

Управление образования Миноблисполкома
Государственное учреждение образования
/ «Минский областной институт развития образования»

Е. А. Панько

ДЕТСТВО КАК САМОЦЕННОСТЬ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Минск 2009

УДК 159.922.7(075.4)
ББК 88.835я7 П16

СОДЕРЖАНИЕ

Рекомендовано Редакционно-издательским советом МОИРО

Автор:

Е. А. Панько, кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и детской психологии
БГПУ

Рецензенты:

Т. М. Марданова, заместитель начальника ОДДУ РУП «МТЗ»; *А. П. Гурко*, проректор по учебной
работе МОИРО, кандидат психологических наук

Панько, Е. А.

16 Детство как самоценность / Е.А. Панько ; ГУО «Минск, обл. ин-т развития образования». - Минск
: МОИРО, 2009. - 69 с.

ISBN 978-985-6907-15-2

В пособии раскрывается сущность самоценности детства. Оно включает в себя главы, посвященные «специфически детским» видам деятельности, детской субкультуре. Особое внимание уделено психическим процессам и качествам, к развитию которых ребенок в дошкольном возрасте предрасположен (эмоциям, сенсорике, воображению, образному мышлению, художественным способностям и одаренности). Завершают пособие материалы для психологического практикума и самопроверки.

Адресуется руководителям и педагогам учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования, студентам педагогических вузов.

УДК 159.922.7(075.4)
ББК 88.835я7

ISBN 978-985-6907-15-2

О Е. А. Панько
©МОИРО, 2009

ВВЕДЕНИЕ.....	4
О самоценности детства и амплификации развития.....	8
Активно развивающаяся эмоциональная сфера.....	11
О развитии некоторых познавательных процессов.....	14
Развитие основных видов чувствительности.....	14
Социальная перцепция ребенка.....	17
Восприятие художественных произведений.....	25
Образное мышление и воображение дошкольника.....	29
Способности и одаренность: вклад дошкольного детства.....	36
О специфически детских видах деятельности.....	43
Несколько слов о детской субкультуре.....	50
САМОПРОВЕРКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ..	54
ЛИТЕРАТУРА.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Специалистами в области педагогической деятельности подмечено: профессиональный рост педагога, его творчество особенно тесно связаны с тем, насколько активно в процессе образования (и самообразования!) он приобщается к общей и профессиональной *психологической культуре*, удовлетворяет свою потребность в психологических знаниях, умениях, насколько развиты сами эти потребности - аккумуляторы творческого потенциала педагога. Эта закономерность проявляется не только в деятельности учителя, но и в труде педагогов, руководителей дошкольных учреждений. Заметим вместе с тем: не только стремящемуся к самовыражению, к достижению «акме», вершин профессионализма необходима психологическая культура. В современных социокультурных условиях не без основания все большее число ученых относят задачу психологического образования педагога к числу приоритетных. Немаловажная причина тому - изменение роли современного образования для педагогов, обретения им миссии профессионального обеспечения условий развития и саморазвития личности воспитуемого. Она, данная миссия, предполагает фундаментальное психологическое образование педагога, освоение им психологических закономерностей становления человека в образовании и формирование способности строить развивающий образовательный процесс на основе системы профессионально ориентированных знаний, способов действий. Приобретенный в процессе приобщения к психологической культуре «багаж» становится основой для выработки педагогом собственных решений, программ и способов действий в условиях конкретных ситуаций. И специальные исследования, и анализ педагогического опыта убеждают: владение психологической культурой существенно облегчает гуманизацию воспитательнообразовательного процесса, реализацию личностно-ориентированного подхода к детям.

Мы уже не раз произнесли - *«психологическая культура»*. И это не случайно, поскольку ей, точнее одной из ее «ветвей», посвящена книга, которую читатель держит в руках. Что означает данное словосочетание? Понятие «психологическая культура» является сравнительно новым в психологической науке. Вместе с тем интерес к психологическому феномену, который стоит за этим понятием, активно растет и расширяется. И хотя пока, как ни парадоксально, оно не представлено ни в одном отечественном словаре, этот термин все чаще встречается в печати, в живом (особенно профессиональном) общении. Психологическую культуру рассматривают чаще всего как составную часть общей культуры человека, являющуюся сложноструктурированным образованием, позволяющим ему понимать внутренний мир человека, эффективно решать жизненные

психологические проблемы, адаптироваться и самоопределяться в социуме, самореализовываться в нем; устанавливать гармонию внутреннего мира и отношений с окружающими, порождающую состояние внутреннего благополучия.

Последние годы психологическая культура становится нередко предметом специального научного исследования учеными дальнего и ближнего зарубежья (Л. С. Колмогорова, В. В. Семикин и др.). Глубокий интерес к феномену «психологическая культура» проявляют и белорусские исследователи. В течение ряда последних лет «психологическая культура», ее становление, на разных этапах генезиса является предметом специального исследования (на кафедре общей и детской психологии БГПУ под научным руководством академика Я. Л. Коломинского). Психологическая культура, считает Я. Л. Коломинский, - это «совокупность тех достижений, которые человечество имеет в области теоретического познания собственной психики, в области самопознания, в области саморегуляции, в области межличностного взаимодействия». Она включает в себе как теоретическую («знаниевую»), так и практическую («деятельностную») подструктуры. Белорусским психологом выделены и два основных уровня психологической культуры: концептуальный (уровень научного познания) и доконцептуальный (стихийно, спонтанно сформированный). Формирование психологической культуры, согласно такому подходу, - это выстраивание методологических мостиков между тем опытом человека, в котором он выработал свою доконцептуальную психологическую культуру и научным уровнем психологической культуры.

Вернемся к педагогу. Под психологической культурой педагога мы будем понимать систему, включающую в себя теоретико-концептуальный блок (знания о своем «Я» и внутреннем мире других - психических качествах, процессах, эмоциональных состояниях, деятельности людей и их взаимоотношениях) и блок, связанный с психологической деятельностью, практический (сюда входят специальные психологические умения, обеспечивающие успешное применение психологических знаний в жизнедеятельности). Значимой составляющей психологической культуры педагога является и совокупность ряда личностных его качеств (направленность на людей, эмпатия, тактичность, социально-психологическая наблюдательность и др.), определяющая в значительной степени эффективность овладения как психологическими знаниями, так и специальными психологическими умениями.

Педагогу необходима как общая психологическая культура, так и профессиональная, значимая для педагогической деятельности, успешного решения возникающих в процессе ее осуществления проблем, задач. Место детской психологии в профессиональной культуре педагогов, руково

дителя дошкольного учреждения особое, на наш взгляд, - в числе центральных.

Отводя столь значимое место этой отрасли психологии в системе профессиональных психологических и эмпирических знаний педагогов и руководителя детского сада, мы исходим, прежде всего, из того, что именно ребенок - главная фигура в дошкольном учреждении; обеспечение его полноценного разностороннего гармонического развития - главная цель деятельности педагогического коллектива дошкольного учреждения. Дети - главная забота заведующей; он, ребенок, и детская группа - основной предмет деятельности не только воспитателя, но и музыкального руководителя детского сада, руководителя физического воспитания. Успех в их деятельности, как и всего педагогического коллектива, в реализации образовательной программы в процессе профессионального взаимодействия с детьми в значительной степени обусловлен знанием психологии воспитанников: закономерностей развития ребенка на ранних этапах онтогенеза, знанием как возрастных, так и индивидуальных психологических особенностей, пониманием природы специфических детских видов деятельности, языка общения...

Особое внимание к детской психологии педагогов, руководителей образовательных учреждений предполагает и «Конвенция о правах ребенка», провозглашающая: «Образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов, а также умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме» (статья 29). Она призывает для осуществления прав ребенка «учитывать уровень зрелости каждого отдельного ребенка и его индивидуальность и, в частности, принимать во внимание изменяющиеся приоритеты в процессе развития конкретной возрастной группы...», занять взрослым позицию, отвечающую интересам ребенка, прислушиваться к его мнению, уважать его достоинство и личное мнение, при этом проявлять терпение и творческий подход, приспособив свои планы к интересам детей, уровню понимания и предпочтительным для них способам общения.

Создавая пособие, мы не претендовали на целостное, полное изложение в нем информации о душе ребенка, имеющейся в современной детской психологии. Нам хотелось обратить особое внимание педагогов на те психические функции ребенка, к развитию которых он в период дошкольного детства предрасположен. Вот почему значимое место в книге отведено развитию эмоциональной сферы, восприятию, образному мышлению, такому важному новообразованию, как воображению, художественным способностям и одаренности дошкольника. Мы стремились отойти (и «отвести», по возможности, читателя) от узкопрагматического понимания «дошкольного детства» как периода подготовки ребенка к следующему

возрастному этапу - подготовке его к школе, и, вместе с тем, содействовать становлению, укреплению отношения у педагогов (и руководителей) дошкольных учреждений к детству как самоценности, поскольку такое отношение создает ряд преимуществ для полноценного, счастливого проживания ребенком этого чрезвычайно важного в его жизни периода. Этим, в немалой степени, обусловлено начало книги.

Различны концептуальные подходы, на которые опираются взрослые в процессе воспитания и обучения детей. В первой главе мы остановились на одном из них, лежащем в основе ряда современных гуманистически ориентированных образовательных программ, в том числе - белорусской «Пралеске». «Суть его - в отношении к детству как к самоценности, в опоре на амплификацию развития» (А. В. Запорожец).

Следуя данному подходу, особое внимание в пособии уделено «специфически детским» (А. В. Запорожец) видам деятельности (игре, рисованию, музыкальной деятельности и др.), близким, доступным дошкольникам, доставляющим им радость, позволяющим с наибольшей полнотой, легкостью выразить себя, и, вместе с тем, активно содействующим развитию детей этого возраста.

По этой же причине в пособие включена и информация о детской субкультуре, играющей хотя и подчиненную, но относительно автономную роль, которая порой незаслуженно «упускается из поля зрения», недооценивается взрослыми, воспитывающими дошкольников. А между тем, представляя собой неинституализированную, но значимую специфическую форму социального образования, детская субкультура выполняет в жизни наших воспитанников целый ряд важных функций.

Завершает пособие раздел «Самопроверка и психологический практикум». В нем предложены ряд вопросов для самопроверки, размышления, задания и упражнения, работа над которыми, полагаем, поможет (может помочь) в формировании (саморазвитии) деятельностного компонента профессиональной психологической культуры педагога. Будем рады, если знакомство с пособием пробудит желание углубить свои познания в области психологии.

О самооценности детства и амплификации развития

Последние десятилетия характеризуются повышенным интересом к проблеме самооценности детства. При этом многие идею о самооценности детской жизни и детской личности воспринимают как новую, оригинальную и передовую. Между тем, она имеет длинную историю. Согласно Ф. Арнесу (1973), взгляд на ребенка как на специфическое, наделенное особым менталитетом и вследствие этого привилегированное существо постепенно вселяется в общественное сознание уже в XV-XVI вв. В педагогике, как известно, идея самооценности детской жизни и детской личности провозглашалась, начиная с Ж. Ж. Руссо; впоследствии она получила свое развитие в русле «теории свободного воспитания» (К. Н. Вентцель и др.). Значимый вклад в становление, развитие идеи самооценности детства внес замечательный польский врач и педагог Я. Корчак, воплотивший ее не только в печатных работах («Право ребенка на уважение», «Как любить ребенка», «Правда жизни» и др.), но и непосредственно в своей педагогической деятельности, взаимодействии с детьми.

В числе сыгравших существенную роль в распространении, утверждении идеи самооценности детства в первой половине минувшего века широко известны психологи в области детства А. Валлон и П. Блонский. Уже в первой своей книге, посвященной проблемам дошкольного детства («Введение в дошкольное воспитание» (1915 г.), П. П. Блонский утверждал: «Единственно правильное воспитание – естественный рост душевных сил ребенка, которые соотносятся с природными задатками ребенка». Он настаивал на том, что ребенок должен быть воспитываем как ребенок, считал необходимым дать возможность его детству проявиться во всем своем объеме. «Мы должны, – убеждал талантливый и прозорливый ученый, – в каждом периоде обращать преимущественно внимание на то, что соответствует специфической восприимчивости данного периода, иначе мы рискуем навсегда упустить благоприятный момент».¹

Эти мысли перекликаются с концепцией амплификации (обогащения) детского развития, предложенной А. В. Запорожцем. Суть ее в том, что *каждый возраст – имеет свою специфическую, непреходящую абсолютную ценность для развития индивида, вносит особый вклад в становление личности*. Автор данной теории, крупный, глубоко безразличный к судьбам детей психолог, выступал против неразумной торопливости, искусственного форсирования, акселерации детского развития. Здесь представляется, как нам кажется, уместным обратиться к работам самого

А. В. Запорожца. Уже в 1973 году, обсуждая вопросы воспитания и обуче-

ния старших дошкольников на страницах журнала «Советская педагогика», А. В. Запорожец обращает особое внимание на то, что в каждом возрасте «ребенок оказывается особо чувствительным, сензительным к определенному рода воздействиям, в связи с чем у него на данной генетической ступени, при наличии соответствующих социально педагогических условий наиболее интенсивно развиваются определенные психические процессы и качества...».² Идеи о возрастной сензитивности, самооценности детства, его особой роли в становлении личности ученый развивает в ряде последующих работ. К концу 70-х годов на основе их, а также исследований, осуществленных под его научным руководством, создается концепция амплификации развития. Впервые целостно она была представлена в выступлении психолога, посвященном роли дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности, на объединенной сессии общих собраний Академии медицинских наук СССР и Академии педагогических наук СССР «Здоровье и воспитание детей дошкольного возраста в СССР» (1978 г.). Согласно данной концепции при организации дошкольного воспитания «необходимо, *во-первых*, учитывать не только то, что ребенок данного возраста может усвоить при интенсивной тренировке, но и каких физических и душевных сил это от него требует; *во-вторых*, предусматривать, при каком режиме работы и при использовании какого рода специфических для данного возраста видах детской деятельности наиболее успешно усваиваются новые знания и формируются новые физиологические и психические функции; *в-третьих*, необходимо сосредоточивать усилия на воспитании прежде всего тех ценнейших человеческих качеств (например, наглядно-образного мышления, творческого воображения, эмоциональной отзывчивости по отношению к другим людям и т. д.), которые наиболее интенсивно развиваются в дошкольном детстве и войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности».³

Проявлению интереса к этим идеям, их широкому признанию в немалой степени способствовало (и способствует!) то, что в научной школе А. В. Запорожца в конце 70-х – начале 80-х годов изучение психического развития все чаще стало осуществляться как процесс саморазвития, спонтанного саморазвертывания внутренних противоречий деятельности ребенка с позиций культурно-исторического подхода. Как справедливо заметил

В. Т. Кудрявцев, именно через понимание саморазвития как всеобщей формы детского развития идея самооценности детства получила в работах

² Запорожец, А. В. К вопросу об обучении, воспитании и развитии детей шестилетнего возраста // Советская педагогика. - 1973. - № 1. - С. 34.

