

На правах рукописи



ЯКШИНА АННА НИКОЛАЕВНА

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

5.3.7. Возрастная психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Москва – 2025

Работа выполнена на кафедре «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ)

Научный руководитель: **Кудрявцев Владимир Товиевич**
доктор психологических наук, профессор

Официальные оппоненты: **Мелик-Пашаев Александр Александрович**
доктор психологических наук,
ФГБНУ «Федеральный психологических и научный центр
междисциплинарных исследований», главный научный
сотрудник лаборатории психологии одаренности

Родин Юрий Иванович
доктор психологических наук, профессор,
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Московский
педагогический государственный университет», доцент
кафедры теории и методики дошкольного образования
Факультета дошкольной педагогики и психологии

Ведущая организация: Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»

Защита состоится «19» июня 2025 г. в 12 час. 00 мин. на заседании диссертационного совета
33.2.012.01, созданного на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-
педагогический университет» по адресу: г. Москва, ул. Сретенка, д. 29, ауд. 220.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте ФГБОУ ВО «Московский
государственный психолого-педагогический университет» по адресу: <https://mgppu.ru/>

Автореферат разослан «___» _____ 2025 г.

И.о. ученого секретаря диссертационного совета
33.2.012.01



О.А. Ульянина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. 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, Е. 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, К. 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, О.М. Дьяченко, 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 (Е. 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, М. 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 sibлинговыми статусами, а также факторам, влияющим на взаимоотношения между sibлингами, особенностям отношений взрослых sibлингов (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, E.J. Mash, C. Johnson, G. B. Brody, J. R. Plomin, Dunn, P. Munn, H.S. Ross). Однако, современных исследований особенностей психического развития и взаимодействия детей с разными sibлинговыми 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 одновозрастных 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.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы из 216 наименований, в том числе 22 за 2019-2023 гг., 65 на иностранном языке, и 3 приложений. Диссертация содержит 10 рисунков и 14 таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обоснована актуальность исследования, выделены его цель, задачи, объект и предмет; сформулированы гипотезы; представлены методологические основания и методы исследования; обоснованы научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации и внедрении результатов исследования.

В **первой главе «Теоретические подходы к изучению разновозрастного взаимодействия детей дошкольного возраста»** рассматриваются современные подходы к пониманию разновозрастного взаимодействия, отечественные и зарубежные исследования о роли взаимодействия со сверстниками и детьми другого возраста в развитии дошкольников, обсуждается проблема создания психологических условий для развития воображения в дошкольном возрасте.

В *параграфе 1.1. «Психологические особенности развития взаимодействия и общения в дошкольном возрасте»* анализируются подходы к пониманию общения и специфики его развития в дошкольном возрасте (Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Э. Сингер, Д. ДеХаан). Понятие «взаимодействие» рассматривается как более широкое, по сравнению с понятием «общение». Взаимодействие может стать общением, т.е. созданием, «производством общего» (А.В. Петровский). В концепции Е.Е. Кравцовой в качестве критериев общения выделяются: наличие общего контекста, наличие разных точек зрения, развитие общего контекста. Позиции в общении («пра-мы», «под», «над», «на равных», «отстраненно-независимая») позволяют реализовывать разные ситуации через общение (Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, Е.Л. Бережковская). В *подпараграфах 1.1.1. и 1.1.2.* анализируются особенности развития взаимодействия и общения дошкольников со взрослым и сверстниками. По мнению Е.Е. Кравцовой, из отношений ребенка со взрослыми, выделяются отношения со сверстниками, в которых реализуется тенденция к самостоятельности, обозначенная Д.Б. Элькониным, и характеризующая социальную ситуацию развития в дошкольном возрасте. Интерес ребенка к сверстнику возникает в раннем возрасте (Е.О. Смирнова, Э. Сингер, Д. ДеХаан, С. Howes,

С.С. Matheson, G. Lokken). Э. Сингер и Д. ДеХаан подчеркивают роль социального контекста и участия педагога в развитии взаимодействия детей раннего и дошкольного возрастов. В отношениях сверстников преодолевается эгоцентризм (Ж. Пиаже), дети учатся учитывать чужие интересы и решать конфликты (Е. Singer, A.G. Hoogdalem, D. de Haan, N. Bekkema), реализуют стремление к самостоятельности (Д.Б. Эльконин), уточняют свой «образ Я» и лучше осознают свои практические умения (И.Г. Дмитриев). Взаимодействие со сверстниками является одним из источников самопознания для ребенка (Е.О. Смирнова, W. Corsaro).

