

И. А. Бурлакова, А. А. Пронина

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЗАДАЧ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ЗОНУ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Проблема построения развивающего дошкольного образования сегодня является одной из актуальных и малоизученных. Существующие в отечественной психологии подходы к содержанию зоны ближайшего развития (ЗБР) и помощи взрослого при взаимодействии с ребенком не могут служить основанием для построения практики дошкольного развивающего образования. Анализ подходов к содержанию задач, которые воплощены в методиках диагностики ЗБР, позволил авторам выдвинуть предположение о содержании задач, выполнение которых определяет зону ближайшего развития дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольный возраст, зона ближайшего развития, обучение, развитие, диагностика зоны ближайшего развития.

I. Burlakova, A. Pronina

ON THE POSSIBILITY OF DESIGNING TASKS TO DETERMINE PRESCHOOLERS' ZPD

At present, the establishment of a developmental preschool education is a most current and yet an underinvestigated issue. The existing approaches of Russian psychology to the content of the zone of proximal development and to the assisting role of an adult in the interaction with a child cannot serve as a solid foundation for the design of developmental preschool education practices. An analysis of the approaches to the content of the tasks which are offered in ZPD diagnostic methods enabled the authors to formulate a hypothesis regarding the content of the tasks which may, when implemented, define preschoolers' zone of proximal development.

Keywords: preschool education, preschool age, zone of proximal development, education, development, diagnostics of the zone of proximal development.

Произошедшие в последнее время изменения в дошкольном образовании вновь актуализируют основные положения культурно-исторической теории и придают особую значимость понятиям этого теоретического подхода к образовательной дошкольной практике. Это прежде всего положение о соотношении обучения и развития и, соответственно, понятие «зона ближайшего развития».

Построение развивающего образования дошкольников является сегодня общим требованием к условиям реализации каждой дошкольной образовательной программы. Именно образовательная работа, ориентированная на зону ближайшего развития, «на уровень развития, проявляющийся у ребенка

в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности» (п. 3.2.5 ФГОС ДО) [7], определяется в Федеральных государственных образовательных стандартах как одно из необходимых условий «создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста».

Понятие «зона ближайшего развития» — ключевое понятие культурно-исторической теории, раскрывающее механизмы психического развития в онтогенезе. Теоретическое значение этого понятия, по словам Л. С. Выготского, заключается в том, что оно позволяет проникнуть во внутренние каузально-

динамические и генетические связи, определяющие процесс психического развития [3]. Общепринятым является понимание зоны ближайшего развития как уровня развития ребенка, проявляющегося при решении им тех задач, которые могут быть решены не самостоятельно, но лишь совместно со взрослым.

В отечественной психологической литературе выделяется несколько направлений исследований: зона ближайшего развития как диагностический принцип (Н. Л. Белопольская, Г. А. Варданян, А. А. Зак и др.); изучение зоны ближайшего развития в контексте проблемы обучения и развития в онтогенезе (Е. Е. Кравцова, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.); психологическое содержание и структура зоны ближайшего развития (Н. Л. Белопольская, И. А. Корепанова, К. Н. Поливанова, Ж. П. Шопина и др.). Однако проблема развивающего образования и зоны ближайшего развития требует более глубокого изучения и расширения исследований различных ее аспектов, в частности, относительно дошкольного образования. Ведь значительная часть работ в рамках данной проблематики касалась школьного возраста [6]. Тем не менее, основываясь на результатах этих исследований, строить развивающую образовательную практику с дошкольниками не представляется возможным. Сложность проблемы ЗБР обусловлена неопределенностью содержания и меры помощи взрослому ребенку при решении разных задач, критериев последовательности развивающих задач.

В качестве одного из подходов изучения проблемы развивающего дошкольного образования можно рассмотреть попытку раскрыть содержание ЗБР «на языке содержания задач» (Г. А. Цукерман). Ведь сотрудничество ребенка и взрослого, которое определяется практически всеми исследователями как центральная характеристика ЗБР, имеет свой предмет — задачу, по поводу которого оно происходит. И в работах Л. С. Выготского отмечается, что «ЗБР — это расстояние между уровнем его актуального развития,

определенным с помощью задач, решенных самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых...» [4, с. 399–400].

