

# «Сказочная педагогика» и несказочные риски в эмоционально-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста

Н.С. Бурлакова, П.С. Быкова МГУ имени М.В.Ломоносова. Москва, Россия.

Поступила 20 октября 2014/ Принята к публикации: 12 ноября 2014

“Fairytale pedagogy” and non-fairy risks in emotional and personal development of the preschool children

Natalia S. Burlakova, Polina S. Bykova Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Received: October 20, 2014 / Accepted for publication: November 12, 2014

В статье подчеркивается необходимость дифференцированного культурно-исторического анализа развития ребенка в условиях социальной и культурной стратификации современного российского общества. Это требует рассмотрения культурно-исторических сред существования различных социальных слоев, страт, субкультурных образований, внутри которых происходит развитие ребенка, и которые обуславливают специфику конкретной семьи. Материалы статьи дают объективное представление о современной культурно-исторической социальной ситуации развития детей-дошкольников (5,5-7 лет) из высокоресурсных семей средне-высшей социальной страты мегаполиса. На основе эмпирических данных с учетом определенной структуры семьи обсуждается образ ребенка, выделяются его наиболее желательные для родителей и подчеркиваемые ими качества, связанные с ценностными приоритетами данной группы. Показано, что в соответствии с ними родители осуществляют выбор организации развития своего ребенка. В фокусе обсуждения авторов находятся стратегии организации развития детей одного из престижных дошкольных образовательных учреждений: анализируются кредо центра, основная педагогическая стратегия с использованием «волшебных сказок», характер типичных взаимоотношений педагогов центра с ребенком. Обращение к нарративной продукции детей дает возможность выделить особенности восприятия детьми данной педагогической технологии. Результаты проведенного исследования позволяют обозначить серьезные области риска в эмоционально-личностном развитии детей данной группы, а также предоставляют возможность осмысления полученных результатов в более широкой культурно-исторической перспективе.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье ребенка, культурно-исторический анализ, дошкольное образование, социальная ситуация развития, дети старшего дошкольного возраста.

The paper emphasizes the need in differentiated cultural historical analysis of children's development in the contemporary social and cultural stratification of the Russian society. The latter requires an analysis of different cultural and historical environments that are specific for different social strata, subcultural formations which are specified step by step in a particular family where the child is reared. The paper focuses on analyzing cultural historical and social situations with the development of contemporary children (5.5 to 7 years old) in high-resource families of mid-upper social stratum living in the metropolis areas. On the basis of the empirical data received within a particular family structure the child's character is discussed on a par with his qualities which are most desirable, emphasized by parents and associated with the priorities of the group, according to which parents chose the way of developing their child. The discussion focuses on the strategies of child development in one of the most prestigious preschool educational institutions: the credo of the institution is analyzed, the main teaching strategies using the «fairy tales» are highlighted, the nature of the typical relationship between teachers and children in the institution is emphasized. Narrative allows to single out features of child perception and “recycling” this educational technology. The results obtained make it possible to identify major areas of risk in the emotional and personal development of children in this group supported by the ill-conceived teaching strategies, and they provide an opportunity to understand the obtained data in the wider cultural and historical perspective.

**Keywords:** psychological health of the child, cultural historical analysis, preschool education, social situation of the development, children senior preschool age.

**Н**а психическое здоровье современных детей и подростков оказывает влияние не только социокультурные факторы, определяющие развитие современного общества, но и принадлежность семьи ребенка к определенным социальным стратам, группам, субкультурам и т.п. Различные социальные и культурные ситуации, в которых оказывается семья ребенка, оказывают влияние на его психическую организацию, как в норме, так и в патологии. Помимо общих факторов, формирующих культуру общества (например, процессы женской эмансипации, смещение половых ролей и т.п.), на психическое развитие детей оказывает влияние ряд частных, субкультурных факторов (Абраменкова, 2000; Карбанова, 2010).

Важно учитывать также и динамику современной культуры, которая предполагает понимание особенностей развития ребенка не просто с точки зрения статического диагноза, но, прежде всего, с точки зрения определения процессов и механизмов его развития. Говоря о культурно-исторически обоснованной диагностике психического развития детей, важно вначале описать культурно-исторические и социальные условия, в которых находится ребенок, а затем учитывать их, рассматривая психику самого ребенка, в том числе, и структуру его патологии (Выготский, 1983).

Современная психология развития обосновывает необходимость учета историчности детства, культурно и социально обусловленных традиций воспитания, социального устройства жизни в целом (Эльконин, 1989; Кон, 2003), а также учета различных социальных контекстов развития, «ниш развития», экоккультурных образований. Давая оценку современным теориям развития О.А. Карбанова выделяет их характерные черты: «утверждение системно-динамического подхода к исследованию закономерностей психического развития ребенка, контекстуализм в понимании развития, перенос акцента в исследовании на изучение системы социальных отношений ребенка, учет той или иной степени активности и деятельности ребенка как причины развития, отказ от абсолютизации универсального характера развития и рост интереса исследователей к индивидуальным траекториям развития» (Карбанова, 2007, С. 49).

Сегодня, изучая развитие ребенка, исследователь имеет дело с определенными социальными группами, семьями, принадлежащими к определенным социальным стратам, субкультурам, которые значительно отличаются друг от друга образом жизни, ценностями, представлениями о ребенке, его ценностях и идеалах и пр. С позиции культурно-исторического подхода в психологии необходимо каждый раз описывать ту культурно-историческую среду, внутри которой происходит развитие ребенка. При этом одного только анализа семьи для понимания ситуации развития ребенка недостаточно без соотнесения ее с тем социальным и культурным пластом общества, внутри которого она на-

эти структуры как специфические формы интериоризации определенных субкультурных образований (Бурлакова, 2012; Бурлакова, Олешкевич, 2012).

Анализируя социокультурную ситуацию развития детей, зарубежные исследователи (историки, антропологи, социологи, психологи) фиксируют острые противоречия в культурной модели современного ребенка. К. Ноксон (Noxon, 2006) подчеркивает стремление как можно позже покинуть детство, поскольку оно больше не подчиняется жестким правилам иерархии. «Минимум ответственности и максимум беспечности» делает детство идеальным периодом жизни. Снижение рождаемости в западных обществах приводит к тому, что детям все

Появление общества потребления, существенно трансформировавшего подход к родительскому воспитанию, совместило «заповедный сад» детской невинности» и трату денег на детей, практически уравнивая их, заполнив мир детства образами и ценностями потребительской культуры

ходится, на ценности и идеалы которого она ориентирована. Антинатуралистичность психологического исследования ребенка состоит в том, чтобы научиться описывать различные культурные среды и значимые субкультурные образования, которые, в сущности, являются определенными семиотическими машинами по «производству» психики ребенка. Затем необходимо реконструировать их действие в особенностях структур самосознания детей и идентифицировать

прощается и дозволяется, в то время как взрослые погружены в жесткую профессиональную конкуренцию.