³ Запорожец, А. В. Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности / Здоровье и воспитание детей дошкольного возраста в СССР. // Объединенная сессия общих собраний Академии медицинских наук СССР и Академии педагогических наук СССР: тезисы научных докладов. - М., 1978. - С. 15.

¹ Блонский, П. П. Введение в дошкольное воспитание. М., 1915. - С. 55.

А. В. Запорожца и его школы содержательное накопление. В настоящее время все большее признание получают высказанные в тот период идеи о необходимости сведения воедино двух положений, традиционно рассматриваемых как антитезы: общественно-исторической детерминации психики ребенка и ее самодетерминации, в которой обнаруживает себя креативная тенденция детского развития. Эта идея основывается не только на трудах А. В. Запорожца. Обратимся к специфически детскому виду деятельности - художественной. Успех в ней в немалой степени зависит от использованных ребенком средств выразительности. В дошкольном возрасте дети ищут выразительные средства не только в своей собственной деятельности. Они овладевают выразительными средствами различных доступных им художественных направлений, усваивают социальный опыт и применяют его в своем творчестве. «Ребенок, — отмечает известный специалист в области детской и педагогической психологии В. С. Мухина, — присваивает выразительные средства так же, как всю духовную культуру общества, в котором живет». Есть немало оснований присоединиться к позиции тех современных психологов, которые считают, что «врастание в культуру» (Л. С. Выготский) или «инкультурация» (М. Мид), творчество и саморазвитие — не разнонаправленные векторы детского развития (и даже не «различные стороны одного целого»), а один.

В решении проблемы самооценки детства в последние годы включается все большее число исследователей. Среди них — известный российский психолог, академик В. П. Зинченко, считающий, что богатство возможностей на первых ступенях развития создает условия свободного развития, поиска и нахождения себя в материале, преодоления материала и преодоления себя в тех или иных формах деятельности и общения. По своей значимости и по своей гениальности, детство каждого отдельного человека, по его мнению, можно сравнить с детской порой человечества в целом. «И то, другое детство — это пора открытия множества миров, вхождения в них, начало построения своих собственных миров, которые мы несем в себе всю нашу дальнейшую жизнь и не можем от них избавиться (даже при содействии психоаналитика)».⁴

Отношение к детству как самооценки способствует своевременному развитию важных психических функций ребенка, его разностороннему и гармоническому развитию. И обеспечению готовности его к школе, к переходу на следующую возрастную ступень — младшего школьника.

... Идеи о самооценки детства сегодня нередко звучат на научных форумах, конференциях, семинарах. Вот и на прошедшей в Москве Меж

дународной юбилейной научной конференции «Наука о детстве и современное образование», посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца, проблема самооценки детства была в центре внимания. Абсолютные ценности детства и образования были названы на конференции как основные, требующие особого внимания и заботы. Проявим их и мы. Это важно, этого ждут прежде всего наши воспитанники.

Активно развивающаяся эмоциональная сфера

Отношение к детству как самооценки предполагает, как отмечалось выше, сосредоточение усилий на развитии (саморазвитии) прежде всего тех психических функций, которые наиболее интенсивно развиваются в дошкольном детстве. Остановимся на них несколько подробнее.

Прежде - на том, что само обращает внимание, чего нельзя не заметить, общаясь с детьми раннего и дошкольного возраста - *интенсивно проявляющейся эмоциональной сфере*, играющей особо важную роль в жизнедеятельности человека на этих, самых первых возрастных этапах.

«Чувства - ядро личности, орган индивидуальности», - писал А. В. Запорожец. Есть немало оснований присоединиться к столь высокой оценке чувств глубоким исследователем аффективной сферы детей. Но не только в этом их роль. Эмоции и чувства рассматриваются и как особая форма отражения действительности. Это «пристрастное» отражение, в ходе которого создаются особые эмоциональные представления, которые выделяют, а нередко и преувеличивают их смысл и ценность для ребенка. Эмоции и чувства являются самыми первыми сигналами «освоения» ребенком мира и, соответственно, самыми первичными конструктами детского сознания. Внутренний механизм переживаний реализует, прежде всего, сопричастность ребенка миру как целому в форме непосредственного положительного или отрицательного эмоционального отклика (А. Д. Кошелева и др.).

Ценные данные о развитии эмоциональной сферы ребенка были получены в исследованиях А. В. Запорожца и его научной школы. В числе таковых - научная информация об изменении на протяжении дошкольного возраста места эмоций во временной структуре деятельности по мере усложнения и отдаления начальных её компонентов от конечных результатов (эмоции начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи). Такое «*эмоциональное предвосхищение*» А. В. Запорожец и Я. З. Неверович связывают и с возникающей деятельностью эмоционального воображения. Зарождающаяся и развивающаяся в дошкольном возрасте способность к эмоциональному предвосхищению дает ребенку возможность не только

⁴ Зинченко, В. П. Детство - ценность, а не объект проектирования и воспитания // Наука о детстве и современное образование: материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца. М., - 2005. - С. 24.

предвидеть, но и переживать отдаленные последствия своей деятельности, поступков, прочувствовать их смысл, значение, ценность как для себя, так и для окружающих. Не случайно, пройдя «через успех», пережив удовлетворение, радость от результатов деятельности (удалась роль мышки в драматизированной сказке «Репка», придумал мелодию на предложенный текст, сам сконструировал самолет и т. п.), дети, как свидетельствуют практика и специальные исследования, стремятся еще и еще раз пережить такое же эмоциональное состояние, заняться вновь деятельностью, «дарящей» его.

Выявлено, что включаясь в единую систему регуляции, эмоции уже в дошкольном возрасте (к концу его) становятся «умными», обобщенными и, как мы отмечали уже выше, превосходящими, а интеллектуальные процессы, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего, важную роль в смыслообразовании и целеобразовании, зарождении ценностного отношения к окружающему миру, себе.

Обратим внимание и на такое новообразование в аффективной, эмоциональной сфере дошкольника как *изменение содержания аффектов* (выражается прежде всего в возникновении особых форм сопереживания, внимания и интереса, сочувствия другим людям, ради которых осуществляется сама деятельность, эмпатии (Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Л. П. Стрелкова и др.). Развивающаяся к концу дошкольного возраста эмоциональная децентрация способствует этому. В процессе совместной деятельности ребенок учится ставить себя на место того или иного человека, в нем развивается способность к сопереживанию. Заметим, взаимоотношения дошкольника с людьми (как взрослыми, так и ровесниками) - мощный и важный источник его переживаний.

В числе таковых источников сказка, книга, встречи с ее героями, музыка, искусство. Дело в том, что при их восприятии у человека возникает переживание, в процессе которого, как подметил глубокий исследователь художественного восприятия Б. М. Теплов, создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые.

Возникновению просоциальных чувств, превращающихся к концу дошкольного периода (у детей с признаками социальной одаренности, раньше) в мотивы поведения, способствует усвоение ребенком требований, предъявляемых окружающими к выполняемой ребенком деятельности, становящихся при определенных условиях его требованием к самому себе.

Ценные идеи относительно этих условий были высказаны

А. В. Запорожцем. Он, в частности, считал, что в нравственном воспита

нии необходимо достичь такого положения, при котором поступок, соответствующий моральной норме, стал бы для ребенка лично значимым. Тогда побудительным мотивом поступка станет не правило, идущее от взрослого, а понимание состояния сверстника и возникшие в связи с этим гуманные чувства по отношению к нему. Эта мысль, представляющаяся нам особенно значимой не только для нравственного воспитания, но и для формирования ценностного отношения дошкольников к человеку, была подтверждена экспериментально и получила дальнейшее развитие в работах соратников и учеников А. В. Запорожца.

Развитие эмоциональной сферы человека во многом определяется тем, удовлетворены ли основные потребности субъекта, в какой степени? На самых ранних этапах жизненного пути у детей последовательно возникает, развивается ряд важных психологических потребностей, в числе которых следующие:

- потребность в защищенности;
- потребность в общении со взрослыми и в последующем - со сверстниками (во внимании, ласке, сотрудничестве, сопереживании);
- потребность в новых впечатлениях, которая побуждает ребенка к многогранной исследовательской деятельности; познавательная потребность, «толкающая» его ко все более широкому и глубокому вхождению в окружающую среду, познанию ее, себя (проявляется в познавательной активности, экспериментировании);
- потребность в принадлежности к социальной группе, в принятии членами своей социальной группы, признании сверстниками;
- потребность войти в мир взрослых, быть как они, действовать вместе с ними (удовлетворяется в новых видах деятельности ребенка - игровая, элементарно-трудовая и др.);
- потребность выйти за рамки своего привычного, детского образа жизни, занять новую, более значимую роль в обществе (зарождающаяся в конце дошкольного возраста, она влияет на отношение к школе, возникновение «социальной позиции школьника»);
- потребность в самоуважении, понимании, самоактуализации.

Удовлетворение этих потребностей, в значительной мере обуславливают личностное развитие, становление предпосылок ценностного ориентирования ребенка.

Депривация же, ущемление их, ведут к негативным эмоциям, дискомфорту, неуверенности в себе, порой - к агрессивности, отрицательно сказывается на развитии личности дошкольника, его психологическом здоровье.

О развитии некоторых познавательных процессов *Развитие основных*

видов чувствительности

Раннее и дошкольное детство — *период активного развития сенсорики*. Это возраст преимущественно чувственного познания окружающего мира и себя посредством ощупывания предметов, их рассматривания, обнюхивания, практических действий с ними... Обретаемый ребенком в этот период путем «живого созерцания» чувственный опыт чрезвычайно значим для его жизнедеятельности, развития целого ряда способностей (изобразительных, музыкальных и др.).

Ощущение (отражение отдельных свойств предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств) и *восприятие* (целостное отражение предметов, ситуаций, событий, возникающее при непосредственном воздействии раздражителей на органы чувств), обеспечивают непосредственно-чувственную ориентировку в мире. Развитие этих процессов создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных познавательных процессов (памяти, мышления, воображения). При этом общепризнано: дошкольное детство — возраст, когда *сенсорная основа способностей*, фундамент сенсорной культуры формируется, *развивается особенно активно*.

Немало существенных, интересных изменений происходит в процессе генезиса сенсорных процессов в первые годы жизни ребенка. И, в первую очередь, они относятся к развитию основных *видов чувствительности*. Напомним о некоторых из них.

Так, по данным Т. В. Ендовицкой, дети 4-5 лет различают разрыв в кольце Ландольта в среднем с расстояния 207,5 см, в 5-6 лет - 270 см, в 6-7 - 303 см. Обнаружена также зависимость уровня остроты зрения от условий деятельности - острота зрения значительно возрастает, когда исследование ведется в игровой ситуации (прирост ее выражается в среднем на 17,2 % у детей 4-5 лет, на 29,8 % у детей 5-6 лет, на 30,2 % у детей 6-7 лет).

Развивается в дошкольный период и *цветоразличение*: повышается его точность и тонкость. Исследование, проведенное З. М. Истоминой, показало, что уже к двум годам дети при непосредственном восприятии достаточно хорошо различают четыре основных цвета: красный, синий, зеленый, желтый. Дифференциация же промежуточных тонов - оранжевого, голубого и фиолетового - вызывает у них трудности. В дошкольный период улучшается не только цветоразличение при непосредственном восприятии, но и по слову-наименованию. Выявлено, что с 4-х лет устанавливается прочная связь между цветом и его наименованием в отношении ос

новных тонов, а с 5 лет - и в отношении промежуточных. По данным Кука, точность цветоразличения оттенков к шести годам возрастает примерно в два раза. Со среднего дошкольного возраста дети начинают различать и светлоту⁵, однако дифференциация светлотных отношений может наблюдаться и у младших дошкольников, когда они приобретают сигнальное значение (Т. И. Данюшевская).

В этот период жизни усвершенствуется также *кинестезическая* и *тактильная чувствительность*. Показателем развития этого ощущения может служить различение тяжести предметов. В возрасте от 4 до 7 лет эта способность возрастает примерно в два раза.

Развивается в дошкольном возрасте и *обонятельная чувствительность*. Старшие дошкольники допускают меньшее число ошибок при различении запахов, точнее их называют, нежели более младшие дети.

Активно развивается в дошкольном детстве и *ориентировка ребенка в пространстве, времени, движении* и др. На развитие сенсорики малыша сказывается, безусловно, созревание анализаторов (слухового, зрительного, кожного, обонятельного и др.), которое происходит в этот период его жизни. Но не только это оказывает влияние на развитие ощущений, восприятия ребенка. Приобретаемый им чувственный опыт не изолирован от процессов мышления, речи. Слово взрослого фиксирует его, обобщает. Оно рационализирует и индивидуализирует акт обследования предмета, направляет его так, чтобы были восприняты те его части, свойства, которые менее доступны чувственному опыту, а между тем имеют важное для человека значение. Тем самым оно «поднимает» восприятие на более высокий уровень, «очеловечивает» его.

«Очеловеченность восприятия, — отмечал исследовавший этот процесс Л. А. Венгер, — состоит не только и не столько в том, что человек наряду с «природными» объектами воспринимает также объекты «социальные», сколько в том, что в любых объектах он выделяет свойства и особенности, соответствующие задачам человеческой деятельности, смотрит на мир сквозь призму его освоения человечеством, представленную в виде систем сенсорных эталонов».⁵ *Овладение сенсорными эталонами* (выработанными человечеством и общепринятыми образцами основных разновидностей внешних свойств и качеств предмета) играет существенную роль в сенсорном развитии ребенка. Сенсорными эталонами для ребенка служат, например, в области восприятия цвета семь хроматических («цветных») цветов спектра (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) и ахроматических цветов (белый, серый, черный) и их оттенки по свету и насыщенности; в области звука -

⁵ Венгер, Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). - М. - 1969. - С. 100-101.