В подпараграфе 1.1.3. рассматривается специфика разновозрастного взаимодействия в семье и разновозрастных группах детского сада, представлены результаты отечественных и зарубежных исследований о роли разновозрастного взаимодействия в развитии дошкольников.

Опыт разновозрастного взаимодействия ребенок может получить в образовательной ситуации или в семье, если у него есть братья и/или сестры. Исследования разновозрастных групп в детском саду показали, что по сравнению с одновозрастными, в них создается больше условий для развития познавательной самостоятельности, когнитивной сферы, речи, игры, просоциального поведения и коммуникативных навыков (Г.Н. Гришкова, В.В. Гербова, Л.К. Фоменко, О.Л. Захарова, J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, J.M. Gallagher, J. Coche, B.B. Whiting, L.E. Derscheid, E.V. Subbotsky). Однако не любое формальное объединение детей разного возраста обеспечивает условия для развития дошкольников: важны разница в возрасте и уровне развития между старшими и младшими, тип отношений между детьми, стиль педагогического взаимодействия и установки педагогов по отношению к одновозрастным и разновозрастным группам (Н.П. Флегонтова, Е.Н. Герасимова, Е.О. Смирнова, В.Н. Бутенко, Э. Сингер, Д. де Хаан, E. Rouse, J. C. Schipper et al., K. Sundell). Для анализа разновозрастного взаимодействия и общения дошкольников необходимо различать произвольно занимаемую позицию в общении (позиция старшего, позиция младшего, позиция на равных) и формальный статус (старший/младший), который ребенок получает по факту нахождения в разновозрастной группе.

В параграфе 1.2. «Центральное психологическое новообразование дошкольного возраста» рассматривается воображение как центральное психологическое новообразование дошкольного возраста, его генезис, функции и условия развития (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев).

Воображение связано со смысловой сферой ребенка (Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, В.Т. Кудрявцев) и направлено как на действие с внешней реальностью (осмысление наличной ситуации), так и на внутреннюю работу (создание новых образов, которые помогают увидеть внешнюю реальность по-новому) (Е.Е. Кравцова). Воображение рассматривается как универсальная способность к построению новых образов действительности на основе

обобщенного взгляда на ситуацию, предполагающего ее оценку с позиций другого человека (Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев). Высокий уровень воображения характеризуется наличием надситуативной позиции и способностью создавать новый образ с учетом меняющегося контекста (гибкость воображения, по Е.Е. Кравцовой и В.Т. Кудрявцеву). Воображение развивается в игре, продуктивной деятельности, общении и совместной деятельности со взрослым и сверстниками (В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова).

Проведенный анализ показал, что вопрос условий развития гибкости воображения и надситуативной позиции в дошкольном возрасте нуждается в дополнительных исследованиях. Разновозрастное взаимодействие, в котором ребенок занимает разные позиции во взаимодействии с детьми другого возраста, может способствовать развитию гибкости воображения 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.

Во второй главе «Эмпирическое исследование особенностей развития воображения у детей, имеющих опыт разновозрастного взаимодействия» описаны основные этапы и результаты исследования роли разновозрастного взаимодействия в развитии воображения дошкольников.

В параграфе 2.1. «Исследование особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения в условиях образовательной организации» представлен анализ особенностей развития воображения у дошкольников из разновозрастных и одновозрастных групп детского сада. В подпараграфе 2.1.1. описаны результаты диагностики воображения детей из одновозрастных групп (118 детей) (рис. 1).



Рисунок 1. Уровень развития воображения у дошкольников из одновозрастных групп

Для исследования особенностей развития воображения применялись методики «Слово» (Г.Б. Яскевич) и «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова), которые позволяют оценить сформированность надситуативной позиции (по Е.Е. Кравцовой) и гибкость воображения дошкольников. Все одновозрастные группы из нашей выборки работали по одной и той же программе. Полученные результаты согласуются с исследованиями Е.Е. Кравцовой и Г.Б. Яскевич, согласно которым современные дошкольники имеют низкий уровень развития воображения (создание образа с опорой на предметную ситуацию или прошлый опыт, несформированность надситуативной позиции).