Историк Эри Крос, осуждая трансформации образа «чистого ребенка» эпохи романтизма, которого необходимо охранять от «греховного» взрослого мира, противопоставляет ему относительно недавно появившиеся образы «дивного ребенка», что зарождаются в семье в ответ на эмоциональные потребности родителей, которых забавляет наив-



**Наталья Семеновна Бурлакова** – кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Имеет более 70 публикаций  
E-mail: naburlakova@yandex.ru



**Полина Сергеевна Быкова** – аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова  
E-mail: bypelageya@gmail.com

ная и спонтанная радость детей при знакомстве с миром (Cross, 2004). Именно эта идея находит особый положительный отклик у среднего класса (Zelizer, 1985). Появление общества потребления, существенно трансформировавшего подход к родительскому воспитанию, совместило «заповедный сад» детской невинности и трату денег на детей, практически уравнивая их, заполнив мир детства образами и ценностями потребительской культуры (Cross, 2004), создав, в результате, крайне неустойчивое равновесие между положением «охраняемого, чистого» ребенка и «дивного ребенка» (Cross, 2004). В качестве разрешения этого противоречивого сочетания возник образ «прикольного» ребенка, изначально противопоставленного очаровательному и восхитительному (Cross, 2004). Этот дискурс развивался на протяжении XX века, особенно в США, где его расцвет совпал с началом молодежного протеста в 1960-е годы. Позже свое развитие получил и дискурс компетентного ребенка (если дети достаточно компетентны, чтобы участвовать в касающихся их делах, значит, они способны многое решать сами, например, что носить, чему учиться, выражать свое мнение по поводу предложений взрослых, быть достаточно рано сексуально просвещенными и т.д.).

(на рубеже XXI века) на вопрос «Должна ли каждая женщина стать матерью?» среди опрошенных женщин утвердительно ответили только 17-20%, а с суждением, что «Долг каждой женщины стать матерью» и «Долг каждого мужчины растить детей» согласились преимущественно представители старших поколений (Кон, 2003). Описываемая «дестандартизация» в конечном итоге определяет изменение системы ценностей транслируемых детям. Среди них первостепенно важными становятся индивидуализация и самореализация, которые приходят на смену традиционно требуемому исполнению обязанностей перед другими (старшими), трансформируя жизненные ориентиры будущих поколений (Мамычева, 2009).

Эта тенденция отмечалась и детскими психотерапевтами, психологами-консультантами, имеющими более чем 15-ти летний опыт практики в г. Москве. С ними в 2008/2009 гг. проводилось специальное полуструктурированное интервью в сравнительно-ретроспективном ключе, посвященное культурно-историческим причинам возникновения отклонений в функционировании семьи и детском развитии применительно к детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста. По мнению этих специалистов

В меняющемся обществе с его трансформацией жизненных ориентиров и ценностей, внедрением инновационных технологий, в контексте массовой глобализации претерпевает качественные изменения и процесс социализации современных детей. Произошел сдвиг от развития в условиях малого определенного социума (семья, класс, «дворовая» компания) к развитию в условиях огромного социального пространства (Фельдштейн, 2010а). Буквально с младенчества ребенок сталкивается со спецификой различных культур, понятий, отношений внутри них. Эту информацию он получает вне структурно-содержательной логической связи, перекрывая знания, полученные от родителей, воспитателей, учителей. Данная тенденция влечет за собой качественные изменения процессов социализации современного ребенка (Фельдштейн, 2010б). Фиксируемый рост распространения расстройств, имеющих культурно-историческую специфику (Тхостов, Сурнов, 2006; Соколова, 2009; Холмогорова, Гаранян, 2004; Бурлакова, Олешкевич, 2011), вызывает необходимость постоянного мониторинга и исследования современной социокультурной ситуации во всей ее противоречивости и неоднородности влияния на детское развитие.

Кризис различных институтов социализации детей (в том числе, образования в тесном единстве с институтом семьи, религии, СМИ) в эпоху «бездомного сознания» после распада СССР приводит к различным системным «дефектам» и негативным социальным эффектам на разных этапах социализации подрастающего поколения, что особенно заметно в области образования (Асмолов, 2008). На пути образования, как ведущей социальной деятельности общества, от «культуры полезности» к «культуре достоинства» проектируются новые стандарты (Асмолов и др., 2007), способствующие преодолению кризиса гражданской идентичности (Асмолов 2010, 2014). Однако в нынешней ситуации образование ребенка относится к сфере услуг. Ориентация на запросы потребителя, возросшее количество вариативных программ, частных коммерчески заинтересованных центров развития указывают на сложности в преодолении выстроенных отношений между образованием и обществом, как между поставщиком услуг

Проявились новые тенденции мгновенного гиперудовлетворения потребностей ребенка, наряду с отчуждением воспитательных функций и передачей их няням и другим наемным работникам, такие тенденции являются факторами риска возникновения отклонений в психологическом здоровье ребенка

Начиная с 1990-х годов (время распада СССР), описанные культурные модели ребенка начинают интенсивно интроецироваться и в российскую культуру. Они проявляются в образе жизни семьи в виде новых ценностей и стоящих за ними культурных идентификаций, вызывающих смену приоритетов в воспитании, кризис родительских позиций, неосознанную конфликтность и т.п. Обращают на себя внимание фиксируемые исследователями наиболее активные деформации института брака, традиционного распределения внутрисемейных ролей, среди которых отмечается активная женская эмансипация, нарушение преемственности в передаче опыта между поколениями, трансформация социально-психологических установок внутри семьи (Карабанова, 2010). Так, например,

в тактике воспитания детей родителями среднего социального слоя г. Москвы отсутствовали стабильные ориентиры и имели место многочисленные противоречия; доминировала ценность воспитания умного, успешного, уникального субъекта в противовес ориентации на воспитание доброго, честного, умеющего сотрудничать с другими человека. Основные родительские усилия направлялись на развитие интеллекта. Проявились новые тенденции мгновенного гиперудовлетворения потребностей ребенка, наряду с отчуждением воспитательных функций и передачей их няням и другим наемным работникам, такие тенденции являются факторами риска возникновения отклонений в психологическом здоровье ребенка (Бурлакова, 2010).

и клиентом (Мамычева, 2009; Фельдштейн, 2010б; Шахманова, 2012).

Важно отметить, что постепенно в условиях выраженной социальной неоднородности российского общества (Горшков, 2009) определенные социальные группы формируют «свой» круг дошкольных учреждений и учреждений последующего образования. Это, прежде всего, касается средне-высшей социальной страты с присущим ей рядом социокультурных и материально-экономических характеристик. Вслед за социологами будем говорить об этой группе семей, как о высокоресурсной, ее представители имеют устойчивый материальный базис, образовательные возможности, свободу самоопределения (Тихонова, 2007). Типичная для вышеупомянутой страты модель жизненных устремлений определяется, как «ориентация на карьеру». Она выражается в широком спектре жизненных устремлений и включает в себя жизненные ориентиры двух других векторов развития: «ориентацию на семью» и «интересную работу», обладая при этом качественным своеобразием. Представители данной группы имеют собственный бизнес или же уверены, что смогут его реализовать, ориентированы на мировое сообщество, общение в определенных элитарных кругах (Тихонова, 2007).