семь чистых звуков октавы (до, ре, ми, фа, соль, ля, си, до), «решетка фонем» родного языка, звуковысотные отношения и интервалы; в области восприятия формы - геометрические плоскостные и объемные фигуры (квадрат, прямоугольник, круг, овал, треугольник, клуб, призма и др.).

Значимо для развития сенсорики ребенка и овладение им способами обследования предметов - *перцептивными действиями*. Ведь восприятие - активный процесс, в котором, особенно на ранних ступенях развития человека, важную роль играют движения глаз, руки, обследующих предмет, делающие как бы снятие слепка, копии, моделирование объекта. Характер же этих действий, как показали исследования А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, В. П. Зинченко и др., не остаются постоянными на протяжении детства. С возрастом повышается точность и быстрота осуществления перцептивного действия при решении перцептивных задач. Если на первом этапе овладения конкретным видом перцептивного действия (рассматривание, выслушивание, ощупывание, постукивание и др.) движения рецептивных аппаратов носят чрезвычайно развернутый характер, то затем происходит их «свертывание», уменьшается их количество и амплитуда. Это оказывается возможным за счет интериоризации отдельных операций, образования внешних ориентировочных действий, за счет переноса средств осуществления в план представлений, формирования внутренних эталонов.

Совершенствование же перцептивных действий происходит в процессе правильно организованного обучения, практики. Важно научить ребенка обследовать предметы, причем не только какой-то определенный круг их качеств, наиболее часто встречающихся, а сформировать общие сенсорные умения, что поможет ему быстрее и успешнее овладеть как свойствами новых для него предметов, так и изменившимися качествами уже знакомых.

Как помочь ребенку в развитии его сенсорики? Немало остроумных дидактических средств можно найти сегодня для этого (в том числе - в сенсорной дидактике М. Монтессори). Нам же хотелось здесь напомнить о результатах совместного исследования этой проблемы детскими психологами и педагогами под руководством А. В. Запорожца. Поиски ими благоприятных условий развития и формирования сенсорики у детей раннего и дошкольного возраста дали основание сделать заключение: *сенсорное воспитание следует осуществлять внутри содержательных, широких видов деятельности* (манипуляций с предметами, бытовой, конструктивной, музыкальной, игровой, трудовой деятельности, рисования и т. д.). Именно в этих условиях у детей наиболее успешно формируются навыки обобщенной ориентировочной деятельности, идет овладение общественно выработанными мерками - сенсорными эталонами. Ценно, что при этом

с помощью взрослого ребенком осваиваются и различные формы, окраска, величина предметов, их жизненная целесообразность, значение.

И еще: проявляя заботу о совершенствовании сенсорики ребенка, не следует «сбрасывать со счетов» немалые возможности в этом и саморазвития наших воспитанников. Важно создать благоприятные условия и для самостоятельной их деятельности, экспериментирования с окружающими предметами, поиска ими своих «троп» в познании мира.

Социальная перцепция ребенка

Возникают в этот период, совершенствуются и такие специфические виды восприятия, как социальная перцепция и художественное восприятие. Нам хотелось бы здесь особо остановиться на последних, имеющих чрезвычайно важное значение для развития личности ребенка, но которым, к сожалению, далеко не всегда уделяется достаточно внимания. А между тем, как справедливо заметил педагог-гуманист В. А. Сухомлинский, познание мира начинается для малыша с познания человека. Добро и зло открываются перед ребенком уже в том, каким тоном обращается отец к матери, какие чувства выражают его взгляды, движения.

Социальная перцепция, восприятие человека человеком, относится к числу сложных психических процессов. Ее формирование неразрывно связано с развитием самого воспринимающего, изменением его потребностей (прежде всего - в общении, признании окружающими, познании). Уже в конце первого -- начале второго месяца жизни ребенок начинает выделять взрослого из окружающей среды, реагируя на него улыбкой, потом - комплексом оживления. В младенчестве же начинает проявляться и дифференцированное отношение малыша к окружающим взрослым, привязанность по отношению к конкретным ухаживающим за ним лицам. Именно в процессе общения, ведущего в этот период вида деятельности, особенно интенсивно развивается восприятие человека ребенком. Изменение содержания общения на последующих возрастных этапах дает возможность ребенку не только тоньше дифференцировать внешний облик окружающих людей, но и воспринимать их с разных сторон, вычленять их существенные функции (организатор знакомства с функциями окружающих предметов, руководитель ориентировки в мире, защитник от негативных его воздействий, носитель речевых форм общения и др.). Существенное влияние на развитие социальной перцепции малыша оказывает овладение им речью. Именно благодаря этому человек начинает выступать в восприятии ребенка как лицо, обладающее не только непосредственными чувственными свойствами, но и сигнализируемыми ими психическими качествами. Дальнейшему активному формированию восприятия человека в дошкольном возрасте

способствует и овладение ребенком новыми видами деятельности (особенно коллективными), расширение круга общения, появление новых его видов (прежде всего - внеситуативно-личностного общения).

Социальная перцепция дошкольника имеет ряд особенностей. Далеко не одновременно все качества человека ребенок способен осознать, воспринять адекватно. Физические качества, возможности сверстника дети воспринимают более верно, нежели моральные (Н. Е. Анкудинова и др.). Общеизвестно, что межличностное восприятие (восприятие, понимание, оценка человека человеком) - это эмоционально окрашенный процесс. *Субъективное отношение к воспринимаемому человеку* интенсивно проявляется и в социальной перцепции дошкольника. Так, оценивая сверстников, к которым дети проявляют симпатию, дружеские чувства, дошкольники отмечают в подавляющем большинстве случаев лишь положительные качества: умение играть, доброту, аккуратность, способности и др.

Таня. Юля красивая, у нее коса такая большая. Она лучше всех занимается. Танцует так хорошо! С ней все девочки любят играть.

Коля. Паша мне нравится больше всех. Он мой друг. Мы живем в одном доме. Он лучше всех в шапки играет. У него всегда все в порядке. Паша всегда делится, когда попросишь.

Оценивая же сверстников, к которым дошкольники не проявляют симпатии, они характеризуют их преимущественно только с отрицательной стороны («бьется», «не умеет играть», «плохо рисует» и т. п.). Не менее выраженная детская «пристрастность» проявляется и при восприятии дошкольниками взрослых - родителей, педагогов... Наиболее яркую положительную оценку дошкольники дают тем окружающим взрослым, к которым испытывают доверительное отношение, привязанность. При создании их образов графическими средствами используют преимущественно цвета, ассоциирующиеся с позитивными эмоциями (зеленый, желтый и др.), рисуют его в центре листа, широко применяют декорирование...

В социальной перцепции дошкольников проявляются и индивидуально-психологические различия, прежде всего - *половые*. Так, например, оценивая девочек (при позитивном к ним отношении), старшие дошкольники обоого пола отмечают у них большее число положительных качеств, чем при оценке мальчиков. Характеризуя мальчиков (при негативном к ним отношении), девочки в целом отмечают у них больше отрицательных качеств, чем у представителей своего пола при такой же модальности отношения к ним.

Половые различия проявляются и в восприятии детьми взрослых, причем не только родителей. Небезынтересными в этом отношении нам представляются результаты, полученные в процессе исследования социальной перцепции при широком использовании рисовальных проб («Моя воспитательница», «Моя учительница», «Мы с воспитателем (и.о.) в груп

пе», «Мы с воспитателем (и.о.) на прогулке»). Выявленные при анализе детских рисунков на предложенные темы гендерные различия в восприятии педагога и отношении к нему выражались разными графическими средствами, в том числе с помощью композиции рисунка. Девочки значительно чаще мальчиков располагали фигуру воспитателя в центре листа бумаги, когда изображали его одного (45,5% : 5,3%), вместе с детьми, рядом с собственной фигурой (30,9% : 17,5%). Свое стремление к близости, привязанность к воспитательнице представительницы женского пола проявляли чаще представителей мужского пола и когда располагали на рисунках воспитателя сбоку листа, но при этом — вблизи себя и других детей (20,3% : 12,5%).

Отмеченная тенденция в определенной степени обусловлена тем, что «представительницы женского пола более склонны обращаться к авторитетам, увереннее чувствуют себя и проявляют большую активность в ситуациях, связанных с общением».⁶

Мальчики же чаще девочек располагали в центре листа неодушевленный предмет (20% : 10,6%), изолировали, «ограждали» воспитателя от себя и своих сверстников (15% : 8,9%), не вносили фигуру педагога в свой рисунок (9,2% : 4,9%), проявляя тем самым более «холодное» отношение к педагогу, напряженность во взаимоотношениях с ним, в ряде случаев — конфликтность. Были выявлены гендерные различия и в соотношении величины представленных на рисунках фигур воспитателя и детей (своей в том числе). Так, фигуру воспитателя выше, крупнее себя по величине девочки изображают чаще, нежели мальчики (83,3% : 57,9%); как равную себе — значительно реже (36,8% : 14%); себя выше, крупнее воспитательницы — в нашем исследовании — в исключительно редких случаях. Эту тенденцию можно интерпретировать как проявление разной степени авторитетности воспитателя для представителей разных полов: для девочек педагог-женщина - человек более влиятельный, значимый, авторитетный, нежели для мальчиков, с характерной для многих из них склонностью к переоценке себя, недостаточной критичностью.

Если девочки «открыты» для воспитательницы, ее воздействий, проявляют нередко привязанность, зависимость от педагога-женщины, идентифицируя себя с ней, то мальчики предпочитают «быть рядом с воспитательницей, но не всегда вместе». В какой-то мере такое отношение, проявленное детьми к педагогу в рисунках, можно рассматривать как защитный механизм, позволяющий сохранять состояние эмоциональной стабильности в тех случаях, когда отношение взрослого к ним негативное. Сказывается при этом и большая полонезависимость мальчиков (в сравнении с девочками),

⁶ Хризман, Т. П. Мальчики и девочки - два разных мира. - М., 1998; Хрипкова, А. Г. Девочка - подросток - девушка. - Омск, 1985.

обусловленная тем, что у мальчиков функции правого и левого полушарий более универсальны. Выявлено, что дети разного пола по-разному воспринимают и обрабатывают информацию (позитивную), включают разные корковые системы, что и определяет разные эмоциональные отношения к воспринимаемому миру и его осмыслению (Хризман Т. и др.).

Обращает на себя внимание такой отмеченный в исследовании факт, что при изображении педагога авторитарного стиля мальчики более ярко и смело, чем девочки, выражали свое негативное отношение к нему (изображали его фигуру в позе агрессивного человека с поднятыми вверх руками и длинными пальцами; заштриховывали ее черным карандашом; значительно чаще девочек рисовали схематично не только педагога, но и детей, которые рядом с ним, и т. п.).

Более частое проявление в рисунках мальчиков негативного и индифферентного отношения к воспитателю является нередко и ответной реакцией на ограничение двигательной активности, негативную оценку их поведения, связанную с «неприятием», нарушением вводимых педагогом правил, которые чаще, как правило, адресуются мальчикам. А между тем, нейрофизиологические и нейропсихологические особенности мальчиков, по данным нейропсихологов, позволяют им быстрее себя реализовывать, планировать и выполнять более разнообразные двигательные программы, быстрее осваивать большое пространство, необходимое для развития их психических процессов и формирования социальных ролей.

Кроме того, подмечено, что «излишняя регламентация поведения дошкольника, когда ему отводится роль механического исполнителя поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет его равнодушным по отношению к тому, насколько успешно осуществляется общее дело и насколько оно значимо для окружающих».⁷

В предложенных нами рисовальных пробах девочки чаще мальчиков изображали воспитателя гуляющим с детьми на прогулке по территории детского сада, на экскурсии в парке, на луг («Мы идем в парк» (23,5% : 15,1%); как организатора и соучастника игровой деятельности детей («В. И. играет с нами в мяч» (6,2% : 2,4%); в процессе обучения детей на занятии (3,5% : 1,6%), общения с ними («О. И. разговаривает с нами» (4,3% : 2,4%), взаимодействующим с родителями (2,6% : 0,8%). В рисунках же мальчиков педагог с детьми чаще, нежели в рисунках девочек, занят трудовой и бытовой деятельностью, изображен вне дошкольного учреждения («Она у себя дома», «Идет в детский сад, еще не пришла»).

Обнаружены гендерные различия и в структуре графического образа воспитателя в рисунках старших дошкольников. У девочек образ воспитательницы не только эмоционально более привлекателен, красочен, но и полнее, детализированнее. В рисунках проявлена большая выраженность их психологической наблюдательности. Так, девочки с особой тщательностью рисовали лицо воспитательницы, они чаще мальчиков включали в ее образ уши (20,9% : 16,8%), зрачки глаз (94,8% : 72,9%), ресницы (37,4% : 18,7%), брови (31,3% : 15%), нос (89% : 81,3%), щеки (14,8% : 13,1%), шею (73,9% : 64,5%), а также плечи (73,9% : 62,6%), руки (100% : 91,6%), ладони (46,9% : 35,5%), пальцы (71,3% : 62,6%), ступни (73% : 63,6%).

Полученные результаты можно объяснить и проявлением половой идентификации девочками, повышенным интересом представительниц женского пола к человеку и тому, что расположено непосредственно около него, и вниманием представителей мужского пола к предметам и явлениям удаленным (Хрипкина А. Г., Хризман Т. П., Колесов Д. В.).

В исследовании Е. Ч. Алехнович выявлено: мальчики склонны чаще девочек оценивать профессиональные качества учителя и воспитателя и высказывать собственное отношение к этим педагогам. Девочки, в свою очередь, чаще мальчиков описывают внешность учителя и воспитателя, а также особенности их взаимодействия с детьми. Проведенное исследование позволило также установить, что отношение мальчиков как к учителю, так и к воспитателю в большей мере, чем у девочек, определяется типом взаимодействия данных педагогов с детьми.