Вплоть до старшего дошкольного возраста характерным для большинства детей остается низкий уровень развития воображения (построение образа с опорой на предметную ситуацию). В старшем дошкольном возрасте для большинства детей характерен средний уровень развития воображения (построение образа с опорой на прошлый опыт). Высокий уровень воображения (предполагающий наличие надситуативной позиции) не является характерным для детей старшего дошкольного возраста: дети старшего дошкольного возраста из одновозрастных групп при построении образа не выходят за рамки прошлого опыта, не учитывают новый контекст, что свидетельствует о низком уровне гибкости воображения.

Статистический анализ (критерий Манна-Уитни, $p \leq 0,01$) выявил значимые различия в уровне развития воображения у детей младшего и старшего дошкольного возраста (0,001), среднего и старшего дошкольного возраста (0,007). В старшем дошкольном возрасте происходят изменения в уровне развития воображения дошкольников, что согласуется с исследованиями О.М. Дьяченко. Отсутствие различий между детьми 5-6 лет и 6-7 лет может указывать на то, что образовательная программа и качество условий в детском саду не способствуют появлению высокого уровня воображения у дошкольников. Выявленная нами особенность была проверена на выборке детей младшего школьного возраста (79 детей) с помощью методики Э. Торренса в модификации О.М. Дьяченко («Дорисовывание фигур»). Анализ полученных результатов позволяет заключить, что только 35,44 % младших школьников строят образ по типу «включение», что характеризует высокий уровень развития воображения. Для большинства же младших школьников остается характерным построение образов по типу «опредмечивание» (низкий уровень воображения).

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. Это может быть связано с 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).

В подпараграфе 2.1.2. анализируются особенности развития воображения у детей из разновозрастных групп (107 детей). Среди них были выделены те группы, в которых отдельно не ставилась задача поддержки разновозрастного взаимодействия (они работали по той же программе, что и одновозрастные группы в нашей выборке) и группы, работающие по программе «Золотой ключик» (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Е.Л. Бережковская), в которой особое внимание уделяется развитию разновозрастного сообщества детей. В выборку не попали дети 3-4 лет из разновозрастных групп по причине их малочисленности.

В группах, работающих по программе «Золотой ключик», были получены более высокие результаты диагностики воображения по сравнению с остальной выборкой: среди детей среднего дошкольного возраста 50% детей имеют средний (второй) уровень развития воображения и 12,5% – высокий (третий) уровень, 37,5% детей имеют низкий (переходный между первым и вторым) уровень воображения. Среди детей старшего дошкольного возраста 61,11% детей имеют средний (второй) уровень развития воображения и 39,89% – высокий (третий). Среди детей 6-7 лет 100% детей имеют высокий (третий) уровень развития воображения. В этих разновозрастных группах уровень воображения детей оказался выше, чем у их сверстников из одновозрастных групп. Однако, побочной переменной здесь могла выступить образовательная программа, поэтому мы также проанализировали особенности развития воображения у детей из разновозрастных групп, работающих по той же программе, что и одновозрастные группы из нашей выборки (программа «От рождения до школы») (рис.2).

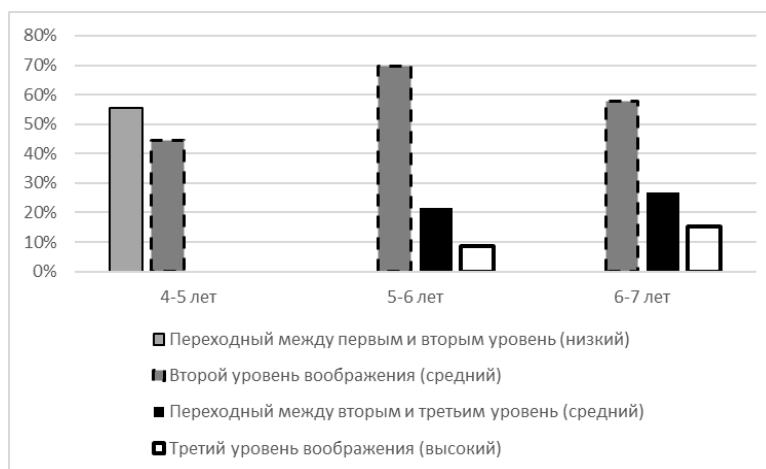


Рисунок 2. Уровень развития воображения у дошкольников из разновозрастных групп

В этих разновозрастных группах уровень развития воображения детей в целом ниже, чем у детей из разновозрастных групп программы «Золотой ключик», но выше, чем у их сверстников,

посещающих одновозрастные группы. К концу дошкольного возраста только 15,38% детей имели сформированную надситуативную позицию и высокий уровень гибкости воображения (по Е.Е. Кравцовой).