Одним из путей приблизиться к пониманию содержания ЗБР представляется анализ диагностических методик, которые разработаны авторами для диагностики зоны ближайшего развития на определенном понимании основного понятия.

В настоящее время в психолого-педагогической практике существует немного методик, которые позволяют определить зону ближайшего развития ребенка. Они сконструированы авторами на основе общепринятого определения ЗБР, заданного в работах Л. С. Выготского: «Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому... то, что ребенок умеет сделать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно» [3, с. 250]. Среди этих методик можно выделить несколько групп по содержанию оказываемой взрослым помощи.

К первой группе можно отнести те, что разработаны по типу обучающего эксперимента. «Величина» зоны ближайшего развития связывается с обучаемостью ребенка, то есть «восприимчивостью» ребенка к помощи взрослого и способностью переносить усвоенные в сотрудничестве способы на новые аналогичные задачи (В. И. Зыкова, А. М. Орлова, А. Я. Иванова, Г. А. Варданян и др.) [5]. Эти методики отличаются определенной структурой: 1) ребенку дается основная задача достаточно высокой сложности, которую он самостоятельно решить не может; 2) взрослый предлагает помощь — реализует систему последовательных «подсказок», которая должна привести ребенка к решению предложенной задачи; 3) ребенку предлагается задача, аналогичная основной, чтобы определить способность ребенка к переносу освоенного способа решения.

Так, диагностические методики А. Я. Ивановой и Г. А. Варданяна позволяют осуществлять качественный анализ самого процесса

мыслительной деятельности и динамику формирования умственных действий, что дает возможность выявить конкретные недостатки в уровне их сформированности и способности ребенка к обучению в зоне его ближайшего развития.

Методика исследования обучаемости А. Я. Ивановой была разработана для оценки зоны ближайшего развития нормативно-развивающихся младших школьников и детей с интеллектуальной недостаточностью 7–9 лет и реализуется через репродуктивное обучение в форме подсказки. Ребенку предлагаются задачи (на классификацию геометрических фигур), которые сложны для самостоятельного выполнения детьми данного возраста. При неверном выполнении задания или при затруднениях ребенку оказывается соответствующая помощь: предлагается одна из вспомогательных задач, система которых представляет собой определенную последовательность дозированных подсказок — от отдельных намеков и свернутых подсказок через их разворачивание к полному показу способа выполнения задания. Помощь взрослого дозируется на каждом «уроке-подсказке»: вначале даются «наводящие вопросы», позволяющие выделить признак, по которому можно классифицировать фигуры; затем две из трех геометрических фигур объединяются в группу по выделенному признаку; далее — объяснение принципа раскладывания карточек на группы и демонстрация правильного выполнения задания. Каждый последующий урок (группировка карточек взрослым) повторяется до тех пор, пока ребенок сам не справится с задачей: правильно разложит геометрические фигуры и объяснит принцип (назовет признак), на основании которого выполнялась очередная группировка. Последний этап заключается в решении ребенком задачи на классификацию на аналогичном материале [6]. Восприимчивость к помощи со стороны взрослого (число необходимых «уроков-подсказок») и способность переноса обобщенного способа на выполнение аналогичных задач позволяют судить о зоне ближайшего развития ребенка.

Методика Г. А. Варданяна определяет зону ближайшего развития ребенка через активное поэтапное формирование умственных действий, где критерий умственного развития детей — сам *процесс* формирования, динамика форм осуществления действия при решении задач, которые требуют выделения и сравнения существенных признаков и отношений, анализа, абстрагирования, обобщения, синтеза, классификации. Методика также носит обучающий характер, так как включает этап, где ребенок знакомится с решением включенных задач через показ взрослым способа действия. Последовательность заданий «отражает» процесс поэтапного формирования у ребенка умственного действия. Предварительным условием решения задач является выполнение перцептивного действия — выделения в сложных составных фигурах тех деталей (или свойств, признаков), которые в данной задаче являются существенными. Далее на основе сравнения ряда фигур и выделения принципа их организации/составления детям необходимо «синтезировать» из выделенных признаков отсутствующую. Методика позволяет фиксировать возможность и быстроту перехода ребенка от выполнения задания во внешнем плане к его выполнению в плане громкой речи и далее — во внутреннем плане. При ее проведении использовался прием форсирования перехода на новые уровни выполнения действия, который заключался в том, что при первом правильном решении ребенку давалась задача более высокого уровня, а при неверном — ребенок возвращался на предыдущий уровень решения задач. Для тех из детей, кто легко проходил материальный уровень, зоной ближайшего развития является умение выполнять требуемые действия в речевой форме, так как именно для достижения этого уровня им нужна помощь взрослого. Для тех, кто легко проходил речевой уровень, зоной ближайшего развития является способность научиться решать задачи с опорой на материальные средства [1; 2].