Говоря о детско-родительских взаимодействиях и общем отношении к феномену детства в этой социальной страте, можно отметить, что она характеризуется рядом специфических черт, которые формально определяются как благоприятные. Для данной группы доступен большой спектр сферы услуг, среди них медицинские, образовательные, психологические. Женщины больше ориентированы на рождение одного ребенка и имеют возможность не работать. Для развития детей создается множество условий. Так, например, в процессе воспитания ребенка родители часто обращаются к помощи специалистов, посещают дорогостоящие детские центры, дошкольные учебные учреждения, нормативными становятся частные занятия с педагогами. Тем не менее, за внешне благополучным фасадом скрывается ряд проблем в собственно культурном контексте данной страты, которые неизбежно отражаются на детско-родительских взаимоотношениях и на особенностях выбора родителями услуг по органи-

зации развития ребенка, в частности, дошкольного возраста.

В статье анализируется объективная культурно-историческая социальная ситуация развития ребенка на примере стратегии организации развития детей старшего дошкольного возраста из высокоресурсных семей средне-высшей социальной страты, проживающих в мегаполисе. Рассмотрены способы реализации дошкольным учреждением воспитательных и обучающих действий, соответствующих духу родительских запросов. Показана специфика восприятия детьми данной педагогической технологии.

Излагаемые в статье данные основаны на результатах исследований, направленных на изучение культурно-исторической среды развития современного ребенка и факторов риска нарушений психологического развития детей дошкольного возраста в разных социальных слоях и культурных группах, осуществляемых группой клинических психологов (рук. группы к. психол. н., доц. Буракова Н.С.).

\*\*\*

В рассматриваемом нами исследовании были задействованы дети (2006-2008 гг. рождения), которым на тот момент исполнилось от 5,5 до 7 лет, а также их родители и принимающие участие в воспитании взрослые (няни). Все дети из исследуемых 25 семей регулярно 3-4 раза в неделю посещали подготовительную группу престижного Центра развития для детей дошкольного возраста в г. Москве в период 2013-2014 гг. Услуги Центра оплачивались родителями.

В работе с детьми и их семьями нами использовались следующие методы:

- 1 Методы включенного и не включенного наблюдения за детьми во время их пребывания в Центре во время занятий в свободное время, а также в процессе их взаимодействия с воспитывающим взрослым. Наблюдение за детьми носило длительный характер: 2-3 раза в неделю в течение года, либо двух лет (2013-2014 гг.) – все то время, пока дети посещали Центр. Результаты наблюдений фиксировались в дневниковых записях. В качестве дополнительного контроля использовались: а) Ведение таблиц наблюдений, отражающих динамические характе-

ристики фиксируемых параметров в начале года, середине и конце (включают особенности поведения детей в группе, на занятиях, в свободной игре, в конфликтных ситуациях и др.). Перед наблюдателями стояла задача – составить представление о ребенке, учитывая тот факт, что дети из разных социальных групп будут отличаться и иметь особенности, обусловленные различием социальных и экономических условий жизни. Учет данного факта позволял уйти от «натуралистичности» в видении развития ребенка и создавал возможность для культурно-исторического осмысления полученных данных;

- б Опрос педагогов об имеющихся трудностях в работе с детьми, который в условиях непротиворечивости мнений верифицировал имеющиеся наблюдения, во многом уточнял их.
- 2 Метод полуструктурированного интервью (беседы) с родителями (преимущественно, с мамами), а также с лицами, участвующими в воспитании ребенка (нянями), в котором прояснялись запросы к образовательному учреждению, фиксировались трудности развития и выявлялись подробности об условиях жизни ребенка в семье. Это интервью проводилось в начале помещения ребенка в Центр и позднее по мере необходимости;
- 3 Анализ жалоб родителей и педагогов с последующей реконструкцией типа отношений, лежащих в их основе;
- 4 Анализ психолого-педагогических технологий, построенных в соответствии с духом родительских запросов и эксплицированных в текстовой продукции Центра, на которую ориентировались родители при выборе данного учреждения.
- 5 Анализ нарративной продукции детей с учетом контекста ее получения в ответ на стимулы САТ (С. и Л. Беллак).

### Группа детей старшего дошкольного возраста 2006-2008 г.р.

Формат статьи не позволяет остановиться на всех объективных составляющих культурно-социальной ситуации развития детей. Выделим из них те, ко-



торые представляются наиболее важными в контексте данной статьи.

### Образ ребенка

Представим своеобразный «идеальный проект» ребенка, на который ориентированы родители (прежде всего, матери), составленный по их представлениям о ценностях, связанных с образом ребенка, его будущим. Эти ценности выявляются в беседах, проведенных с родителями. Их ответы на вопрос полуструктурированного интервью: «Как вам видится, каким будет ваш ребенок в будущем?» выявляют следующие значимые ценности.

1 Высокие социальные амбиции. «Идеальный проект» ребенка строится на модели современного успешного человека и бизнесмена. Достаточно типичны ответы: «Будет уверенным крупным руководителем», «талантливо-блистательным человеком», «с детства особенный, разве может быть у него иное будущее?»

Родители «проскакивают» все стадии возрастного развития своего ребенка, не задумываясь над тем, что такое детство, какие базовые характеристики важны в каждом возрасте, и чему важно научиться в каждый возрастной период

Как правило, подчеркиваются такие качества, как «общительность», «незастенчивость», способность «находить креативное решение» в любой ситуации (впоследствии выясняется, что родители в качестве «креативного решения» рассматривают проявления избалованности или манипулятивные качества ребенка. Особенно позитивно отмечается «проявление ярких лидерских качеств» (в дошкольном возрасте!). Причем, модели успешного взрослого без учета возраста ребенка накладываются родителями на спектр ожидаемых от него качеств. Как правило, будущее мальчиков родители видят в сфере, требующей творческих решений, для которой необходима способность к управлению и высокая степень ответственности – в бизнесе. Говоря о девочках, они меньше затрагивают области деятельности, направленные на обеспечение материального достатка, больше акцентируют внимание на самовыражении ребенка в сфере искусства. Подчеркивается потенциальная возможность обретения девочкой профессии, позволяющей быть «на виду», возможно, создавать новые веяния в моде.

Важно, что, создавая в своих ответах «идеальный проект ребенка», родители не рассматривают какие-либо промежуточные этапы при движении к заявленному идеалу, в большинстве заостряя внимание собеседника на «конечном продукте». Только одна мама, задумавшись, сказала, что «ребенок еще маленький и ему надо многому научиться в этой жизни, и на каждом этапе будет свое конкретное будущее, которое будет зависеть от его усилий». Тем самым родители «проскакивают» все стадии возрастного развития своего ребенка, не задумываясь над тем, что такое детство, какие базовые характеристики важны в каждом возрасте, и чему важно научиться в каждый возрастной период. Стремясь сразу получить желаемое, родители упускают из вида то, что ребенка важно научить совершать усилия, работать, постепенно двигаясь к намеченной цели. Область выстраи-

ваемого «идеального проекта» определяют амбиции той группы матерей, которые получали образование, когда советская культура разрушалась (конец 1990-х гг.) и, чтобы преуспеть в жизни, прежде всего, надо было обладать такими качествами, как инициативность и предприимчивость.

