

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0303>
УДК/ UDC 159.922

■ Островок амплификации в океане акселерации

Е.В. Бодрова , Д.Дж. Леонг

Компания “Tools of the Mind”, Денвер, Соединенные Штаты Америки

 ebodrova@toolsofthemind.org

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Идея амплификации детского развития как центрального направления дошкольного образования, впервые предложенная А.В. Запорожцем, является логическим продолжением концепции зоны ближайшего развития и принципа обучения, ведущего за собой развитие, сформулированного Л.С. Выготским. В то время как принцип амплификации успешно применяется при разработке образовательных программ для дошкольных учреждений в России, он все еще остается новым для западных педагогов, работающих в культурно-исторической парадигме.

Цель. Продемонстрировать значимость идеи амплификации для системы дошкольного образования в США на примере ее практической реализации в рамках инновационной образовательной программы “Tools of the Mind”.

Методы. Теоретический анализ и сравнение подходов и методов образовательных практик, направленных на психологическое развитие детей дошкольного возраста в США.

Результаты. В качестве альтернативы доминирующему подходу, ориентированному на ускоренное овладение навыками чтения и письма за счет переноса методик начального школьного обучения в дошкольную среду, предлагается концепция амплификации развития, предполагающая создание условий, в которых когнитивное и социальное развитие ребенка происходит в рамках культурно значимых, специфически детских форм деятельности. Теоретической основой разработанной образовательной программы “Tools of the Mind” является культурно-исторический подход Л.С. Выготского, реализованный в двух взаимосвязанных направлениях. Во-первых, программа опирается на ключевые положения теории Выготского, такие как зона ближайшего развития, обучение как присвоение культурных средств, а также признание сюжетно-ролевой игры в качестве ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте. Во-вторых, используемые педагогические стратегии и дидактические материалы основаны на конкретных методических принципах, выведенных из работ Выготского и его последователей.

Выводы. Многолетние исследования в рамках культурно-исторического подхода позволили выработать конкретные рекомендации по проектированию дошкольного образования таким образом, чтобы оно было направлено на амплификацию развития маленьких детей. Эмпирические данные, собранные в процессе внедрения образовательной программы Tools of the Mind в американских дошкольных учреждениях, показывают, что глубокое понимание этих рекомендаций может оказать значительное влияние на педагогическую практику в различных социокультурных контекстах.

Ключевые слова: амплификация, акселерация, дошкольное образование, культурно-исторический подход, произвольность поведения, саморегуляция, сюжетно-ролевая игра

Для цитирования: Бодрова, Е.В., Леонг, Д.Дж. (2025). Островок амплификации в океане акселерации. Национальный психологический журнал, 20(3), 29–41. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0303>

■ An Island of Amplification in the Ocean of Acceleration

Elena V. Bodrova , Deborah J. Leong

“Tools of the Mind” Inc., Denver, United States of America

 ebodrova@toolsofthemind.org

ABSTRACT

Background. The idea of amplification of child development as a focus of Early Childhood Education first introduced by L.S. Vygotsky’s colleague A.V. Zaporozhets presents a logical extension of Vygotsky’s concept of the Zone of Proximal Development and his principle of instruction leading development. While successfully applied to the design of preschool and kindergarten curricula in Russia, the principle of amplification is still new to Western educators working in the Vygotskian paradigm.

Objective. The aim is to discuss the implications of the idea of amplification for Early Childhood Education in the United States and describe the practical implementation of this idea in the Tools of the Mind curriculum.

Results. With the increasing focus on school readiness in American early childhood education, we found the idea of amplifying development to be a viable alternative to the attempts to accelerate the acquisition of academic skills by transplanting the instructional practices commonly used in elementary grades into a preschool classroom. Based on this idea, we developed a new Tools of the Mind curriculum that has been successfully used for 30 years in preschool and kindergarten classrooms across the USA. The cultural-historical approach formed the basis of our curriculum in two ways. First, it comprised the general philosophy of our approach that includes such ideas as the Zone of Proximal Development, learning as appropriation of cultural tools, and make-believe play as the leading activity for preschool-aged children. Second, all of our instructional strategies and materials incorporate one or more specific pedagogical principles derived from the work of Vygotsky and his colleagues and students.

Conclusions. Years of research from the cultural-historical perspective have produced particular guidelines on how one should design an ECE curriculum so that it will be aimed at amplifying young children’s development. The empirical evidence we collected in the process of implementing our “Tools of the Mind” curriculum in American preschools and kindergartens demonstrates how a better understanding of these guidelines might have a significant impact on classroom practices across sociocultural contexts.

Keywords: amplification, acceleration, Early Childhood Education, cultural-historical approach, intentional behaviour, self-regulation, make-believe play

For citation: Bodrova, E.V., Leong, D.J. (2025). An island of amplification in the ocean of acceleration. *National Psychological Journal*, 20(3), 29–41. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0303>

ВВЕДЕНИЕ

...оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного сверххранного обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д.

А.В. Запорожец

Приведенные в эпиграфе слова Александра Владимировича (Запорожец, 1978) остаются актуальными и сегодня. Хотя мотивы сторонников сверххранного обучения, возможно, изменились по сравнению с 1970-ми годами, стремление форсировать превращение дошкольника в школьника не ослабевает. Существует ли сопротивление этим попыткам и насколько оно успешно? Возможно ли создание образовательных программ, основанных на принципах амплификации, в социокультурной среде, где доминируют идеи акселерации? В этой статье мы постараемся ответить на эти и другие вопросы, опираясь на 30-летний опыт разработки и внедрения программы “Tools of the Mind” в дошкольных учреждениях США (Bodrova, Leong, 2018).

Наше сотрудничество началось в начале 1990-х годов, когда один из соавторов, Елена Бодрова, приехала в штат Колорадо по приглашению второго соавтора, Деборы Леонг, и начала преподавать в местном университете на той же кафедре, что и Дебора. К тому времени у нас уже был значительный опыт знакомства с теоретическими и прикладными аспектами раннего образования: Елена защитила диссертацию, а затем работала в НИИ дошкольного воспитания, а Дебора долгие годы преподавала возрастную и педагогическую психологию будущим воспитателям детских садов и учителям начальных классов. Результатом нашего сотрудничества стала образовательная программа, по которой сегодня обучаются более 60000 детей в 29 штатах.

