

От отзывчивости к самоорганизации: сопоставление подходов к ребенку в вальдорфской и «директивной» педагогике

Е.А. Абдулаева

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

abdulaevaea@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0167-4977>

Актуальность. Способность личности к саморазвитию представляет собой несомненный приоритет образования на современном этапе. Главной предпосылкой этого выступает самоорганизация, которая считается наиболее востребованной компетенцией в будущем.

Необходимо исследовать условия ее становления на начальном этапе — в дошкольном возрасте, в частности, в условиях детского сада, где дети проводят существенную часть своей жизни.

Цель. Изучение практики педагогических систем как среды формирования самоорганизации дошкольников на примере вальдорфского детского сада, работающего по программе «Березка» (В.К. Загвоздкин, С.А. Трубицына), где преобладает свободная самостоятельная и совместная со взрослым деятельность (самостоятельная и совместная деятельность — ССД) и наиболее массового детского сада «От рождения до школы» (Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, Э.М. Дорофеева), где преобладают организованные взрослым занятия (организованные занятия — ОЗ).

Выборка. В исследовании приняли участие 28 детей из московских детских садов с нормативным развитием от 6,4 до 7,2 лет (13 девочек и 15 мальчиков). Из данной выборки половина дошкольников воспитывались в группах вальдорфского детского сада, работающего по программе «Березка», а остальные 14 детей — из детского сада, действующего по массовой программе «От рождения до школы».

Методы. Для оценки уровня развития самоорганизации в условиях различных образовательных программ в исследовании применялись: структурированное наблюдение, структурированный анализ программ, анкетирование, экспериментальная методика оценки самоорганизации дошкольников на основе модификации методики оценки учебной деятельности (Репкина, Заика, 1993) и диагностики особенностей самоорганизации (Ишков, 2011). Были использованы диагностические ситуации: незнакомая продуктивная деятельность «Пришивание пуговиц» — с инструкцией-показом и подвижная игра с заданием «Обручи и флажки» — с вербальной инструкцией. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS Statistics.

Результаты. Уровень самоорганизации детей в условиях разных образовательных систем значительно различается по общей оценке и по отдельным критериям. В группе Свободной самостоятельной деятельности детей (далее — ССД) детей с высоким уровнем самоорганизации в два раза больше, чем в группе Организованных занятий (далее — ОЗ) (85,7/92,9% против 42,8/50%). В пробе «Игра с заданием» различия между детьми групп ОЗ и ССД больше выражены, чем в пробе «Продуктивная деятельность». Данный этап показал, что группа ССД отличалась существенно более высоким уровнем Целеполагания (100%) и Самоконтроля (78,6% и 92,9%), в то время как в группе ОЗ высокого уровня достигла примерно половина детей в обеих пробах (Целеполагание 57,1% и 50%, Самоконтроль 57,1%). В группе ССД также отмечался высокий уровень Планирования у подавляющего большинства детей (92,9%). По критериям «Анализ ситуации» и «Коррекция» в группе ОЗ низкий уровень имел каждый пятый ребенок (21,4%), а в группе ССД низкий уровень не зафиксирован.

Выводы. Образовательный процесс в форме совместной/свободной деятельности более способствует развитию самоорганизации дошкольников, чем плотно организованный график занятий. Ритмическое чередование концентрации внимания на ведущем взрослом и самостоятельной деятельности позволяет ребенку дольше и более осознанно оставаться в активной позиции.

Ключевые слова: самоорганизация, воля, произвольность, организованные занятия, самостоятельная и совместно-разделенная деятельность, самостоятельная игра, старший дошкольный возраст.

Благодарности. Автор выражает благодарность за работу по модификации методики, за сбор и анализ данных выпускнице магистерской программы «Игра и детство» (МГППУ) К.В. Анненковой.

Для цитирования: Абдулаева Е.А. От отзывчивости к самоорганизации: сопоставление подходов к ребенку в вальдорфской и «директивной» педагогике // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 77–88. doi: 10.11621/npj.2022.0310

From responsiveness to self-organization: a comparative study of approaches to children in Waldorf and “Directive” preschool education

Elena A. Abdulaeva

Moscow State University of Psychology and Pedagogy, Moscow, Russia
abdulaeva@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0167-4977>

Background. The individual’s ability for self-development is the modern day priority in education. The main prerequisite for the development of this ability is self-organization which is considered to be one of the future’s most in-demand competences. It seems necessary to study the conditions for its development at the initial stage — at preschool age, in particular, in a kindergarten, where children spend a significant part of their lives.

Objectives. The study aims to explore the practices of educational systems as an environment to develop self-organization of preschool children at the Waldorf kindergarten with the educational programme “Beryozka” (V.K. Zagvozdkin, S.A. Trubitsyna), where independent and cooperatively-shared activity with an adult prevails (independent and cooperative activity — ICA) and at the most common kindergarten “From Birth to School” (N.E. Veraksa, T.S. Komarova, E.M. Dorofeeva), where activities organized by adults (AOA) predominate.

Sample. The study involved 28 normatively developed children from Moscow kindergartens aged from 6.4 to 7.2 years (13 girls and 15 boys). Half of the preschoolers were brought up in the groups of the Waldorf kindergarten operating under “Beryozka” programme, the other 14 children were from the kindergarten operating under the mass program “From Birth to School”.

Method. To evaluate the development of self-organization in children, involved in different educational programmes, a range of methods were used. These included structured observation, structured analysis of the programmes, questionnaire, and an experimental method for assessing the level of self-organization in preschoolers based on a modification of the methodology for assessing educational activity (Repkina, Zaika, 1993) and on diagnosing the features of self-organization (Ishkov, 2011). Two diagnostic situations included novel productive activity in the “Sewing on buttons” technique with a demonstration as instruction and the outdoor game “Hoops and flags” with a verbal instruction. Statistical data processing was carried out with the SPSS Statistics program.

Results. The level of children’s self-organization in different educational systems varies significantly according to both the overall assessment and individual criteria. The group of independent and cooperatively-shared activities with an adult (ICAA) included twice as many highly self-organized children as the group with a predominance of classes and activities organized by an adult (AOA) (85.7/92.9% vs 42.8/50%). In the “Game with Task” test, the differences between children in the AOA and ICAA groups were more pronounced than in the “Productive Activity” test. This stage showed that the ICAA group had a significantly higher level of Goal Setting (100%) and Self-Control (78.6% and 92.9%), while in the AOA group about half of the children reached a high level in both tasks (Goal Setting 57.1% and 50%, Self-Control 57.1%). In the ICAA group, a high level of Planning was also noted in the majority of children (92.9%). At the same time, according to the criteria “Analysis of Situation” and “Correction”, in the AOA group, every fifth child (21.4%) showed low level, whereas no low level was registered in the ICAA group.