К этой же группе можно, например, причислить и методику Е. Л. Агаевой «Вопрось», которая использовалась в исследовании умственной одаренности дошкольников (под руководством Л. А. Венгера и О. М. Дьяченко). Для определения уровня развития логического мышления детям предлагались задания, позволяющие оценить их способность «решать логическую задачу наиболее целесообразным путем, используя понятийные обобщения как средство ее решения» [11, с. 87]. На первом этапе проверяется способность ребенка найти и использовать «оптимальную» стратегию решения поставленной задачи. Поскольку для выполнения задания необходимо использовать понятийные обобщения, то для большей части детей дошкольного возраста задачи такого типа являются практически невыполнимыми. На втором этапе — этапе обучения — взрослый решает задачу, демонстрируя ребенку «оптимальный» путь выполнения задания. В случае необходимости разъясняет ему способ действия и использования понятийных обобщений. Ребенку дается возможность еще раз выполнить задание и добиться успеха в решении задач, приближаясь к оптимальному способу. Третий этап заключается в том, что взрослый предлагает ребенку аналогичную задачу на новом материале. Это позволяет проверить обобщенность и прочность понимания способа решения подобного типа задач.

Другая группа методик также иногда причисляется к методикам обучающего типа, но более соответствует развернутому констатирующему эксперименту (Т. В. Егорова, Э. Хейссерман и др.). Методики этой группы отличаются две особенности. Во-первых, в них может отсутствовать последний этап — проверка способности переноса способа решения на новые, но аналогичные основной задачи. Во-вторых, обучающий этап построен на другом подходе: детям не демонстрируется в какой-то бы ни было форме способ выполнения задания. Фактически этап собственно обучения отсутствует. На следующем этапе, после предъявления основной задачи, взрос-

лый модифицирует задачу, «способы предъявления материала», изменяет трудность основного задания [5, с. 25].

Для оценки зоны ближайшего развития возможностей обобщения, уровня умственного развития Т. В. Егорова модифицировала методику «Четвертый — лишний». Основная задача предъявляется ребенку «традиционно»: три предмета ребенок должен по определенному признаку объединить в одну группу, выделив четвертый объект как «лишний», как не подходящий к этим трем. На следующем этапе в случае затруднений в выполнении задания взрослый начинает оказывать помощь. Так, если ребенок оказывается не в состоянии самостоятельно выполнить предложенную задачу, то к четырем предметам добавляется еще два, которые также могут быть включены в группу, и задание превращается в «шестой — лишний». Выделить общий признак по пяти предметам уже легче. Если и это не помогает ребенку прийти к верному решению, ему предлагается еще несколько заданий, представляющих собой модификацию основного и упрощенных за счет варьирования наглядного материала, упрощения условий задачи. «Каждое новое задание может рассматриваться как определенная помощь... со стороны взрослого. Тем самым мы получаем возможность определить, какая помощь необходима ребенку для достижения адекватного решения» [5, с. 25], и, соответственно, определить зону его ближайшего развития.

Методика «Классификация по заданному принципу» (Е. Л. Агаева) может быть отнесена к данной группе диагностических заданий, и в ней не предполагается этап проверки освоенности способа решения и способности переноса его на аналогичные задачи. Детям предлагается разложить предметные картинки на две группы по заданному взрослому признаку. Принцип классификации наглядно и условно задается с помощью двух карточек — условных обозначений. В случае возникновения трудности или неправильного выполнения задания в методике предусмотрена помощь,

направленная на постепенное увеличение числа объектов для обобщения и выделения признака классификации: взрослый возвращает на прежнее место только неверно разложенные карточки, в случае сохранения затруднений — сам начинает группировку картинок, выкладывая по 1–2 под соответствующее условное обозначение [10].

