

УДК 373.2

doi: 1018101/1994-0866-2106-4-36-44

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРАХ ТРУДОВОЙ ТЕМАТИКИ

© *Стрекаловская Маргарита Михайловна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования, Бурятский государственный университет

Россия, 670024, г. Улан-Удэ, Пушкина, 25

E-mail: ritastrek@mail.ru

В статье излагаются материалы исследования развивающего обучения дошкольников. Раскрывается влияние системных знаний о труде взрослых на развитие игр детей дошкольного возраста, развитие у дошкольников позиции субъекта игровой деятельности. Результаты исследования свидетельствуют, что каждый новый уровень освоения детьми системных знаний о труде взрослых обеспечивает становление и развитие нового уровня отражательных игр детей. Соответствующие системные знания приводят к появлению сначала предметных, затем сюжетных игр. Далее дети осваивают индивидуальные сюжетно-ролевые игры и, наконец, коллективные сюжетно-ролевые игры одной группы детей и нескольких играющих подгрупп. При этом идет развитие субъектной позиции детей в игре от позиции субъекта осознанных обобщенных игровых действий до позиции субъекта коллективных игр, субъекта осознанного ролевого, а затем и реального общения, отношений.

Приведенные материалы контрольного этапа работы позволяют говорить о становлении у детей экспериментальной группы основных характеристик субъекта деятельности, а именно: возникновении у старших дошкольников потребности и способности к самоизменению, совершенствованию.

Ключевые слова: системный подход, развивающее обучение, деятельность, труд взрослых, сюжетно-ролевые игры, системные знания, позиция субъекта деятельности, самоизменение.

Развитие общества, производства наметило уже в середине двадцатого века смену педагогических парадигм с технократической на гуманитарную. Гуманитарная парадигма, на наш взгляд, наиболее отчетливо представлена в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова [1]. Идеи развивающего обучения присущи и системе дошкольного образования. Достаточно ярко они изложены в таких нормативных документах, как «Концепция дошкольного воспитания» (1989), «Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования» (2013).

Следует отметить, что в дошкольной педагогике наиболее полно идеи развивающего обучения, базирующиеся на системном подходе, были впервые успешно применены И. А. Хайдуровой в 70-е годы XX века при разработке программы системных знаний о растениях для старших дошкольников и соответствующей ей методики [2]. Реализация данной программы имела высокий развивающий эффект не только в плане умственного, но и личностного развития дошкольников, развития их деятельности. Указанная работа заложила основы современной теории и методики экологического образования детей, основы теории и практики развивающего обучения дошкольни-

ков. Данное направление исследований в последней четверти прошлого века стало приоритетным в работе кафедр дошкольной педагогики пединститутов Иркутска и Ленинграда. Тесное сотрудничество И. А. Хайдуровой, П. Г. Саморуковой, В. И. Логиновой и их учеников обеспечило создание экспериментальных программ развивающего обучения дошкольников, которые легли в основу программы «Детство» [3].

Наше исследование [4], выполненное под руководством В. И. Логиновой, с позиции гуманитарной парадигмы реализует системный подход в образовании, а также его производные — деятельностный, личностно ориентированный, субъектный, аксиологический, компетентностный и другие — подходы.

Современные требования личностной ориентации педагогического процесса определили особую значимость дальнейшего изучения личности, механизмов, средств, способов, обеспечивающих ее становление и развитие, начиная с дошкольного детства.

Следует отметить, что сложность самого феномена личности, разнообразие подходов к ее определению обусловили невозможность создания в настоящее время общей теории личности, приемлемой для всех (Б. Г. Ананьев, В. Г. Асеев, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Н. И. Непомнящая и др.). Мы в своем понимании личности исходим из разработанного в отечественной психологии принципа деятельностного опосредования развития человека, связывающего понятия «личность» и «субъект деятельности», определяющего в качестве ведущего средства формирования личности совокупность, иерархию деятельностей, их развитие (Б. Г. Ананьев, М. В. Крулехт, С. Л. Рубинштейн и др.). Придерживаемся взглядов А. И. Анциферовой, В. В. Давыдова, В. Т. Кудрявцева, Г. А. Цукерман и других о том, что позиция субъекта деятельности, прежде всего, проявляется в потребности и способности человека к самоизменению, самосовершенствованию.