Conclusion. The educational process in the form of joint / free activity enhances the development of self-organization of preschoolers better than a tightly organized schedule of classes. Rhythmic alternation of concentration on the leading adult and independent activity allows the child to remain active longer and more consciously.

Key words: self-organization, will, voluntariness, organized classes, independent and cooperatively-shared activity, independent play, senior preschool age.

Acknowledgements. The author would like to thank Annenkova Ksenia V., a graduate of the master’s programme “Play and Childhood” (Moscow State Pedagogical University), for collecting and analyzing data.

For citation: Abdulaeva, E.A. (2022). From responsiveness to self-organization: a comparative study of approaches to children in Waldorf and “Directive” preschool education. *Natsional’nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 77–88. doi: 10.11621/npj.2022.0310

Главное — общение, которое складывается между детьми и воспитателями.
(Смирнова, 2001)

Введение

На заре вальдорфской педагогики в России на одной из педагогических встреч воспитателей появилась газета «Известия» со статьей под названием «Истоки отзывчивости». Материал был посвящен становлению важнейших человеческих качеств — доброты, сочувствия, — и тем педагогическим условиям, которые создают питательную среду для этого. Тему эту освещала доктор психологических наук, профессор Смирнова Елена Олеговна. На исследование ее вдохновила практика открывшихся в Центральном округе г. Москвы вальдорфских групп и ознакомительная поездка в один из старейших вальдорфских комплексов на юге Германии в г. Уберлинген. Впечатления от большого детского сада (12 групп), компетентности педагогов и самостоятельности детей в разных вопросах, от зрелой детской игры и богатства применения неоформленных игровых материалов Елена Олеговна вспоминала позже не раз, проводя исследования дошкольного детства, разрабатывая методику экспертизы игрушек и изучения игры.

Особенно она отмечала доброжелательную атмосферу, царящую между педагогами и детьми в вальдорфском детском саду, которая и воспитывает всем своим существованием, служит источником лучших человеческих качеств и образом жизни для детей (Смирнова, 2001, 2005).

Теперь, спустя три семилетия, мы обратились к истокам самоорганизации — другой сфере важнейших личностных качеств, зарождающихся в дошкольном детстве.

Е.О. Смирнова неоднократно отмечала, что у современных дошкольников старшего возраста всё чаще наблюдается несформированность мотивационно-волевой сферы, невозможность самоорганизации, зависимость от ситуации (Смирнова, 2015). Между тем, именно эти качества становятся всё более необходимыми. Так в 2016 году на Форуме стратегических инициатив было отмечено, что самоорганизация станет наиболее востребованной компетенцией на рынке труда уже в самом ближайшем будущем.

Понятие самоорганизации в психолого-педагогических исследованиях раскрывается очень широко и многообразно (Яновская, 2013). Одно из определений — это внутренне мотивированная воля ребенка, произвольно направляемая на те или иные задачи.

Е.О. Смирнова выделяет два основных подхода к определению понятий *воля* и *произвольность*: один связан с овладением своим поведением, где главная характеристика — осознанность, другой — с формированием мотивационной сферы, побуждением к действию (Смирнова, 2015).

Б. Ливехуд отмечал, что элемент осознанности в детских действиях возникает примерно на шестом

году жизни ребенка. Воля тогда еще на 90% является желанием, и лишь на 10% — управлением. О «воле можно говорить только тогда, когда различные виды побуждений вступают во взаимодействие с миром сознательного опыта и тем самым будут регулироваться и управляться сознанием» (Ливехуд, 1998, с. 86).

Произвольность как качество личности появляется только в том случае, если задачи стали собственными мотивами ребенка, и их выполнение происходит по его воле. Л.С. Выготский подчеркивал, что дошкольник произвольно может делать только то, что он хочет, и не может изменять свои желания по требованию взрослого (Выготский, 2005). В связи с этим обращает на себя внимание еще одно из определений понятия *самоорганизации* как упорядочения каких-либо элементов, обусловленное *внутренними* причинами, *без воздействия* извне.

Не в том ли проблема, что, как правило, на занятиях в дошкольном образовательном учреждении (далее — ДОО) возникает вынужденная «произвольность», которая сохраняется только при внешнем контроле, поскольку внимание и действия дошкольников организуются извне плотным расписанием, заданиями, директивным обращением педагогов? А в перерывах дети не могут сами себя организовать: бесцельная беготня, толкотня («пружина разжалась»).

Так называемое зашколивание и игровые *технологии* являются доминирующими тенденциями современного детства. Вместе с предоставлением ребенку полной «свободы» от своих детских дел, все это приводит к неосознанности и неопределенности *собственных* мотивов ребенка, к полной зависимости от ситуации и обстоятельств. В обоих случаях нарушаются необходимые условия развития воли и произвольности — глубинной основы самоорганизации (Смирнова, 2015).

Педагогические подходы как условия развития

Нашей целью стало изучение условий развития и особенностей самоорганизации старших дошкольников в различных педагогических системах. Мы предположили, что хотя все дошкольные программы едины в провозглашении базовых ценностей, на деле это реализуется по-разному.

Не секрет, что массовая практика дошкольного образования, независимо от программы, на деле реализует директивную систему организации детской деятельности. Это обусловлено не столько программой, сколько исторической традицией страны и укорененными привычками педагогов, которые, к сожалению, редко поддаются «повышению квалификации». Форма реализации программы — организованные взрослыми занятия, в которых задания, как правило, директивны и показательны. Формы общения и воспитания — директивно-распорядительский тон, оценивание, поощрение и порицание, конкурентность, приведение детей в пример друг другу.

В вальдорфском детском саду форма реализации программы, наряду с рядом занятий, представляет собой преимущественно совместно-разделенную деятельность, организованную «путем прямого обращения к воле через сопереживание поступкам и действиям взрослого, вызывание у ребенка желания к различным действиям» (Смирнова, 2001, с. 52). Форма общения основана на партнерстве взрослого и ребенка, поддержке инициативы, неоценивании, доброжелательности, уважительном слушании. Дети не сравнивают друг с другом, не подчеркивают достоинства одного и недостатки другого, что избавляет их от необходимости самоутверждаться. «...Важный вывод... — необходимость самовоспитания для воспитателей. Требования педагога должны быть направлены, прежде всего, на самого себя. Он должен побуждать интересы детей не из объяснения и рассуждения, а через себя, свою непосредственную деятельность» (Смирнова, 2001, с. 53).