2 Материальные амбиции: родители в своих ответах подчеркивают, что их дети будут иметь «высокий достаток» (особенно это касается мальчиков), часто указывая, что обязательно будут участвовать в создании «стартового капитала для ребенка», обеспечивая условия для его развития и становления.

3 Родительские «проекты» создаются без учета реальных трудностей развития ребенка на конкретном возрастном этапе. Отметим, что часто встречается несоответствие реальных качеств ребенка высокому уровню родительских ожиданий в силу как его возрастных, так и индивидуальных особенностей, что приводит к возникновению зоны риска в его развитии.

4 Обращают на себя внимание также те ценные качества, которые хотелось бы родителям видеть в детях, и кото-

рые актуализируются ими, и в высказываниях, и посредством действий, совершаемых по отношению к ребенку. Зачастую через соответствие ребенка этим качествам, родители (прежде всего, матери, большинство из которых не работает) обретают значимость в семье:

а Духовные, социальные качества.

Наиболее часто подчеркивается уникальная ценность индивидуальности ребенка и важность его самовыражения («харизматичный с детства»), творческой неограниченной активности, свободы. Выработка данных качеств включена в политику центра и соответствует запросам родителей. По всей видимости, это направление политики центра определили положения, усвоенные из гуманистически ориентированной психологии и новой педагогики. К сожалению, в реальной жизни такое «творческое самовыражение» часто замещается истеричностью, развернутыми манипуляциями со стороны детей.

Родители говорят также о ценности успешности, вышеупомянутых лидерских качествах, умении самостоятельно «принимать» решение, «управлять», «влиять на события», «организовывать других».

б Материальные аспекты.

Отдельно стоит подчеркнуть наличие у детей самой современной электроники, одежды известных дорогих брендов, которая отвечает скорее характеристике «модная» (слово часто употребляется родителями), чем красивая. Стирается грань между детской и взрослой одеждой, очень много детей одеты в джинсы молодежного формата (причем, как мальчики, так и девочки). Отмечается стирание границ между взрослым и детским не только на уровне идеальных ожиданий, но и на уровне повседневной одежды. В группе, например, была девочка, которая в течение двух лет ни разу «не повторила» свой наряд, каждый раз ожидая восхищенного и внимательного отношения к внешнему виду, как со стороны взрослых, так и детей. Требование соответствия определенному уровню жизни, приоритет особых торговых марок одежды задает специальную значимость для детей

социального статуса, рождает иллюзорные ощущения, неподкрепленные собственными усилиями «Я и есть такой взрослый», создает идентификации, вроде бы и несущие цель взросления, но весьма поверхностного характера: например, создавая образ преждевременной женственности, сексуальной привлекательности у маленьких девочек, принуждая мальчиков к столь же опережающему возрасту облику внешней маскулинности. Во многом вместо свободы развития для ребенка, взрослые подчеркивали посредством детей и их одежды свою значимость, социальный статус, делая это нередко неосознанно, и в этом смысле воспринимали ребенка «технично» и в качестве символического представителя самого себя и своей успешности.

#### Стиль занятий с ребенком, который характерен для высокоресурсных семей.

Здесь имеет смысл разделять собственно влияния, которые испытывает ребенок в рамках различного рода занятий в развивающих кружках, занятий с педагогами, так и собственно его занятия с родителями.

- Ребенок посещает множество дошкольных учреждений (около трети отслеживаемых детей параллельно посещают частные детские сады, трое из них ходят в англоязычный сад; шесть детей ходят на «спортивные» кружки: фигурное катание, аэробика, балет, йога; две трети посещают творческие кружки: рисование, музыка и др.)
- во многих семьях приветствуется приглашать педагога домой для проведения индивидуальных развивающих занятий
- у большинства детей (за исключением шести семей, где активно включены матери, бабушки) есть няня (англоязычная), которая также занимается с ребенком.

Приведенные факты позволяют заключить, что перечень занятий детей формируется некоторым «модным» набором, соображениями престижа, у части родителей присутствует своеобразная жадность к различного рода занятиям для ребенка (утрируя, «накормить образованием до отвала», «обеспечить занятиями по полной программе»). Обосновывается это «хорошими способностями»

ребенка, его «умом», «легкостью усвоения» в детском возрасте, но часто за этим стоит представление об особой исклю-

акцент на «клубе», отсылающий к реалиям уже сформировавшихся взрослых, с другой стороны, странное добавле-

Перечень занятий детей формируется некоторым «модным» набором, соображениями престижа, у части родителей присутствует своеобразная жадность к различного рода занятиям для ребенка (утрируя, «накормить образованием до отвала», «обеспечить занятиями по полной программе»)

чительности чада, снятие с себя ответственности («я плачу специалистам, они учат»), и в общем достаточно внешнее отношение к образованию («нужно учить тому, чему учат все в нашем кругу или чему-то исключительному»). Приглашение педагогов для индивидуальных занятий быстро приводит к избалованности ребенка, особой требовательности с его стороны в плане индивидуализированного способа отношения к себе. Англоязычная няня также должна незаметно для ребенка выучить его английскому языку, без

ние «детский»). Эта же фраза отсылает также к альтернативному варианту, заостря отставание от банального, «стандартного» детского сада, и неявно транслируя послание, подкрепляющее исключительность клиента: «вы и ваш ребенок в нестандартных условиях, в то время как в обычных детских учреждениях стандартные дети»;

- 2 Особая «атмосфера», постулирующая для родителей, погружающая их ребенка в демократичность и дружелюбие;
- 3 «Командный дух» и «формирование

Родители, не понимая психологической составляющей развития и обучения, стараются создать условия, в которых бы ребенок, не прилагая никаких усилий, получил бы «все!» возможные знания естественно и незаметно для самого себя

каких-либо конфликтов и разногласий с ним. Видно, что родители, не понимая психологической составляющей развития и обучения, стараются создать условия, в которых бы ребенок, не прилагая никаких усилий, получил бы «все!» возможные знания естественно и незаметно для самого себя.

#### Особенности дошкольного развивающе-образовательного учреждения, посещаемого детьми 2006-2008 г.р.

##### Анализ рекламной продукции, в которой сформулировано кредо центра.

Прибегнем к анализу слогана, который находится на первой странице рекламного буклета данного дошкольного учреждения: «детский клуб — это дружеская атмосфера, командный дух, который способствует формированию яркой индивидуальности каждого ребенка». В этой фразе можно отметить специфику данного дошкольного учреждения, которая транслируется родителям:

- 1 Указание на «детский клуб» (сочетание слов противоречиво, с одной стороны,

индивидуальности ребенка» (последнее имеет особую ценность для современных родителей). Отметим акцентирование содержания по аналогии с тем, что принято в современном бизнесе. Однако здесь же содержится несоответствующее реальности и манипулятивное содержание, поскольку так или иначе неявно транслируется идея, что специалисты центра сформируют «такую взрослую» индивидуальность, сделав это без присутствия родителей. Таким образом, в рекламный слоган вводятся:

- 1 взрослые ценности успешной личности;
- 2 транслируется идея, что родителям делать ничего не надо. Как будет следовать из дальнейшего, «волшебная сказка», разыгрываемая с детьми в центре, в атмосфере увлеченности и развлечения просто «сделает свое дело»: на выходе будет готовый бизнесмен.