Статистический анализ (критерий Манна-Уитни, $p \leq 0,01$) выявил значимые различия в уровне развития воображения детей 4-5 лет (0,021), 5-6 лет (0,013), 6-7 лет (0,002) из одновозрастных и разновозрастных групп, работающих по одной образовательной программе. В разновозрастных группах результаты оказались выше, что может быть связано с возможностью разновозрастного взаимодействия между детьми. В программе «Золотой ключик», где большое внимание уделяется формированию разновозрастного сообщества, по всей вероятности, развитие воображения проходит в наиболее благоприятных условиях, и поэтому к концу дошкольного возраста достигает высокого уровня.

Таким образом, в разновозрастных группах гибкость воображения дошкольников выше, чем у их сверстников из одновозрастных групп, что может указывать на то, что разновозрастное взаимодействие является одним из условий развития гибкости воображения в дошкольном возрасте. 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 далее был проведен анализ семейной ситуации и изучены особенности развития гибкости воображения у детей имеющих и не имеющих братьев и/или сестер.

В параграфе 2.2. «Исследование особенностей разновозрастного взаимодействия и его роли в развитии гибкости воображения с учетом семейной ситуации» анализируются особенности развития гибкости воображения у детей имеющих и не имеющих братьев и/или сестер. В подпараграфе 2.2.1. представлены результаты исследования уровня развития воображения у детей с разными sibлинговыми статусами из одновозрастных групп детского сада. Sibлинговые статусы дошкольников из одновозрастных групп (наличие или отсутствие родных братьев и/или сестер и порядок рождения в семье: единственный, старший, младший ребенок в семье) были определены через опрос родителей. Статистический анализ (критерий Манна-Уитни) выявил значимые различия в уровне развития гибкости воображения старших и единственных детей 4-5 лет (0,037, $p \leq 0,05$), 5-6 лет (0,036, $p \leq 0,01$), 6-7 лет (0,002, $p \leq 0,01$) из одновозрастных групп. Значимых различий в уровне развития воображения младших и единственных детей не выявлено. Начиная со среднего дошкольного возраста, у старших в семье детей уровень развития гибкости воображения оказался выше, чем у детей с другими sibлинговыми статусами, что может объясняться спецификой позиции старшего ребенка во взаимодействии с младшим: старшему необходимо смотреть на себя глазами другого и учитывать новый и изменяющийся контекст (возможности младшего). Эта особенность

взаимодействия старшего ребенка с младшим может проявляться и в разновозрастной группе, где и у единственных детей может быть возможность оказаться в позиции старшего. В подпараграфе 2.2.2. приведены результаты исследования особенностей развития гибкости воображения у детей с разными sibлинговыми статусами из разновозрастных групп детского сада. Статистический анализ (критерий Манна-Уитни) не выявил значимых различий между детьми с разными sibлинговыми статусами, посещающих разновозрастные группы. Учитывая в целом более высокий уровень воображения детей из разновозрастных групп, можно предположить, что единственные дети, посещая разновозрастные группы, получают опыт разновозрастного взаимодействия, могут занять позицию старшего, что способствует развитию гибкости воображения.

В параграфе 2.2.3. анализируются особенности воспитания старших детей в семье для выявления специфики позиции старшего.

Для выявления специфики позиции старшего в разновозрастном взаимодействии мы обратились к изучению особенностей воспитания старших детей в семье. Нами был разработан опросник для родителей, имеющих двух и более детей дошкольного и младшего школьного возраста. В него вошли 12 проблемных ситуаций, отражающих разные стороны отношений старших и младших детей в семье (бытовые ситуации, совместная деятельность, конфликты, ситуации помощи младшему и пр.) и предполагающих открытые ответы респондентов, включающие описание поведения детей. Предварительно мы измерили уровень развития воображения у старших детей с помощью методик «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова) и «Слово» (Г.Б. Яскевич).