Какие же предпосылки необходимы для развития самостоятельности и самоорганизации? Такая готовность у старших дошкольников появляется, если созданы условия для всех видов труда и занятий детей, когда различные виды детской деятельности осуществляются под управлением и вниманием взрослого (Гусарова, 2016). И среди них незаменимой является детская самостоятельная игра.

Самостоятельность подразумевает минимизацию и отсутствие помощи взрослого и связана с понятием «свободовозможность», что проявляется в отношениях ребенка и взрослого. «Такие отношения являются важнейшими составляющими деятельности педагога в концепции самоорганизации» (Конференция «Детство в современном мире», 2011, с. 86). Это не попустительство, а специально созданные условия для жизни и деятельности детей, в которых они могут в содружестве с наставником-взрослым действовать самостоятельно и проявлять инициативу.

Самоорганизация в отношениях ребенка и взрослого «выступает как чередование двух взаимоисключающих иерархических процессов — иерархизация и деиерархизация». (Мирошкина, 2014, с. 37). Построение же традиционного процесса общения педагогов с детьми как раз не допускает позиции деиерархизации. На наш взгляд, это одна из причин инфантильного или дезадаптивного поведения детей.

Понятие и структура самоорганизации

Исследований в области самоорганизации дошкольников относительно немного (Е.Н. Гусарова, М.Р. Мирошкина, А.С. Шемереко, Е.В. Шлай, В.Э. Черник, А.С. Гаврилова и др.). До последнего времени феномен детской самоорганизации не исследовался на примерах сравнения различных педагогических систем в конкретных условиях деятельности детских садов. А между тем, это весьма актуально, поскольку в пространстве ДОУ дети проводят большую часть времени дня, недели, года.

Самоорганизация охватывает широкий круг феноменов: целеполагание, волевые усилия, соподчинение мотивов, произвольное поведение, саморегуляция, самоконтроль, самостоятельность.

Существует несколько подходов к исследованию процессов самоорганизации, среди которых наиболее близкий нам — личностно-деятельностный (Ишков, 2011). Его структуру составляют пять функциональных элементов, которые, наряду с личностными процессами, способны повлиять на результаты: целеполагание, планирование, анализ ситуации, самоконтроль, коррекция, а также волевые усилия, которые направлены на концентрацию и мобилизацию собственных сил субъекта.

Целеполагание — это свойство личности, позволяющее иметь перед собой цель — мысленное представление, образ конечного результата деятельности, удерживать ее на протяжении деятельности, а в случае затруднения — искать новый способ достижения цели.

Планирование — способность ребенка пошагово распределять действия и ресурсы для достижения цели, умение самостоятельно определять последовательность, прогнозировать результаты и приступать к реализации планов.

Анализ ситуации — способность ребенка выяснять, уточнять и выделять элементы задач, выражаться в разграничении признаков и свойств объекта, обобщении, осмыслении действий и взаимодействий, способности самостоятельно замечать ошибки, определять завершенность работы, а также обозначать свою потребность в помощи взрослого.

Самоконтроль — удержание внимания на деятельности и целенаправленных действиях, выражается в проявлении интереса к процессу и результатам деятельности, в способности наблюдать за ходом своей деятельности и своевременно реагировать на ошибку или отвлечение.

Коррекция — целенаправленное изменение хода собственных действий, исходя из анализа промежуточных и конечных целей, выражается в способности оценивать действие по частям.

Волевые усилия пронизывают все этапы процесса самоорганизации и выражаются в степени концентрации, упорства в достижении цели.

Описание хода исследования

Целью данного исследования стало выявление связи между особенностями построения образовательного процесса в ДОУ и самоорганизации старших дошкольников в условиях принципиально отличающихся педагогических подходов.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Анализ образовательных программ и практики.
2. Разработка методики и уточнение критериев для старших дошкольников.
3. Проведение эмпирического исследования.
4. Опрос воспитателей.
5. Обработка и анализ полученных данных.

Специфика образовательного процесса

Для сравнения мы выбрали принципиально различающиеся в своем подходе вальдорфский детский сад (ООП ДО «Березка», 2017) и детский сад, работающий по массовой программе (ООП ДО «От рождения до школы», 2019) (здесь и далее «ССД»).

В первом случае образовательный процесс выстроен на основе ритмичного чередования организованных воспитателем занятий и свободной деятельности детей, которая может состоять из *свободной самостоятельной деятельности* (сюжетная игра, экспериментирование, продуктивная деятельность в русле игры) и *совместной деятельности ребенка со взрослым* (в формате рабочего стола во время игры: продуктивная художественно-ремесленная и бытовая деятельность в группе, различные активности на прогулке).

В втором случае образовательный процесс построен в виде системы *плотно организованных* взрослыми *занятий* и организованной деятельности детей (здесь и далее «ОЗ»).

Мы выявляли ключевые отличия, которые прямо или косвенно связаны с предпосылками развития самоорганизации старших дошкольников.

В фокусе внимания были следующие компоненты:

1. Наличие или отсутствие значительного непрерывного времени на свободную игру как деятельность, в которой складывается способность детей к самоорганизации со всеми ее функциональными и личностными компонентами (ФГОС определяет 1,5 часа в день на игру и бытовые процессы для старших дошкольников).
2. Наличие или отсутствие предусмотренного времени на совместно-разделенную бытовую деятельность детей со взрослым, где ясна цель, понятен и нагляден процесс и результат и есть условия для активного самостоятельного действия.
3. Наличие или отсутствие ритмически повторяющегося чередования между концентрацией на ведущем взрослом и самостоятельной активностью.

Методы исследования

В исследовании применялись структурированный анализ образовательных программ, включенное и невключенное наблюдение, анкетирование, статистический анализ данных.

Экспериментальная методика оценки уровня сформированности самоорганизации старших дошкольников была разработана на основе Методики оценки учебной деятельности Г.В. Репкиной и Е.В. Заики (Репкина, Заика, 1993).

Модифицированная методика содержит шкалу с качественными характеристиками каждого из пяти показателей самоорганизации для старшего дошкольного возраста (от низкого уровня до высокого).

Диагностические ситуации: продуктивная деятельность и подвижная игра с заданием.

В первом случае в качестве инструкции был использован выразительный показ как пример для подражания, а во втором случае инструкция была только вербальная.

Продуктивная деятельность включала незнакомое и тем, и другим детям занятие — пришивание пуговиц (из коробочки можно было выбрать понравившиеся пуговицы). Задача — пришить пуговицы к лоскутку ткани правильно, не ошибившись в направлении и расположении стежков.