Программа “*Tools of the Mind*” привлекла внимание образовательного сообщества после того, как исследование, опубликованное в журнале *Science* одним из ведущих нейropsychологов США Адель Даймонд, показало, что дошкольники, обучавшиеся по нашей программе, продемонстрировали более высокий уровень исполнительных функций по сравнению с контрольной группой (Diamond et al., 2007). Эти результаты были впоследствии подтверждены в исследованиях, проводившихся на детях, посещавших подготовительные классы в США и в Канаде (Blair, Raver, 2014; Diamond et al., 2019).

Океан акселерации: Система американского дошкольного образования и как в ней торопят детей вырасти

Прежде, чем описать программу “*Tools of the Mind*” и то, как она воплощает в себе принцип амплификации детского развития, необходимо представить краткую характеристику дошкольного образования в США и обсудить феномен акселерации детского развития в тех формах, в которых он проявляется в этой системе.

Хотя в американском образовательном сообществе обучение и развитие детей раннего возраста¹ рассматриваются в рамках возрастного диапазона от рождения до 8 лет (NAEYC, 2021), на практике единой системы обучения и воспитания детей этого возраста не существует, и дети старше 5 лет обучаются в системе, отличной от той, в которой воспитываются младшие дети. При этом термин *curriculum* (образовательная программа) чаще применяется к обучению детей в возрасте 3–8 лет и реже используется в отношении малышей.

Дети в возрасте 3–5 лет, посещающие центры дошкольного образования (*preschool*), как правило, обучаются по образовательным программам, специально разработанным для дошкольников. Некоторые из этих программ являются комплексными, т.е. охватывающими все основные стороны развития ребенка, в то время как другие (парциальные) сосредоточены на одной или двух предметных областях — главным образом на обучении грамоте или математике. В программах, финансируемых на уровне штата или на федеральном уровне, таких как *Head Start*², обычно используются образовательные разработки крупных издательств. В то же время в частных и муниципальных дошкольных учреждениях наблюдается большее разнообразие образовательных программ, а педагоги зачастую комбинируют элементы нескольких программ, дополняя их собственными разработками и материалами.

Дети 5–6 лет посещают *kindergarten*. Этот термин зачастую переводится как «детский сад», и, хотя технически такой перевод правилен, по сути, он уже давно не отражает того, с чем сталкиваются дети. Более точным эквивалентом было бы переводить *kindergarten* как «подготовительный класс»: эти классы считаются частью системы K-12³, и функционируют при начальных школах. Включение подготовительных классов в систему начального образования приводит к тому, что пятилетние дети обучаются в условиях, схожих с условиями обучения шестилетних и семилетних школьников, а их образовательные программы со временем все больше приближаются к тем, что используются в первом и втором классах.

Именно в этих «подготовительных классах» особенно заметен феномен искусственного форсирования детского развития, другими словами, акселерации (Bassok et al., 2016). Например, 20 лет назад по окончании подготовительного класса от детей ожидалось, что они смогут назвать буквы алфавита и узнавать некоторые часто встречающиеся слова. Сегодня же от них требуется «осознанно читать тексты, рассчитанные на начинающего читателя, и демонстрировать их понимание»⁴. Что же касается письма, то ожидается, что выпускники подготовительного класса будут «демонстрировать владение нормами стандартной английской орфографии, пунктуации и использования заглавных букв при письме» (там же). Напомним, что оба этих стандарта достижений применяются к детям, многим из которых еще не исполнилось шести лет.

Акселерация не обошла и детей, которые еще не пошли в подготовительный класс, а пока посещают различные классы и центры, которые в совокупности составляют «лоскутное одеяло» американской системы дошкольного образования. Одним из признаков этой акселерации стало появление классов для четырехлеток в начальных школах. Эти классы получили название *pre-Kindergarten* или *preK*, что можно перевести как «до-подготовительные», и их назначение преимущественно понимается как подготовка детей к поступлению в подготовительный класс. Само понятие «готовность

¹ Термин *early childhood* обычно переводится как *раннее детство* или *ранний возраст*. При этом понятие *ранний возраст* в данном контексте применяется к более широкому возрастному диапазону, чем принято в российской периодизации детского развития, в которой он ограничивается диапазоном от 1 года до 3 лет.

² *Head Start* — программа предоставления образовательных и социальных услуг американским детям воспитывающимся в семьях с низким доходом.

³ K-12 — сокращенное название, принятое для описания американской системы начального и среднего образования, начинающегося в подготовительном классе (*Kindergarten* или *K*) и завершающегося в 12-м классе школы.

⁴ Common Core State Standards Initiative. (2012). Common core state standards initiative. URL: <http://www.corestandards.org/> (accessed: 02.05.2025).

к школьному обучению», ранее означавшее готовность к поступлению в первый класс, теперь часто используется в контексте подготовки к поступлению в *kindergarten*. Неудивительно, что воспитатели дошкольных учреждений ощущают давление со стороны школы, которая ожидает, что их выпускники будут соответствовать определенным стандартам достижений, причем эти стандарты заметно «помолодели»: если еще 25 лет назад предполагалось, что дети будут знать все буквы и соответствующие им звуки к концу подготовительного класса, а то и к середине первого класса, то сегодня такое ожидается от детей, которым только предстоит отпраздновать свой 5-й день рождения.

Так же, как и во времена А.В. Запорожца, неизбежным спутником акселерации становится *симплификация* — упрощенное и обедненное представление о детском развитии, неизбежно приводящее к упрощенным и обедненным представлениям о путях влияния взрослых на это развитие. Это, в частности, проявляется в усиленном внимании к формированию ЗУНов, таких, как навыки чтения, раннее обучение которым предположительно гарантирует отсутствие последующих трудностей в школе. Очевидно, что при таком подходе из учебных программ вытесняется все, напрямую не связанное с формированием этих «приоритетных» навыков.

Существенное отличие акселерации в американских дошкольных учреждениях от процессов, происходивших в СССР и за его пределами в 1970–80-х годах и описанных А.В. Запорожцем, заключается в том, что в прошлом идеи форсированного раннего развития распространялись преимущественно родителями и имели ограниченное влияние на педагогическое сообщество. В отличие от этого, современные процессы, происходящие в американских детских садах и подготовительных классах, не только находят поддержку среди родителей, но и формируются под влиянием политики многочисленных государственных и частных организаций, а также бизнеса — от исследовательских коллективов и педагогических колледжей до издательств и производителей «обучающих» игрушек.

Тенденция к акселерации и симплификации, вызывает тревогу у специалистов в области возрастной психологии и дошкольного образования. Они связывают рост трудностей в обучении и проблемного поведения у детей с сокращением сюжетно-ролевой игры и других видов деятельности, традиционно характерных для дошкольного возраста (Miller, Almon, 2009). Голоса в защиту права детей на полноценное проживание детства вообще и права на игру в частности звучат как от известных педагогов и психологов (Elkind, 2008; Hirsh-Pasek et al., 2004), так и от влиятельных общественных организаций, таких как NAEYC (Национальная Ассоциация Образования Детей Раннего Возраста).