Выявленные в ходе исследования различия между девочками и мальчиками в отношении к педагогам автор обосновывает разными их приоритетами в общении с данными взрослыми. Если для девочек *первостепенным является установление положительных эмоциональных отношений со значимым взрослым и идентификация с ним как представителем своего пола, то мальчик в первую очередь рассматривает общение с педагогами как возможность для расширения своих знаний об окружающей действительности.*

Сказывается на межличностном восприятии дошкольников и такая их индивидуально-психологическая особенность, как *темперамент*. Широко известный специалист в области межличностных отношений В. Н. Мясищев подметил: тяготение одного человека к другому в значительной степени выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанности: сидеть, есть, спать рядом... Как показал анализ детских рисунков на предложенные темы (см. выше), с учетом данных критериев, позитивное отношение к педагогу, тяготение к нему наиболее выражено у сангвиников. Высокая коммуникабельность, экстравертированность, гибкость в общении, при

⁷ Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. - М., 1986. - Т. 1. Психическое развитие ребенка. - С. 280-281.

сущие сангвиникам, обеспечивает, в значительной степени, им относительную легкость установления контакта с разными педагогами, способствуют расширению возможностей познания их как объектов общения и других видов деятельности, установлению позитивных взаимоотношений в системе «ребенок-педагог». Для этих воспитанников педагог оказывается наиболее «открытым», что сказывается на их межличностном восприятии, находит отражение в созданных детьми графических образах педагогов. Так, в рисунках сангвиников образ педагога наиболее полный и сложный в структурном отношении. Фигуру воспитателя, как правило, они располагают в центре листа бумаги рядом с собственной фигурой. Противоположны тенденции детей-меланхоликов, создающих образ своего воспитателя. Психологические особенности дошкольников этого темперамента (неуверенность, робость, тревожность и др.) затрудняют их адаптацию в новой социальной среде детского сада, мешают включению в общение, проявлению их способностей перед окружающими. Это препятствует взаимопониманию, полноценному взаимодействию между ребенком и ними (в том числе - воспитателем). Такой, часто застенчивый, тревожный, не проявляющий инициативы в общении ребенок нередко оказывается обделенным вниманием, теплом воспитателя, в котором он так нуждается. Все это отражается и в восприятии педагогов, образы которых такими детьми созданные, нередко мало притягательны.

В немалой степени *восприятие и понимание дошкольником человека обусловлено и объектом*, психологическими и социально-психологическими особенностями личности воспринимаемого, его значимостью для ребенка. Так установлено, что чем выше положение ребенка в группе, тем выше его оценивают сверстники, и наоборот. Согласно Р. А. Максимовой, с большей степенью объективности (79-90 %) дети оценивают сверстников, занимающих лидирующее и среднее положение в системе межличностных отношений. Менее адекватно оцениваются дети с низким социометрическим статусом (степень объективности здесь значительно ниже - 40-50 %).

Различается восприятие и понимание детьми педагогов, отличающихся типом взаимодействия с детьми. При усилении во взаимодействии воспитателя и учителя с детьми негативных проявлений в эмоциональном отношении к ним у детей наблюдается снижение частоты выборов их партнерами для внеситуативно-личностного и игрового общения и увеличение частоты выбора их партнерами для общения на познавательные темы, отмечается увеличение психологической дистанции между детьми и педагогами (Е. Ч. Алехнович).

Существенно различаются графические образы педагогов разного стиля руководства, созданные старшими дошкольниками. Наиболее сложны, детализированы, позитивно окрашены образы педагогов-демократов. Фигуру

воспитателя демократического стиля руководства дети рисовали чаще в центре листа, нежели фигуры педагогов с авторитарным и либеральным стилем руководства (соответственно 44,9% : 19,2% : 10,3%), демонстрируя тем самым различную интенсивность выраженности позитивного отношения к ним, эмоциональной связи со своими педагогами. Свое дифференцированное отношение к педагогам разного стиля руководства дети выражали и другими средствами, в том числе - с помощью цветовой гаммы.

Настя (5 л. 5 м.) с удовольствием принялась за выполнение задания нарисовать воспитателя-демократа с детьми на прогулке. Свой рисунок начала с изображения педагога. Фигуру воспитателя расположила в центре, тщательно прорисовала все ее основные детали; много внимания уделила лицу и прическе (нарисовала голубые глаза, ресницы; пышные, красиво уложенные волосы украсила заколками-бабочками). Нарядное платье с пышными рукавами, декорированное внизу каймой, на шее - красиво, модно завязанный шарфик; гуфли педагога также декорированы бантиками. Представляя воспитателя, девочка использовала четыре цвета: красный, желтый, голубой, зеленый. Справа на рисунке, рядом с педагогом, взявшись с ним за руку, расположен автор. Его фигура по величине почти равна по величине фигуре воспитателя; как и у воспитателя, у девочки голубые глаза с длинными ресницами, на косичках — красивые заколки, тщательно прорисован и костюмчик. Он с деталями: кофточка декорирована - на ней цветок, на обуви - маленькие цветочки. Создавая свой графический образ, Настя использовала шесть цветов: оранжевый, красный, желтый, голубой, зеленый, коричневый. Слева от воспитателя изображена подруга, доминирующая в их дружеской паре. Она выше и Насти, и воспитателя. Фигура подруги также детализирована и декорирована. Изображая ее, Настя использовала 5 цветов: голубой, желтый, коричневый, оранжевый. На небе - солнце, на краю рисунка - дерево с листьями.

Представляя воспитателя с авторитарным стилем руководства, дошкольники часто использовали сочетание красного и черного цветов, что может интерпретироваться как проявление агрессии, конфликтности (Люшер).

Обращает на себя внимание и такая выявленная в нашем исследовании тенденция: выполняя рисовальные пробы «Мы с воспитателем (И. О.) на прогулке», рисуя свою фигуру рядом с воспитателем-демократом, ребенок, как правило, изображает себя твердо стоящим на ногах. Противоположную тенденцию проявляют дошкольники, изображающие себя на одном рисунке с педагогом-автократом - их фигуры неустойчивы, часто схематичны, опираются на шаткие ноги (либо они отсутствуют). Такая картина в изображении себя свойственна детям, которым, по мнению Д. Дилеа, не хватает базового чувства защищенности, поддержки, испытывающим тревожность.

Интересная информация об особенностях познания дошкольниками педагога была получена с помощью метода отраженной субъективности, приема персонификации (предложен В. А. Петровским). Суть его состоит

в том, что ребенок получает задание исполнить роль педагога детского сада - конкретного воспитателя своей группы и «руководить» от его имени своими сверстниками. Как свидетельствуют полученные с помощью этого приема данные, дошкольники «улавливают» особенности личности и поведения своих педагогов и «транслируют» их при взятии на себя их роли. Результаты наблюдения за поведением детей в роли педагогов позволяют говорить о том, что наиболее ярко, полно и глубоко дошкольниками воспринимаются и запечатлеваются внешние особенности поведения воспитателей. Чем меньше авторитет педагога, тем чаще у исполнителя наблюдались формальные ссылки на его авторитет. Вместе с тем была установлена зависимость между величиной подлинного авторитета воспитателя и количеством ссылок на его авторитет. Обнаружена также тесная связь положительной оценки деятельности воспитателей, выражения сочувствия, мягкости, радости тона обращения к детям с использованием поощрений.

А. Б. Николаева для изучения системы отношений «воспитатель - дети» впервые использовала прием персонификации. Она отметила такое интересное явление: все дошкольники, исполнявшие роль воспитателя, с одной стороны, явно недооценивали позитивные проявления педагогов, а с другой — преувеличивали негативные. Данный эффект получил название «*эффект смещения*»*

Такие тенденции в поведении детей были отмечены и в нашем исследовании. Чем вызваны они? Можно согласиться с А. Б. Николаевой, объясняющей эффект смещения тем, что негативные проявления воспитателя в реальной жизни вынуждали дошкольника изменять свое поведение, что усиливало внимание к подобным воздействиям. Вместе с тем считаем, что в эффекте смещения проявляются и определенные возрастные особенности восприятия и понимания дошкольников, их расположенность к восприятию, прежде всего лежащему на поверхности, а также сформировавшееся у них отношение к воспитателю как к человеку, указывающему правила путем предъявления требований. Эту воспринимаемую детьми как значимую функцию воспитателя, способы ее реализации они интенсивно и транслируют, исполняя роль педагога.

Мы позволили себе столь подробно остановиться на вопросах восприятия дошкольниками педагога, поскольку полагаем, что эта информация может вызвать интерес читателей-педагогов, руководителей дошкольных учреждений, оказаться им особо полезной. Ведь успех в педагогической деятельности определяется не только профессионализмом взаимодействующих с детьми специалистов, а в значительной степени и тем, каковы мы, педагога

ги, в «зеркале детского восприятия», как «наше слово отзовется» в душе ребенка, слышит ли его он. Бывает, оказывается, по-разному...

Восприятие художественных произведений

Не обойти стороной в разговоре о самоценности детства вопрос о художественном восприятии дошкольника, о таком значимом, активно развивающемся в этом возрасте психическом процессе. Прежде чем говорить о развитии художественного восприятия, несколько слов о самом этом процессе.

Разнообразны подходы к определению художественного восприятия, что обусловлено в значительной степени социокультурной направленностью искусства и многообразием его функций (эстетическая, компенсаторная, коммуникативная, релаксационная, информативная, гедонистическая и др.). Однако есть общее, что объединяет сегодня взгляды специалистов: прежде всего это то, что художественное восприятие не сводится к познавательному акту.

Так, по мнению доктора психологических наук О. И. Никифоровой, основа основ художественного восприятия - это эмоциональное переживание литературных образов, на котором уже разворачиваются мыслительные процессы. А. М. Гадилия же считает, что восприятие художественного произведения есть единый процесс, одновременно сочетающий познание, творчество, эмоциональный отклик. Эстетическое восприятие, по мнению А. В. Запорожца, не сводится к пассивной констатации известных сторон действительности, хотя очень важных и существенных. Оно предполагает, что воспринимающий как-то войдет внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно примет участие в действиях героев, переживет их радости и печали. Специалисты в области художественного восприятия едины: *необходимым условием такого восприятия является участие эмоциональной сферы* в нем, выражение отношения к воспринятому.

Не сразу воспринимает ребенок произведение искусства в качестве такового. *На первых ступенях развития* для него характерно *действенное, утилитарное отношение к нему* (дети трогают руками изображение на картине, пытаются лизать, например, ягоды, фрукты, которыми украшена детская мебель и т. п.). Однако предпосылки, зачатки художественного восприятия уже зарождаются в этом возрасте.

Радость у малыша вызывает уже на первом году жизни встреча с прекрасным (музыкой, пением, пляской, музыкальной игрой, рифмованными народными потешками, детскими стишками, нарядными красочными игрушками и т. п.). К числу доступных восприятию ребенка с раннего детства видов искусства специалисты склонны отнести прежде всего музыку.

* Николаева, А. Б. Личность педагога в зеркале детского восприятия // Дошкольное воспитание - 1987 - №9 - С. 36-37.

Основы музыкального восприятия формируются раньше, чем восприимчивость к другим видам искусства. Возможности музыки позволяют ей стать эмоционально-оценочным стержнем, на основе которого формируется у ребенка эстетическое восприятие других видов искусства и окружающего мира.

Художественное восприятие ребенка имеет ряд особенностей. Специфично, прежде всего, отношение дошкольника к художественному произведению. Ему *свойственно активное отношение к воспринятому, сопереживание, стремление непосредственно содействовать героям* произведения (А. В. Запорожец). В младшем же школьном возрасте отношение к воспринятому меняется: появляется способность занять позицию вне изображаемого, позицию зрителя. При восприятии художественного произведения дошкольником *имеет значение и характер отношения, оценка гм отдельных конкретных героев*, ранее сложившееся к ним отношение, степень близости, доступности художественного образа. Ребенку безразлично, по отношению к кому в художественном произведении проявляются хитрость и обман. *Различна активность в восприятии детьми героев* художественных произведений. Специальными исследованиями установлено: активно, творчески воспринимаются дошкольниками в первую очередь те образы, по поводу которых они «теряются в догадках» («странный человечек» — мальчик, гномик и т. п.) или в которых сразу узнают нарушителей спокойного течения привычного жизненного уклада (баба-яга, волк и др.). Дошкольники, как правило, отдают предпочтение персонажам, которые попадают в комические ситуации и поступки которых усиливают динамику развития событий в сказке. Возраст сказочных персонажей также сказывается на социальной художественной перцепции: с большей степенью адекватности дошкольники воспринимают характерологические качества героев - сверстников, нежели сказочных персонажей среднего возраста. Сказываются при восприятии героев художественных произведений и некоторые возрастные особенности дошкольников. Так, например, младшие дошкольники в ролях находчивых, юмористических персонажей предпочитают видеть животных с антропоморфическими признаками, проявивших себя положительно в знакомых им сказках; дети среднего дошкольного возраста - животных, сказочных человечков, детей- ровесников; старшие - чаще просто наиболее занимательного и находчивого, наиболее веселого персонажа.

Проявляются в художественном восприятии детей и *гендерные различия*. Так, установлено, что девочки более адекватно воспринимают, точнее выделяют характерологические качества сказочных персонажей женского пола, а мальчики - героев мужского пола.

Сказывается на художественном восприятии ребенка, уровне, на котором оно протекает, содержание воспринимаемого произведения искусства. Интересные в этом отношении результаты были получены в исследовании С. Л. Рубинштейн и Г. Т. Овсепян, в котором детям предлагалось рассмотреть и затем описать разнообразные сюжетные картинки. Оказалось, что один и тот же ребенок воспринимает картины на разных уровнях в зависимости от их содержания. Так, он проявлял способность воспринять отдельные картины, истолковывая их содержание, на высоком уровне, если они имели близкий, доступный для ребенка сюжет. В других случаях восприятие протекало на более низком уровне: ребенок ограничивался перечислением деталей, описанием картины (если сюжет и содержание воспринимаемой картины были сложными, далекими от его личного опыта). Немалое значение в художественном восприятии, в понимании смысла изображенного имеет и композиция произведения, в частности, степень совпадения смыслового и структурного центров картины.

Выявлено также, что в социальной художественной перцепции *проявляется и сформированность у детей этнических стереотипов*, этноцентризм на основе первичного осознания своей этнической идентичности. Обнаружено, в частности, что белорусские старшие дошкольники более адекватно воспринимают героев славянских сказок (белорусских, русских), нежели японских; первым же отдается предпочтение (Т. Ю. Азарина).