Анализ опроса родителей позволил выделить две стратегии воспитания детей, используемые родителями в семьях с двумя и более детьми: *разделяющая* (родители придают негативную окраску позиции старшего, не выстраивают отношения между детьми, противопоставляют их друг другу, старший ребенок не выстраивает совместную деятельность с младшим (старший занимает контролирующую позицию)) и *объединяющая* (понимание родителями ценности разновозрастного взаимодействия, создание условий для того, чтобы старший мог организовать совместную деятельность с младшим (т.е. реализовать конструктивную позицию старшего)). В ответах родителей, придерживающихся объединяющей стратегии, проявилось характерное именно для старших детей осмысливание себя через другого, учет возможностей и потребностей другого в ситуации взаимодействия. Мы также проанализировали различия в уровне развития гибкости воображения у старших детей, чьи родители придерживались разных стратегий воспитания. Среди детей 6-7 лет (старших в семье), родители которых приняли участие в опросе, оказалось 25% детей с низким уровнем развития

гибкости воображения, 65% детей – со средним, 10 % – с высоким уровнем. У детей родителей с объединяющей стратегией уровень воображения оказался выше, чем у детей, чьи родители используют разделяющую стратегию. Все родители детей с высоким уровнем гибкости воображения (10%) более чем в 10 проблемных ситуациях способствовали формированию отношений между старшим и младшим и создавали условия для разновозрастного взаимодействия детей (объединяющая стратегия), также эти родители, описывая идеальные отношения между детьми, указывали важность таких характеристик как, «взаимопомощь», «дружба», «уважение», «поддержка». Родители отмечали, что старшие дети в разных повседневных ситуациях стремились чему-то научить младшего, организовать совместную деятельность, поддержать младшего. Таким образом, создание разновозрастной общности детей может являться основанием для развития дошкольников (В.В. Рубцов).

Анализ воспитательных стратегий родителей позволил нам выявить ряд особенностей, которые могут способствовать развитию разновозрастного взаимодействия и реализации конструктивной позиции старшего (направленной на совместную деятельность с младшим):

1. Подчеркиваются качественные различия позиции старшего и младшего ребенка, причем эти различия не носят негативного оттенка и не ущемляют прав ребенка.
2. Родители уверены, что старшим и младшим детям интересно вместе, они создают условия для их совместной деятельности.
3. Поощряются ситуации, в которых старший ребенок занимает «конструктивную» по отношению к младшему, но не навязывают ему эту позицию. Родители подчеркивают ценность дружбы, взаимопомощи и взаимоуважения в семье.
4. Родители служат моделью для старшего у ребенка и своим примером показывают, как можно строить взаимодействие с младшим (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.
5. Родители не создают конкурентных отношений между старшим и младшим ребенком.

Анализ конструктивной позиции старшего ребенка в семье позволил нам выделить две ее важные характеристики. Во-первых, старший ребенок оказывается в позиции «под» по отношению к взрослому, при этом он реализует позицию «над» или «сверху» и одновременно «на равных» по отношению к своим братьям и сестрам. Во-вторых, у старшего ребенка есть возможность для **осмысливания себя через другого** (осознание ребенком себя, своих возможностей через сравнение с другим, в данном случае, более младшим ребенком, и учет его

точки зрения во взаимодействии). Так, многие родители рассказывали, что их старшие дети нередко замечают, что когда они были маленькими, как младшие дети в семье, то они тоже не умели рисовать (кувыркаться, правильно говорить и т.п.), а теперь могут. Также подобные наблюдения были сделаны нами и в разновозрастных группах.

На основе полученных результатов, можно предположить, 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, связанный с возможностями младшего. Если возможность занимать позицию старшего и реализовывать разновозрастное взаимодействие является условием развития гибкости воображения, то можно предположить, что в ситуации, когда это условие создается (вне зависимости от формального sibлингового статуса) уровень развития гибкости воображения детей будет выше. Опрос родителей 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 выдвинутых предположений был проведен формирующий эксперимент, ход и результаты которого представлены в *параграфе 2.3 «Формирование разновозрастного взаимодействия и его влияние на развитие гибкости воображения детей старшего дошкольного возраста»*.

С одной стороны, старший ребенок выступает в роли «взрослого как держателя правил» (своего рода «контролера») по отношению к младшему (Е.Е. Кравцова). С другой стороны, как мы увидели из нашего анализа, старший ребенок может занимать «конструктивную» позицию, направленную на совместную деятельность с младшим ребенком. В этом случае старший выступает для младшего в качестве учителя, наставника, но, одновременно является еще и партнером по играм и совместной деятельности. Ориентируясь на эти две стороны позиции старшего ребенка, мы в одной экспериментальной группе создавали условия для формирования «контролирующей» позиции, а в другой – «конструктивной», чтобы выяснить, какой вклад вносит каждая из этих позиций в развитие гибкости воображения.