В эту же группу можно включить также методики «Мисочки», «Башенка», «Включение в ряд» (Л. А. Венгер), направленные на оценку развития восприятия величины у младших дошкольников [10]. При их проведении предусмотрено, что если диагностические задания не выполняются детьми или вызывают много ошибочных действий, то взрослый сокращает количество предметов. Так, если ребенок на рубеже раннего и младшего дошкольного возраста затрудняется построить «башенку» или сложить «мисочки» из 5–7 элементов, то количество этих элементов можно уменьшить до 3–5 и оценить его способность решить задачу с более простыми условиями. Аналогично в методике «Включение в ряд» взрослый имеет возможность сократить некоторое количество элементов для успешного выполнения задания и оценить умение ребенка устанавливать отношения между предметами по величине. Такие «допущения» в диагностических методиках позволяют не только оценить актуальный уровень развития восприятия величины у младших дошкольников, но и зону ближайшего развития, определяемую количеством объектов, между которыми ребенок этого возраста может устанавливать и учитывать отношения по величине.

Однако представляется, что использование результатов выполнения методик этих двух групп будет затруднительным для построения образовательной (развивающей) работы с детьми и приведет к неоправданно большому количеству диагностических проб. Так, если рассмотреть задания первой группы, то очевидно, что осваиваемый детьми способ действия будет успешно использоваться для решения типовых задач, аналогичных тем, которые использовались при диагностике.

Результаты не дают возможности утверждать, что освоенный способ стал обобщенным и будет успешно применяться ребенком при решении более сложных задач или задач с «непривычным» набором условий. Произошло «самостоятельное “открытие” ранее неизвестной субъекту закономерности» (З. И. Калмыкова) [5, с. 22] или нет — остается не раскрытым. Остается за рамками изучения ЗБР и то, соотнес ли ребенок способ действия с условиями заданной задачи.

Если же рассматривать методики второй группы, то и здесь нельзя уверенно говорить о том, что ребенок будет способен переносить открытый с помощью взрослого способ для решения новых, более сложных задач. Для построения развивающей образовательной работы неэффективным и неоптимальным будет разработка диагностических заданий под разные типы и уровни сложности задач.

Но изучение методик этих двух групп позволяет заключить, что при оценке зоны ближайшего развития важно определить, во-первых, способность ребенка ориентироваться в заданных условиях. Ведь помощь взрослого в методиках второй группы строится на упрощении условий задач, придании им большей «очевидности». А во-вторых — меру обобщенности способа действия, как в задачах первой группы, когда оценивается способность его переноса на иные, но аналогичные задачи. И, в-третьих, последовательность способов помощи со стороны взрослого предполагает знание закономерности развития исследуемого процесса или действия, этапов его становления.

Сказанное выше позволяет выделить третью группу диагностических методик, в которых заложена возможность оценки зоны ближайшего развития, основанной на определении именно освоенных способов ориентировки в условиях задачи. В нее можно включить такие, как «Рыбка» (В. В. Холмовская), «Кубики Коса» и стандартизированные методики, разработанные под руководством Л. А. Венгера: «Эталон», «Перцептивное моделирование», «Схематизация», «Систематизация». В них

не предусмотрена помощь ребенку при затруднениях в выполнении диагностических задач, однако качественная оценка результатов выполнения тестовых заданий, предлагаемая авторами, позволяет определить не только зону актуального, но и ближайшего развития. А помощь ребенку фактически осуществляется через знаковые средства, схемы.