Подвижная игра с заданием «Обручи и флажки»: разложить в пространстве зала на полу 12–16 обручей — по четыре на каждого ребенка (цвет обручей во внимание не принимается), распределить между ними флажки 4 цветов так, чтобы в соседних обручах не оказались флажки одинакового цвета. Вначале под звон бубенцов можно двигаться, а с барабанной дробью услышать названный цвет и встать в обруч с нужным флажком (выбор не флажка, а обруча названного цвета был ошибкой).

Пробы проводились в минигруппах по 3–4 человека.

Опросник для воспитателей был разработан для верификации полученных данных. Вопросы опросника направлены на выявление результатов невключенного структурированного наблюдения воспитателей за детьми в естественных условиях. Наблюдение велось на протяжении месяца применительно к продуктивной деятельности в соответствии с планом занятий. Опросник включал 5 утверждений, каждое из которых сформулировано в соответствии со структурным компонентом самоорганизации.

Необходимо было оценить, насколько преобладающее поведение ребенка соответствует каждому утверждению (по шкале от 1 до 3).

Выборка

В исследовании участвовали 28 старших дошкольников 6,4–7,2 лет:

- 14 детей из трех вальдорфских групп ГБОУ г. Москвы, работающих по программе «Березка» с образовательным процессом в форме ССД;
- 14 детей из подготовительной группы ГБОУ г. Москвы, работающей по программе «От рождения до школы» с образовательным процессом в форме ОЗ.

Результаты исследования

Анализ образовательных программ

Образовательный процесс с совместно-разделенной и самостоятельной деятельностью детей (Вальдорфский детский сад) (ССД)

Принцип распорядка дня — *ритмично повторяющееся чередование восприятия действий ведущего взрослого и собственной активности*, баланс между

концентрацией внимания на ведущем взрослом и самостоятельной активностью детей.

В основе работы лежит главный фактор развития от рождения до школы — потребность подражать, уподобляться взрослому, творчески преобразовывая опыт. Это основной путь передачи культурного опыта, и проявляется он как в игровой, так и во всех видах бытовой, продуктивной и другой деятельности (ООП «Березка», 2017; Божович, 2007; Загвоздкин, 2005; Смирнова, 2005; Штайнер, 1996).

Свободная сюжетная игра — квинтэссенция подражания, освоения и присвоения жизненных переживаний и наблюдений. Она содержит в себе ключевые предпосылки развития самоорганизации: способность произвольно управлять своим поведением, удерживать целенаправленное внимание, формировать замыслы сюжетов, построек и воплощать их, планировать и договариваться о совместных действиях, гибко следить и реагировать на происходящие процессы, которые вносит в сюжет каждый играющий ребенок. А итог игры, ее завершенность — это чувство удовлетворенности детей и исчерпанность сюжета.

На свободную самостоятельную игру отводится ежедневно от 1 до 1,5 часов *непрерывно* в одно и то же время с утра. Позиция взрослого — внимательное творческое неучастие. Взрослый занят продуктивной деятельностью (рукоделием, ремеслом или бытовой работой) за рабочим столом, возможно, с участием некоторых детей, он не вмешивается в игру, но может партнерствовать с помощью ролевых реплик на расстоянии.

В программе вальдорфского детского сада предусмотрено время на *совместно-разделенную деятельность детей со взрослым*, что относится ко времени свободной игры. Дети присоединяются по собственной инициативе из стремления к вовлекающей деятельности взрослого. Так называемый рабочий стол по своему содержанию определяется недельным ритмом — например, по понедельникам подготовка завтрака, по вторникам нарезка овощей для винегрета,

по средам приготовление теста и лепка печенья, в пятницу влажная уборка в уголках и т.д. В совместной со взрослым деятельности для детей ясна цель, очевидна последовательность действий, необходимость анализа действий, концентрации внимания, контроля и завершенности. Это время волевого усилия в работе со взрослым по собственному желанию. Длительность участия детей — по мере интереса, а у старших дошкольников эти деятельности преобладают и могут вовсе вытеснить игру.

Уборка (15 мин.) — завершающее естественное продолжение игры в ключе тех сюжетов, которые возникли в этот день. И если игра — это самостоятельная свободная деятельность, то уборка — промежуточный процесс между детской самостоятельностью и ведомостью, поскольку недирективно организует ее взрослый.

Со свободными и свободно-разделенными видами активности в ритме дня чередуются организованные взрослым занятия: живопись, лепка, музыкально-ритмическая игра, сказка-спектакль, сложные виды деятельности для старших детей (накрывание на стол, уборка, занятия и ручной труд выпускников), которые являются обязательными. Они занимают от 20 до 30 минут каждая. В течение дня организованная взрослым деятельность детей в этой подгруппе занимает примерно равное время со свободной и недирективно-направляемой деятельностью.

Образовательный процесс на основе организованных взрослым занятий (ОЗ)

В детском саду ОЗ около 90% времени детей организованы взрослым, включая такие потенциально свободные виды активности как сюжетные и подвижные игры, детское экспериментирование и т.п. Самостоятельная активность — преимущественно на прогулке.

Анализ программы и наблюдение показали, что игра не имеет времени, достаточного для ее целостности — идеи, согласований, развертывания, процес-

Таблица. Специфика образовательных программ в контексте предпосылок развития самоорганизации

Образовательный процесс в форме совместной и самостоятельной деятельности (ССД)	Образовательный процесс в форме организованных занятий (ОЗ)
Достаточно ежедневного непрерывного времени для построения и развития свободной игры	Нет ежедневного времени для свободной игры, выделенное время крайне недостаточно для ее построения и развития
Ритмичное чередование концентрации на ведущем взрослом и самостоятельной деятельности	Практически тотальная концентрация на взрослом и его заданиях, самостоятельная деятельность минимизирована и неритмична
Совместная деятельность — горизонтальный процесс	Иерархичность — вертикальный процесс

Table. Specificity of educational programmes in the context of prerequisites for self-organization development

Educational process in the form of independent and cooperatively-shared activities with an adult (ICAA)	Educational process in the form of activities organized by an adult (AOA)
Enough uninterrupted time to build and develop independent play	There is no time for independent play, the allocated time is extremely insufficient for its construction and development
Rhythmic alternation of concentration on the leading adult and independent activity	Almost total concentration on the adult and his tasks, independent activity is minimized and irregular
Collaboration is a horizontal process	Hierarchy is a vertical process

са и завершения (с уборкой). Она, вместе с перерывом после занятия, занимает 30 минут и *совмещена по времени* с конструированием, английским языком, танцами, пением и т.п. И если конструирование может стать ареной для режиссерской игры, то все другие виды активности перебивают игру. «Самостоятельная игра» в сетке встречается «соло» только два раза в неделю, и то наряду со спортивной секцией. День заполнен образовательными занятиями, организованными педагогом.