Описание формы проведения занятий начнем с цитаты: «наши занятия — это интерактивные волшебные сказки, участвуя в которых, малыш открывает для себя много нового, учится проявлять самостоятельность, планировать свою деятельность, приобретает уверенность в своих силах». Таким образом, подчер-

кивается, что занятия происходят в «нестандартной» форме, что является привлекательным для описанных выше родителей, а также замечен некоторый «развлекательный» компонент («ребенку понравится»), который во многом и обуславливает выбор родителей.

### Структура, специфика построения занятия.

Обратимся к общему замыслу педагогической стратегии, описанному в методической разработке центра, проанализируем построение занятий.

«Все наши занятия строятся по общему алгоритму. Придуман он не нами, т. к. это алгоритм деятельности решения задач (любых, в т.ч. и учебных). Мы лишь разработали технологию внедрения данного алгоритма в игровую деятельность ребёнка дошкольного возраста для того чтобы придя в школу он мог с успехом перенести уже приобретённый им навык

выполнить любой шаг так называемого «алгоритма», уже требуется определенный уровень эмоционального развития, на который в последующем будет накладываться особая структура интеллектуальной задачи. Для того чтобы говорить о деятельности в том смысле, в котором говорят о ней в оргдеятельностной методологии, должны быть уже сформированы определенные структуры идентификаций, эмоционального интеллекта и т.д. В данном случае использование такой фразеологии неадекватно, и вызывает принципиальные возражения. Далее, раскрывая свой замысел применительно к детям дошкольного возраста, авторы пишут:

«Давайте рассмотрим сюжет любой сказки. В основе сказки всегда проблема, с которой сталкиваются герои и на протяжении дальнейшего сюжета они строят план решения данной проблемы, затем действуют в соответствии с планом каждый момент времени, контролируя ситу-

Отдельно стоит отметить сверхболезненные реакции детей на ситуации, в которых они не оказываются лучшими, есть дети которые не могут участвовать в играх-соревнованиях (например, настольные с кубиком), ситуация проигрыша становится для них «непереносимой»

на новую для него — учебную деятельность и сделать ее, таким образом значительно эффективнее. Алгоритм заключается в следующем:

- 1 Знакомство с новой задачей (ситуацией).
- 2 Попытка её решения (подбор возможных способов, имеющихся в арсенале).
- 3 Фиксация затруднения (невозможность решения задачи ни одним из старых способов).
- 4 Осмысление причины затруднения.
- 5 Формирование нового способа решения задачи в виде плана (либо приобретение нового способа взятого извне).
- 6 Возврат к задаче и реализация плана её решения.
- 7 Получение результата.
- 8 Проверка результата»

Предлагаемый авторами разработки «алгоритм» заимствован из оргдеятельностной методологии, в частности, разработок О.С. Анисимова. Стоит ли говорить, что для дошкольного возраста данная схема совершенно не аутентична (с ее привлечением предлагается работать уже с 2-х лет!), игнорируя первоочередные задачи эмоционально-личностного развития. Для того чтобы

азию и проверяя: приближаются ли они к поставленной цели или нет? И в конце всегда долгожданный happyend, который свидетельствует о положительном результате. Яркой иллюстрацией является сказка три поросёнка. Сравните её с алгоритмом (ниф-ниф и нуф-нуф использовали старые известные способы, а наф-наф разработал новый)»

Итак, чисто интеллектуальная схема решения задач «втискивается» в сказочный сюжет, что не может не вызывать тревоги в связи с такого рода педагогикой. Сказки в дошкольном возрасте служат иной цели: усвоению идентификаций, некоторого видения мира, разграничения того, что добро, а что зло; сказка не должна решать интеллектуальные задачи, она решает эмоционально-нравственные задачи в развитии. Встраивание интеллектуальных задач в формат сказки хотя и возможно, но не аутентично для этого жанра. Не «задача» «решается» в сказке, а герой испытывается на нравственную и социальную прочность. Вновь виден и акцент на личной исключительности, предлагается модель, основанная на том, что «А я Наф, разработал новый способ!, приблизившись к поставленной цели» и ощутив преслову-

тый «happyend». Конечно же, дети могут обучаться в рамках сказки. Но дети в исследуемой группе вводятся в фантастический сказочный мир и остаются в нем, оставаясь инфантильными, индивидуалистичными, поскольку большинство из них испытывают серьезные трудности как в контакте и со взрослым, и друг с другом (это одна из центральных жалоб персонала Центра, и часто наблюдаемая ситуация). Например, сложности выстраивания взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста чаще всего проявляются в свободной игре, где правила не регламентируются воспитателем.

У некоторых детей возникают трудности «разделения» игры с другим ребенком (доходит до крайних вариантов, ребенок играет в настольную игру для нескольких человек в одиночестве), с трудом делятся игрушками, не всегда могут взаимодействовать в сюжетно-ролевой игре (например, распределить обязанности на кухне, хотя места там хватает для нескольких детей). Помимо этого наблюдались случаи, когда дети 5-7 лет могли сразу начать кусать друг друга в ситуации незначительного конфликта, причем как мальчики, так и девочки, что явно демонстрирует низкую способность переносить фрустрацию своих интересов, неразвитые коммуникативные навыки.

Отдельно стоит отметить сверхболезненные реакции детей на ситуации, в которых они не оказываются лучшими, есть дети которые не могут участвовать в играх-соревнованиях (например, настольные с кубиком), ситуация проигрыша становится для них «непереносимой». Явно отмечается у детей и позиция «избранного» (например, ярко проявляется во время занятий, когда используется волшебный зонт, с помощью считалки выбирается тот ребенок, который будет его открывать. Присутствуют дети, которые каждый раз искренне удивляются и болезненно расстраиваются, что зонт «выбрал» не именно их).

### Особенности выстраивания взаимоотношений с ребенком на занятиях в рамках общей политики развивающего центра.

По данным наблюдения для взаимодействия взрослого и ребенка в ситуации занятий характерно:

- 1 Использование дополнительно мотивирующих средств, к которым прибега-



ют на занятиях. Так, например, создание «сказочной» атмосферы с соответствующими приемами актуализации атмосферы таинственности, игровая реконструкция особой ситуации сказочного взаимодействия с возможностью разыгрывания взрослым при помощи детей тех или иных сюжетов, дополнительное акцентирование внимания на «особой» папке, обозначаемой как «волшебная папка», частая отсылка к «секретной лаборатории сказок».

2 При взаимодействии с детьми в Центре широко используется следующий способ обращения с ребенком: крайне либеральный, (в чем-то даже потакающий) с центрацией на субъективном самочувствии, ценности выражения самостоятельного мнения ребенка, с учетом включения обратной связи, которая периодически активизируется сотрудниками и звучит в ответ от ребенка, а затем озвучивается им спонтанно (например, фразы взрослого: «нравится ли тебе?», «ты не устал?», «можем прерваться, если захочешь...» и т.д.). Родители и участвующие в воспитании ребенка взрослые (няни) могут в режиме он-лайн видеть на мониторах, установленных в Центре, проводимые с ребенком занятия.