Объединение этих методик в группу, позволяющую оценить зону ближайшего развития, основано и на положении, высказанном Г. А. Цукерман о взаимодействии взрослого и ребенка, определяющем ЗБР. «Представим себе отношение или взаимодействие как канал, соединяющий людей с овеществленным, определенным в знаках и символах источником человеческого опыта, а встречу как момент открытия шлюза. При этом зону ближайшего развития как место порождения и становления новых взаимодействий можно увидеть в разных масштабах — от макромасштаба ведущей деятельности до микромасштаба действия, от прокладывания нового канала до открытия одного из шлюзов, когда уровень воды (здесь: созревающая функция) поднимается достаточно высоко. В масштабе ведущей деятельности происходит становление принципиально новых для ребенка типов детско-взрослых взаимодействий. Благодаря этому ребенку открывается доступ к источнику, из которого можно впитывать совершенно новые пласты человеческого опыта (подчеркиваю: именно опыта как единства аффективно-смыслового и предметно-понятийного содержания деятельности)» [12, с. 65].

В диагностической системе для оценки умственного развития старших дошкольников (Л. А. Венгер) решение ребенком задачи может быть соотнесено с определенным этапом освоения ориентировочных действий.

Так, методика «Эталоны» О. М. Дьяченко направлена на определение степени овладения действиями соотнесения свойств предметов с заданными эталонами. Детям необходимо соотнести фигуру-эталон с изображенными на картинках объектами и выбрать те, которые сходны с ней по форме. Выде-

ляется несколько типов выполнения диагностических задач, которые качественно описывают степень освоения детьми ориентировочных действий — использования средств (фигур-эталонов) для ориентировки в условиях перцептивной задачи.

Первый тип — синкретическая ориентировка, когда не учитываются характерные детали контура объекта. Например, изображение гитары ошибочно относят к конусообразному эталону из-за общего направления линии контура без учета характерных деталей. Второму типу соответствует смешанная ориентировка, когда дети адекватно соотносят форму простых объектов с фигурой-эталонном, а более сложные по восприятию формы объекта, например с выступающими за контур деталями, вызывают синкретический тип ориентировки. Так, например, изображение ботинка дети безошибочно соотносят с соответствующей фигурой-эталонном, а отнесение корзинки с ручкой затруднено, дети допускают ошибки. И только третий тип — это адекватная ориентировка, когда ребенок, ориентируясь на форму фигуры-эталона, учитывает характерные детали, игнорируя несущественные [9].

Выделенные типы отражают линию развития ориентировочных перцептивных действий, что позволяет определить ЗБР ребенка. Так, если ребенок выполняет диагностические задания по второму типу, то развитие способности выделять форму предметов должно быть направлено на усложнение воспринимаемых предметов, например «зашумленных», несущественными, выступающими за основной контур объекта деталями.

Методика «Схематизация» направлена на диагностику уровня развития наглядно-образного мышления. В ней содержатся задания на использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. Задание заключается в поиске ребенком правильного пути к домику в разветвленной системе дорожек, пользуясь условным обозначением этого пути (схемой). Диагностические задачи постепенно усложняются:

сначала необходимо учитывать направления поворотов, далее конкретные ориентиры и их последовательность, затем сочетание ориентиров в определенной последовательности, а в последних задачах — сочетание ориентиров и направлений поворотов.

Качественная оценка осуществляется на основе описания выделенных типов выполнения. К первому типу относятся неправильные формы ориентировки: при понимании детьми задания выбор правильного пути, в соответствии со схемой, носит случайный характер, могут учитываться лишь отдельные элементы «письма» и полянки — пространства, в котором надо ориентироваться. Выполнение задания по этому типу свидетельствует о несформированности ориентировочного действия — соотнесения схемы с пространством, реальной ситуацией. Второй тип определяется незавершенной ориентировкой на один признак. Дети в начале первых задач демонстрируют действия, необходимые для правильного решения: у каждого поворота дорожки дети обращаются к ориентирам или к обозначению направления, указанным в «письме», и пытаются им следовать. Однако к концу задания они теряют этот способ и начинают допускать ошибки. А задачи, в которых необходимо учитывать сразу два ориентира, дети вообще не решают. Третий тип определяется при уверенной ориентировке на один из признаков — ориентиры или направление движения. Однако дети на этом уровне не могут успешно выполнить задания, требующие одновременного учета направления пути и ориентиров. Четвертый тип определяется незавершенной ориентировкой по двум параметрам. Задачи, в которых детям необходимо учитывать сразу два признака, решаются верно только вначале, а на последних участках пути учитывается лишь один из параметров. Для пятого типа характерно последовательное и детальное соотнесение схемы с пространством «полянки» и учет одновременно двух признаков. Этот тип ориентировки позволяет успешно выполнять задания на пространственные отношения [9].