Не предусмотрена никакая совместно-разделенная деятельность (продуктивная, бытовая и т.п.). Нет доступных детям работ, состоящих из добровольных и свободно осуществляемых действий вместе со взрослым. Поскольку все занятия организованы и имеют фиксированные задания, дети не имеют возможности организовать себя сами из внутреннего импульса к действию, хотя в программе и звучат «золотые принципы» дошкольной педагогики, в частности, гласящие о культуросообразности и пространстве детской реализации.

Сетка занятий, особенно в первой половине дня, очень плотная. Все занятия выстроены так, что внимание ребенка тотально обращено на взрослого или полученное от него задание. В отсутствие времени на самостоятельную игру очевидно, что переключение внимания «на себя» весьма краткосрочно и малопродуктивно.

Таким образом, на основании анализа были выделены характерные особенности программ и практик, которые прямо или косвенно могут быть связаны со становлением самоорганизации (таблица).

Особенности самоорганизации старших дошкольников

Исследование показало, что уровень самоорганизации детей в условиях разных образовательных систем значимо различается по общей оценке и по от-

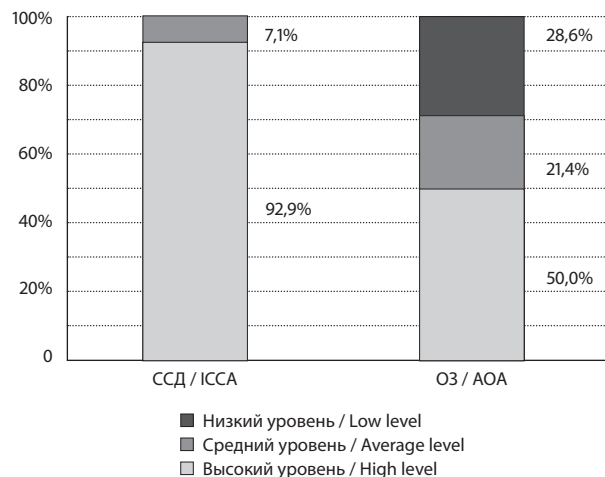


Рис. 1. Самоорганизация в процессе продуктивной деятельности
Fig. 1. Self-organization in the process of productive activity

дельным критериям. В группе ССД детей с высоким уровнем самоорганизации в два раза больше, чем в группе ОЗ (85,7/92,9% против 42,8/50%).

А. Продуктивная деятельность

В диагностической ситуации «Пришивание пуговиц» подавляющее большинство детей группы ССД (92,9%) показали высокий уровень самоорганизации, низкого уровня в группе не выявлено. В группе детей ОЗ только половина детей оказалось на высоком уровне и без малого треть имеет низкий уровень (рис. 1).

Детальное рассмотрение показало различия по определенным показателям в данной диагностической ситуации (рис. 2).

У всех детей в продуктивной деятельности наиболее сформировано целеполагание, в группе ОЗ удержание цели вызывало затруднения.

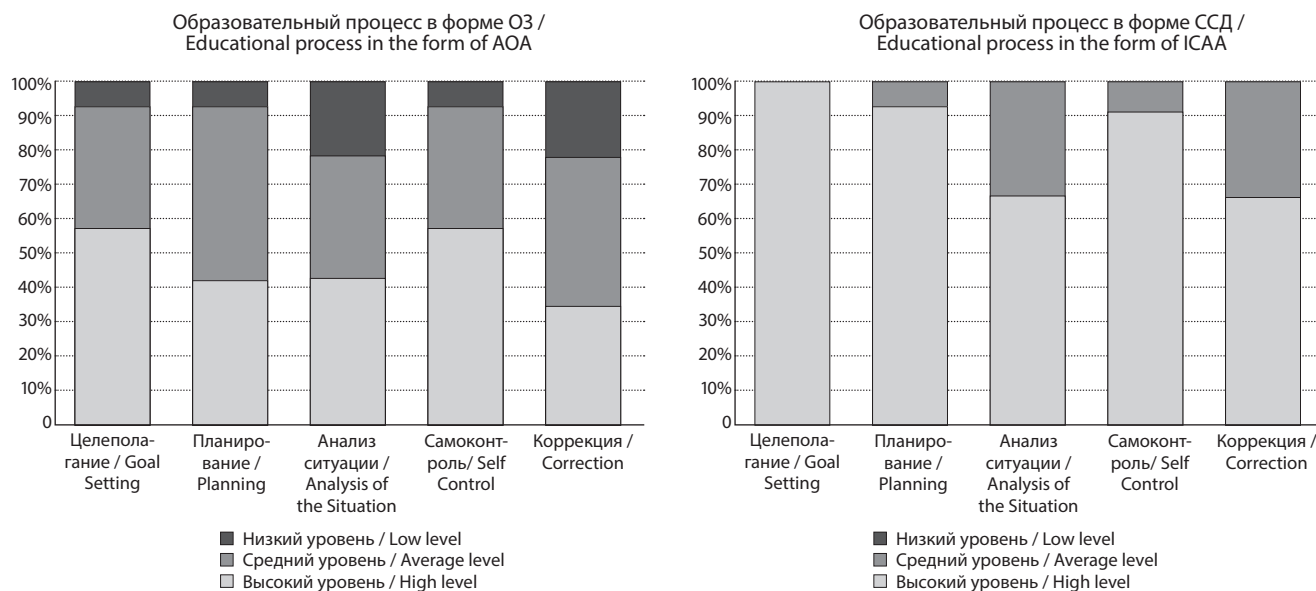


Рис. 2. Показатели самоорганизации в процессе продуктивной деятельности
Fig. 2. Indicators of self-organization in the process of productive activity

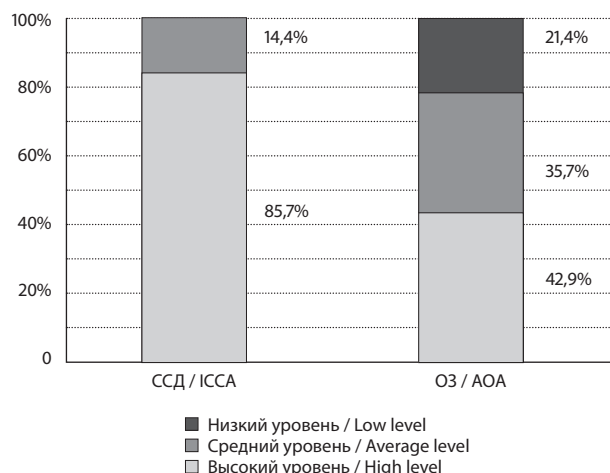


Рис. 3. Самоорганизация в процессе подвижной игры с заданием
 Fig. 3. Self-organization in the process of an outdoor game with a task

Дети группы ССД охотно принимают и удерживают цель, совершают шаги промежуточного планирования на протяжении всей работы, а также варьируют способы обращения с материалом. Чтобы анализировать процесс и корректировать себя в процессе работы, некоторые дети обращались за помощью, при этом завершение работы отмечали с гордостью все!