3 Отметим также свободное поведение ребенка во время психологического обследования с использованием таблиц САТ, которое приходилось специально учитывать (так, некоторые дети качаются на стуле, много отвлекаются, сидят вместе со своими игрушками, если им хочется прерывают выполнение задания по собственному желанию, позволяют оценочные комментарии по поводу происходящего и т.д.). Эти особенности характерны не только в ситуации проведения САТ, но являются нормой общения с ребенком в рамках политики Центра.

4 Интересным явилось сопоставление характера взаимодействия психолога в момент проведения САТ с детьми 1992-1993 г.р. на материале диктофонных записей, сделанных в 1998-1999 г. Бурлаковой Н.С. На момент записи дети достигли того же возраста, что и дети исследуемой нами группы, проживали в Москве, и посещали подготовительную группу детского сада с дополнительными развивающими занятиями («лицейная программа»). Выявилось, что при взаимодействии с детьми старшего до-

школьного возраста 6-6,5 лет в норме (1992-1993 г.р.) в условиях доброжелательного контакта с психологом: а) не использовались дополнительно мотивирующие стимулы, характерные для младшего возраста, а ставилась соответствующая возрастному развитию задача выполнения задания, в частности, «придумывания рассказа»; б) дети в большинстве своем с интересом откликались на предложение «придумать рассказ, историю», проявляли спонтанность, но не в физических действиях, а спонтанность с ориентацией на задачу; могли достаточно беспрепятственно сделать над собой усилие и поработать, даже если чувствовалась некоторая усталость; не использовали контакт с взрослым ради цели самоутверждения или извлечения для себя какой-либо выгоды и т.п. В целом дети производили впечатление самостоятельных, любознательных, хотели стать взрослыми (особенно рельефно это видно в рисунках на тему «Когда я стану взрослым...», разительно отличающихся от таковых у современных исследуемых нами детей); в) прослеживалась простроенная иерархия в диаде «ребенок-взрослый», использовался ресурс авторитета взрослого, в соответствии с которым дети могли преодолеть затруднение (например, Р: «Я такую не смогу, трудно.. дайте мне другую...» П: «Все-таки попробуй...», ребенок совершает попытки и начинает рассказывать), мягкая тактика психолога при взаимодействии с ребенком не была препятствием в создании рассказа.

### Особенности восприятия и «переработки» детьми «сказочных занятий».

Посредством рассказов, которые придумывают дети применительно к таблицам САТ, появляется возможность вживую соприкоснуться с функционированием различных культурных форм, отраженных в проективной продукции ребенка, а также со способами и механизмами их образования, применительно к тем сферам опыта, которые ребенок с необходимостью осваивает в своем эмоционально-личностном развитии (Бурлакова, Олешкевич, 2001). В некоторых рассказах, ставших специальным предметом нашего анализа, явно про-

слеживался след тех сказочных сюжетов, которые были задействованы на занятиях с детьми в Центре. Это позволило поставить следующие исследовательские вопросы: какие смыслы вычерпываются ребенком из занятий «в сказке» в концепции образовательной технологии, построенной на соответствующем родительском запросе, каков характер интерпретации ребенком содержания сказки, предоставляемого для задач развития в образовательном центре?

### Обратимся к типичным примерам.

#### Мальчик, 6 лет 5 мес.

(№3) маленький львенок придумал, сделать для папы кое-что...сделал волшебное зелье радости, в мясо его! Предложил папе съесть, папа захотел съесть, съел и стал всегда рад! Во!

(№6) жил-был малыш...однажды он съел волшебный пирог и превратился в медведя!... он посмотрел на папу, папа от страха в обморок упал...

#### Девочка, 5 лет 5 мес.

(№1) Это мальчик, это девочка.. (очень тихо, показывает и комментирует) Он большой (показывает на цыпленка в середине), а он тоже большой (цыпленок сбоку) и он отличается.., а он ...а там пришла их мама... и они увидели курочку в тумане...это папа такой...(пододвигает к себе картинку) и правда она в тумане... а потом, а потом.. (явно силится придумать что-то особенное)..... и будет конец, давай?(сама же отвечает себе) Давай! Когда они плавали ...он увидел лебедей...потом они улели, потому что было холодно...потом они вернулись, когда было тепло...когда он начал купаться, он стал таким белым-белым, он стал не гадким, а таким красивым-красивым лебедем! Конец.(уход от реальной ситуации посредством замены на известный сказочный сюжет, некоторое время назад широко используемый на занятии, в котором герой вдруг становится удивительно «красивым», в желаемой интерпретации ребенка в ответ на реально испытываемые затруднения при рассказывании)

#### Девочка, 5 лет 6 мес.

(№1)Эмм..ээ.один цыпленок пошел брать топор, но не взял (неуверенно, медленно, затем улыбается, пауза)...для каши. А мама стояла на улице и ждала, когда он придет, а все малыши ждали кашку.. При-



несли кашу, но топор не принесли, чтобы сделать вкусную кашку...можно из топора сделать кашу! (улыбается) (угу..) они сели за стол и ээ.. один цыпленок съел кашу... одному досталась каша, другому досталась каш, а одному нет..(Так..) Потом он подумал: «может еще топора взять?» И взял. (уход от взаимодействия посредством обыгрывания словесного выражения «каша из топора» из русской народной сказки с аналогичным названием, сама ситуация преодоления солдатом жадности старухи, и некоторый нравственный урок при этом из воспринятого сюжета уходят. Ребенок играет внешним словесным выражением, развлекаясь логическим несоответствием несоединимого и явно рассчитывая на восхищение слушателя)

**И**так, детьми используется сюжет сказки, «волшебные» силы в качестве иллюзорного средства для преодоления трудностей, при этом отсутствует:

- а ситуация нравственного испытания героя на прочность;
- б столкновение с реальной, жизненной ситуацией;
- в приложение реальных усилий героя по преодолению ситуации, ситуация стремится разрешиться не посредством работы и реальных усилий персонажа, но посредством словесного изобретения, особого мышления (путем обыгрывания например словесного выражения «каша из топора», или искусного использования волшебных сил сразу дающего желаемое);
- г выстраивание реального взаимодействия и отношений между героями.

**Н**екоторыми детьми из сказочных сюжетов «вычерпывается» и акцентируется:

- а возможность нарушения социальной иерархии, жизнь без социальных правил, с усвоением субъективной позиции «последнее слово всегда за ребенком»;
- б другой персонаж – лишь фон для заострения личной исключительности в условиях конкурентности;
- в немедленное осуществление волшебства с целью добиться желаемого, без каких-либо отсрочек

#### **Мальчик, 6 лет 5 мес.**

(№2) Жили-были три медведя (меняет интонацию на интонацию завлекаю-

щего в сказку взрослого). Решили они потянуть канат, встали два силача-медведя и начали тянуть. Вот.. Пришел маленький и сказал: «Давай я тоже потяну!»...И вот! Сказали все и рассмеялись: «Ты еще маленький куда тебе!» (далее меняя интонацию на возбужденно-уверенную) Тот(имеется в виду маленький медвежонок) прогнал медведя. Взял одним мизинцем! (акцентировано) и ...канат перетянул! (след сюжета о трех медведях).