В *подпараграфе 2.3.1.* описана организация формирующего эксперимента. Цель эксперимента – формирование позиции старшего у единственных в семье детей 5-6 лет, не имеющих опыта разновозрастного взаимодействия. В две экспериментальные и контрольную группы вошли равное число детей разного пола, все группы были одинаковы по уровню развития

воображения детей, вошедших в их состав. В экспериментальных группах создавались базовые условия для возникновения разновозрастного взаимодействия детей, т.е. обеспечивался разновозрастный состав групп за счет приглашения на занятия (регулярные встречи в разновозрастном составе, на которых детям предлагались разные виды деятельности кроме игровой, или гостевание старших детей в младшей группе) детей из младших дошкольных групп того же детского сада, в остальное время все дети продолжали посещать свои одновозрастные группы. Помимо разновозрастного состава в одной экспериментальной группе создавались условия для формирования «контролирующей позиции старшего», а в другой – «конструктивной» для того, чтобы выяснить, какой вклад вносит каждая из этих позиций в развитие гибкости воображения. Предметно-пространственная среда, предлагаемые виды деятельности и темы, продолжительность встреч и другие условия, за исключением условий для формирования «контролирующей» и «конструктивной» позиций, для двух экспериментальных и контрольной групп были одинаковы. С экспериментальными группами были проведены 22 занятия в течение 4,5 месяцев (с ноября по март). С детьми из контрольной группы занятия не проводились.

В подпараграфе 2.3.2. описывается ход работы с детьми экспериментальной группы «конструктивная позиция» и представлен качественный анализ динамики формирования позиции старшего у единственных детей в разновозрастной группе. «Конструктивная» позиция старшего предполагает 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). Для формирования «конструктивной позиции» необходимо наличие 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.

В этой группе на время занятий моделировалась разновозрастная группа (дети от 3 до 6 лет), в которой перед старшими ставилась задача организации совместной деятельности с младшими. В этой экспериментальной группе мы стремились смоделировать отношения в многодетной семье с «объединяющей» стратегией воспитания, 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. Согласно правилам формирующего эксперимента, необходимо было приблизить условия детей из экспериментальных и контрольной групп, поэтому в то время, когда в контрольной группе проводились организованные занятия по рисованию или ручному труду, они проводились и в экспериментальной группе. Таким образом, мы стремились исключить влияние большего количества занятий продуктивной деятельностью на развитие воображения (темы занятий соответствовали темам занятий в контрольной группе). Причем важным было, чтобы и на организованных занятиях совместная деятельность организовывалась старшими по возрасту детьми, а не исходила целиком от взрослого. В остальное время детям предлагались разные виды деятельности (обсуждения в общем круге, двигательная, трудовая, деятельность по выбору самих детей в свободное время, количество свободного времени было таким же, как и в контрольной группе), дети имели право не участвовать в общей деятельности. Помимо этого, дети имели возможность 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: работа в парах «старший-младший», подготовка сюрпризов, походы в гости, помощь в бытовых ситуациях. Взрослый с помощью разных позиций общения, демонстрировал модель общения с младшим, помогал детям выстраивать отношения в парах старший-младший. Для этого использовались разные неигровые виды деятельности, в том числе такие бытовые ситуации, как уборка в группе, полив цветов, сборы на прогулку и т.д. При этом взрослый не навязывал старшим заботу и ответственность за младших, предлагал детям различные интересные общие дела, активно подчеркивал значимость позиции старшего, поощрял проявления «конструктивной» 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 (по Е.Е. Кравцовой).