Относительно влияния социально-психологических факторов добавим, что сказываются на художественном восприятии дошкольника и социальные условия восприятия, сложившиеся у воспринимающего отношения с членами группы. В исследовании, проведенном нами, выявлены три основных варианта воздействия группы на восприятие старшими дошкольниками юмористических произведений: положительный эффект, отрицательный, нейтральный. Влияние группы сверстников выразилось не только в изменении количества и интенсивности экспрессивных реакций на воспринятые комические ситуации, но и в качественной перестройке самого характера восприятия. Чаще всего наблюдался позитивный эффект группы при восприятии детьми юмористических произведений («Приключения Пифа», «Приключения Мюнхгаузена» и др.). Он был характерен при восприятии в формирующейся группе (в группах детей со взаимной и односторонней симпатией), при восприятии целой группой. Отрицательный эффект чаще наблюдался в группах детей, близких по положению в системе межличностных отношений («популярные», «непопулярные»), но при этом не связанных между собой взаимной симпатией, либо проявляющих негативное отношение друг к другу.

В период дошкольного детства *художественное восприятие* ребенка *активно развивается*. Эмоциональность восприятия, образность, интерес

к чувственному облику вещей, присущие детям, являются благоприятными предпосылками для этого (А. А. Адашкина, В. А. Левин и др.). В исследовании Л. П. Стрелковой, в частности, выявлено: при восприятии художественного произведения, в том числе сказки, у детей легче всего наблюдается проявление всех структурных компонентов эмпатийного процесса: сопереживания, сочувствия, внутреннего содействия.

Способствует развитию художественного восприятия, глубине понимания вложенных в произведение искусства замысла, чувств, идей формирующаяся психика ребенка в целом - его мышление, представления, воображение, складывающиеся ценности. В процессе развития художественного восприятия у детей появляется способность вычленив, понять выразительные средства произведений искусства, что также ведет к более адекватному, глубокому их осмыслению.

Однако развитие художественного восприятия ребенка связано не только с возрастом. «Художественное полноценное восприятие искусства — это активная деятельность, мало того, это «умение», которому надо учить», — утверждал Б. М. Теплов. Перекликаются с такой позицией на развитие художественного восприятия подходы к этой проблеме и многих педагогов. Гак, доктор педагогических наук Н. А. Ветлугина, многие годы углубленно занимающаяся вопросами развития музыкальных способностей, приходит к заключению: «Развитие музыкальной восприимчивости не является следствием возрастного созревания человека, а является следствием целенаправленного воспитания».⁹ Большую и плодотворную работу ведут ученые, педагоги-новаторы в поисках стратегии, методов и приемов обучения, которые способствовали бы развитию художественного восприятия, поднятию его на более высокий уровень. Очень важно накопление опыта восприятия произведений искусства, приобщение детей к народным сказкам, малым формам фольклора, произведениям классиков мировой детской литературы и современных писателей и поэтов, высокохудожественным произведениям музыкальной культуры, изобразительного искусства и развитие эмоциональной отзывчивости. Этот ценностный опыт переживаний (тезаурус впечатлений) является основой формирования положительного эмоционально-оценочного отношения ребенка к искусству, его художественного вкуса. Чрезвычайно ответственна роль взрослых (прежде всего воспитателя, музыкального руководителя) в приобретении такого опыта детьми, в обеспечении условий для получения полноценных художественных впечатлений. Для развития художественного восприятия (в частности - музыки) важно, чтобы, получая их, ребенок привыкал к языку интонации народной, классической и современной музыки, постигал «интонационный» словарь

музыки разных эпох и стилей (О. П. Радынова и др.). Роль взрослого велика в знакомстве детей со средствами художественной выразительности, развитии способности к «видению» их в других сферах искусства. Важно и то, что часто педагог является исполнителем произведений, адресованных детям (музыкальных, литературных, театральных). И от его исполнительского мастерства, сочетающегося с пониманием возможностей детей зависит многое.

Умелое применение музыки, художественного слова положительно сказывается на понимании детьми картин, помогая глубже воспринять художественные образы, воплощенные в них. Замечено также: одно прослушивание художественного текста не всегда вызывает соответствующие эмоциональные переживания у ребенка. Более глубокое восприятие, понимание, «прочувствование» смысла художественного произведения возникает, если дети воспроизводят сюжет и взаимоотношения героев в развернутой внешней форме (например, игры-драматизации) (Л. П. Стрелкова).

Сегодня открыто уже немало средств, «троп» к развитию детского художественного восприятия, путь по которым помогает достичь успеха в дошкольном возрасте.

Образное мышление и воображение дошкольника

Развиваются в дошкольном возрасте и другие познавательные процессы. Нас, взрослых, нередко поражают удивительная способность детей к запоминанию образов, движений, стихотворений, эмоциональная память, интерес и способность дошкольников к словотворчеству, развитость их фонематического слуха, сензитивность, чувствительность к обучению чтению уже к концу дошкольного возраста...

Дошкольный возраст — время и для активного развития мышления, прежде всего, наглядно-действенного и наглядно-образного, имеющих целый ряд очевидных достоинств. Важен уже сам факт возникновения в этот период образного мышления, когда ребенок для решения задачи оперирует не самими предметами (что характерно для нагляднодейственного мышления), а их образами. При этом мышление отделяется от практических действий и непосредственной ситуации и выступает как самостоятельный процесс. В ходе наглядно-образного мышления более полно воспроизводится многообразие сторон предмета, которые выступают пока не в логических, а в фактических связях. Обратим внимание и на другую важную особенность образного мышления, его преимущество - возможность отображения в чувственной форме движения взаимодействия одновременно нескольких предметов.

Дошкольник (преимущественно старший) прибегает порой и к словесно-логическому, понятийному мышлению. Вместе с тем специальные

Ветлугина, Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость. // Восприятие музыки. М. - 1980. - С. 240.

исследования интеллектуального развития детей свидетельствуют, что *наибольшее значение для успешного обучения в школе имеет сформированность у них образного мышления*. Уровень же развития логического мышления ребенка на этом этапе еще не гарантирует успешности обучения (при высоком уровне развития такого мышления она практически не выше, чем при среднем). Кажущийся парадокс в значительной степени объясняется тем, что нормы и способы действия, задаваемые ребенку на первом этапе обучения в школе, довольно просты. Для контроля за их выполнением вполне достаточен средний уровень развитости логического мышления. Образное же мышление позволяет ребенку наметить потенциально возможный способ действия, исходя из специфики, особенностей конкретной ситуации, задачи. Если же этот процесс совершается путем логического мышления, то учет множества частных особенностей ситуации, значимых для решения задачи, оказывается затруднительным. Важно, опираясь на природосообразность, активно использовать дошкольный период для развития у детей наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Особого внимания заслуживает *воображение*, интенсивно проявляющееся, «расцветающее» в дошкольном возрасте. Ведь творческое воображение является одним из фундаментальных новообразований дошкольного детства. Оно лежит в основе творчества, и не только ребенка — взрослого: композитора, художника, ученого, модельера, учителя, архитектора, повара... Как правило, дошкольники еще не в состоянии создать что-то принципиально новое и общественно значимое, но субъективно для ребенка его творческие попытки, являясь результатом активной работы воображения, образного мышления, определенного волевого усилия и эмоционального переживания, имеют большое значение в плане раскрытия его дарования, формирования активности, уверенности в себе, переживания собственной значимости. В творчестве ребенок создает себя.

Свою работу «Воображение и творчество в детском возрасте» Л. С. Выготский завершает следующей мыслью: «Создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем». Сегодня все более широкий круг ученых связывают развитие воображения с развитием личности (В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев и др.).

Вначале образы детского воображения проявляются в игре, затем в других видах детской деятельности: рисовании, лепке, конструировании, драматизации сказок и др.

Так, в «Летописи моей музыкальной жизни» композитор Н. А. Римский-Корсаков вспоминает: «Я был очень изобретателен на игры, умел целыми часами играть один. Запрягал стулья вместо лошадей и представлял кучера, я разговаривал сам

с собой очень долго, изображая диалог кучера с баринном. Я любил, подобно многим детям, подражать тому, что видел, например: надел очки из бумаги, я разбирал и собирал часы, потому что видел занимающегося этим часового мастера.

Ради игры, ради обезьянничания, — продолжает свои воспоминания композитор, — совершенно в том же роде, как я складывал и разбирал часы, я пробовал иной раз сочинять музыку и писать ноты».

Важную роль в развитии воображения ребенка играет внешняя опора. На первых этапах, в период своего зарождения, воображение дошкольника практически неотделимо от реальных действий с воспринимаемым им игровым материалом. Сам процесс воображения ребенка в ролевой игре определяется характером игрушек, наличием атрибутов роли. Если в руках у малыша игрушечный руль - он становится шофером; надел сделанную воспитателем матросскую шапку-бескозырку - и он уже моряк; взял в руки трубку - и он теперь врач, выслушивающий больного. Наиболее значимо сходство предметов-заместителей с заменяемыми предметами в играх детей младшего и среднего дошкольного возраста. У старших дошкольников уже нет столь тесной зависимости игры от игрового материала, их воображение уже может находить опору в таких предметах, которые не похожи на замещаемые.

Воображение дошкольника имеет ряд характерных черт. Особая яркость, наглядность, подвижность и изменчивость отличают образы воображения дошкольников. Заглянем в мир фантазии маленького Кристофа, героя известного романа Р. Роллана «Жан Кристоф».

... А вот он дома, сидит на полу на коврик, подобрав под себя ноги. Он только что выдумал новую игру: коврик — это лодка, а пол — река. Если сойти с коврика — утонешь. Кристофа очень удивляет и даже сердит, что другие этого не видят и ходят как ни в чем не бывало по всей комнате.

Он хватается за юбку: «Мама! Там же вода! Надо идти по мостику» (мост — это полоска из красных плиток). Мать даже не слушает и проходит мимо. Кристоф обижается на нее, как мог бы обидеться автор, увидев, что публика разговаривает во время представления его пьесы.

Через минуту все уже забыто. Пол больше не море. Кристоф лежит плашмя, упершись подбородком в каменную плитку, распевает какую-то арию собственного сочинения. Он погружен в созерцание узкой щели между плитками. Щели слагаются в узор, и эти узоры гримасничают, как живое человеческое лицо. Чуть заметное углубление ширится, превращается в ущелье, вокруг простираются горы...

Нельзя не обратить внимание на высокий уровень эмоциональной окрашенности образов детского воображения. Особенно заметно эмоциональность детского воображения проявляется в творческих играх. Дети стремятся к привлекательным, с их точки зрения, эмоционально насыщен

¹⁰ Римский-Корсаков, Н. А. Летопись музыкальной жизни. - М., 1926, - С.29.

¹¹ Роллан, Р. Жан-Кристоф / пер. с франц. - М., 1970. - С. 41

ным ролям, поэтому может оказаться незанятой роль начальника гаража и может не хватать машин для желающих быть шоферами и т. п. Огромное значение игры в психическом развитии ребенка в значительной степени объясняется тем, что чувства, испытываемые играющим ребенком, настоящие. И не зря крупнейший режиссер К. С. Станиславский советовал учиться актерам игре у детей.

Высокая эмоциональность характерна и образам, создаваемым дошкольником в процессе рисования, лепки, сочинения сказки, стиха... Разнообразны приемы, которые применяет ребенок при этом. В числе наиболее доступных для дошкольников приемов преобразования действительности - смещение величин предметов, которое доводится ими порой до крайностей. Обращает на себя внимание широкое использование детьми преувеличения (гиперболизации) для создания образов противоположностей. Так, в сочиненных ими сказках герои, как правило, либо чудо-добродетели, либо чудовища и злодеи. Прием смещения величин дошкольники используют и в изобразительном творчестве. Вот что рассказывает о первых плодах своего творчества Антуан де Сент-Экзюпери:

«... Я много раздумывал о полной приключений жизни джунглей и тоже нарисовал цветным карандашом свою первую картинку. Это был рисунок № 1, Вот что я нарисовал:

Я показал мое творение взрослым и спросил, не страшно ли им.

— Разве шляпа страшная? — возразили мне.

А это была совсем не шляпа. Это был удав, который проглотил слона».¹²

Новые образы создает ребенок, приписывая предметам несвойственные им качества (часто антропоморфические), наделяя их способностью к превращению (в другой предмет, состояние и т. п.). В процессе создания образов воображения дошкольник пользуется как комбинированием ранее сложившихся представлений, так и их преобразованием. (Так, например, рисуя «Самое смешное», шестилетняя Алла Б. создала образ «товарища Кубика» и «товарища Бантика» путем комбинирования черт игрушечного человечка с кубиком и бантом; Таня О. - образ «бабки Ежки», объединив свои представления о косматом чудовище и женщине).

Последние десятилетия характеризуются усилением внимания ученых к развитию детского воображения, его механизмам (В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, Г. О. Кириллова, Н. Н. Палагина и др.). Так, по мнению Н. Н. Палагиной, важными предпосылками развития воображения являются изначальная активность ребенка, потребности в новых впечатлениях, в общении и самоутверждении, которые побуждают малыша усваивать формы активности в рамках той культуры, в которой он живет. Механизм как будто стимулирует процессы воображения, слово взрослого придает ему ряд новых качественных характеристик, и прежде всего позволяет создать обособленный мир фантазии, отделенный от действия и личного участия ребенка.

С возрастом механизмы воображения обогащаются, развиваются: варьирование (стремление изменить имеющееся в опыте), моделирование (общий механизм игрового действия и способ воссоздания событий на новом материале), схематизация (сокращение и расчленение реальности с последующим переносом действия и функций предмета на другие объекты), детализация (механизм, усиливающий яркость представления, который обеспечивает доработку, изменение образов в соответствии с условиями действий). Это не может не сказаться на продуктах детского творчества и, вместе с тем, создает предпосылки для становления знаково-символической функции дошкольника. При этом, как справедливо отмечает М. В. Ермолаева, речь идет не об их тождественности, а именно о взаимосвязи: воображение «питает» процесс формирования знаково-символической функции. В старшем дошкольном возрасте развивающиеся механизмы детского воображения оказывают влияние и на развитие эмоциональной сферы ребенка, появление способности управлять эмоциями, регулировать интенсивность их выраженности и др.

В процессе создания дошкольниками образов воображения проявляются не только возрастные особенности, но и индивидуальные различия.

