Lasswell, H. The structure and function of communication in society: *Reader in Public Opinion and Communication* / H. Lasswell, Ed. By B. Berelson and M. Janowitz. 2nd ed. – N.Y., 1966. – 178 p.
178. Lokken, G. Tracing the social style of toddler peers / G. Lokken // *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 2000. pp. 163 – 176.
179. Mead, D.G. *Mind, Self and Society* / D.G. Mead. – Chicago: University of Chicago Press, 1934. – 233 p.

180. Melhuish, E. Provision of quality early childcare services. Synthesis Report / E. Melhuish. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016, 34p.
181. Minuchin, S., Nichols, M.P. Structural Family Therapy / S. Minuchin, M.P. Nichols // Case studies in couple and family therapy. – N.Y.: Guilford Press, 1999. – P. 108–131.
182. Minuchin, S., Fishman, C. Family therapy techniques / S. Minuchin, C. Fishman. – Harvard University press. MA.: 1981. – 303 p.
183. Mounts, N.S., Roopnarine, J.L. Social-Cognitive Play Patterns in Same-Age and Mixed-Age Preschool Classrooms / N.S. Mounts, J.L. Roopnarine // American Educational Research Journal. – 1987. – Vol. 24, No. 3. – P. 463-476.
184. Osgood, C.E., Tzeng, O. Language, Meaning, and Culture: The Selected Papers of C. E. Osgood / C.E. Osgood, O. Tzeng. – Praeger Publishers, 1990. – 402p.
185. Piaget, J. The moral judgement of the child / J. Piaget. – N.Y.: Free Press, 1965. – 416 p.
186. Polit, D., Fabio, T. Only children and personality development: A quantitative review / D. Polit, T. Fabio // Journal of Marriage and the Family. – 1987. – Vol. 49, N 2. – P. 309–325.
187. Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., Pramling Samuelsson, I. Play-responsive teaching in early childhood education / N. Pramling, C. Wallerstedt, P. Lagerlöf, C. Björklund, A. Kultti, H. Palmér, M. Magnusson, S. Thulin, A. Jonsson, I. Pramling Samuelsson. – Springer. – 2019. – 183 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
188. Roopnarine, J. L., Johnson, J. E. Socialization in a mixed-age experimental program/ J.L. Roopnarine, J. E. Johnson // Developmental Psychology. – 1984 – N20(5) – P. 828-832.
189. Rouse, E. Mixed-age grouping in early childhood – creating the outdoor learning environment / E. Rouse. – 2014. Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2014.953138> (дата обращения: 12.11.2018)

190. Saroglou, V., Fiasse, L. Birth order, personality, and religion: A study among young adults from a three-sibling family / V. Saroglou, L. Fiasse // *Personality and Individual Differences*. – 2003. – Vol. 35. – P. 19–29.
191. Schipper, J. C. de, Tavecchio, L. W., Ijzendoorn, M. Y. van, Linting, M. The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observational study/ J.C. Schipper, L.W. Tavecchio, M.Y. Ijzendoorn, M. Linting M. // *Infant behavior and development*. – 2003. – N26. – P. 300 – 325.
192. Schipper, J. C. de, Tavecchio, L. W., Ijzendoorn, M. Y. van, Zeijl, J. van. Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with child's adjustment/ J.C. Schipper, L.W. Tavecchio, M.Y. Ijzendoorn, J. Zeijl // *Early Childhood Research Quarterly*. – 2004. – 19. – P.257 – 272.
193. Shulman, B., Mosak, H. Birth order and ordinal position: two adlerian views / B. Shulman, H. Mosac // *J. of Ind. Psychol.* – 1977. – Vol. 33, N 1. – P. 114–121.
194. Singer, E., De Haan, D. The social lives of young children. Play conflict and moral learning in day care groups/ E. Singer., D. DeHaan // B.V. Uitgeverij SWP Amsterdam. – 2007. – 191p.
195. Singer, E., Hoogdalem, A. G. van, Eek, A. van, Heesbeen, D. Friendship in young children: Construction of a behavioral sociometric method/ E. Singer, A.G. Hoogdalem, A. Eek, D. Heesbeen // *Journal of Early Childhood Research*. – 2013. – N11. – P. 236 – 247.
196. Singer, E., Hoogdalem, A. G., van, Haan, D. de, Bekkema, N. Day care experiences and the development of conflict strategies in young children/ E. Singer, A.G. Hoogdalem, D. DeHaan, N. Bekkema // *Early Child Development and Care*, 182, 2012. pp. 1661 – 1672.
197. Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., Boom, J. Early Child Development and Care: The teacher's role in supporting young children's level of play engagement / E. Singer, M. Nederend, L. Penninx, M. Tajik, J. Boom // *Early Child Development and Care*. – 2003. doi:10.1080/03004430.2013.862530