В то же время противники форсированного раннего развития не предлагают теоретически обоснованного подхода к обучению и воспитанию дошкольников, ориентированного на их всестороннее и гармоничное развитие. Вместо этого рассматриваются лишь варианты замены отдельных аспектов акселерации, но не создается принципиально новая концепция дошкольного образования. Одним из таких вариантов является движение *slow pedagogy* («обучение без спешки»), которое призывает воспитателей следовать «в темпе ребенка», а не навязывать детям ритм, заданный расписанием занятий и педагогическими задачами на полугодие (Clark, 2022). Хотя сторонники *slow pedagogy* подчеркивают негативные последствия акселерации для развития маленьких детей, они признают, что их подход отчасти утопичен, расходится с доминирующими в обществе взглядами на цели образования и пока остается ограниченным рамками авторских и «нишевых» школ.

Таков в общих чертах социокультурный контекст американского дошкольного воспитания, в котором мы начали разрабатывать и внедрять программу *“Tools of the Mind”*. Разработка образовательных программ для детей раннего возраста на основе теории Выготского в этом контексте требовала поддержания тонкого баланса между постоянно растущими требованиями государственных и локальных академических стандартов и целью помочь маленьким детям развивать когнитивные и социально-эмоциональные способности, которые в культурно-историческом подходе считаются важными достижениями, присущими именно дошкольному возрасту (Elkonin, 1977; Karpov, 2005). Для программы *“Tools of the Mind”* это означало, что ни одна из методик не могла быть просто адаптирована на основе тех, что были ранее разработаны в России; вся программа должна была создаваться «с нуля» ориентируясь на конкретные задачи дошкольного образования в США.

Островок амплификации: Воплощение ключевых принципов культурно-исторического подхода в программе *“Tools of the Mind”*

Компания *“Tools of the Mind”* основана на теории развития и обучения Л.С. Выготского, а также идеях других представителей культурно-исторического подхода, таких как П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и Л.А. Венгер. Вклад последователей Выготского в сферу дошкольного образования сконцентрирован в понятии *амплификации* детского развития. Термин «амплификация» был введен коллегой Выготского и основателем Всесоюзного института дошкольного воспитания А.В. Запорожцем как ответ на тенденцию переноса школьных программ в детский сад. Этот перенос привел к превращению дошкольного класса в уменьшенную копию начальной школы, где применяются методы обучения и материалы, заимствованные у учителей начальных классов.

Идея амплификации была также задумана как альтернатива концепции «спонтанного развития» детей, согласно которой развитие не может и не должно зависеть от обучения. Амплификация подчеркивает значимость образования в развитии ребенка, утверждая, что правильно организованные образовательные взаимодействия не подавляют развитие, а, напротив, способствуют ему. Таким образом, эта концепция служит логическим продолжением принципа Выготского о ведущей роли обучения в развитии.

“*Tools of the Mind*” — одна из первых попыток в США создать комплексную образовательную программу, основанную на теории Выготского, которая могла бы использоваться в обычных дошкольных учреждениях, а не только в экспериментальных детских садах. В то время как учебные программы, основанные на идеях Выготского, были разработаны для более старших учеников (Campione, Brown, 1990; Newman et al., 1989; Tharp, Gallimore, 1989), большинство предыдущих попыток применения педагогики Выготского для работы с маленькими детьми сводились к использованию отдельных методических приемов, таких как «клеточки Эльконина» для обучения звуковому анализу слова (Clay, 1993), или к преподаванию изолированных предметных областей, например, обучения измерению для введения понятия числа (Sophian, 2007) или использования наглядного моделирования при обучении конструированию (Brofman et al., 2018).

В отличие от этих и подобных им подходов, программа “*Tools of the Mind*” последовательно реализует культурно-исторический подход на всех уровнях — от разработки конкретных занятий и материалов до организации повседневного опыта ребенка в группе, а также применения динамической психолого-педагогической диагностики для постоянного мониторинга прогресса учащихся. В детских садах, работающих по программе “*Tools of the Mind*”, тщательно спланированные виды деятельности и педагогические стратегии направлены на *амплификацию* социально-эмоциональных и когнитивных способностей детей, а также помогают детям освоить психологические орудия овладения собственным поведением.

Одним из первых таких орудий, которые осваивают дети, является **эгоцентрическая речь**. Согласно Выготскому, эгоцентрическая речь у детей вырастает из *социальной речи* и является предшественником *словесного мышления*. Эгоцентрическая речь помогает детям мыслить на этапе, когда их высшие психические функции еще не полностью развиты (Vygotsky, 1987). Как позже выяснил А.Р. Лурия (Luria, 1969), а затем подтвердили многочисленные исследования как в рамках культурно-исторической традиции, так и за ее пределами, эгоцентрическая речь выполняет еще одну важную функцию: она помогает детям регулировать свое поведение, как внешнее, так и внутреннее (Berk, 1992; Winsler et al., 2003). Чтобы способствовать развитию эгоцентрической речи, педагоги “*Tools of the Mind*” демонстрируют ее использование в сложных многошаговых видах деятельности. Кроме того, они поддерживают использование детьми социальной речи как предшествующей эгоцентрической речи, заменяя индивидуальные ответы на вопросы обсуждениями между детьми.

Другим видом «орудий», используемых маленькими детьми в детских садах, работающих по программе “*Tools of the Mind*”, являются **внешние опосредующие средства** — объекты, которые помогают выполнять целенаправленные действия (Vygotsky, 1978). Педагоги знакомят детей с различными такими инструментами — от простых внешних средств, таких как счетные палочки и манипулятивные материалы, до более сложных, таких как числовая линия. Участвуя в разных видах деятельности, дети используют специально разработанные внешние средства, которые помогают им лучше запоминать инструкции к заданиям или удерживать внимание на своей роли в игре. Один из примеров использования таких специальных средств — методика «Чтение с приятелем» (*Buddy Reading*), где дети по очереди «читают» книги друг другу. Это упражнение развивает саморегуляцию при смене ролей и требует от детей способности сохранять роль «читателя» или «слушателя». Чтобы помочь детям оставаться в своей роли, педагоги программы “*Tools of the Mind*” используют карточки с изображениями губ и уха, предварительно объяснив, что «губы читают, а уши слушают». После некоторой практики дети запоминают правила и могут выполнять свои роли «читателя» и «слушателя» без помощи карточек с картинками. Осваивая использование подобных «орудий», дети начинают создавать собственные символические обозначения (в виде рисунков, каракулей или записей), которые помогают им запоминать информацию или поддерживать социальные взаимодействия со сверстниками.