В группе ОЗ для некоторых детей было затруднительно удерживать основную цель и намечать промежуточные, не отвлекаться, удерживать порядок работы, а необходимость смены способа действий с материалом иногда вела к потере цели. Несколько детей группы ОЗ не довели работу до конца, а некоторые, сделав первые стежки правильно, утратили ориентировку и стали через край шить пуговицу или ткань. Большая часть детей при затруднении обращались за помощью. Иные же даже с помощью взросло-

го затруднялись действовать, отвлекались, повторяли одну и ту же ошибку, не замечая этого.

Таким образом, в группе ОЗ самоорганизация в продуктивной деятельности значимо ниже (на уровне $p = 0,044$, при $p < 0,05$). Данные диагностической ситуации тесно коррелируют с оценкой воспитателей в повседневной продуктивной деятельности в обеих группах: коэффициент корреляции Спирмена составил $t = 0,903$ ($p < 0,001$) в группе с ССД и $t = 0,924$ в группе с ОЗ ($p < 0,01$).

Б. Подвижная игра с заданием

В подвижной игре «Флажки и обручи» также возникли значимые различия между группами ($p = 0,025$) (рис. 3).

В группе ССД большинство детей (85,7%) проявили высокий уровень самоорганизации и не оказалось детей с низкими показателями. При этом в группе ОЗ доля детей с низким уровнем весьма велика и составляет 21,4% и только 42,9% показали высокий уровень самоорганизации. В этой пробе им было сложнее, чем детям другой группы, хотя игра и вызвала вдохновение (рис. 4).

Дети из группы ОЗ чаще неверно воспринимали инструкцию (не учитывали, что в соседних обручах не должно быть одинаковых по цвету флажков или вставляли в ближайший обруч вместо обруча с верным цветом флажка), чаще просили напомнить последовательность действий, отвлекались и не замечали своих ошибок. Затруднительно было удерживать инструкцию — вовремя оказываться в обруче и класть флажки. Взрослому нередко приходилось вместе с ребенком последовательно проверять флажки на правильное соседство, поскольку в группе между детьми не было согласованности действий, они действовали по отдельности, в отличие от группы ССД, где дети обменивались словами, помогающими самоорганизоваться им как группе.

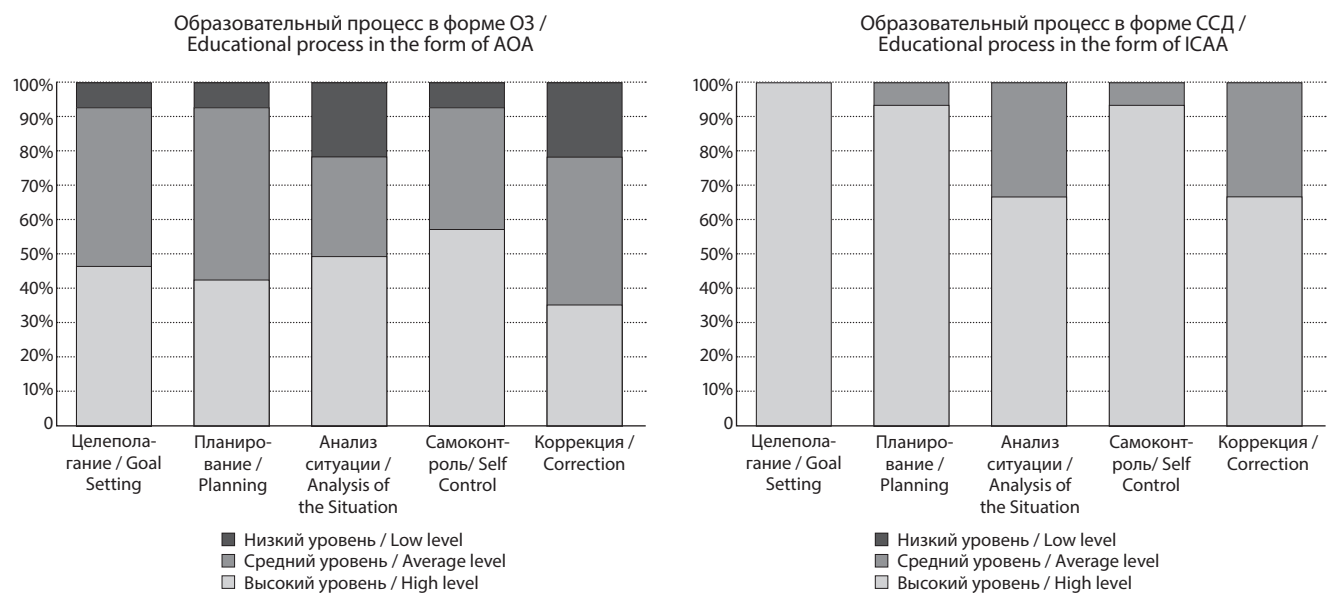


Рис. 4. Показатели самоорганизации в игре с заданием
 Fig. 4. Indicators of self-organization in the game with a task

В восприятии инструкции, как ни странно, затруднялись именно дети группы ОЗ, хотя они больше привыкли к вербальному определению задачи при обучении. Многие переспрашивали задание и планировали порядок только с помощью взрослого. Примерно половина детей для контроля правильности обращались за помощью, но некоторые и при этом не устраняли допущенную ошибку. Большинство детей свои действия и завершенность задачи оценивали с запросом мнения воспитателя, а иные дети не оценивали никак и не обращались за помощью.

Данный этап показал, что группа ССД отличалась существенно более высоким уровнем Целеполагания (100%) и Самоконтроля (78,6% и 92,9%), в то время как в группе ОЗ высокого уровня достигла примерно половина детей в обоих пробах (Целеполагание 57,1% и 50%, Самоконтроль 57,1%). В группе ССД также отмечался высокий уровень Планирования у подавляющего большинства детей (92,9%).