Динамика в поведении детей наиболее ярко стала проявляться примерно с 4 занятия: появились единичные взаимодействия между детьми разного возраста, возрастал взаимный интерес детей друг к другу, но совместная деятельность требовала активного включения взрослого. С 8 занятия отмечалось увеличение заинтересованности и эмоциональной вовлеченности старших детей во взаимодействие с младшими, появилось осмысливание себя через другого у старших детей. Дети стали чаще обращаться к своему раннему опыту, а также анализировать успехи младших. Старшие стали охотнее помогать младшим и инициировать эту

помощь. Между детьми возникли дружеские отношения, дети стали скучать друг без друга. С 16 занятия старшие дети все чаще выступали в качестве организаторов совместной деятельности, предлагали идеи для нее, решали, какую часть общего дела в силу своих возможностей могут выполнить малыши, помогали им. К концу формирующего эксперимента поведение детей сильно изменилось, резко снизилось количество конфликтных ситуаций. Также старшие дети стали с интересом организовывать и включаться в совместную деятельность с младшими. Воспитатели отметили, что старшие дети в своей группе стали выступать организаторами совместных игр с другими детьми, стали менее конфликтными, чаще приходили на помощь, просили на прогулке погулять с младшими. Родители некоторых детей сообщили, что дети «стали просить младшего братика или сестренку».

В подпараграфе 2.3.3. описывается ход работы с детьми экспериментальной группы «контролирующая позиция», представлен качественный анализ динамики формирования контролирующей позиции старшего у единственных детей в разновозрастной группе. «Контролирующая» позиция, в отличие от «конструктивной», предполагает индивидуальную деятельность, а не совместную деятельность с младшим. 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 «контролирующую» позицию, чтобы посмотреть, выступает ли она в качестве условия развития воображения у детей дошкольного возраста, создаются ли в просто 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 может лучше осознавать собственные действия. 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 старших и младших детей не ставилось. В этой группе детям также предлагались занятия по изобразительной деятельности в то время, когда они проводились в контрольной группе: каждый ребенок делал индивидуальную поделку по образцу (поделки предполагали определенный алгоритм действий). Старшие проверяли, правильно ли все получилось у младших, при этом задача помочь и научить, сделать что-то вместе не ставилась. Также младшим предлагалось какое-либо задание, а старших просили наблюдать за правильностью выполнения инструкции. Взрослый использовал разные позиции в общении для

формирования «контролирующей» позиции у старших. 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. После каждого занятия детям необходимо было убрать все игрушки, старшим в этой ситуации также представлялась роль контролеров (проверить, все ли убрали). 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.

В этой группе динамика во взаимодействии старших и младших была выражена не так ярко, как в группе «конструктивная позиция». В начале между старшими и младшими детьми было много конфликтов, требующих участия взрослого, к 6 занятию старшие стали занимать «контролирующую» позицию по отношению к младшим, предпочитая взаимодействовать со сверстниками. К концу формирующего эксперимента у части старших детей также стало появляться осмысливание себя через другого, младшие дети пытались присоединиться к старшим, однако старшие не организовывали совместную деятельность с младшими.

В подпараграфе 2.3.4. приведены результаты статистического анализа различий в уровне развития гибкости воображения детей в экспериментальных и контрольной группах, произошедших за время формирующего эксперимента (табл. 1).

Таблица 1.

Уровень развития воображения до и после формирующего эксперимента

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 %	-	-

К концу формирующего эксперимента уровень развития воображения изменился во всех группах, но высокий уровень, характеризующийся гибкостью воображения и наличием

надситуативной позиции, появился только в экспериментальных группах. Причем в группе «конструктивная позиция» детей с высоким уровнем воображения оказалось больше, что указывает на то, что условия, в которых единственные дети могли занимать «конструктивную» позицию старшего по отношению к младшим, способствовали развитию гибкости воображения. В экспериментальных группах (особенно ярко это проявилось в группе «конструктивная позиция») было отмечено появление у детей осмысливания себя через другого, которое, с нашей точки зрения, и может способствовать развитию гибкости воображения, поскольку предполагает возможность посмотреть на себя глазами другого (В.Т. Кудрявцев). В группе «контролирующая позиция» также уровень воображения повысился, но к концу формирующего эксперимента в этой группе не было детей с высоким уровнем развития воображения. У троих детей из этой группы уровень развития воображения не изменился (средний уровень). В целом для этой группы характерен средний уровень развития воображения с опорой на прошлый опыт. Это указывает на то, что «контролирующая» позиция в меньшей степени способствует появлению осмысливания себя через другого и развитию гибкости воображения, чем «конструктивная» позиция.

Для контрольной группы остался характерен низкий и средний уровень развития воображения, что указывает на то, что образовательная программа и качество условий в группе не способствовали развитию воображения детей.