Принцип **социального опосредования** обучения, выдвинутый Выготским, реализуется в программе “*Tools of the Mind*” через организацию взаимодействий между взрослыми и детьми, а также взаимодействий детей друг с другом. При этом социальное опосредование происходит в двух формах: 1) **скаффолдинг** (поддержка) детей со стороны взрослых или сверстников и 2) **развитая сюжетно-ролевая игра**, в которой дети взаимодействуют друг с другом.

Скаффолдинг (поддерживающие взаимодействия) используется в ходе формального и неформального обучения, помогая ребенку перейти от выполнения нового задания с поддержкой взрослого или более компетентного сверстника к самостоятельному выполнению этого и аналогичных заданий (Bodrova, Leong, 2024). Эти взаимодействия должны находиться в **зоне ближайшего развития** каждого конкретного ребенка, чтобы поддерживать именно те навыки и знания, которые находятся на грани зарождения (Vygotsky, 1978). При организации скаффолдинга воспитатель или помогающий сверстник не упрощает задачу, а делает процесс обучения более доступным, предоставляя максимальную поддержку на начальных этапах и постепенно сводя ее на нет по мере освоения ребенком нового навыка (Bruner, 1985). Таким образом, эффективный скаффолдинг носит временный характер: поддержка прекращается, когда новые психические процессы и категории полностью сформированы и ребенок может использовать их без внешней помощи.

Не всякий скаффолдинг одинаково эффективен: адекватная поддержка — это та, которая не только облегчает ребенку выполнение текущего задания или помогает проявить наиболее зрелые на данный момент формы поведения, но и играет ключевую роль в формировании психических процессов, ответственных за успешное выполнение различных задач в будущем.

С позиций культурно-исторического подхода скаффолдинг может существовать в различных формах: 1) совместная работа воспитателя и ребенка над заданием; 2) обучение ребенка использованию новой стратегии, которую он впоследствии

сможет использовать самостоятельно и 3) создание воспитателем таких условий, в которых ребенок будет получать поддержку от других детей (Bodrova, Leong, 2024; Campione, Brown, 1990; Wood, Bruner, Ross, 1976). Педагоги, работающие по программе “*Tools of the Mind*”, используют различные форматы скаффолдинга в самых разных контекстах, не ограничиваясь только академическими видами деятельности.

Специфически детские виды деятельности в программе “*Tools of the Mind*”: сюжетно-ролевая игра

Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми. На их основе должно осуществляться целенаправленное формирование тех ценнейших душевных свойств и качеств, для возникновения которых создаются наиболее благоприятные предпосылки в раннем детстве и которые, как мы пытались показать, войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности.

А.В. Запорожец

Разработка содержания и методик программы “*Tools of the Mind*” с опорой на принцип амплификации детского развития предполагала особое внимание к «специфически детским» видам деятельности и в особенности к сюжетно-ролевой игре. Такой акцент на сюжетно-ролевой игре определялся как тем, что в дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью, так и тем, что у многих детей к концу дошкольного возраста их игра так и не достигает своих развитых форм.

Развитая сюжетно ролевая игра: кандидат на занесение в Красную Книгу?

Во многих странах, включая США, исследователи отмечают вытеснение игры из практики дошкольного образования (Digennaro, 2021; Nome et al., 2015; Tokić, Borovac, 2020). Акцент на подготовку к школе, продиктованный стандартами раннего обучения, особенно негативно влияет на способность детей разворачивать полноценную игровую деятельность. Исследования показывают, что для этого детям необходимо не менее 30 минут непрерывной игры, без вмешательства со стороны воспитателя (Christie, Wardle, 1992). Однако в реальности во многих дошкольных учреждениях время, отведенное на игру, зачастую ограничивается всего 8–12 минутами (Paulick, 2019).

Проблемы, с которыми сталкиваются современные детские сады, нельзя сводить лишь к сокращению времени, отводимого на игру. Отмечается также снижение качества самой игровой деятельности. Одна из причин этого заключается в недостаточной осведомленности воспитателей о стадиях развития игры и о роли взрослого в поддержке и стимулировании этого процесса.

Во многих программах подготовки воспитателей игра преподается преимущественно с позиции теорий, подчеркивающих ее инстинктивный и спонтанный характер, где уровень развития игры рассматривается как функция возраста ребенка (Elkind, 2008). Согласно этим взглядам, вмешательство взрослого в игру считается нежелательным, поскольку оно якобы нарушает ее спонтанность и подавляет творческое выражение детей. В результате будущих воспитателей учат воздерживаться от участия в детской игре, за исключением случаев, когда необходимо разрешить конфликт или прекратить агрессивное поведение.

Вопрос о том, как взрослые могут обучать детей игре, затрагивается в основном в контексте специального образования и коррекционной педагогики. Хотя считается, что вмешательство взрослого может быть полезным для детей с задержками речевого или эмоционального развития, этот подход редко применяется к типично развивающимся детям, которым приписывается способность самостоятельно осваивать игровые навыки. Однако такой подход, некогда оправданный, сегодня утрачивает свою актуальность: современные дети имеют гораздо меньше возможностей учиться игре у старших сверстников, которые раньше выступали в роли «игровых наставников».

В результате множества проблем, связанных с игрой, многие дети поступают в подготовительные или даже первые классы, так и не достигнув уровня развернутой сюжетной игры. Их игровая деятельность ограничивается использованием реалистичных материалов, повторением однотипных, стереотипных и примитивных игровых сценариев, а также узким репертуаром тем и ролевых позиций (Cohen, 2023; Lemay et al., 2022; Miller, Almon, 2009).

Особенно уязвимыми в этом отношении оказываются дети из семей с низким социально-экономическим статусом. Для них недостаточно развитый игровой опыт может означать меньшее количество речевых взаимодействий, что в дальнейшем усиливает разрыв в освоении учебных навыков по сравнению с более обеспеченными сверстниками (Fagan, Son-Yarborough, 2001). Неудивительно, что постоянное участие детей в незрелых формах игры не способствует развитию их когнитивных и социально-эмоциональных компетенций. Когда в научной литературе упоминается о неэффективности игры в развитии ребенка (Lillard et al., 2013), это дополнительно подрывает доверие к значимости игры среди руководителей образовательных учреждений и способствует дальнейшему ее исчезновению из системы дошкольного образования в США.