Н. И. Стрелянова исследовала индивидуальные особенности воображения дошкольников в изобразительной деятельности. В качестве показателей индивидуальных проявлений воображения ею использовались: время работы каждого ребенка над созданием образов, изображаемых объектов в рисунке, изобразительная линия рисунка и расцветка изображаемых объектов, направленность процесса воображения на преобразование или воссоздание образов, увлеченность процессом формирования образов в изобразительной деятельности, характер различия в темпах обучаемости каждого ребенка.

На основе данных критериев автором были выделены 4 основные группы детей, различающиеся по индивидуальным проявлениям воображения в изобразительной деятельности: преобразователи медленные, преобразователи быстрые, воссоздатели медленные, воссоздатели быстрые.

¹² Антуан де Сент-Экзюпери. Планета людей. - Минск, 1976. - С. 355.

«Преобразователями» были названы те дети, воображение которых имело большую направленность к преобразованию по сравнению с другими испытуемыми; в группу «воссоздателей» были отнесены те дошкольники, воображение которых имело большую направленность к воссозданию по сравнению с другими детьми.

Преобразователь медленный. Воображение направлено к преобразованию в ходе формирования образов рисунка, аппликации. Образы изобразительной деятельности создаются медленно, порой после продолжительных раздумий. Обычно дети этой группы работают дольше над выполнением своих рисунков и аппликаций. Их среднее время работы выше среднего времени аналогичной работы других детей этого возраста. Изобразительная линия тонкая, робкая в первых рисунках каждого задания, в дальнейшем рисунок приобретает уверенность, ярче выражены главные образы рисунка, менее выражен фон. Дети этой группы работают с увлечением. Обучение проходит легко, быстро.

Преобразователь быстрый. Воображение имеет большую направленность на преобразование. Образы формируются быстро. Дети этой группы обычно работают быстрее над выполнением своих рисунков и аппликаций (их среднее время ниже среднего времени других). Изобразительная линия в рисунке резкая, с сильным нажимом. Штриховка в раскраске рисунка «замазывающая». Резкость и яркость раскраски усиливается к концу работы. Поэтому те элементы рисунка, которые выполняются последними, выражены более ярким и небрежным штрихом. Работают увлеченно. Наибольшая продуктивность деятельности воображения проявляется в первые минуты занятий. Обучение проходит легко и быстро.

Воссоздатель медленный. Воображение имеет основную направленность на воссоздание и повторность. Образы формируются медленно. Среднее время работы выше определенного времени аналогичной работы других детей этого возраста. Изобразительная линия тонкая, робкая, особенно в первых рисунках и каждом новом задании. Все части рисунка передаются одинаковым по силе нажимом, аккуратным штрихом. Главное содержание может иметь бледно-яркую расцветку. Обучение в изобразительной деятельности проходит в медленном темпе.

Воссоздатель быстрый. Воображение имеет основную направленность на воссоздание и повторность. Образы формируются быстро. Среднее время работы меньше среднего времени аналогичной работы ребенка этого возраста. Изобразительная линия резкая, с сильным нажимом. Штриховка в раскраске «заказывающая», особенно в конце работы. Увлечения в работе не проявляет. Обучение проходит медленным темпом.

Дошкольное детство - период, когда активно развивается как *аффективное воображение*, направленное преимущественно на изживание по

лученных ребенком психотравмирующих воздействий, так и *познавательное*, основная функция которого - специфическое отражение объективного мира, преодоление возникших противоречий в представлениях ребенка о действительности (О. М. Дьяченко). И здесь также наблюдается различие: у одних дошкольников преобладает аффективное воображение, у других - познавательное.

Современные исследования специалистов в области детства дают основание считать, что активно развивающееся *воображение «протаряет» для ребенка путь вхождения в культуру как в проблемное целое; оно дает возможность ребенку овладеть, присваивать культуру творчески.* Чрезвычайно значима такая функция воображения, как *«видеть целое раньше частного».* Во многом благодаря этому качеству ребенок приобретает способность воспринимать мир целостно, что так важно для его развития. И не только интеллектуального и личностного. Так, в недавно проведенных исследованиях (В. В. Степанова и др.) был обнаружен удивительный, на первый взгляд, факт: первоклассники, испытывающие трудности в овладении умениями каллиграфии, имеют низкий уровень развития воображения. Группу успешно осваивающих эти умения составили дети с высокоразвитым воображением. Причину выявленной связи ученые видят в том, что при недоразвитии воображения ребенок оказывается неспособным увидеть со стороны, «глазами других людей» то, что он сделал - мешает отсутствие «интегрального взгляда» на себя, основанного на воображении. Ученики, имеющие проблемы с чистописанием, - это вчерашние «полноценно недоигравшие» дошкольники. «Не доиграли» они в том смысле, что либо испытывали дефицит самой игры, либо не нашли в ней пищи для развития воображения - таков вывод психологов.

Есть и другой повод обратить особое внимание на развитие воображения в дошкольном возрасте. К сожалению, роль этого психического процесса, как правило, недооценивается педагогами как дошкольных учреждений, так и начальной школы, родителями детей. Вспомним, на что обращается преимущественно внимание психолога (воспитателя и учителя) при изучении готовности детей к школе? На развитие мышления, внимания, специальных умений... Полистаем книги о формировании психологической готовности к школе, адресованные родителям: и здесь, за редким исключением, та же картина, та же направленность, прежде всего, на развитие мышления (причем, акцент, как правило, на логическое), памяти, произвольного внимания... Повернемся же лицом к ребенку. Сейчас, в дошкольном возрасте, самое время «цветения» воображения - процесса, значимого не только для этого периода, но и для будущего развивающегося человека.

Способности и одаренность: вклад дошкольного детства

Уже в начале своей научной и педагогической деятельности Л. С. Выготский приходит к выводу, что первым требованием воспитания является совершенно точное знание наследственных форм поведения, на основе которых придется подстраивать личную сферу опыта. «И вот здесь-то, - писал наш соотечественник, - знание индивидуальных различий выступает с особой силой».¹³ В числе таковых - способности, одаренность.

Под *способностями* понимаются, как правило, такие особенности человека, которые обеспечивают высокие достижения в деятельности, определяют пригодность к конкретному ее виду. *Одаренность* же чаще всего рассматривают как качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. В настоящее время одаренность нередко определяют и как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности. В настоящее время выявлено уже значительное разнообразие видов одаренности. В их числе - общая интеллектуальная, художественная, творческая, социальная (лидерская, коммуникативная), психомоторная, которые проявляются уже в дошкольный период.

Что характеризует таких детей? Чем отличаются они от сверстников?

Для ребенка с *общей интеллектуальной одаренностью* характерны: высоко развитая любознательность, пытливость; способность самому «видеть», находить проблемы и стремиться их решить, активно экспериментируя; высокая (относительно возрастных возможностей) устойчивость внимания при погружении в познавательную деятельность (в области его интересов); раннее проявление стремления к классификации предметов и явлений и обнаружению причинно-следственных связей; развитая речь, хорошая память, высокий интерес к новому, необычному; способность к творческому изменению образов, импровизациям; раннее развитие сенсорных способностей; оригинальность суждений; высокая обучаемость; легкая ранимость, развитое чувство справедливости, юмора; стремление к самостоятельности.

Художественно одаренному ребенку свойственны: повышенный интерес к художественной деятельности; увлеченность ею; высокая эмоциональная отзывчивость на прекрасное в искусстве (музыкальном, изобразительном, театральном и др.), природе и т. д.; высокий уровень развития сенсорных способностей, значимых для конкретного вида художественной деятельности; развитость образной памяти; стремление к воспроизведению услышанного, увиденного, к экспериментированию с помощью средств художественной выразительности; высокая чувствительность к обу

чению в художественной сфере; неповторимость самовыражения в данной деятельности, ее продуктах; оригинальность продукции детской художественной деятельности.

У *одаренного в социальной сфере* ребенка ярко выражены интерес к людям, потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками; он активен, инициативен во взаимодействии; склонен к проявлению эмпатии, сочувствия к окружающим людям; обладает нередко альтруистической направленностью; успешно завоевывает симпатии детей, высокое положение (социометрический статус); склонен «улаживать конфликты» между сверстниками; у него ярко выражена коммуникативно-эмоциональная избирательность, способность к дифференцированному общению с людьми с учетом их индивидуально-личностных особенностей; высоко развит социальный и эмоциональный интеллект; он оказывает помощь сверстникам советами, практическим путем; ему свойственно понимание и владение богатством невербальных средств общения; характерно проявление вежливости и терпения в общении, контактно-устанавливающих действий вербального и невербального характера, владение детской коммуникативной субкультурой; разнообразие построения речевых высказываний (в диалоге и монологе), их соответствие партнерскому окружению.

Ребенок с *психомоторной одаренностью* обращает на себя внимание прежде всего своей повышенной двигательной активностью, ее разнообразием. Он динамичен, проявляет стремление к овладению сложнокоординированными движениями; настойчив, азартен в достижении цели, желаемого качества движения; ему свойственны ловкость, точность движений; высокий уровень развитости двигательной памяти; оперативность использования двигательного «багажа» в новой обстановке, жизненно необходимых условиях; проявление творчества в двигательной сфере; относительно высокая способность произвольного управления движениями; ярко проявляется способность к предвосхищению двигательных действий; легкость обучения новым движениям.

Каждый возраст вносит свою «лепту» в развитие способностей и одаренности. Значим и специфичен в этом отношении вклад дошкольного детства. И прежде всего в силу возрастной предрасположенности к развитию ряда способностей и определенных видов одаренности.

В чем же она проявляется? Доктор психологических наук

Н. С. Лейтес, изучая психологию умственно одаренного ребенка, приходит к выводу, что именно *активность и саморегуляция* являются важнейшей предпосылкой умственной одаренности. При этом уровень и своеобразие активности и ее саморегуляции на каждом возрастном этапе характеризуется в значительной степени возрастными условиями развития способностей. Исследования других ученых показали, что эти универсальные

¹³ Выготский, Л. С. Проблема одаренности и индивидуальные цели // Педагогическая психология. - 1991. - С. 346.

внутренние условия чрезвычайно значимы и для детей, одаренных в других сферах. Учеными установлено, что такие особенности активности, как *легкость пробуждения активности, степень напряжения, ее устойчивость* могут быть обусловлены свойствами типа нервной системы, заметно изменяющимися с возрастом. Возрастная слабость нервной системы у детей, полагают ученые, определенным образом обуславливают яркость, остроту восприятия, детскую впечатлительность. К числу свойственных детям качеств Н. С. Лейтес относит и *чуткость к образно-эмоциональным воздействиям, реактивность на непосредственные впечатления, преобладание у тсс первой сигнальной системы над второй, близость их к художественному типу*, для которого характерны и образная память, и богатство воображения, и некоторая недостаточность абстрактного мышления. Между тем эти качества свойственны и взрослому человеку, обладающему способностями в художественной деятельности (музыканту, художнику, артисту и др.). Наличие же их у ребенка создает важную предпосылку для развития способностей, одаренности в области искусства.

Есть и ряд других специфических для этого возраста качеств, благоприятствующих развитию у детей художественных способностей. В числе таковых — особое, *эстетическое отношение к жизни* детей младшего возраста, характерное и для людей искусства в момент зарождения творческих замыслов. Оно проявляется в отношении ко всему в мире как к живому, самоценному и родственному себе; в восприятии неповторимости чувственного облика существ, вещей, явлений, как выражения их внутренней жизни, характера, состояния. Крупный специалист в области детского художественного творчества А. А. Мелик-Пашаев по этому поводу пишет: «Надо ли доказывать, что способность не отличать себя от мира, наделять душой и характером все в своем окружении, интерес и эмоциональная отзывчивость на то, что непосредственно воспринимается чувствами, что сверкает, звенит, висит, липнет, движется и шуршит - все это свойственно детям младшего возраста и представляет кладезь ценных предпосылок развития художественной одаренности».¹⁴ Эти специфические качества проявляются в деятельности дошкольников, продуктах их творчества (прежде всего - художественного).

На специфичность детской одаренности обращают внимание и психологи, дальнего зарубежья. Так, по мнению Луис и Михельсон, одаренность ребенка в дошкольном детстве характеризует не столько уровень его интеллектуального развития, сколько сенсорная чувствительность и эмоциональная выразительность.

Реализация как возрастных, так и индивидуальных предпосылок способностей и одаренности предполагает *создание благоприятных внешних условий* для выявления и развития природных дарований детей. Особое значение при этом имеет *психологический климат*, в котором протекает жизнедеятельность ребенка, то, насколько «эмоционально комфортной» является атмосфера в группе детского сада (студии), в семье ребенка.

Всегда ли климат здесь благоприятный? А. Маслоу, основатель гуманистической психологии, выявил четыре уровня, на которых функционируют одаренные дети в зависимости от сложившегося отношения к ним, психологического климата в семье:

— *на первом уровне — выживание* — ребенок всего лишь физически присутствует и активно борется за самосохранение. Громадная психическая энергия тратится на сохранение им своего «Я» во внешне враждебном окружении;

— *на втором уровне — оборона* — ребенок сохраняет самовосприятие, найдя собственную «нишу безопасности»; его основная энергия тратится на сохранение, удержание своих позиций и отражение того, что воспринимается им как угроза;

— *на третьем уровне — уверенность* — одаренный ребенок находит определенный компромисс в преодолении общественного отчуждения и неприятия; его психическая энергия направлена в основном на самоутверждение, развитие в деятельности и лишь незначительная ее часть тратится на приспособление;

— *четвертый уровень — процветание* - наиболее высокий; психологический климат, в котором пребывает одаренный ребенок, наиболее благоприятен для расцвета детской одаренности - почти всю свою энергию он может отдать творческим, продуктивным занятиям.

Немаловажной детерминантой, обуславливающей благоприятный климат для развития одаренности, способностей в дошкольном детстве, является *«атмосфера увлеченности»*, царящая в детском саду, в семье. Ею в значительной степени можно объяснить нередкие случаи, когда дети в семье музыкантов обнаруживают склонность к музыке; в семье инженеров, архитекторов - склонности, способности к конструктивной деятельности, в семье учителей, воспитателей - проявляют социальные интересы, признаки коммуникативной одаренности.

Примером в этом отношении может быть музыкальное развитие Сергиени Тимура.