Несмотря на то, что взрослый не оказывает помощь ребенку, можно говорить о возможности определить зону ближайшего развития на основе отраженной в типах выполнения определенной закономерности в овладении ориентировочными действиями. Характеристика типа выполнения задания позволяет определить уровень освоения ориентировочных действий, способность детей применять схемы для анализа условий задачи. Следующий за выявленным тип дает возможность определить зону ближайшего развития. А взаимодействие взрослого и ребенка осуществляется посредством знаковых средств — сенсорных эталонов и наглядных моделей.

К третьей группе можно отнести и методику «Кубики Коса», где последовательность усложнения заданий отражает уровни овладения ориентировочными действиями для решения подобных конструктивных задач. Известно, что при выполнении заданий ребенку необходимо использовать схему для воспроизведения из кубиков красно-белого изображения (узора, рисунка). Последовательность усложнения заданий связана прежде всего со сложностью предлагаемого наглядного средства — образца постройки, расчлененной схемы в масштабе 1 : 1, расчлененной схемы меньшего масштаба, нерасчлененной схемы. Другими основаниями для усложнения задач является количество кубиков, из которых складывается изображение, и сложность расположения кубиков для воссоздания рисунка. То есть каждое задание усложняется за счет условий. Усложнение схемы от задания к заданию предполагает действие, которым ребенок должен владеть для успешного выполнения задания. Как пример, первое задание со схемой ориентировано на ребенка, который только осваивает это действие, ему предлагается работать со схемой масштаба 1:1 и четким разделением на детали (дети, которые только осваивают действие ориентировки по расчлененной схеме, могут осуществлять наложение кубика на схему). А последние схемы предполагают, что ребенок может

мысленно разделить уменьшенную схему на части в соответствии с теми деталями, которые ему предлагаются для выполнения узора [7].

Методика позволяет более точно и объективно определить задания, доступные ребенку для самостоятельного решения, то есть определить актуальный уровень развития. Следовательно, последующие задания входят в зону его ближайшего развития.

К этой — третьей — группе представляется правильным отнести и методику «Рыбка» (В. В. Холмовская), направленную на определение уровня развития наглядно-образного мышления. Ребенку дошкольного возраста предлагается по схеме сделать из кубиков постройку — рыбку. Успешность выполнения обуславливается уровнем развития способности детей ориентироваться по схеме и использовать это наглядное средство для решения пространственной задачи [10].

Данная методика не является стандартизированной, но при ее проведении допускается при необходимости определенная помощь ребенку. Мера допустимой помощи постепенно увеличивается — от направленной активизации внимания, через анализ схемы или соотнесение элемента схемы с деталью, до показа способа действия. При каждом повторном затруднении взрослый дает ребенку более «понятную», более развернутую помощь. Взаимодействие при этом осуществляется посредством наглядного приема — схемы постройки или образца. Фактически помощь взрослого обусловлена степенью овладения ребенком действием по использованию модели для ориентировки в условиях задачи. Кроме этого, материал методики позволяет установить, принял ли ребенок помощь, способен ли самостоятельно произвести действие после того, как выполнил аналогичное совместно со взрослым.

То есть зона ближайшего развития определяется на основе того способа ориентировки, который принял ребенок в качестве помощи от взрослого с использованием знакового средства.

Анализ методик определения зоны ближайшего развития — диагностических задач — позволяет выделить следующие их основные характеристики:

1) виды помощи взрослого отражают последовательность становления диагностируемого типа действия (процесса);

2) предусмотрена возможность предоставления взрослым помощи в знаковых средствах;

3) предусмотрена возможность качественного анализа процесса выполнения ребенком задания.

Таким образом, анализ методик диагностики ЗБР позволяет говорить, что ее определяет последовательность этапов (ступеней) развития действий, которые необходимо совершить ребенку для решения диагностической задачи, и прежде всего действий ориентировки в условиях задачи. Эта последовательность — в направлении от действия в условиях конкретной задачи к обобщенному действию. При этом взаимодействие взрослого и ребенка может быть опосредствовано знаком (например, схемой). Так, например, ЗБР способностей ребенка в конструктивной деятельности может определяться степенью освоения им действия замещения графическим изображением детали строительного материала: от «подбора» грани объемной фигуры («строительной детали») к определенной геометрической форме (заместителю, графическому обозначению детали) до осознанного и целенаправленного поиска соответствующей графическому обозначению стороны детали конструктора.