Деятельность рассматривается в философии как форма существования, развития человеческого общества, отдельного человека (П. С. Батищев, М. С. Каган, В. А. Маргулис и др.). Базисным, генетически исходным видом деятельности общества является труд. Он определяет содержание, особенности отношений людей в обществе, их образ жизни. С трудом тесно связаны различные виды деятельности. Труд, знания о труде взрослых оказывают влияние и на игры дошкольников, определяют генезис, функции, содержание, форму детских игр (Л. С. Выготский, Е. В. Зворыгина, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселова, Ф. И. Фрадкина, Д. Б. Эльконин и др.). Ученые обоснованно утверждают, что в играх, отражающих социальную действительность, труд взрослых, возможно выделение ребенком своего «я», освоение общей структуры деятельности, проявление позиции субъекта деятельности (И. Б. Даунис, Е. В. Субботский, Г. А. Цукерман и др.).

Любые ли знания о социальной действительности, труде взрослых, являясь содержательной основой игры, способствуют становлению, развитию у детей в играх позиции субъекта деятельности?

Данные о развивающей эффективности системных знаний (научные школы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой),

материалы исследований игровой деятельности (Р. С. Жуковская, Н. В. Королева, Н. В. Седж и др.) позволили нам выдвинуть гипотезу. Мы предположили, что наибольшее влияние на совершенствование детских игр, освоение дошкольниками позиции субъекта деятельности окажут содержательно обобщенные, системные знания о труде взрослых.

Мы проверили данное предположение в экспериментальной работе с детьми средней, старшей групп детских садов № 25, 73 Кировского района г. Санкт-Петербурга, № 58, 81 г. Улан-Удэ. В ходе формирующего этапа дошкольники осваивали программу системных знаний о социальной действительности, разработанную В. И. Логиновой [5], а также Г. Н. Бавыкиной, Л. А. Мишариной, С. Ф. Сударчиковой, Н. М. Крыловой. На основе этих знаний осуществлялось игровое обучение детей, направленное на формирование обобщенных игровых умений, руководство самостоятельными играми на трудовую тематику. В исследовании выявлялись особенности игр, их влияние на становление у детей субъектной позиции.

В результате анализа полученных материалов мы установили соотносимые между собой этапы освоения детьми системных знаний о социальной действительности (предметном мире и труде взрослых), этапы развития игровой деятельности детей и этапы развития у дошкольников в ходе игр позиции субъекта деятельности.

Было выявлено, что системные знания детей о предметах, раскрывающие на конкретном содержании зависимость строения, материала, из которого сделан предмет, от назначения предмета, привели к становлению и развитию предметных игр. Так, знания о зависимости строения чашки, платья, сумки, стула, грузовика и других предметов от их назначения определили появление таких предметных игр детей, как чаепитие, переодеваем кукол, переносим, перевозим вещи и т. п. В этих играх дети трех лет самостоятельно отбирали из большого набора вариативных предметов (целых и с дефектами сосудов, игрушечной одежды, разнообразных сумок) наиболее подходящие предметы — игрушки для своей игры, самостоятельно находили и использовали разнообразные способы условно-игровых действий с этими предметами в зависимости от особенностей их строения.

Знания детей младшего дошкольного возраста о полной структуре конкретных трудовых процессов (конкретной цели труда, материалах, инструментах, последовательных преобразовательных трудовых действиях, конкретном результате труда) привели к становлению и развитию сюжетных игр детей. Детей знакомили с такими процессами труда, как мытье посуды, стирка, глаженьё белья, сервировка стола, застилание кроватей, приготовление конкретных блюд: каши, котлет, булочек и т. п. Эти знания стали основой для появления сюжетных игр аналогичной тематики. В ходе этих игр дети в условном плане преобразовывали игрушки-материалы с помощью игрушек-инструментов в условный сюжетный результат, аналогичный результату труда. Так, «грязная» дочка в ходе «мытья» становилась чистой. «Измятые» после «стирки» кукольные простыни, платочки, шапочки в ходе «глаженья» условным утюгом-кубиком приобретали как будто глаженный

вид и т. п. В предметных и сюжетных играх дети осваивали произвольные игровые действия, систему этих действий. При этом ребенок проявлял себя как субъект игровых действий. Он становился активным, самостоятельным, независимым от случайностей субъектом условного осознанного преобразования условного предметного мира игры.