«Развертывание и максимальное обогащение» сюжетно-ролевой игры в программе “Tools of the Mind”

Столкнувшись с преобладанием недостаточно развитой игры у детей, посещающих дошкольные учреждения, нам пришлось задуматься о том, как развивать несколько аспектов игры *одновременно*: многие дети не только не умели играть, но и не знали, *во что* играть. Иными словами, требовалось не только формировать у них игровые навыки, но и расширять их базовые знания — задача, которая поначалу казалась почти невыполнимой.

Первым шагом стала работа над развитием самих игровых умений, опираясь на ограниченный, но доступный детям личный опыт. В ходе игр разыгрывались ситуации, знакомые им из повседневной жизни — дома, в магазине, у врача. Воспитатели опирались на уже имеющиеся у детей знания, постепенно их расширяя: вводили новых персонажей, предлагали новые ситуации, усложняли структуру игры. По мере развития игровых навыков дети начинали участвовать в сюжетных играх, основанных на материалах книг и фильмов, выходящих за рамки их непосредственного опыта. В конечном итоге они стали придумывать собственные игровые сценарии, органично сочетая элементы реального мира с фантастическими сюжетами.

В дошкольных учреждениях, реализующих программу “Tools of the Mind”, воспитатели помогают детям разыгрывать различные игровые темы на протяжении всего учебного года. Темы подбираются с постепенным усложнением: от хорошо знакомых каждому ребенку (например, *Семья, Магазин*) к менее знакомым, но все еще доступным для понимания (например, *Домашние питомцы*). К концу года в некоторых группах появляются уникальные игровые темы, которые выбираются совместно воспитателями и детьми с учетом интересов группы и доступных ресурсов. Это могут быть, например, *Олимпийские игры* или *Студия звукозаписи*. Каждая игровая тема продолжается примерно четыре недели. Между темами отводится неделя на подготовку: в это время воспитатели и дети вместе оформляют пространство группы в соответствии с новой игровой темой.

Игровая тема, сохраняющаяся в течение месяца, существенно отличается от практики, принятой в большинстве американских дошкольных учреждений, где тематика игры обычно меняется еженедельно. Мы считаем, что для полноценного освоения новой темы детям необходимо достаточно времени, чтобы узнать больше о людях, роли которых они собираются исполнять, об их действиях и взаимоотношениях. Детям также нужно время, чтобы придумать различные игровые сценарии, попробовать их в действии с разными партнерами, а затем развивать и углублять игру. Кроме того, важным этапом является создание игрового реквизита и материалов, необходимых для реализации игровых сюжетов. Часть этих материалов можно использовать повторно, однако многое приходится изготавливать заново — как при поддержке воспитателя, так и самостоятельно.

Расширение базовых знаний

Одним из признаков зрелой, развернутой игры является способность детей участвовать в сложных и многослойных игровых сценариях. Однако на практике дети часто не располагают необходимыми знаниями для их самостоятельной разработки. Даже такие распространенные сюжеты, как игра в *ресторан* или *больницу*, требуют понимания обстановки, распределения ролей и специфики действий, связанных, например, с работой повара, посетителя, врача или пациента. Чтобы познакомить детей с особенностями тех или иных мест и профессий, воспитатели, работающие по программе “Tools of the Mind”, организуют экскурсии, приглашают гостей, выступающих в роли экспертов, а также дополняют этот опыт чтением тематических книг и просмотром видео.

Выбор мест для экскурсий, а также подбор книг и видеоматериалов осуществляется с учетом идеи Д.Б. Эльконина о том, что именно *роль* является основной единицей игры. Когда внимание сосредоточено исключительно на объектах или животных, значительная часть информации не находит отражения в детской игре. Чтобы экскурсия действительно стала источником игрового материала, воспитателю важно акцентировать внимание детей на ролевом поведении: показать, что люди говорят, что делают и как взаимодействуют друг с другом. Некоторые воспитатели пошли дальше и создали собственные видеоматериалы, выполняющие функцию «виртуальных экскурсий». В таких видео воспитатель, например, играет роль покупателя в магазине или клиента в салоне красоты, в то время как помощник воспитателя или родитель-волонтер снимает происходящее на видео. Эти записи помогают детям лучше понять ролевое поведение и перенести его в собственную игру.

Развитие игровых умений

Для того чтобы инициировать и поддерживать развернутую сюжетно-ролевую игру, детям необходимо освоить ряд специфических умений. Хотя большинство дошкольных программ помогает детям развивать важные социальные умения — такие как способность делиться и ждать своей очереди, — программа “Tools of the Mind” делает акцент на еще одном ключевом, но часто упускаемом умении: умении действовать в воображаемой ситуации. Недостаток этого критически важного умения у современных детей можно объяснить рядом причин. Некоторые из них уже были упомянуты, включая отсутствие игровых наставников и недостаточный объем базовых знаний. Однако есть и другой, не менее значимый фактор — характер современных игрушек. Многие из них не только являются точными копиями реальных предметов, но также могут двигаться и издавать звуки. Такие игрушки ограничивают возможности ребенка «отделить мысль от вещи» — способности, которую Выготский (Vygotski, 1967) считал одной из важнейших, приобретаемых в процессе игры.

С учетом этого мы разработали комплекс методик, направленных на поддержку способности детей действовать в воображаемой ситуации. Эти методики предлагают детям использовать неструктурированные или многофункциональные материалы для различных целей с привязкой или без привязки к конкретной игровой теме. Старшие дети учатся самостоятельно создавать игровой материал, а также использовать уже имеющиеся предметы в новой функции. По мере того как дети овладевают умением использовать предметы-заместители, количество реалистичных игрушек в группе постепенно сокращается, тогда как объем игрового материала, созданного самими детьми, увеличивается.

Моделирование игры

Моделирование игры — это еще одна методика, направленная на повышение уровня сюжетно-ролевой игры у детей. Знакомя детей с ролями, характерными для новой игровой темы, воспитатель демонстрирует, что может делать и говорить каждый персонаж, а также какие предметы можно использовать в игре. Например, в рамках темы *Семья* воспитатель может показать последовательность действий при купании младенца. По мере знакомства с новыми ролями дети начинают воспроизводить воображаемые действия, подражая воспитателю с помощью жестов и ролевой речи.

Дополнительную поддержку моделированию игры оказывают книги из серии *Let's Pretend*, специально созданные сотрудниками организации *"Tools of the Mind"*. Эти книги содержат прямые обращения к детям, побуждающие их использовать мимику, жесты и речь, соответствующие определенным персонажам. Например, при чтении истории о том, как нервного щенка ведут к ветеринару, воспитателю предлагается спросить детей: «Представьте, что вы ждете своей очереди у ветеринара, а ваш питомец волнуется. Что бы вы сказали или сделали, чтобы его успокоить?»