При этом в группе ОЗ по критериям «Анализ ситуации» и «Коррекция» низкий уровень имел каждый пятый ребенок (21,4%), а в группе ССД низкий уровень не зафиксирован.

Обсуждение результатов

Оценка предпочитаемого вида деятельности с применением Т-критерия Уилкоксона для обеих групп в разных диагностических ситуациях не выявила предпочтений. Однако, в пробе «Игра с заданием» наблюдаемые поведенческие различия между детьми групп ОЗ и ССД больше выражены, чем в пробе «Продуктивная деятельность». Очевидно, действуя по наглядному примеру взрослого, старший дошкольник через наблюдение быстрее усваивает последовательности действий, нежели по вербальной инструкции.

Данное исследование показало, что определенные факторы образа жизни детей могут способствовать или препятствовать становлению и развитию самоорганизации. В частности, неблагоприятным является плотный график организованных занятий с директивной позицией взрослых, где ритм «вдоха и выдоха», концентрации и расслабления отсутствует, а ребенок длительно находится в фазе напряженного восприятия и не имеет регулярного переключения на свободную содержательную деятельность из собственных внутренних мотивов. В условиях же самостоятельной и совместной деятельности у детей больше возможностей, времени и предпосылок соединять себя с целями, намечать действия, удерживать внимание, направляя и поправляя себя в работе.

В наше исследование не входило изучение самоорганизации в игре. Однако само наличие длительного времени на игру, когда ежедневно все описанные процессы находят свое воплощение, а деятельность инспирирована внутренним огнем воображения (цели), стремлением строить (планирование) и проживать (самоконтроль анализ, коррекция) свою действительность, свой мир в различных ролевых позициях,

а по завершении игры создавать порядок, несомненно вносит свой вклад в процессы становления самоорганизации.

Перемещение, переход от игровой деятельности к практической — к «рабочему столу» — укореняет уже не ролевое образное, но реальное внутреннее переживание взрослости.

Наблюдение показало, что дети, имеющие возможность длительно погружаться в собственные мотивы деятельности, имеют гораздо больший запас концентрации для тех видов деятельности, где ведущим становится взрослым. У них заметно возрастает стремление к впитыванию нового, к выполнению заданий, к коллективной деятельности, что позволяет дольше удерживать внимание и активнее включаться как в тот, так и в другой процесс.

Предпосылкой и предиктором самоорганизации становится также внешняя ритмическая организация, задаваемая взрослым, когда для детей становится предсказуемой следующая часть дня. Причем дети уже организуют для нее пространство и быстрее справляются с завершением предыдущей деятельности, будь то игра, прогулка или уборка после живописи. Таким образом, регулярность и повторяемость задает зону ближайшего развития самоорганизации.

Выводы

Таким образом, исследование показало, что специфика организации образовательного процесса играет существенную роль в формировании самоорганизации старших дошкольников.

1. Образовательный процесс в форме совместной/свободной деятельности более способствует развитию самоорганизации дошкольников, чем плотно организованный график занятий.
2. Личный пример взрослого больше способствует самоорганизации в конкретной деятельности, чем вербальные инструкции.
3. Ритмическое чередование концентрации на ведущем взрослом и самостоятельной деятельности позволяет ребенку дольше и более осознанно оставаться в активной позиции.
4. Самостоятельная продолжительная свободная игра содержит в себе все компоненты самоорганизации и способствует ее развитию.
5. Деиерархизация имеет преимущество перед иерархической моделью в контексте развития самостоятельности и самоорганизации ребенка.

Ф. Фребель писал: «Дело воспитания — охранять и побуждать действия ребенка, но не определять их» (Смирнова, 2005, с. 15). Это глубоко созвучно с описанной в исследовании системой.

«Вальдорфский детский сад и школа есть стремление к гармонизации человеческих качеств и способностей... к тому, что принято обозначать как ключевые компетентности, то, что в школьных ФГОС названо метапредметные компетентности» (Пегов, 2013, с. 62).

Специфические особенности построения концепции вальдорфского детского сада за долгое время обрели научные обоснования. Многие аспекты педагогики благодаря энтузиазму Е.О. Смирновой были включены в отечественные исследования, составили основу психолого-педагогической экспертизы игршек, образовательной среды ДООУ и нашли отражение в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта. (Смирнова, 2008; Смирнова, Рябкова, 2015; Абдулаева, Алиева, 2019; Смирнова, Абдулаева, Соколова, 2010).

Нашим исследованием мы хотели бы подчеркнуть ценность описанного подхода, который все больше набирает силу во многих педагогических кругах, и его развитие зависит, на наш взгляд, не столько от

педагогической программы, сколько от решимости педагогов преобразовывать привычное, идти к искусству обучения и воспитания. Эта сила перемен создает основы для будущего.

Практическое применение

В России в последние десять лет описанный подход находит отклик и за пределами вальдорфских детских садов. В европейских странах муниципальные сады широко применяют подобные основания для организации работы. Такой опыт достоин дальнейшего исследования и внедрения в практику дошкольного образования.