На следующем этапе дети осваивали системные знания о видах труда как совокупности единых направленных трудовых процессов, которые выполняются людьми определенных профессий. Параллельно с этим знания детей о полной структуре конкретных трудовых процессов обобщались в знания об общей структуре любого трудового процесса. Освоение этих знаний обеспечило переход детей к произвольным сюжетно-ролевым играм. Отчетливые знания о ряде профессий позволило дошкольникам перейти к новому ролевому способу построения игры. Перед началом игры дети обдумывали, в какие игры можно поиграть. Тема игры определялась названием профессии. Это были игры в прачку, няню, воспитателя, повара, шофера, врача, медицинскую сестру, продавца и т. п. Главным компонентом сюжетов игр стала роль человека — труженика, его обязанности, связанные с производством, преобразованием предметов. Ребенок осознал взрослых и себя как субъектов реального и условного преобразования материального мира, освоил позицию субъекта индивидуальной сюжетно-ролевой игры. Наличие у детей системных знаний о видах труда людей разных профессий, отчетливого образа человека-труженика проявилось в стремлении детей соответствовать образу взрослого, выработало у них ответственное отношение за взятое в игре «дело», стремление довести его до конца. Так, Люда У. (4 г. 11 мес.), взяв роль няни детского сада, аккуратно застелила игрушечные кровати, стала тщательно «мыть» «грязную» посуду. Приход родителей прервал ее игру. Девочка стала упрашивать свою маму подождать до тех пор, пока домоет посуду. Та отказалась. Тогда Люда начала искать себе замену. Все дети были заняты своими играми, никто не согласился взять роль няни. Немного подумав, Люда принесла куклу, поставила ее у мойки с недомытой посудой. Кукла падала. Оглядевшись, девочка взяла высокую фанерную ель на устойчивой подставке. Поставила ее около мойки, сказала: «Это как будто няня. Мой хорошо», — успокоенная, удовлетворенная решением проблемы пошла домой.

На следующем этапе работы, ранее освоенные детьми системные знания о видах труда, общей структуре трудового процесса позволили дошкольникам в ходе решения познавательных задач установить содержательные связи видов труда внутри одной организации. Эти знания обеспечили переход детей к спланированным заранее коллективным сюжетно-ролевым играм одной играющей подгруппы. На этом этапе среди дошкольников были популярны игры в детский сад, где дети устанавливали связи между трудом няни, повара, прачки, воспитателя, медсестры; игры в корабль, где аналогичные связи устанавливали мальчики: стюард, накрывая стол в кают-компании, связывался с коком, вахтенный — с капитаном корабля и т. п. Играли дети и в молочную ферму, на которой совместно работали доярки, пастух, скотник,

ветеринар, косари, шофер. Коллективные сюжетно-ролевые игры одной играющей подгруппы потребовали освоения детьми произвольных ролевых взаимодействий, делового общения, отношений в ходе «труда». Эти игры обеспечили проявление ребенка в игре как субъекта ролевого общения, ролевых взаимодействий, отношений.

Системные знания об общественном производстве (знания о связях между разными предприятиями, учреждениями, связи между городом и селом и т. п.) привели к возникновению у старших дошкольников коллективных сюжетно-ролевых игр нескольких играющих подгрупп. В этих играх у детей стала возникать позиция субъектов коллективных игр. Это проявлялось в потребности и попытках детей самостоятельно организовать, поиграть в «большую игру», объединяющую несколько играющих подгрупп. В качестве примера такой игры можно назвать игру «Путешествие детсадовцев на корабле на молочную ферму». В этой игре, разрабатывая замысел, дошкольники объединили в один сюжет игры играющих в детский сад, корабль, магазин, молочную ферму, игру шофера. Ребята хотели вывезти детей детсада кроме фермы, и в цирк, и в зоопарк, но на эти играющие подгруппы не хватило людей: все дети были охвачены «большой игрой». В развитых коллективных сюжетно-ролевых играх дети осознавали, пытались совершенствовать себя и как субъектов ролевого, а затем и реального общения, отношений. У детей зародилось желание изменять себя, появились некоторые умения, обеспечивающие эти изменения.

Приведем материалы контрольного этапа нашей работы, свидетельствующие о возможности старших школьников к освоению позиции субъектов деятельности со стороны потребности и способности к самоизменению.