Подобное моделирование продолжается до тех пор, пока дети не начнут самостоятельно использовать воображаемые действия и ролевую речь, а также создавать собственные игровые сценарии. Положительное влияние такого моделирования на вовлеченность детей в игру было зафиксировано в ряде исследований с участием детей, принадлежащих к различным демографическим категориям (Кагров, 2005). Это свидетельствует о том, что в современном контексте педагогическая поддержка (скаффолдинг) игры необходима не только детям из групп риска, но и всем дошкольникам.

Планирование игры

Еще один способ поддержки сюжетно-ролевой игры в программе *"Tools of the Mind"* — это развитие у детей навыков планирования. Эльконин (1978) выделял планирование как одну из ключевых характеристик высокоразвитой игры, свойственной детям старшего дошкольного возраста. Такая игра зачастую предполагает длительные обсуждения — кто, что и как будет делать — чередующиеся с короткими периодами собственно игры.

В прошлом дошкольники осваивали навыки планирования, участвуя в играх со старшими детьми. Однако сегодня в большинстве дошкольных учреждений дети взаимодействуют преимущественно со сверстниками, которые сами еще не овладели этим умением. В результате многие из них не привыкли заранее продумывать, во что и как они будут играть. Их игровые действия чаще определяются доступными игрушками, а не собственными замыслами. Вместо того чтобы сначала решить, например, играть в доктора, а затем соорудить из подручных материалов стетоскоп или шприц, такие дети начинают играть в доктора только тогда, когда воспитатель выложит аптечку на видное место. Как только на ее месте появляется каска пожарного или поварской колпак, они тут же меняют и свои игровые намерения. Ожидать, что дети, не владеющие умением планировать игру, овладеют им самостоятельно, не приходится. Как уже отмечалось ранее, у современных детей гораздо меньше возможностей для участия в совместной игре с более старшими товарищами, чем у предыдущих поколений. Это побудило нас разработать специальную методику, направленную на развитие у детей способности к игровому планированию.

В дошкольных учреждениях, работающих по программе *"Tools of the Mind"*, дети ежедневно принимают участие в планировочной сессии перед началом игровой деятельности. Воспитатель начинает с вопросов: во что дети хотят играть и кем хотят быть, поощряя при этом обсуждение и распределение ролей между сверстниками. По мере развития у детей игровых умений и расширения их базовых знаний, воспитатель начинает уточнять детали предполагаемого игрового сценария, например, какой реквизит может понадобиться. Регулярное включение планирования в игровую практику помогает детям осознавать особенности выбранных ролей и правила, связанные с их выполнением. Таким образом, планирование становится неотъемлемым шагом, способствующим углублению и качественному развитию сюжетно-ролевой игры.

Процесс планирования сначала осуществляется в устной форме. Вскоре воспитатели начинают предлагать детям «записывать» свои планы — с тем, чтобы при необходимости напомнить себе или другим о выбранной роли (см. Рисунки 1 и 2). В зависимости от индивидуальных потребностей дети могут нуждаться в поддержке разного вида: один может затрудниться с выбором роли, а другому потребуется помощь в том, чтобы представить и описать, например, как он будет готовить пиццу в «ресторане». По мере того как игровые умения развиваются, дети постепенно начинают планировать свои действия самостоятельно, обсуждая будущую игру с друг с другом без участия взрослого. Это ведет к более длительным игровым эпизодам и созданию более сложных, детально проработанных воображаемых сценариев.



Рисунок 1

План игры дошкольника. Ребенок продиктовал воспитателю: «Я буду готовить»

Figure 1

A preschool child's play plan. The child dictated her message: "I am going to cook"



Рисунок 2

План игры дошкольника. Ребенок попытался написать: «Я буду тем парнем, который полетит в космос». Воспитатель записал слова, которые ребенок не смог записать полностью

Figure 2

A preschool child's play plan. The child attempted to write "I am going to be the guy that goes in space." The teacher wrote down the words the child was not able to encode completely

Как программа "Tools of the Mind" способствует психическому развитию дошкольников: развитие саморегуляции/произвольности

Являясь комплексной образовательной программой, "Tools of the Mind" включает в себя множество видов деятельности, направленных на развитие всех ключевых сфер детского развития. Отличительной чертой программы является акцент на формировании у детей навыков саморегуляции. Саморегуляция — часто определяемая как произвольность — это умение, необходимое для развития высших психических функций (Vygotski, 1987) и один из ключевых факторов, определяющих успешность обучения в школе (Elkonin, 1977; Эльконин, 1978). Современные исследования у дошкольников саморегуляции, а также её нейropsychологического коррелята — исполнительных функций — также указывают на критическую роль, которую эти процессы играют в когнитивном и социально-эмоциональном развитии детей (Blair, 2016; Diamond, 2016).

Согласно «закону развития высших психических функций» (Vygotski, 1978), способность к саморегуляции у детей формируется сначала во внешнем, социальном взаимодействии, а затем постепенно интернализуется и становится внутренней, используемой самостоятельно. Это означает, что для развития саморегуляции ребенок должен сначала пройти этап взаимной регуляции — когда он действует как в роли того, чье поведение регулируется другим, так и в роли того, кто регулирует поведение окружающих. В программе "Tools of the Mind" основным контекстом, в котором дети практикуют взаимную регуляцию, выступает развитая сюжетно-ролевая игра (подробно описанная выше).

Помимо этого, многие виды деятельности в программе "Tools of the Mind" специально разработаны так, чтобы дети выполняли задания поочередно. Например, один ребенок считает предметы, а другой проверяет результат, после чего они меняются ролями. Такой подход решает сразу две задачи. Во-первых, он повышает уровень вовлеченности: детям не приходится ждать помощи от взрослого — они сотрудничают друг с другом, используя специально разработанные материалы, позволяющие им проверять правильность ответов. Во-вторых, принимая на себя определенные роли, такие как «исполнитель» и «проверяющий», дети осваивают навыки совместной регуляции. Сначала они выполняют действия, затем наблюдают за действиями партнера и оценивают их. Это помогает детям усвоить критерии, которые впоследствии они смогут применять к собственной деятельности.