Родился Тимур в семье, где музыку любили. Мальчик буквально «с пеленок» слушал ее не только в записи, но и в исполнении матери-пианистки. Семейная атмосфера, увлечение родителей явились той благоприятной средой, в которой развились природные дарования мальчика. Тимуру еще не было двух лет, когда родители заметили повышенный интерес сына к слушанию музыки, к восприятию игры на музы

¹⁴ Мелик-Пашаев, А. А. Некоторые проблемы детской художественной одаренности // Одаренный ребенок - 2003.-№ 5.- С. 17.

кальном инструменте и стремились поддержать его. Уже в 2,5 года мальчик четко соотносил ноты с их названием, знал в совершенстве звучание домашнего фортепиано, мог с точностью камертона определить любой звучащий на нем звук, сочетание звуков. Очень рано научился читать по нотам, играл на фортепиано. Так же рано у Тимура проявился интерес, стремление передать свои впечатления об окружающем с помощью музыки. В 2 года он тянул маму на железнодорожную станцию, а потом дома рассказывал, «какой паровоз пошел в депо, какой вернулся из рейса, какой спел ноту «ре». Так появилось первое произведение «Паровоз». С 3 лет музыкальным воспитанием Тимура занялись педагоги-специалисты. Мальчика не надо было заставлять играть. Играл с увлечением, без принуждения. Уже будучи учеником второго класса Минской специальной музыкальной школы при Белгосфилармонии он выступает солистом с Минским камерным оркестром. Исполняет произведения Чайковского, Гайдна... Глубоко и тонко разбирается в исполнительской стилистике, сочиняет и сам. В 10 лет он уже автор 10 музыкальных произведений, среди которых и «Хатынская баллада», прозвучавшая в исполнении автора на Международной ассамблее детей в Софии в Год ребенка... В 2009 году профессор Т. И. Сергия выступал с сольным концертом в Минске...

В группах детского сада, где работают воспитатели, любовь к педагогическому труду которых сочетается с увлечением живописью, дети, как правило, проявляют повышенный интерес к изобразительной деятельности. Характер увлечений педагогов отражается на формирующихся интересах, способностях их воспитанников. Создание атмосферы увлеченности в детском саду, семье - важное условие для развития способностей, одаренности дошкольников.

При разработке содержания образования для детей с признаками одаренности обычно учитывают прежде всего и в наибольшей степени модальность, разновидность выявленной одаренности, способности. Так, при оказании психолого-педагогической поддержки музыкально одаренным детям основное внимание уделяют развитию ладового чувства (эмоциональному компоненту музыкального слуха), музыкально-слуховых представлений (слуховому или репродуктивному компоненту музыкального слуха), развитию чувства ритма (восприятию и воспроизведению временных отношений в музыке) - основным музыкальным способностям, образующим ядро музыкальности. Содействуя детям с признаками одаренности в области изобразительной деятельности, педагог, как правило, уделяет внимание развитию их «остроты зрения», целостного, ясного восприятия, зрительной памяти, точности (согласованности) движений руки и глаз, эмоциональной отзывчивости на воспринятое. Не исключение в этом отношении и содержание взаимодействия педагога с детьми, обладающими задатками к театрално-художественной деятельности. Оно ориентировано преимущественно на развитие специальных способностей в этой области: развитие выразительности речи, пластичности, образной двигательной выразительности, эмоциональной чувствительности, интонационной выразительности.

тельности, развитие памяти (образной, двигательной, эмоциональной и др.). Это действительно значимо для успеха в художественной деятельности, но достаточно ли? Не слишком ли узок, прагматичен такой подход? Исследования в области детской одаренности убеждают в важности в процессе работы по развитию способностей принимать во внимание не только специфичность конкретного дара, но и общие для всех видов одаренности компоненты, такие, как, например, «творчество» (креативность), усиленная мотивация, интеллект (выше среднего (по Дж. Рензули)). Педагогические и психологические воздействия, нацеленные на развитие этих блоков одаренности (особенно первых), имеют чрезвычайно важное значение для развития личности способного ребенка в целом.

И не случайно заметных, высоких результатов в развитии художественных способностей, одаренности дошкольников достигают педагоги, чье особое внимание обращено на развитие, формирование интереса воспитанников к художественной деятельности, любви к музыке, изобразительному и театралному искусству, художественному слову, развитию творческих начал их личности.

В числе таковых - Е. Р. Ремизовская, музыкальный руководитель, заслуженный работник образования Беларуси. Ее приходят дети ждуть как праздника. Проводимые ею занятия - своеобразный «эпицентр» детского творчества. Разнообразны мотивы их музыкальной деятельности, увлеченности ею, любви к музыкальному руководителю. Воспитанников Елены Романовны привлекает не только ее внешний вид, исполнительское мастерство («хорошо играет», «красиво поет» и т. п.), возможность с ее помощью научиться танцевать, петь, играть в детском музыкальном оркестре и т. п., но и радость совместного творчества с любимым педагогом («Вместе сочиняем мелодии» (Аня К.), «Ставим оперу. Я тоже там свою песню пою» (Вова В.), «Много придумываем песенок» (Костя К.), «Мы танец мышек придумали (к балету «Репка»), «Мне так нравится сочинять!» (Оля П.), «Ставим оперу «Весенняя сказка». «Так интересно!» (Аня Ж.), возможность самоутвердиться в процессе музыкального творчества («Я раньше была никто, а теперь я - Стрекозка» (Наташа О.).

Развитие творческой личности воспитанников средствами музыкальной культуры - в основе разработанной талантливым музыкантом и педагогом системы «Солнышко»; более того, творчество выступает в ней своеобразным значимым механизмом реализации многих из задач, связанных с развитием музыкальности детей.¹⁵

Важным механизмом развития способностей, одаренности является *эмпатия*. В специальной литературе механизм эмпатии (нередко обозначается терминами «вчувствование», «перенесение», «вживание», «уподобление», «перевоплощение», «идентификация») рассматривается преимущественно в контексте художественного творчества. Однако некоторые ученые

¹⁵ См. подробнее: Ремизовская, Е. Р. Солнышко. Система, методика, опыт музыкального воспитания детей раннего и дошкольного возраста. - Минск 1996; Панько, Е. А., Гутковская Е. Л. Опыт психологического анализа деятельности педагогов-новаторов // Пегхалопя. - 1995. - Вып. 1; видеофильм «Жавароначкі, спявайце» (БГПУ, 1992 г.).

склонны рассматривать этот механизм как универсальный для любого творчества.¹⁶ Перевоплощение в животных (козу, обезьянку, лису и др.), сказочных героев (Красную Шапочку, Буратино, Винни-Пуха и др.), в неживые предметы (мяч, чайник, веревку и др.) могут быть использованы (и используются) для развития театрально-художественных, психомоторных способностей... Разные виды уподобления могут помочь (и помогают!) в формировании, развитии и саморазвитии музыкальных способностей: моторно-двигательное, тактильное, словесное, вокальное, мимическое, тембровое, инструментальное, интонационное, цветное, полихудожественное уподобления.¹⁷

И еще: работая со своими воспитанниками, обладающими признаками одаренности, стремясь оказать им поддержку, не будем забывать, что они остаются дошкольниками со свойственным детям этого возраста глубоким интересом к сказке, верой в сказочный мир и для них игра — любимая, ведущая деятельность. Где, как не в игре, может представиться возможность ощутить себя субъектом собственной деятельности, что так же значимо для творчества, проявления в нем своей «самости», индивидуальности? И вполне закономерно, что, стремясь гуманизировать свою деятельность, педагоги дошкольных учреждений все чаще начинают опираться на *игровой мотив*, использовать игровые приемы при оказании содействия в развитии способностей, одаренности своих воспитанников.

Дошкольный период - возраст, когда «дары», заложенные природой, только «прорастают», и важно, чтобы они не «заглохли» ни у одного из воспитанников. Вот почему необходимо, чтобы «поле» внимания педагога к этому было широким. Важно *заботиться не только о детях, у которых признаки одаренности проявляются особенно ярко*, выделяют их среди сверстников (в силу имеющихся индивидуальных природных задатков), но и о тех способностях у каждого из своих питомцев, к развитию которых дошкольный возраст *предрасположен* (преимущественно — художественных). Не упустить бы время. Потом утратится чувствительность, сензитивность к их развитию, и может оказаться уже поздно, да и потребуются больших сил как от ребенка, так и от взрослых.

¹⁶ См., например: Басин, Е. Я. Творчество и эмпатия // Вопросы философии. - 1987. - № 2. - С. 54-66.

¹⁷ См. подробнее: Радынова, О. П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации. — М., 1999; Радынова О. П. Музыкальная деятельность: пути и средства реализации основных программных задач / О. П. Радынова [и др.] // Работаем по программе «Пралеска» / О. П. Радынова [и др.], - Минск, 2007.

О специфически детских видах деятельности

В разговоре о самоценности детства обратимся особо и к «специфически детским видам деятельности» (А. В. Запорожец).

... Накопишь много
Или мало,
Накупишь соли
Или сала,
Пошьешь костюм
Иль три наряда - Не
в этом радость И
награда.
А вот без игр,
Без красок, песен
Наш мир
Совсем не интересен.

Р. Сеф

Под этими строками готовы подписаться, уверены, многие взрослые. Что же касается детей, то *мир сказки, игры, музыки, красок неотделим от них*. И не только в силу того, что этот мир предоставляет ребенку возможность для проявления уже имеющихся у него знаний, представлений об окружающем. Здесь он с относительной свободой, легкостью может отразить и свои чувства, свое видение мира, с особой полнотой самореализоваться, усилить себя, обогатиться. Ребенок входит в этот удивительный, привлекательный и притягательный для него мир посредством «специфически детских видов деятельности», в числе которых прежде всего - игра.

В «Большом психологическом словаре» детская игра трактуется как «исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме».¹⁸ Игра обладает целым рядом специфических качеств. Одно из существенных — это *особый вид непродуктивной деятельности*, основной мотив которой заключен не в результате, не в получении утилитарных вещей, а в самом процессе. Еще до новой эры Платон относил игру к источнику удовольствия. По мнению же известного немецкого поэта Ф. Шиллера, игра — это свободное самостоятельное раскрытие сущности человека, всех его сил. Богатые возможности игры для развития ребенка, его психики отмечали и отмечают психологи и педагоги разных времен и стран (П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, К. Гроос, К. Бюллер, З. Фрейд, Ф. Фребель, Ж. Пиаже, ЛТ. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Д. В. Менджерицкая, С. Л. Ново-

¹⁸ Большой психологический словарь / редкол.: Б. Г. Мещеряков [и др.]. - М., 2005. - С. 184.

слова, В. В. Абраменкова, Н. Я. Михайленко, А. П. Усова и др.). Многие из них указывают на особо важное значение игры для самовыражения, самопроверки, самореабилитации - проявления «самости» ребенка. Есть немало и других достоинств у этой деятельности, на которые обращают внимание исследователи. В ней, игре, происходит социализация растущего человека, усвоение им знаний, духовных ценностей и норм, культуры, присущих конкретной социальной общности.

В дошкольном возрасте *игра приобретает*, по определению

А. Н. Леонтьева, *статус ведущей деятельности*, т. е. такой деятельности, благодаря которой происходят важнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы и качества, зарождаются новые виды деятельности, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития. Именно в игре впервые возникает воображение, роль которого трудно переоценить в жизни человека (о чем уже писалась выше).

В игре складываются благоприятные условия для развития интеллекта ребенка. В процессе игровой деятельности развивается символическая (знаковая) функция сознания, ребенок приобретает опыт восприятия вещей, событий с позиции разных людей (ролей, которые берет на себя), героев обыгрываемых сказок, что способствует преодолению эгоцентризма детского мышления.

Велико значение игры и в развитии личности ребенка, его самооценки, мотивационной сферы. Обращая внимание на этот вклад игры в становление, развитие психики дошкольника, Д. Б. Эльконин пишет: «Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов». Именно в игре, по мнению широко известного детского психолога, происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на сознательности. «Конечно, и другие виды деятельности льют воду на мельницу формирования этих новых потребностей, — продолжает Даниил Борисович, — но ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности».¹⁹ В этом, по его мнению, первое и основное значение игры для развития ребенка.

Игру не без основания называют и «школой воли» ребенка. Участие в игре и связанная с этим необходимость выполнения ее правил требует от

детей порой немало волевых усилий, способствует возникновению и развитию готовности соподчинять мотивы своей деятельности.

Игровая деятельность создает благоприятные условия и для развития моторики ребенка. Будучи эмоционально привлекательной для ребенка, взятая им в игре роль (кошки, зайца, мышки), оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий, а образец двигательного действия, заложенный в роли, становится для ребенка эталоном, с которым он сравнивает собственное выполнение, контролирует его.

Вряд ли можно найти сферу в жизнедеятельности ребенка, на которую бы не влияла игра. В дошкольном возрасте *игра создает «зону ближайшего развития»* (Л. С. Выготский). «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения».²⁰

Ценность игры не ограничивается ее влиянием на развитие отдельного ребенка, велики ее возможности и для формирования «детского общества». Именно в игре наиболее полно активизируется общественная жизнь детей; игра, как никакая другая деятельность, дает возможность детям уже на самых ранних стадиях развития создавать самостоятельно путем те или иные формы общения, вступая в которые, они учатся понимать, чувствовать друг друга, самостоятельно разрешать возникающие в процессе взаимодействия противоречия...

Столь большое наше внимание к роли игры не случайно. Вызывает беспокойство то, какое место практически ей отводится в настоящее время во многих дошкольных учреждениях (и не только у нас), в семьях наших воспитанников, каков уровень развития детских игр. А между тем, последние исследования (например, Е. О. Смирновой и О. В. Гударевой российских детей и наше совместное с О. Мукасей белорусских дошкольников) свидетельствуют: высокая степень развитости произвольности, так значимой для успешного обучения в школе, характерна преимущественно для тех старших дошкольников, которые отличаются высоким уровнем развитости игровой деятельности. Есть над чем задуматься...

В числе «специфически детских» и художественная деятельность. Дошкольники с удовольствием рисуют, лепят, конструируют, занимаются аппликацией, детским дизайном, слушают сказки, музыку, сами танцуют, поют, придумывают истории, мелодии на любимые стихи, драмати-

¹⁹ Эльконин, Д. Б. Психология игры. - М., 1978, - С. 277-278.

²⁰ Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Психическое развитие ребенка / Л. С. Выготский - М., 2005.