Литература

- Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения // Современное дошкольное образование. 2020. № 6 (102). С. 32–46. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10088
- Божович Л.И. Психология детского подражания // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 101–106.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. История развития высших психических функций. М.: Смысл, Эксмо, 2005.
- Детство в современном мире первые семь лет и вся жизнь. Материалы международной конференции / Под ред. П.В. Веселова, Е.А. Шнапир. М.: КМК, 2011.
- Ливехуд Б. Фазы развития ребенка. Калуга: Духовное познание, 1998.
- Мирошкина М.Р. Самоорганизация как характеристика современного детства // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 30–43. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-kak-harakteristika-sovremennogo-detstva/viewer> (дата обращения: 04.05.2022).
- Основная образовательная программа дошкольного образования «Березка» / Под ред. В.К. Загвоздкина, С.А. Трубицкой. М.: «Национальное образование», 2017.
- От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. М.: Мозаика-синтез, 2019.
- Пегов В.А. Обзор научных исследований вальдорфского движения в России: история и теоретические основания // Перспективы науки и образования. 2013. № 4. С. 60–78. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzorn-nauchnyh-issledovaniy-valdorfskogo-dvizheniya-v-rossii-istoriya-i-teoreticheskiy-analiz/viewer> (дата обращения: 04.05.2022).
- Репкина Г.В., Заика Е.В. Библиотека развивающего обучения. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск: Пеленг, 1993.
- Смирнова Е.О. Истоки отзывчивости (по материалам анализа вальдорфской педагогики) // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 50–58.
- Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 3. С. 9–15. doi: 10.17759/chrp.2015110302
- Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Рябкова И.А. Методика экспертизы предметно-развивающей среды ДООУ // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 6. С. 30–35.
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Исследование уровня развития сюжетной игры дошкольников в московских детских садах // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. № 2.
- Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Соколова М.В. Открытый детский сад в Германии // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2010. № 3. С. 86–92.
- Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учебное пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности 0313 «Дошкольное образование». М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2005.
- Смирнова Е.О. Истоки отзывчивости (по материалам анализа Вальдорфской педагогики) // Психологическая наука и образование. 2001. Том 6, № 2. С. 50–58. [Электронный ресурс] // URL: https://psyjournals.ru/files/2371/psyedu_2001_n2_Smirnova.pdf (дата обращения: 28.04.2022)
- Шемереко А.С. Развитие самоорганизации старших дошкольников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Автореферат на соискание степени канд. педагогических наук. Москва, 2020.
- Шлай Е.В., Зайцева Е.С. Особенности самоорганизации старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22528069> (дата обращения: 19.11.2021)
- Штейнер Р. Педагогика, основанная на познании человека. М.: Парсифаль, 1996. [Электронный ресурс] // URL: http://bdn-steiner.ru/cat/Ga_Rus/311.pdf (дата обращения 15.02.2022).
- Черник В.Э., Гаврилова А.С. Исследование структурных компонентов самоорганизации старших дошкольников, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск // Дискуссия (журнал научных публикаций). 2016. № 7 (70). [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-strukturnykh-komponentov-samoorganizatsii-stars-hih-doshkolnikov> (дата обращения: 29.04.2021).

Яновская Т.Э. К вопросу о понятии «Самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // Естественно-гуманитарные исследования. 2013. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-samoorganizatsiya-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 05.01.2021).

References

- Abdulaeva, E.A., Alieva, D.A. (2020). The development of preschoolers free play under non-directive support. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie (Preschool Education Today)*, 6 (14), 32–46. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10088 (In Russ.).
- Bozhovich, L.I. (2007). Psychology of children's imitation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 2, 101–106. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (2005). Psychology of human development. History of the development of higher mental functions. M.: Smysl, Eksmo. (In Russ.).
- Childhood in the modern world: the first seven years and all life. (2011). Proceedings of the international conference. In P.V. Veselov, E.A. Shnapir (Eds.). M.: KMK. (In Russ.).
- Livehud, B. (1998). Phases in child development. Kaluga: Duhovnoe poznanie. (In Russ.).
- Miroshkina, M.R. (2014). Self-organization as a characteristic of modern childhood. *Shkol'nye tekhnologii (School technologies)*, 3, 30–43. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-kak-harakteristika-sovremennogo-detstva/viewer>) (review date: 04.05.2022). (In Russ.).
- The main educational program of preschool education “Beryozka”. (2017). In V. Zagvozkina, S. Trubitsina (Eds.). Moscow: “Nacional'noe Obrazovanie”. (In Russ.).
- From birth to school. Innovative program of preschool education. (2019). In N.E. Veraksa, T.S. Komarova, E.M. Dorofeeva (Eds.). M.: Mosaika-Sintes. (In Russ.).
- Pegov, V.A. (2013). Review of scientific studies of the Waldorf movement in Russia: history and theoretical foundations. *Perspektivy nauki i obrazovaniya (Prospects for science and education)*, 60–78. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-nauchnyh-issledovaniy-valdorfskogo-dvizheniya-v-rossii-istoriya-i-teoreticheskij-analiz/viewer>) (review date: 4.05.2022). (In Russ.).
- Repkina, G.V., Zaika, E.V. (1993). Library of developmental education. Assessment of the level of formation of educational activity. Tomsk: Peleng. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2001). The origins of responsiveness (based on the analysis of Waldorf pedagogy). *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 6, 2, 50–58. (Retrieved from https://psyjournals.ru/files/2371/psyedu_2001_n2_Smirnova.pdf) (review date: 28.04.2022). (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2005). Pedagogical systems and programs of preschool education: a textbook for pedagogic students. Schools and colleges studying in the specialty 0313 “Preschool education”. M.: Gumanitarnyj izdatel'skij centr “Vladost”. (In Russ.).
- Smirnova, E.O. (2015). On the problem of will and self-regulation in cultural-historical psychology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 11, 3, 9–15. doi: 10.17759/chp.2015110302
- Smirnova, E.O., Abdulaeva, E.A., Ryabkova, I.A. (2008). Methodology for the examination of the subject-developing environment of a preschool educational institution. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 6, 30–35. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Abdulaeva, E.A., Sokolova, M.V. (2010). Open kindergarten in Germany. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 3, 86–92. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Ryabkova, I.A. (2012). Study of the level of development of the plot game of preschoolers in Moscow kindergartens. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika (Modern preschool education: theory and practice)*, 2. (In Russ.).
- Shemereko, A.S. (2020). The development of self-organization in older preschoolers in the process of physical culture and health-improving activities. Abstract for the degree of PhD in pedagogical sciences. Moscow. (In Russ.).
- Shlay, E.V., Zaitseva, E.S. (2014). Features of self-organization of older preschoolers with general underdevelopment of speech. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and education)*, 3, 191–192. (Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22528069>) (review date: 19.11.2021). (In Russ.).
- Steiner, R. (1996). The Pedagogy based on cognition of person. M.: Parsifal. (Retrieved from http://bdn-steiner.ru/cat/Ga_Rus/311.pdf) (review date: 18.04.2022). (In Russ.).
- Chernik, V.E., Gavrilova, A.S. (2016). The study of the structural components of self-organization in older preschoolers, Murmansk Arctic State University, Murmansk. *Diskussiya (zhurnal nauchnykh publikacij) (Discussion (journal of scientific publications))*, 7 (70), 136–142. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-strukturnyh-komponentov-samoorganizatsii-starshih-doshkolnikov>) (review date: 04.29.2021). (In Russ.).
- Yanovskaya, T.E. (2013). On the issue of the concept of “Self-organization” in psychological and pedagogical research. *Estvenno-gumanitarnye issledovaniya (Natural-Humanitarian Studies)*. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-samoorganizatsiya-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah>) (review date: 05.01.2021). (In Russ.).

Статья получена 27.05.2022;

принята 05.06.2022;

отредактирована 17.06.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



Абдулаева Елена Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, abdulaevaea@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0167-4977>

Elena A. Abdulaeva — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Preschool Pedagogics and Psychology of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, abdulaevaea@mgppu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0167-4977>