Со временем такие регулирующие действия интернализуются, и дети начинают использовать их самостоятельно. С точки зрения развития саморегуляции и исполнительных функций, подобные виды деятельности способствуют формированию как когнитивных, так и социальных навыков. Кроме того, эти виды деятельности создают благоприятные условия для развития у детей способности принимать точку зрения другого человека — умения, тесно связанного с развитием исполнительных функций и социально-эмоциональных способностей (Carlson et al., 2004; Hughes, Ensor, 2007).

ВЫВОДЫ

“*Tools of the Mind*” является одной из немногих программ, продемонстрировавших, что можно существенно повысить уровень саморегуляции и исполнительных функций у детей в условиях обычного дошкольного учреждения без дополнительных занятий и дорогостоящей аппаратуры и без участия специальных педагогов. Наряду с повышением уровня саморегуляции дети из наших детских садов обогнали своих сверстников из контрольных групп по ряду когнитивных и социально-эмоциональных показателей, которые ассоциируются с успешным обучением в начальной школе (Blair, Raver, 2014; Diamond et al., 2007, 2019; Solomon et al., 2018). Будучи программой, направленной на развитие всех детей, независимо от наличия или отсутствия у них специальных потребностей, “*Tools of the Mind*” оказала наибольшее влияние на развитие детей, которые в силу физиологических или социальных факторов могли в будущем столкнуться с трудностями обучения в школе.

Таким образом, опыт разработки и внедрения программы “*Tools of the Mind*” в условиях американской образовательной системы показал, что образовательная программа, основанная на принципах амплификации детского развития, может представить жизнеспособную альтернативу подходам, воплощающих в себе идеи акселерации и симплификации. В этой связи хочется еще раз вспомнить фразу, поочередно приписываемую различным авторам, но в данном случае, обращенную к работам А.В. Запорожца: *нет ничего более практичного, чем хорошая теория*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Запорожец, А.В. (1978). Значение ранних периодов детства для формирования Личности. В кн.: Принцип развития в психологии. Сборник статей. Под ред. Л.И. Анциферовой. (С. 243–248). Москва: Изд-во «Наука».
- Эльконин, Д.Б. (1978). Психология игры. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Bassok, D., Latham, S., Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 2332858415616358.
- Berk, L.E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In: R.M. Diaz, L.E. Berk, (eds.). *Private speech: From social interaction to self-regulation*. (pp. 17–53). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publ.
- Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current directions in psychological science*, 25(1), 3–7.
- Blair, C., Raver, C.C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLOS ONE*, 9(11), e112393. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393>
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In: M. Flier, B. van Oers, (eds.). *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1095–1111). Dordrecht: Springer Publ.
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2024). Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. 3rd ed. New York: Routledge Publ.
- Brofman, V., Rabinovitch, I., Karpov, Y. (2018). Vygotsky in Harlem: Amplification of preschoolers' development in Vygotskian early childhood education program (VECEP). In: N. Veraksa, S. Sheridan, (eds.). *Vygotsky's theory in early childhood education and research: Russian and Western values*. (pp. 81–96). New York: Routledge Publ.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In: J.V. Wertsch, (ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. (pp. 21–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campione, J. C., Brown, A.L. (1990). Guided learning and transfer. In: N. Fredricksen., R. Glaser, A. Lesgold, M.G. Shafto, (eds.). *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition*. (pp. 141–172). Hillsdale: Erlbaum Publ.
- Carlson, S.M., Mandell, D.J., Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.
- Christie, J.F., Wardle, F. (1992). How Much Time Is Needed for Play? *Young Children*, 47(3), 28–33.
- Clark, A. (2022). Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education. New York: Routledge Publ.
- Clay, M. (1993). Reading Recovery. Portsmouth: Heinemann Publ.
- Cohen, L. (2023). A Vygotskian Framework for Observing and Teaching Bilingual and English-Only Players. *American Journal of Play*, 15(3), 333–358.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In: J.A. Griffin, P. McCardle, L.S. Freund, (eds.). *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research*. (pp. 11–43). Washington: American Psychological Association Publ.
- Diamond, A., Barnett, S.W., Thomas, J., Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>

- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., Abbott, D. (2019). Randomized control trial of *Tools of the Mind*: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLOS ONE*, 14(9), e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Digennaro, S. (2021). Decline of free play as a form of educational poverty. *Journal of Physical Education, Sport*, 21(1), 657–660. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1078>
- Elkind, D. (2008). Can we play? In: R. House, (ed.). *Too Much Too Soon? Early Learning and the Erosion of Childhood*. (pp. 189–196). Portland: Hawthorn Press.
- Elkonin, D.B. (1977). Toward the problem of stages in the mental development of the child. In: M. Cole, (ed.). *Soviet developmental psychology*. (pp. 538–563). White Plains: M.E. Sharpe Publ.
- Farran, D.C., Son-Yarrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 245–262. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00100-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00100-4)
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Eyer, D. (2004). *Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Emmaus: Rodale Books Publ.
- Hughes, C., Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447–1459. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1447>
- Karpov, Y.V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Lemay, L., Parent, A.S., Bouchard, C., Duval, S., Montminy-Sanschagrin, N. (2022). A closer look at the maturity of make-believe play in Quebec's kindergarten to inform the design of a professional development program. In: E. Loizou, J. Trawick-Smith, (eds.). *Teacher education and play pedagogy*. (pp. 9–26). New York: Routledge Publ.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–134.
- Luria, A.R. (1969). Speech development and the formation of mental processes. In: M. Cole, I. Maltzman, (eds.). *Handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books Publ.
- Miller, E., Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need play in school*. College Park: Alliance for Childhood Publ.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nome, D., Hillen, S., Aprea, C. (2015). Kindergartens-Schools without Recess: The Consequence of an Instrumentalist Notion of Play. In: S. Hillen, C. Aprea, (eds.). *Instrumentalism in Education-Where is Bildung left*. (pp. 15–27). Münster: Waxmann Verlag Publ.
- Paulick, J.H. (2019). Articulating high quality free choice time in Head Start preschools: A framework to support professional development and classroom observations. *HS Dialog The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 22(1). URL: <https://journals.charlotte.edu/dialog/article/view/750> (accessed: 05.05.2025).
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., Huggins, L., Ferguson, B., Tannock, R. (2018). A Cluster Randomized-Controlled Trial of the Impact of the Tools of the Mind Curriculum on Self-Regulation in Canadian Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 8, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02366>
- Sophian, C. (2007). *The origins of mathematical knowledge in childhood*. London: Routledge Publ.
- Tharp, R.G., Gallimore, R. (1989). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tokić, I.S., Borovac, T. (2020). Children's symbolic play during the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 232–245.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6–18.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky*. Vol. 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech. New York: Plenum Press.
- Winsler, A., de Leon, J.R., Wallace, B.A., Carlton, M.P., Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30(3), 583–608. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005671>
- Wood, D., Bruner, J.C., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