Согласно работам Л. И. Анциферовой, В. В. Давыдова, В. Т. Кудрявцева, В. И. Слободчикова, субъектная позиция в деятельности предполагает наличие у человека умения осознать стороны, границы своего развития в прошлом, настоящем, умения наметить перспективы развития, определить средства, позволяющие выйти за рамки своих возможностей, самостоятельно найти решения возникающих задач. Наличие, особенности указанных групп умений у детей контрольной и экспериментальных групп были выявлены в результате выполнения детьми заданий трех серий.

Первая серия была направлена на выявление у дошкольников умений опеределять изменения, происшедшие в их развитии со средней до старшей группы. В ходе индивидуальной беседы каждому ребенку предлагалось задание: «Расскажи, каким ты был в средней группе (когда тебе было 4 года) и какой сейчас. Что в тебе изменилось?».

Вторая серия предусматривала выявление у детей способности оценить игровую деятельность как средство самовоспитания. Дошкольникам предлагалось ответить на вопрос: «Зачем тебе (детям) игры?».

Третья серия предполагала выявление у детей умения самостоятельно решать игровые задачи, исходя из анализа предположенных условий.

Анализ ответов детей контрольной группы на вопросы первой серии заданий показал, что 40% отказались отвечать, дали ответы не по существу, не

сумев выявить изменение в своем развитии за год. 7% опрошенных заявили, что они не изменились. Большая часть указала на изменение внешнего вида (43%). И только 10% детей контрольной группы указали, что за год изменилась одна из сторон их внутреннего развития. Приводим примеры типичных ответов.

Леня К.: «Я был маленького роста, стал большим ростом. — Добавляет: Когда ложусь спать, я всегда мечтаю о велосипеде».

Маша Ш.: «Это было уже давным-давно. Забыла, какой была. А! Я была без волосок, а теперь у меня большие волосы».

Таня С.: «Была доброй, стала чуть-чуть злой, потому что дома ругаюсь на маму». — М. М.: «Изменишься!» — «Ничего со мной лучше не стало и не станет!».

Изучение ответов детей экспериментальной группы показало, что все дошкольники выделили в своем развитии не только внешние, но и внутренние изменения, происшедшие с ними за период эксперимента. В среднем каждый ребенок выделил 4–5 сторон в своем развитии, которые, по его мнению, значительно изменились. Многие дети отметили, что научились лучше рисовать, заниматься физкультурой, играть. Все дошкольники выделили свои достижения в труде, заметили у себя развитие ума, рост сознательности. Некоторые дети наряду с достижениями в разных видах деятельности самостоятельно выявили и то, что у них не получается, что предстоит освоить.

Следует отметить, что еще до описанного опроса дети экспериментальной группы сами проявляли интерес к оценке своего развития. Приводим примеры ответов детей на вопросы контрольного задания, фрагменты бесед, возникших по инициативе дошкольников.

Дима К.: «В средней группе я был не такой. Я был глупый и маленький, а теперь стал старше и ум у меня подбавился. Задачи выполняю. Подумаю-подумаю и придумаю. А был маленький, ума мало было. Научился рисовать более правильно, выращивать растения, пересаживать их, когда корням тесно. Результаты везде стали лучше».

Юля З.: «Ум у меня стал хорош, а был нехорошим. Когда я была маленькой, я ничего не думала своей головой, а теперь большая стала и все думаю. Научилась играть, игры стала выдумывать — в Белоснежку, в волшебные карандаши...».

Дима Д. после дневного сна: «М. М., а знаете, ум у меня лучше стал, мозги удлинились, потому что думаю о делах. Еще я в сончас лежу и думаю». — «О чем?». — «Кем быть. Я и ночью долго не сплю, тоже об этом думаю». — «И что решил?». — «Думаю, может, я пограничником буду...».

Оля С.: «Помните, в средней группе я была маленькая и глупая, а теперь стала большой и умной. Я заметила у себя, что больше стала уметь». — «Что же ты теперь умеешь?». — «Я научилась убирать со стола, ни одной чашки теперь не разбиваю. Только закрывать секретер, где чашки, еще не умею. Там надо доску поднимать, все правильно соединять. Научилась стирать платье кукле. Стала лучше убирать кровать (детально описывает). Почти научилась вырезать Чебурашку: голову и тело научилась, а шея, рот и глаза еще плохо получаются. У вас научилась все сама делать. Помните, в

той группе занятия были? (Вспоминает.) Еще я хочу сказать, что буду учиться шить на машинке...».

Результаты выполнения второй серии заданий показали разную глубину оценки игр детьми контрольной и экспериментальной групп.