#### **Мальчик, 6 лет 7 мес.**

(№4) Жили-были два кенгуру. Большой кенгуру хотел научиться прыгать и сделал себе велик с двумя пружинами, на каждом колесе. Мама прыгнула вот на такую высоту (показывает руками), а сын прыгнул воооооо до туда!(показывает очень большое расстояние) аж до неба... (далее следует восторженное обращение к супергероям, супермен.

#### **Мальчик, 6 лет 4 мес.**

(№ 6) Жили-были два созвездия и они летали.. он очень далеко...один человек только понял, что эти звезды они медведицы, этот человек думал, которому сказали, что это не настоящие медведи, что это созвездия! Интересная история...ну такоооооо волшебный ученый (явно идентифицируясь с персонажем из «секретной лаборатории сказок») рассказал этому, простому человеку...Те. это ученый рассказал обычному человеку, и теперь он знал!!! (отметим оппозиционную исключительность «особенного ученого» по отношению к «этому, простому человеку»).

#### **Мальчик, 7 лет.**

(№5) Один раз медведь спал в своей берлоге. Он обнаружил инопланетян. Инопланетянин, его звали Капитан Лорд Гармадон (переходит на шепот, интонационно выделяет, завлекая слушателя). Самурай. Он стал говорить с медведем на непонятном языке. «Оу.. ай..эй..асисей..о.э» (набор, отдельных звуков, которые ребенок произносит очень тихо) Медведь не понял. Но потом понял. Гармадон дал ему стоооооооо медалей (интонационно выделяет) настоящих!! И улетел на свою планеточку (последняя фраза пренебрежительно). (акцент на модели поощрения, используемой в Центре, важно, что как только

медали получены, герой неинтересен и может убираться восвояси).

**А**нализ рассказов позволяет сделать общий вывод о том, что в восприятии детьми сказки остается лишь используемый ими притягательный элемент волшебства и нарциссически окрашенного выделения персонажа, обладающего исключительными возможностями. Таким образом, сказка и интеллектуальная схема решения задач, встроенных, согласно стратегии Центра, в сказочный сюжет (затруднение в деятельности-проектирование новой деятельности и получение результата), явно воспринимается детьми по-своему. Ранняя интеллектуализация в русле соответствующих родительских запросов и ожиданий, закрепляя их, не дает толчка для оптимального эмоционально-личностного развития, и даже усугубляет имеющиеся трудности. Это связано с тем, что при оптимальном развитии в дошкольном возрасте мышление опирается на развитие самосознания ребенка. Здесь же наблюдается обратный ход – опора на интеллектуальные схемы, «престижные» культивирование мышления с особым акцентом на исключительности, «индивидуалистической яркости» в развитии личности, самосознания, недостаточно учитываемой ценности труда и испытания. Выделенная тенденция представляется достаточно опасной и рискованной в развитии личности детей данной социальной группы.

**Д**анные объективного анализа культурно-исторической ситуации развития, систематического наблюдения в соответствии с анализом взаимодействия в ситуации «ребенок-взрослый (психолог, проводящий обследование)», «ребенок-ребенок», а также характера рассказов, придумываемых детьми в ответ на таблицы САТ, явно указывают на системные сложности в эмоционально-личностном развитии детей данной группы, подкрепляемые непродуманной педагогической стратегией, что делает их неготовыми к традиционному школьному обучению, и ставит вопросы об адаптации ребенка как к школе, так и к более широкой социальной реальности.

**Литература:**

- Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 416 с.
- Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 65-86.
- Асмолов А.Г. Социальные эффекты образовательной политики // Национальный психологический журнал. — 2010. — № 2. — С. 100-106.
- Асмолов А.Г. Научиться любить детей. Новые стандарты российского образования начнут работать уже в этом учебном году— [Электронный ресурс]// Известия. 2014. 10 сент. Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/576220> (дата обращения 10.12.2014).
- Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Культурно- историческая системно- деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования //Вопросы психологии. – 2007. – №4. –С. 16-23.
- Бурлакова Н.С. Профессиональные представления детских психологов-консультантов о социокультурных тенденциях в функционировании современной семьи и развитии психогенных психических расстройств у детей // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире. IV Междунар. науч. конф. (2010, Гомель). Материалы в 2 ч. — Т. 2. — ГГУ им. Ф. Скорины Гомель, 2010. — С. 123-128.
- Бурлакова Н.С. О новых возможностях культурно-исторического анализа в клинической психологии // Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология, 2012, № 2. - С.49-56.
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2001.
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Психологическая концепция идентичности Э. Эриксона в зеркале личной истории автора (опыт исследования природы клинко-психологического знания): Монография. – М.: ООО «ИПЦ «Маска»», – 2011. –305с.
- Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Уровни культурно-исторического анализа в клинической психологии // Вопросы психологии.–2012. — №6. — С.35-44.
- Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Т.3 // Собр. соч. В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
- Горшков М.К. Российское общество в социологическом измерении// Социс. — 2009. №3 – С. 21
- Карабанова О. А. Понятие социальная ситуация развития в современной психологии. // Методология и история психологии. — 2007. — Т. 2, № 4. — С. 40-56.
- Карабанова О. А. Социальное конструирование детства // Образовательная политика. — 2010. — № 5-6. С. 52-61.
- Кон И.С. Ребёнок и общество. — М.: Академия, 2003 —336с.
- Мамычева Д.И. Трансформация категорий «детство» и «взрослость» в современной культуре. // Общество. Среда. Развитие (TerraHumana). —2010 № 3. —С. 75-80.
- Соколова Е.Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Вопросы психологии. –2009. – №1. –С. 67-80.
- Тихонова Н.Е. Социальная стратификация в современной России: опыт эмпирического анализа. – М.: Институт социологии РАН, —2007. – 320 с.
- Тхостов А. Ш., Сурнов К.Г. Культура и патология: побочные эффекты социализации // Национальный психологический журнал. – 2006. – С. 20-27.
- Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Образовательная политика. – 2010 (а). – № 5-6. –С. 82-90.
- Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития// Культурно-историческая психология. – 2010(б) – №2–С.12-18.
- Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Консультативная психология и психотерапия. –2004. – №1. –С. 18-35.
- Шахманова А. Ш. Самоценность детства и ответственность взрослых перед детьми.// Человек и Образование. – 2012. – № 1. – С. 57-61
- Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко— М.: Педагогика, 1989. —555с.
- Cross G. The cute and the cool. N.Y., 2004.
- Noxon Ch. Rejuvenile: Kickball, Cartoons, Cupcakes, and Reinvention of the American Grown-up. N.Y., 2006.
- Zelizer, V. Pricing the priceless child: the changing social value of children. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1985.