REFERENCES

- Bassok, D., Latham, S., Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 2332858415616358.
- Berk, L.E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In: R.M. Diaz, L.E. Berk, (eds.). *Private speech: From social interaction to self-regulation*. (pp. 17–53). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publ.
- Blair, C. (2016). Developmental science and executive function. *Current Directions in Psychological Science*, 25(1), 3–7.
- Blair, C., Raver, C.C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLOS ONE*, 9(11), e112393. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393>
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In: M. Fleer, B. van Oers, (eds.). *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1095–1111). Dordrecht: Springer Publ.
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2024). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. 3rd ed. New York: Routledge Publ.
- Brofman, V., Rabinovitch, I., Karpov, Y. (2018). Vygotsky in Harlem: Amplification of preschoolers' development in Vygotskian early childhood education program (VECEP). In: N. Veraksa, S. Sheridan, (eds.). *Vygotsky's theory in early childhood education and research: Russian and Western values*. (pp. 81–96). New York: Routledge Publ.

- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In: J.V. Wertsch, (ed.). Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. (pp. 21–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campione, J. C., Brown, A.L. (1990). Guided learning and transfer. In: N. Fredricksen., R. Glaser, A. Lesgold, M.G. Shafto, (eds.). Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition. (pp. 141–172). Hillsdale: Erlbaum Publ.
- Carlson, S.M., Mandell, D.J., Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.
- Christie, J.F., Wardle, F. (1992). How Much Time Is Needed for Play? *Young Children*, 47(3), 28–33.
- Clark, A. (2022). Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education. New York: Routledge Publ.
- Clay, M. (1993). Reading Recovery. Portsmouth: Heinemann Publ.
- Cohen, L. (2023). A Vygotskian Framework for Observing and Teaching Bilingual and English-Only Players. *American Journal of Play*, 15(3), 333–358.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In: J.A. Griffin, P. McCardle, L.S. Freund, (eds.). Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research. (pp. 11–43). Washington: American Psychological Association Publ.
- Diamond, A., Barnett, S.W., Thomas, J., Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., Abbott, D. (2019). Randomized control trial of *Tools of the Mind*: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLOS ONE*, 14(9), e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Digennaro, S. (2021). Decline of free play as a form of educational poverty. *Journal of Physical Education, Sport*, 21(1), 657–660. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1078>
- Elkind, D. (2008). Can we play? In: R. House, (ed.). Too Much Too Soon? Early Learning and the Erosion of Childhood. (pp. 189–196). Portland: Hawthorn Press.
- Elkonin, D.B. (1977). Toward the problem of stages in the mental development of the child. In: M. Cole, (ed.). Soviet developmental psychology. (pp. 538–563). White Plains: M.E. Sharpe Publ.
- Elkonin, D.B. (1978). The psychology of play. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Farran, D.C., Son-Yarborough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 245–262. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00100-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00100-4)
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Eyer, D. (2004). Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less. Emmaus: Rodale Books Publ.
- Hughes, C., Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447–1459. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1447>
- Karpov, Y.V. (2005). The neo-Vygotskian approach to child development. New York: Cambridge University Press.
- Lemay, L., Parent, A.S., Bouchard, C., Duval, S., Montminy-Sanschagrin, N. (2022). A closer look at the maturity of make-believe play in Quebec's kindergarten to inform the design of a professional development program. In: E. Loizou, J. Trawick-Smith, (eds.). Teacher education and play pedagogy. (pp. 9–26). New York: Routledge Publ.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–134.
- Luria, A.R. (1969). Speech development and the formation of mental processes. In: M. Cole, I. Maltzman, (eds.). Handbook of contemporary Soviet psychology. New York: Basic Books Publ.
- Miller, E., Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need play in school. College Park: Alliance for Childhood Publ.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989). The construction zone: Working for cognitive change in school. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nome, D., Hillen, S., Aprea, C. (2015). Kindertartens-Schools without Recess: The Consequence of an Instrumentalist Notion of Play. In: S. Hillen, C. Aprea, (eds.). Instrumentalism in Education-Where is Bildung left. (pp. 15–27). Münster: Waxmann Verlag Publ.
- Paulick, J.H. (2019). Articulating high quality free choice time in Head Start preschools: A framework to support professional development and classroom observations. *HS Dialog The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field*, 22(1). URL: <https://journals.charlotte.edu/dialog/article/view/750> (accessed: 05.05.2025).
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., Huggins, L., Ferguson, B., Tannock, R. (2018). A Cluster Randomized-Controlled Trial of the Impact of the Tools of the Mind Curriculum on Self-Regulation in Canadian Preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 8, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02366>
- Sophian, C. (2007). The origins of mathematical knowledge in childhood. London: Routledge Publ.
- Tharp, R.G., Gallimore, R. (1989). Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tokić, I.S., Borovac, T. (2020). Children's symbolic play during the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 232–245.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). The collected works of LS Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech. New York: Plenum Press.
- Winsler, A., de Leon, J.R., Wallace, B.A., Carlton, M.P., Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30(3), 583–608. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005671>
- Wood, D., Bruner, J.C., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zaporozhets, A.V. (1978). The importance of early childhood for the formation of a child's personality. In: L.I. Antsyferova, (ed.). The principle of development in psychology. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

**ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ
ABOUT THE AUTHORS****Елена Вячеславовна
Бодрова****Elena V. Bodrova**

Кандидат психологических наук, сооснователь и научный консультант компании “Tools of the Mind”, Денвер, Соединенные Штаты Америки, ebodrova@toolsofthemind.org, <https://orcid.org/0000-0001-5943-7563>

Cand. Sci. (Psychol.), co-founder and knowledge advisor, “Tools of the Mind” Inc., Denver, United States of America, ebodrova@toolsofthemind.org, <https://orcid.org/0000-0001-5943-7563>

**Дебора Джейн
Леонг****Deborah J. Leong**

PhD в области психологии, сооснователь и президент компании “Tools of the Mind”, Голден, Соединенные Штаты Америки, dleong@toolsofthemind.org, <https://orcid.org/0000-0002-6453-2802>

PhD in psychology, co-founder and president, “Tools of the Mind” Inc., Golden, United States of America, dleong@toolsofthemind.org, <https://orcid.org/0000-0002-6453-2802>

Поступила 14.04.2025. Получена после доработки
02.05.2025. Принята в печать 03.06.2025.

Received 14.04.2025. Revised
02.05.2025. Accepted 03.06.2025.