198. Siraj, I., Howard, S.J., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., Melhuish, E.C., de Rosnay, M. Comparing regulatory and non-regulatory indices of early childhood education and care (ECEC) quality in the Australian early childhood sector / I. Siraj, S.J. Howard, D. Kingston, C. Neilsen-Hewett, E.C. Melhuish, M. de Rosnay // *The Australian Educational Researcher*. – 2019. doi:10.1007/s13384-019-00325-3
199. Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) Scale for 2–5 year-olds provision*/ I. Siraj, D. Kingston, E. Melhuish. London: IOE UCL Press. – 2005. – 69 p.
200. Siraj-Blatchford, I., Sylva, K. *Researching pedagogy in English pre-schools*/ I. Siraj-Blatchford, K. Sylva // *British Educational Research Journal*. – 2004. – N30. – P. 713 – 730.
201. Stacker, C., Dunn, J., Plomin, R. *Sibling relationships: links with child temperament, maternal behavior and family structure* / C. Stacker, J. Dunn, R. Plomin // *Child Development* – 1989. – N 6(3). – P. 715–727.
202. Subbotsky, E.V. *The birth of personality. The development of independent behavior in preschool children*/ E.V. Subbotsky. New York: Harvester Wheatsheaf. – 1993. – 58p.
203. Sulloway, F. J. *Born to rebel and its critics* / F. J. Sulloway // *Politics and the Life Sciences*. – 2000. – Vol. 19. – P. 181–202.
204. Sulloway, F.J. *Born to rebel: Birth order, family dynamics and creative lives* / F.J. Sulloway. – N.Y.: Vintage, 1997. – 672 p.
205. Sundell, K. *Examining Swedish profit and nonprofit child care: the relationships between adult-to-child ratio, age composition in child care classes, teaching and children's social and cognitive achievements* / K. Sundell// *Early Childhood Research Quarterly*. – 2000. – 5 (1). – P. 91–114. doi:10.1016/S0885-2006(99)00039-3
206. Sylva, K., Ereky-Stevens, K., Pastori, G., Slot P., Lerkkanen, M.K. *Integrative Report on a culture-sensitive quality & curriculum framework* / K. Sylva, M.K. Ereky-Stevens, G. Pastori, P. Slot P., M.K. Lerkkanen. – 2016. – 29p.

207. Trevarthen, C., Aitken, K., J. Infant intersubjectivity: Reserch, theory and clinical applications / C. Trevarthen, K. Aitken// *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2011. – N42. – P. 3 – 48.
208. Van Oers, B., Hännikäinen, M. Some thoughts about togetherness: an introduction/ B. Van Oers, M. Hännikäinen // *International Journal of Early Years Education*. – 2001. – 9. – P. 101–108.
209. Vu, J.A., Han, M., Buel, M.J. The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play / J.A. Vu, M. Han, M. J. Buel // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2015. – N23 (4). – P. 444-460. doi:10.1080/1350293X.2015.1087144
210. Walsh, G., McMillan, D., McGuiness, C. Playful teaching and learning / G. Walsh, D. McMillan, C. McGuiness. Sage. – 2017. – 218 p.
211. Whiting, B.B. The Genesis of Prosocial Behavior / B.B. Whiting// In D. Bridgeman (Ed.) *The nature of prosocial development*. Academic Press: New York. – 1983. – P. 221 -242.
212. Winsler, A., Caverly, S.L., Willson-Quayle, A., Carlton, M.P., Howell, C., Long, G.N. The social and behavioral ecology of mixed-age and same-age preschool classrooms: A natural experiment / A. Winsler, S.L. Caverly, A. Willson-Quayle, M.P. Carlton, C. Howell, G.N. Long // *Applied Developmental Psychology*. – 2002. - N23. – P. 305 – 330.
213. Youhne, M. S. Examining play among young children in single-age and multi-age preschool classroom settings/ M.S. Youhne. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. – 2009. Режим доступа: <http://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/1185> (дата обращения: 12.11.2020).
214. Zajonc, R. The family dynamics of intellectual development / R. Zajonc // *American Psychologist*. – 2001. – Vol. 56. – P. 490–496.
215. Zajonc, R., Markus, G. Birth Order and Intellectual Development / R. Zajonc, G. Markus // *Psychological Review*. – 1975. – Vol. 82(1). – P. 74–88.