Выдвинутое предположение стало основанием для разработки эмпирического исследования, чтобы реализовать его экспериментальную проверку в развивающем эксперименте. Полученные данные смогут приблизить к пониманию того, как строить образовательную работу с дошкольниками в зоне ближайшего развития, на основании каких критериев подбирать развивающие задачи, а также расширят представления о содержании одного из центральных понятий развивающего образования — «зона ближайшего развития».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Варданын Г. А.* Использование метода поэтапного формирования для диагностики умственного развития школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1979. 24 с.
2. *Варданын Г. А.* К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» ребенка // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология: тезисы докл. Всесоюзн. конф. 23–25 июня 1981 г. М., 1981. С. 37–38.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М., 1982. 504 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1991. 536 с.
5. *Егорова Т. В.* Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973. 152 с.
6. *Иванова А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М.: Изд-во Московского университета, 1976. 98 с.
7. *Корепанова И. А.* Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. 21 с.
8. Тест «Кубики Коса» диагностика невербального интеллекта: методическое руководство / А. А. Надуваев. 2-е изд. СПб.: ИМАТОН, 2007. 28 с.
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: file:///C:/Users/sweethome/Downloads/fgos_ru_doshk.pdf%20(3).pdf (дата обращения: 28.03.2019).
10. Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т. В. Лаврентьевой. М.: Гном и Д, 2002. 144 с.
11. *Дьяченко О. М., Булычева А. И.* Рекомендации по выявлению умственно-одаренных детей дошкольного возраста. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2007. 120 с.
12. *Цукерман Г. А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

REFERENCES

1. *Vardanyan G. A.* Ispol'zovanie metoda poetapnogo formirovaniya dlya diagnostiki umstvennogo razvitiya shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1979. 24 s.
2. *Vardanyan G. A.* K voprosu o kriterii otsenki «zony blizhayshego razvitiya» rebenka // Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya: tezisyy dokl. Vsesoyuzn. konf. 23–25 iyunya 1981 g. M., 1981. S. 37–38.
3. *Vygotskiy L. S.* Myshlenie i rech' // Sobr. soch.: v 6 t. T. 2. M., 1982. 504 s.
4. *Vygotskiy L. S.* Pedagogicheskaya psihologiya. M.: Pedagogika-Press, 1991. 536 s.
5. *Egorova T. V.* Osobennosti pamyati i myshleniya mladshih shkol'nikov, otstayushchih v razvitii. M.: Pedagogika, 1973. 152 s.
6. *Ivanova A. Ya.* Obuchaemost' kak printsip otsenki umstvennogo razvitiya detey. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1976. 98 s.
7. *Korepanova I. A.* Struktura i sodержanie zony blizhayshego razvitiya rebenka v protsesse stanovleniya predmetnogo deystviya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M.: Moskovskiy gorodskoy psihologo-pedagogicheskiy universitet, 2004. 21 s.
8. Тест «Kubiki Kosa» diagnostika neverbal'nogo intellekta: metodicheskoe rukovodstvo / A. A. Naduvaev. 2-e izd. SPb.: IMATON, 2007. 28 s.
9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya». URL: file:///C:/Users/sweethome/Downloads/fgos_ru_doshk.pdf%20(3).pdf (data obrashcheniya: 28.03.2019).
10. Psiholog v doshkol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoy deyatelnosti / pod red. T. V. Lavrent'evoy. M.: Gnom i D, 2002. 144 s.
11. *D'yachenko O. M., Bulycheva A. I.* Rekomendatsii po vyyavleniyu umstvenno-odarenyh detey doshkol'nogo vozrasta. M.: ANO «Psihologicheskaya elektronnaya biblioteka», 2007. 120 s.
12. *Tsukerman G. A.* Vzaimodeystvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhayshego razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4. S. 61–73.