Так, 54% детей из контрольной группы отказались определить значение игр, дали ответы не по существу. Четверть (25%) детей увидели в игре лишь средство проведения досуга, развлечения, 21% дошкольников указали, что, играя, дети учатся какой-то определенной профессии. Продемонстрируем сказанное.

Андрей С.: «Я играю, чтобы не сидеть, а играть, если воспитатель разрешит».

Ира И.: «Дети играют, чтобы не скучно было, чтоб было интересней».

Дима Л.: «Игры нужны, чтобы стать поваром или моряком».

В экспериментальной группе большинство воспитанников (85%) смогло осознать значение производственных игр для развития детей. Дошкольники оценили игру не только как способ интересной, жизни, но и как средство самосовершенствования, подготовки к школе, будущей взрослой жизни и, прежде всего, к труду. Дети отметили, что в ходе игры у них вырабатываются качества личности, необходимые для успешного труда в будущем, формируются общие умения деятельности. Сравнительный анализ игры позволил дошкольникам выделить кроме игры и другое средство подготовки к труду — трудовое обучение. Приведем высказывания детей экспериментальной группы.

Сергея Б.: «Дети играют в игры, чтобы стать хорошими, чтобы не быть плохими, и чтоб весело всем было и интересно. Когда играешь, то еще к школе приготавлиешься».

Оля С.: «В играх можно научиться работать. Например, если много раз играл в повара, потом можно поваром стать. Кроме игры надо еще попробовать сварить настоящее. Я уже делала так. Сначала в игре пекла пирожки, а потом с мамой делала. У меня уже два раза пирожки получались настоящие!»

Дима К.: «Я люблю играть, чтоб потом вырасти и не быть лентяем, чтоб все хорошо делать. Когда вырасту, буду работать и вспоминать, как играл, что делал. Конечно, когда будешь взрослым, надо не все делать так, как делал в игре, надо по-другому. Надо еще в школе, в институте учиться для работы. Но как в игре, на работе надо не быть лентяем! По игре надо все хорошо делать!».

Одно из заданий третьей серии было направлено на выявление у детей умений всесторонне анализировать условия практической и игровой задач и на основе этого анализа определять способ решения задачи. Выявились и наличие у дошкольников умений опознавать эмоции радости, грусти, значимых для общения, деятельности, понимания другого человека.

Методика выполнения задания состояла в следующем. Ребенку показывались две почти одинаковые, лишь незначительно отличающиеся эмоциональным состоянием бумажные куклы. Одна, с веселым лицом (улыбающимся ртом, широко открытыми глазами, сеточкой лучистых морщинок, отходящих от углов глаз, немного приподнятыми вверх бровями), лежала на чистой, белой простынке. Вторая кукла была печальна (с опущенными вниз, немного прикрытыми глазами, опущенными по углам бровями, опущенными вниз уголками губ, с чуть опущенными руками). Она лежала на такой же,

как у первой куклы, простынке, но со следами грязи. Детям предлагалось посмотреть на лежащих кукол и ответить на следующие вопросы: Какая их них чувствует себя плохо? Как узнал? Почему эта куколка чувствует себя плохо? Как узнал? Что надо сделать, чтобы ей стало хорошо? Как надо выстирать простыни: понарошку или по-настоящему? Почему так?

Анализ ответов показал, что все дети в экспериментальной и большинство опрошенных (88%) в контрольной группах смогли правильно определить эмоциональное состояние изображенного человека. При этом 70% детей экспериментальной и лишь 30% контрольной групп указали способ опознания эмоции по мимике. Люда У., экспериментальная группа: «Лицо у этой девочки грустное, а та веселая. Рот у этой не улыбается, а та улыбается. Эта глаза смочила, глаза такие (сощуриваются). Как будто плакать хочет».

Все дети экспериментальной группы смогли правильно найти причину плохого состояния одной из «девочек», проанализировав, выделив, сравнив условия, в которых находились куклы. (Максим К.: «Эта девочка грустная, потому что у нее простынка грязная и мятая. Ее грязь всю испачкала, ей никак нельзя заснуть. А другой весело, потому что у нее чистая и глаженная постель»). В контрольной группе отмечены единичные правильные ответы, соответствующие условиям предъявленной задачи (6%).

Все дошкольники экспериментальной группы определили и обосновали правильный способ решения, показав умение дифференцировать условия игровых и практических задач. (Ира Б.: «Чтобы кукле было хорошо, как человеку настоящему, ей надо чистую простынку. Надо эту простынь постирать по-настоящему, потому что она на самом деле грязная, и она будет чистой»). Аналогичные ответы в контрольной группе редки (6%).