216. Zajonc, R., Markus, H., Markus, G. The Birth Order Puzzle / R. Zajonc, H. Markus, G. Markus // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1979. – Vol. 37(8). – P. 1325–1341.



## Приложения

### Приложение 1. Опросник для родителей дошкольников

Здравствуйтесь!

Для нашего исследования очень ценен опыт вашей семьи в воспитании детей.

Предлагаем вашему вниманию ряд проблемных ситуаций. Пожалуйста, опишите ваши действия в подобных ситуациях, возникающих в вашей семье:

Пожалуйста, укажите имя и фамилию

ребенка \_\_\_\_\_

**(Данные этой анкеты являются строго конфиденциальными)**

Укажите, пожалуйста, пол и возраст детей

\_\_\_\_\_

#### Проблемные ситуации:

1. Если бы у вас была возможность отдать старшего и младшего ребенка в одну или в разные группы детского сада, как бы вы поступили? Выберите вариант:

- 1) В одну группу
- 2) В разные группы

2. Старший и младший ребенок играют вместе, им нравится одна и та же игрушка, никто не хочет уступать. Ваши действия

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. У старшего и младшего ребенка произошел конфликт, младший бежит к вам жаловаться. Ваши действия

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Новый Год. Вы готовитесь к празднику, что в это время делают дети? Участвуют ли они? Что вы поручите старшему, а что младшему?

---

---

5. Опишите, пожалуйста, во что и как играют ваши дети дома

---

---

6. В свободное время ваши дети чаще играют вместе, или отдельно? Выберите из предложенных вариантов:

1) Всегда вместе

2) Чаще вместе

3) Чаще отдельно

4) Всегда отдельно

7. Старшему ребенку в детском саду дали задание дома приготовить костюм к празднику. Кто будет участвовать в изготовлении костюма? Как будет организован процесс подготовки? Опишите, пожалуйста, действия каждого участника:

---

---

8. Вы собираетесь на прогулку. Старший ребенок уже оделся, ему становится жарко, он начинает капризничать, младший еще не оделся (ему нужна помощь). Ваши действия

---

---

9. Старший ребенок в соревнованиях в детском саду выиграл шоколадную медаль. Он принес ее домой и показывает всем. Младший ребенок хочет ее съесть, вырывает из рук и плачет, когда старший начинает отнимать. Как вы поступите, что и кому скажете в такой ситуации? Ваши действия:

---

---

10. Старший ребенок играет в больницу. Расставляет баночки с лекарствами, надевает халат врача, лечит кукол. Младший ребенок хочет играть с ним, но старший не хочет его брать в игру, говоря, что «он все портит и ломает и жалуется маме». Ваши действия:

---

---

11. Опишите, пожалуйста, как обычно проходят ваши выходные? Чем заняты дети?

---

---

12. Младший ребенок чего-то боится, а старший его пугает. Ваши действия

---

---

13. Какие отношения между детьми в семье вы считаете неприемлемыми?

Почему такое может произойти?

---

---

14. Какие отношения между детьми являются идеальными? Почему такое происходит?

---

---

## Приложение 2. Опросник для родителей школьников

Здравствуйтесь!