Статистически значимые различия в уровне развития гибкости воображения до и после формирующего эксперимента (критерий Вилкоксона для связанных выборок, 0,009, $p \leq 0,05$) были выявлены только в группе «конструктивная позиция». Статистический анализ различий (критерий Манна-Уитни) в уровне развития воображения у контрольной и экспериментальных групп после проведения формирующего эксперимента показал, что значимые различия в уровне развития воображения (0,005, $p \leq 0,05$) есть только между контрольной группой и группой «конструктивная позиция». Следовательно, опыт разновозрастного взаимодействия и возможность занимать «конструктивную» позицию старшего способствует развитию гибкости воображения в старшем дошкольном возрасте.

В Заключении диссертации констатируется достижение цели исследования, поставленные задачи реализованы в полном объеме. Основная и частные гипотезы подтвердились. В соответствии с полученными результатами сформулированы выводы, обозначены направления для дальнейших исследований.

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. Образовательная программа и качество условий в детских садах не способствуют формированию гибкости воображения, характеризующей его высокий уровень развития (по Е.Е. Кравцовой). Требуется разработка программ, учитывающих условия развития гибкости воображения.

2. Уровень развития воображения детей из разновозрастных групп выше, чем у их сверстников из одновозрастных групп детского сада. Разновозрастное взаимодействие может способствовать формированию надситуативной позиции и развитию гибкости воображения.

3. Развитие воображения у детей с разными sibлинговыми статусами различается. У дошкольников, имеющих младших братьев и/или сестер уровень развития воображения выше, чем у детей с другими sibлинговыми 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. «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.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях:

Статьи в журналах, рекомендованных ВАК:

1. Якшина, А.Н., Ле-ван, Т.Н. Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности [Текст] / А.Н. Якшина, Т.Н. Ле-ван // Культурно-историческая психология. – 2023. – Том 19. № 2. – С. 99–106. doi: 10.17759/chp.2023190213

2. Якшина, А.Н. Разновозрастные группы в детском саду: возможности и риски для развития дошкольников [Текст] / А.Н. Якшина // Современное дошкольное образование. – 2022. – №1(109). – С. 4–14. doi: 10.24412/1997-9657-2022-1109-4-14

3. Якшина, А.Н. Условия развития игры в дошкольном возрасте: обзор современных отечественных и зарубежных исследований [Текст] / А.Н. Якшина // Современное дошкольное образование. – 2020. – №4(100). – С. 50–61. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10079

4. Якшина, А.Н. Психологические условия развития воображения в младшем школьном возрасте [Текст] / А.Н. Якшина // Вестник РГГУ. Серия «Педагогика. Психология. Образование». – 2016. – №2(4). – С. 57–68.

5. Якшина, А.Н. Особенности развития воображения у дошкольников из семей с одним ребенком или двумя детьми [Текст] / А.Н. Якшина // Дошкольное воспитание. – 2015. – №12. – С.104–108.

6. Якшина, А.Н. Психологические условия развития центрального психологического новообразования дошкольного возраста [Текст] / А.Н. Якшина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №10. – С. 32–39.

Научные публикации в других изданиях:

7. Якшина, А.Н. Психологические условия развития воображения в разновозрастных группах дошкольников / А.Н. Якшина // Теория и практика культурно-исторической психологии: Материалы XVIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 13-17 ноября 2017г. / Под ред. Г.Г. Кравцова: В 2 ч. Ч. 1. М.: Левъ, 2017. – С. 181 – 186.

8. Якшина, А.Н. Образовательный потенциал разновозрастного общения в контексте преемственности дошкольного и начального школьного образования//Психология личности: культурно-исторический подход: Материалы XX Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 18-20 ноября 2019 г. / Под ред. Г.Г. Кравцова: в 2 ч. Ч.2. М.: Левъ, 2019. – с. 154 – 160.

9. Якшина, А.Н. Психологическое содержание позиции «старшего» в дошкольном возрасте / А.Н. Якшина // Сборник материалов 5-ой международной конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – М., 2016. – С.1004–1005.

10. Iakshina, A. N. Psychological conditions for developing central psychological neoformation in preschool age // EECERA Abstract book. – 2018. – P. 47.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ЯКШИНА АННА НИКОЛАЕВНА

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

5.3.7. Возрастная психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Подписано в печать: 03.04.2025

Объем: 1 усл.п.л.

Тираж: 100 экз. Заказ № 1052

Отпечатано в типографии «Реглет»

101000, г. Москва, ул. Покрышкина, д. 2, корп. 1

8(495) 972-66-67 www.reglet.ru