Таким образом, проведенная нами экспериментальная работа подтвердила предположение о том, что системные знания о труде взрослых окажут существенное влияние не только на развитие игровой деятельности дошкольников, но обеспечат становление и развитие у детей позиции субъекта игры, заложат у дошкольников основы позиции субъекта деятельности.

В исследовании доказано, что системные знания обеспечивают качественные изменения субъектной позиции дошкольников. Так, наряду с признаком самостоятельности, признаваемой всеми исследователями игры, игровая деятельность детей приобретает качество осознанности. В играх, основанных на системных знаниях, у детей проявляется, развивается потребность и способность не только в преобразовании окружающего мира, но и самих себя. У нас имеются данные, свидетельствующие также, что в играх, основанных на системных знаниях о социальной действительности, у детей возрастает уровень творчества, формируются качества ответственности, трудолюбия. В ходе игры у детей качественно меняется и характер общения, отношений с другими. Выявленные изменения в развитии деятельности, личности дошкольников, их субъектной позиции требуют дальнейшего, более детального изучения.

Литература

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
2. Хайдурова И. А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) системы первоначальных знаний о некоторых существенных зависимостях в растительном мире: автореф. дис ... канд. пед. наук. — Л., 1975. — 17 с.
3. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова [и др.]. — СПб., 2014. — 280 с.
4. Стрекаловская М. М. Развитие игр дошкольников под влиянием системных знаний о труде взрослых. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2003. — 148 с.
5. Логинова В. И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: автореф. дис ... д-ра пед. наук. — Л., 1984. — 39 с.

DEVELOPMENT OF PRESCHOOLER'S SUBJECT POSITION
IN GAMES IMITATING ADULT LABOR**Margarita M. Strekalovskaya**

PhD in Pedagogy, A/Professor, Department of Primary and Pre-School Education, Buryat State University
24a Smolina St., Ulan-Ude 670000, Russia
E-mail: ritastrek@mail.ru

The article presents a study of developing education for preschool children. We reveal the influence of systemic knowledge about adult labor on development of preschoolers' games and their position as subjects of game activity. The research shows that every new level of assimilating systemic knowledge about adult labor leads to formation of a new level of reflective children games. The corresponding systemic knowledge are resulted first in object plays, then in socio-dramatic plays. Further, children master individual role-playing games, and, finally, collective role-playing games of one group of children and several subgroups. At the same time subject position of children evolves from conscious generalized game actions to collective games, and then from conscious role communication to real.

The control phase of the study allows us to speak about formation of the basic characteristics of subject position in senior preschool children of experimental group, in particular, aspiration and ability to self-change and self-improvement.

Keywords: systematic approach, developing education, activity, adult labor, socio-dramatic plays, systemic knowledge, subject position, self-change.

References

1. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of Developing Education]. Moscow: INTOR Publ., 1996. 544 p.
2. Khaidurova I. A. *Formirovanie u detei starshego doshkol'nogo vozrasta (5–6 let) sistemy pervonachal'nykh znaniy o nekotorykh sushchestvennykh zavisimostyakh v rastitel'nom mire: avtoref. dis ... kand. ped. nauk* [Formation of Initial Knowledge about Some Significant Relationships of Plant World in Senior Preschool Children (5–6 years old): Author's abstract of Cand. pedagogical sci. diss.]. Leningrad, 1975. 17 p.
3. Loginova V. I., Babaeva T. I. et al. *Detstvo: Programma razvitiya i vospitaniya detei v detskom sadu* [Childhood: The Program of Children Education in Kindergarten]. St Petersburg, 2014. 280 p.
4. Strekalovskaya M. M. *Razvitie igr doshkol'nikov pod vliyaniem sistemnykh znaniy o trude vzroslykh* [Development of Preschool Games under the Influence of Systematic Knowledge about Adult Labor]. Ulan-Ude: Buryat State University Publ., 2003. 148 p.
5. Loginova V. I. *Formirovanie sistemnosti znaniy u detei doshkol'nogo vozrasta: Avtoref. dis ... d-ra ped. nauk* [Formation of Systematic Knowledge in Pre-school Children: Author's abstract of Dr. pedagogical sci. diss.]. Leningrad, 1984. 39 p.