Предлагаем вашему вниманию ряд проблемных ситуаций. Пожалуйста, опишите ваши действия в подобных ситуациях, возникающих в вашей семье:

Пожалуйста, укажите имя и фамилию

ребенка \_\_\_\_\_

**(Данные этой анкеты являются строго конфиденциальными)**

Укажите, пожалуйста, количество, пол и возраст Ваших детей (разницу в возрасте между старшим(и) и младшим(и))

\_\_\_\_\_

### Проблемные ситуации:

1. Если бы у вас была возможность отдать старшего и младшего ребенка в один или в разные отряды детского лагеря, как бы вы поступили? Выберите вариант:

- 1) В один
- 2) В разные

Почему? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Старший и младший ребенок играют вместе, им нравится одна и та же игрушка, никто не хочет уступать. Ваши действия

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. У старшего и младшего ребенка произошел конфликт, младший бежит к вам жаловаться. Ваши действия

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Новый Год. Вы готовитесь к празднику, что в это время делают дети? Участвуют ли они? Что вы поручите старшему, а что младшему?

---

---

5. Опишите, пожалуйста, во что и как играют ваши дети дома

---

---

6. В свободное время ваши дети чаще играют вместе, или отдельно? Выберите из предложенных вариантов:

- 1) Всегда вместе
- 2) Чаще вместе
- 3) Чаще отдельно
- 4) Всегда отдельно

7. Старшему ребенку в школе дали задание дома приготовить костюм к празднику. Кто будет участвовать в изготовлении костюма? Как будет организован процесс подготовки? Опишите, пожалуйста, действия каждого участника:

---

---

8. Вы собираетесь на совместную прогулку. Старший ребенок уже оделся, ему становится жарко, младший еще не оделся (ему нужна помощь). Ваши действия

---

---

9. Старший ребенок в соревнованиях в школе выиграл шоколадную медаль. Он принес ее домой и показывает всем. Младший ребенок хочет ее съесть, вырывает из рук и плачет, когда старший начинает отнимать. Как вы поступите, что и кому скажете в такой ситуации? Ваши действия:

---

---

10. Старший ребенок делает уроки. Младший ребенок хочет поиграть и затевает шумную игру. Старший ребенок говорит, что он ему мешает и отвлекает.

Младший ребенок продолжает. Ваши действия:

---

---

11. Старший и младший подрались. Вы стали свидетелем драки. Опишите, пожалуйста, Ваши действия (что Вы скажете детям? Как вы обычно поступаете в подобных ситуациях?)

---

---

12. Опишите, пожалуйста, как обычно проходят ваши выходные? Чем заняты дети?

---

---

13. Младший ребенок чего-то боится, а старший его пугает. Младший ребенок бежит жаловаться Вам – ваши действия

---

---

14. Какие отношения между детьми в семье вы считаете неприемлемыми?

Почему такое может произойти?

---

---

15. Какие отношения между детьми являются идеальными? Почему такое происходит?

---

### Приложение 3. Анкета для родителей

В представленных ниже ситуациях оцените, пожалуйста, насколько старший ребенок стремится занять позицию взрослого по отношению к младшему, то есть выступает ли он в роли организатора совместной деятельности, помощника и учителя по отношению к младшему, или же стремится к равной позиции с младшим ребенком, не стремится «быть как мама или папа» в отношениях с младшим. Возможно, в разных ситуациях старший ребенок предпочитает разные позиции, поэтому предлагаем Вашему вниманию несколько ситуаций, в которых можно оценить разную степень стремления занять позицию старшего. Отметьте галочкой на горизонтальной шкале, какая позиция, по вашему мнению, является предпочитаемой.

Например,

«Как взрослый»   X   \_\_\_\_\_ «Как равный»

Этот вариант ответа означает, что старший более склонен занимать позицию взрослого

#### 1. Старший и младший играют вместе

«Как взрослый» \_\_\_\_\_ «Как равный»

(придумывает, организует,  
контролирует игру, учит играть)

#### 2. Старший и младший выходят на прогулку

«Как взрослый» \_\_\_\_\_ «Как равный»

#### 3. Между старшим и младшим произошел конфликт

«Как взрослый» \_\_\_\_\_ «Как равный»

#### 4. Младший чем-то сильно расстроен

«Как взрослый» \_\_\_\_\_ «Как равный»

#### 5. Старший и младший вместе заняты одним делом. У младшего что-то не получается

«Как взрослый» \_\_\_\_\_ «Как равный»