**References:**

- Abramenkova, V.V. (2000) Sotsial'naya psikhologiya detstva: razvitie otnosheniy rebenka v detskoj subkul'ture [Social psychology of childhood: the development of the child's relationship to the child's subculture]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut, Voronezh, Izdatel'stvo NPO «MODEK», 416.
- Asmolv, A.G. (2008) Strategiya sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obshchestva [Strategy of social and cultural modernization of education: towards overcoming the crisis of identity and build a civil society]. Voprosy obrazovaniya [Issues of Education]. 1, 65-86.
- Asmolv, A.G. (2010) Sotsial'nye efekty obrazovatel'noy politiki [Social effects of educational policy]. Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal [National psychological journal]. 2, 100-106.
- Asmolv, A.G. (2014) Nauchit'sya lyubit' detey. Novye standarty rossiyskogo obrazovaniya nachnut rabotat' uzhe v etom uchebnom godu [Learning to love children. New standards of education in Russia will start working as early as this academic year] Izvestiya. Sep 10, 2014. – Electronic resource – Mode of access: <http://izvestia.ru/news/576220> (date of treatment 12.10.2014).

- Asmolov, A.G., Burmenskaya, G.V., Volodarskaya, I.A., Karabanova, O.A., & Salmin, N.G. (2007) Kul'turno-istoricheskaya sistemno-deyatelnostnaya paradigma proektirovaniya standartov shkol'nogo obrazovaniya [Cultural historical systemic activity paradigm for designing the standards of schooling]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology]. 4, 16-23.
- Burlakova, N.S. (2010) Professional'nye predstavleniya detskikh psikhologov-konsul'tantov o sotsiokul'turnykh tendentsiyakh v funktsionirovanii sovremennoy sem'i i razvitiy psikhogennykh psikhicheskikh rasstroystv u detey [Professional presentation of children's counselors on socio-cultural trends in the functioning of the modern family and the development of psychogenic mental disorders in children]. L. S. Vygotskiy i sovremennaya kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: problemy razvitiya lichnosti v izmenchivom mire. IV Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya (2010, Gomel'). [Vygotsky and contemporary cultural-historical psychology: problems of identity in a changing world. 4th International Scientific Conference (2010, Gomel). Proceedings in 2 chapters, Vol. 2. GGU im. F. Skoriny Gomel', 123-128.
- Burlakova, N.S. (2012) O novykh vozmozhnostyakh kul'turno-istoricheskogo analiza v klinicheskoy psikhologii [On new possibilities of cultural and historical analysis in clinical psychology]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta* [Bulletin of Moscow University]. Series 14, Psychology, 2, 49-56.
- Burlakova, N.S., & Oleshkevich, V.I. (2001) Proektivnye metody: teoriya, praktika primeneniya k issledovaniyu lichnosti rebenka. [Projective techniques: theory and practice of the research of the child's personality]. Moscow, Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy.
- Burlakova, N.S., & Oleshkevich, V.I. (2011) Psikhologicheskaya kontseptsiya identichnosti E. Eriksona v zerkale lichnoy istorii avtora (opyt issledovaniya prirody kliniko-psikhologicheskogo znaniya): Monografiya [The psychological concept of identity of E. Erickson's in the mirror personal history of the author (the experience of studying the nature of the clinical and psychological knowledge): Monograph]. Moscow, OOO «IPC «Maska»», 305.
- Burlakova, N.S., & Oleshkevich, V.I. (2012) Urovni kul'turno-istoricheskogo analiza v klinicheskoy psikhologii [Levels of cultural historical analysis in clinical psychology]. *Voprosy psikhologii* [Issues psychology]. 6, 35-44.
- Cross, G. (2004) *The cute and the cool*. N.Y.
- El'konin, D.B. (1989) *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. (Eds.) V.V. Davydov, & V.P. Zinchenko. Moscow, Pedagogika, 555.
- Feldstein, D.I. (2010a) *Izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchimsya mire: psikhologo-pedagogicheskie problemy novoy shkoly* [Changing the child in a changing world: psychological and pedagogical problems of the new school]. *Obrazovatel'naya politika* [Education Policy]. 5-6, 82-90.
- Feldstein, D.I. (2010b) *Psikhologo-pedagogicheskie problemy postroeniya novoy shkoly v usloviyakh znachimykh izmeneniy rebenka i situatsii ego razvitiya* [Psychological pedagogical issues of building a new school in a significantly changing child and the situation of his development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural Historical Psychology]. 2, 12-18.
- Gorshkov, M.K. (2009) *Rossiyskoe obshchestvo v sotsiologicheskom izmerenii* [Russian society in the sociological dimension]. *Sotsis*, 3, 21
- Karabanova, O.A. (2007) *Ponyatie sotsial'naya situatsiya razvitiya v sovremennoy psikhologii*. [The concept of social situation of development in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and History of Psychology]. Vol. 2, 4, 40-56.
- Karabanova, O.A. (2010) *Sotsial'noe konstruirovaniye detstva* [Social Construction Childhood]. *Obrazovatel'naya politika* [Education Policy]. 5-6, 52-61.
- Kholmogorova, A.B., & Garanyan, N.G. (2004) *Nartsissizm, perfektsionizm i depressiya* [Narcissism, perfectionism and depression]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and psychotherapy]. 1, 18-35.
- Kon, I.S. (2003) *Rebyonok i obshchestvo* [The child and society]. Moscow, Akademiya, 336.
- Mamycheva, D.I. (2010) *Transformatsiya kategoriy «detstvo» i «vzroslost'» v sovremennoy kul'ture*. [The transformation of the categories of «childhood» and «adulthood» in contemporary culture]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie (TerraHumana)* [Society. Environment. Development (TerraHumana)]. 3, 75-80.
- Noxon, Ch. (2006) *Rejuvenile: Kickball, Cartoons, Cupcakes, and Reinvention of the American Grown-up*. N.Y.
- Shakhmanova, A.Sh. (2012) *Samotsennost' detstva i otvetstvennost' vzroslykh pered det'mi* [Self-value of childhood and the responsibility of adults to children]. *Chelovek i obrazovanie* [Person and education]. 1, 57-61.
- Sokolova, E.T. (2009) *Nartsissizm kak klinicheskiy i sotsiokul'turnyy fenomen* [Narcissism as a clinical and socio-cultural phenomenon]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology]. 1, 67-80.
- Tikhonova, N.E. (2007) *Sotsial'naya stratifikatsiya v sovremennoy Rossii: opyt empiricheskogo analiza* [Social stratification in modern Russia: the experience of the empirical analysis]. Moscow, Institut Sotsiologii RAN, 320.
- Tkhostov, A. Sh., & Surnov, K.G. (2006) *Kul'tura i patologiya: pobochnye efekty sotsializatsii* [Culture and pathology: side effects of socialization] *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal]. 20-27.
- Vygotsky, L.S. (1983) *Istoriya razvitiya vysshikh psichicheskikh funktsiy* [History of development of higher mental functions]. Vol.3 *Collected papers*. Vol. 6. Moscow, Pedagogika, 368.
- Zelizer, V. (1985) *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. Princeton, NY: Princeton University Press.