зируют короткие литературные произведения... Художественная детская деятельность носит продуктивный характер; основные ее продукты - детский рисунок, вылепленные из глины (пластилина) фигурки животных, сказочных персонажей, созданные из деталей конструктора постройки, украшения из природного материала, придуманный танец (стрекозы, пингвина, петушка и др.)...

Предпосылки, зачатки художественной деятельности формируются довольно рано, еще в раннем детстве; дошкольный период (особенно старший) — возраст расцвета многих из ее видов. Этому во многом способствуют возрастные особенности дошкольника: высокая эмоциональность, образное мышление, воображение и другие качества (о них мы говорили выше).

Занимаясь художественной деятельностью, ребенок не только «демонстрирует» определённые результаты своего психического развития. Эта деятельность и сама способствует этому развитию, ведет к обогащению и перестройке психических процессов, свойств, способностей (прежде всего художественных). Выявлено повышение эффективности влияния художественной деятельности на развитие ребенка в условиях интегрированного подхода к занятиям ею ребенком. Так, ряд исследователей в области музыкального воспитания (А. Арисменди (1989), А. Висбей (1980) и др.) утверждают, что высокий уровень развития музыкальности может быть достигнут лишь при соответствующем сочетании различных видов музыкальной деятельности (например, когда слушание музыки сочетается с воспроизведением ее ритма на ударных инструментах, пение - с ритмическими движениями под музыку и т. д.). Значим для развития ребенка интегрированный подход не только внутри одной, конкретной художественной деятельности, но и сочетание, связь разных ее видов (например, использование при восприятии произведения изобразительного искусства поэзии, музыкального произведения, доступного и адекватного по эмоциональному содержанию воспринимаемой картины и т. п.).

Свое влияние художественная деятельность оказывает и на личность ребенка в целом. Не на это ли обращает особое внимание ряд талантливейших педагогов-гуманистов, деятелей искусства, посвятивших свое творчество детям? «Музыкальное воспитание - это не воспитание музыканта, а прежде всего - воспитание человека», - утверждал В. А. Сухомлинский. «Не все дети, которые любят рисовать, станут художниками, - считает

В. Витко. - Но какую бы профессию они ни выбрали, эти люди навсегда останутся душевно отзывчивыми ко всему красивому, без чего не может быть настоящей радости у человека». Справедливость этих идей подтверждает жизнь. Специальные исследования свидетельствуют о позитивном влиянии детской художественной деятельности и на самооценку дошколь

ника, Я-концепцию, его психологическое здоровье. Заметим вместе с тем, что не только развивающую, воспитательную функции выполняет художественная деятельность, но и гедонистическую (связанную с переживаниями, вызванными самим процессом художественного творчества, наслаждением), терапевтическую (отвлекает детей от грустных переживаний, снимает первоначальную напряженность и т. п.), компенсаторную, коммуникативную.

Учитывая огромные возможности «специфически детских» (А. В. Запорожец) видов деятельности, в программе «Пралеска» им, как и игре, отведено приоритетное место. Создавая благоприятные условия в дошкольных учреждениях для их «расцвета», мы тем самым проявим гуманистический подход к нашим воспитанникам.

Если повнимательнее присмотреться и прислушаться к детям, то нельзя не поразиться, как же разнообразны их интересы, «русла», по которым «течет», а порой и «плещет» их активность! Мы заметим: их все сильнее одолевает познавательная потребность, все чаще (особенно в середине дошкольного возраста) они атакуют нас своими вопросами: «что?», «где?», «когда?», «как?», «почему?». Но не только таким путем (в общении со взрослыми) они удовлетворяют свою познавательную потребность. Есть ведь и другой путь, позволяющий ребенку самому практическим путем получить ответ на интересующие вопросы, - детское экспериментирование. Все большее число специалистов в области детства склонны отнести эту деятельность к характерным для дошкольников, свойственным этому периоду (Н. Н. Подьяков и др.).

Неопределенность, проблемность, характерные для данного возраста, являются, по мнению ученых (В. В. Давыдов, Н. Н. Подьяков и др.), мощным стимулятором умственной активности. Стремясь получить интересующую его информацию, ребенок сам продолжает «добычу» ее. И поиск захватывает не только его разум, но и эмоции, вызывает творческую активность. Проблемные знания возникают, развиваются, как правило, при самостоятельном поиске в процессе экспериментирования. В числе достоинств этого особого вида детской деятельности - *чрезвычайная гибкость*, имеющая большое значение для развития дошкольника. Экспериментируя с новым предметом, он может получить совсем неожиданную для себя информацию, и поиски ее могут пойти совсем иным путем. Здесь никто не принуждает ребенка к мыслительной деятельности, запоминанию, не определяет ни порядка, ни объема добываемых знаний и умений. Все запоминается само собой, произвольно. Это так называемый «институт стихийного обучения», в котором не происходит переутомления ребенка, так как он так же произвольно, по мере наступления усталости, «отключается» сам.

Свобода выбора позволяет ребенку осуществлять поиск нужной ему информации в соответствии со своими интересами и желанием. Великий Гете, делаясь своими чувствами, заметил: «Ребенок, заблудившийся на собственном пути, милее мне многих других, правильно идущих по чужой дороге».

Трудно не разделить эти чувства в отношении к стремящемуся самому докопаться до истины ребенку. Отнесемся к его стремлениям с пониманием и поможем в удовлетворении его жажды познания. Как это лучше сделать? Вот что советует по этому поводу Дж. Локк: «Быть может, не мешает иногда возбуждать любопытство детей, нарочно сталкивая их с необычными и новыми для них предметами с целью подстрекнуть их пытливость и предоставить им случай получить сведения об этих предметах». Следование рекомендациям английского философа и психолога и сегодня способствует развитию интеллекта ребенка, стимулирующего к экспериментированию. Есть, конечно, и другие приемы, способы, содействующие развитию этого специфического вида детской деятельности.

При оказании поддержки дошкольникам в осуществлении детского экспериментирования представляется важным опереться на такие принципы, которые бы позволили ребенку с наибольшей полнотой ощутить себя «хозяйном», субъектом своей деятельности. В числе таковых, как показывают специальные исследования и передовой педагогический опыт, могут быть:

- принцип соответствия среды особенностям саморазвития и развития дошкольников;
- принцип противоречия содержания образовательной работы как основы детского саморазвития и развития;
- принцип «развивающей интриги» (Н. Н. Поддьяков), согласно которому процесс воспитания и обучения должен содержать в себе пружину развивающейся интриги для того, чтобы удовлетворение полученными знаниями в конце очередного занятия сочеталось у детей с желанием узнать, что же будет на следующем занятии. Ребенок не ждет разъяснений взрослого, он сам активно прогнозирует и строит предположения вплоть до следующего занятия;
- принцип оптимального соотношения процессов развития и саморазвития, реализация которого позволяет установить гармоничные соотношения между процессами развития, детерминированными действиями взрослого и процессами саморазвития, обусловленными собственной активностью ребенка.

Обратим внимание еще на один вид деятельности, в которой удовлетворяется чрезвычайно значимая для ребенка в детский период потреб

ность, но которая нередко упускается из поля внимания исследователей при рассмотрении проблемы самооценности детства.

У ребенка в первые годы жизни имеет место *врожденная мотивация двигательной активности*, так называемая *кинезофгия*, обеспечивающая в значительной степени естественную организацию его двигательной активности. На последующих же возрастных этапах, по мере взросления, без специального подкрепления данная потребность становится менее ярко выраженной, слабеет и уже в меньшей степени определяет спонтанную двигательную активность человека. Сейчас же, в период детства, во многом в силу вышеуказанной возрастной особенности, она, двигательная активность, бьет ключом. Она так многогранна и велика, что позволила некоторым специалистам детства назвать детскую подвижность — «стихией ребенка», погружение в которую так много ему дает.

Как справедливо заметил Е. А. Аркин, одним из первых так охарактеризовавших ее, «не отдельные только стороны детского организма находят в двигательной деятельности орудие выявления и источник развития: ребенок в целом, ребенок как личность находят впервые в движениях, в действии путь к самоутверждению и признанию себя и своих сил».

Несколько слов о детской субкультуре

Говоря о детстве как самоценности, представляется необходимым обратиться и к *детской субкультуре*. Детская субкультура является подсистемой культуры того общества, к которой принадлежат дети, но обладает относительной автономией и самостоятельностью.

Немного истории. В науке XX века уже были ученые, которые обратили внимание на существование особого детского мира, обладающего собственной культуральной системой представлений о мире и людях, социальных норм и правил, наследуемых от поколения к поколению детьми традиционных форм фольклорных текстов. В России первым, кто попытался исследовать культуральную систему мира - детскую субкультуру (суб. - от лат.- под, часть сложных слов, указывающая на нахождение внизу под чем-либо; подчиненность, второстепенность; неосновной, неглавный), был известный профессор-фольклорист Г. С. Виноградов. В 20-е годы прошлого века он опубликовал на эту тему серию работ и выделил детский фольклор из обширной области народной словесности.

По Г. С. Виноградову, термин «детский фольклор» включает в себя всю совокупность разных видов словесных произведений, известных детям и не входящих в репертуар взрослых; другими словами, термином «детский фольклор» «обнимается» то, что создано в слове самими детьми, и то, что, не являясь созданием детских поколений, вошло со стороны в их репертуар, выпав из репертуара взрослых.

Во второй половине XX века существенным толчком в изучении детской субкультуры в разных странах мира послужила книга английских ученых Айоны и Питера Опи «Фольклор и язык школьников». Она вышла в свет в конце 50-х годов прошлого столетия и определила стратегию исследований на несколько десятилетий вперед. Эта книга получила большой общественный резонанс. Ведущие английские газеты писали, что ученые открыли в современном мире особое племя детей - многочисленное, обладающее древней традицией, развитой самобытной культурой, о существовании которой никто даже не подозревал.

Исследователи детской субкультуры 60-80-х годов XX века в основном были фольклористами. И естественно, предметом их интереса были прежде всего тексты детского фольклора, а именно: песенки, правила игр, отговорки, пародии на песни и стихи взрослых, детский юмор, загадки, магические вызывания потусторонних сил, гадания и заговоры.

Детский фольклор — это результат коллективного творчества многих поколений детей. Он передается от ребенка к ребенку в непосредственном общении - из уст в уста. Фактически этот фольклор является основным языком детской субкультуры, которая преимущественно бесписьменна. Заме

тим, однако, что содержание детской субкультуры не ограничивается детским фольклором. Оно включает в себя и детский «правовой кодекс», раскрывающий своеобразие норм поведения, взаимодействий со сверстниками, специфические увлечения (детское коллекционирование, формы и способы свободного времяпрепровождения) и др. Есть здесь и особые субкультурные формы, играющие существенную роль в ходе овладения ребенком содержанием общечеловеческих ценностей: детское философствование, детские проблематизации, сказочный мир, детская картина мира. Специалистами в области детской субкультуры подмечено: эти компоненты почти не существуют отдельно и находятся, как правило, в различных сочетаниях. Благодаря детской субкультуре передается и в относительно неизменном виде воспроизводится в каждом новом поколении детская традиция. *Пространство детской субкультуры способствует созданию определенной позиции ребенка в детском, сообществе, благодаря которой приобретаются социальные навыки в межличностном взаимодействии со сверстниками.*

Последние десятилетия характеризуются усилением интереса к детской субкультуре, разнообразятся подходы к ней. Так, в исследовании В. В. Абраменковой *детская субкультура рассматривается в широком значении: все, «что создано человеческим обществом для детей, и в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития».* Ряд особенностей детской субкультуры был вывлек М. В. Осориной. Вот некоторые из них:

- *детская субкультура отличается консерватизмом., обладает своеобразными «цензурными фильтрами», не позволяющими расшатывать ее устои, при этом она гибко реагирует на события окружающего мира и ассимилирует новую информацию, вводя ее в традиционндетские культуральные структуры;*

— *детская субкультура является, продуктом, социального взаимодействия и коллективного творчества, детей в свободном общении, играх, познавательной деятельности, в неформальных группах, притом одна из важнейших функций детской субкультуры состоит в регуляции взаимоотношений между членами детского игрового сообщества и отношений с окружающим миром природы и миром взрослых.*

Отмеченную здесь функцию детской субкультуры выделим особо. На нее обращают внимание и другие исследователи. И это не случайно. Во многом этому способствует коммуникативная субкультура, занимающая существенное место в детской субкультуре. Не случайно ряд специалистов рассматривают ее как основной компонент детской субкультуры.

На первый взгляд может показаться, что коммуникативной субкультурой являются те элементы, которые прямо или непосредственно применяются

в процессе общения (например, «мирилки», «дразнилки», «считалки»). Это так, но они являются и своего рода тренингом для преодоления тревожности или боязни посещения страшных мест, темноты (страшные истории); психологическим средством владения собой и тренировкой коммуникативных навыков; инструментом для решения регуляторных проблем («считалки») и т. д.

В определенной стрессовой ситуации ребенку, владеющему детской субкультурой, не надо судорожно придумывать ответ, так как он уже заранее готов и сам может отрегулировать ситуацию, совладать со своими эмоциями, оценить партнера. Владея навыками саморегуляции, *ребенок застраховывает себя от обид, наносимых его честолюбию и гордости*, используя, например, отговорку (типа «Обзывайся целый век, все равно я - человек; обзывайся целый год, все равно ты - бегемот» и др.). Признаться взрослому или сверстнику в скудности своих позиций ребенок дошкольного возраста считает слишком стыдным. Для того чтобы избежать этого неприятного переживания, он прибегает ко всякого рода нехитрым уловкам, характеризующим его социальную адаптивность и коммуникативную компетентность.

Приобщение к детской субкультуре значимо и для осознания ребенком ценностей в сфере межличностного взаимодействия. Как справедливо замечает по этому поводу В. В. Абраменкова, именно «в детской субкультуре в горизонтальной плоскости отношений «на равных», являющихся более органичными для ощущения себя на месте другого, открываются пути освоения отношений к другому как ценности».

Исследователи отмечают, что субкультуры детей разных стран обладают своими особенностями, но имеют и, несомненно, иногда поражающее сходство. Причина этого сходства видится в общности природы детской психики, потребностей формирующейся личности ребенка, характера решаемых детьми возрастных и социально-психологических проблем.

Как свидетельствуют жизненные наблюдения и специальные исследования, дети различаются по степени владения детской субкультурой. Так, в исследовании О. В. Стрелковой,²¹ проведенном на старших дошкольниках, выявлены 3 уровня сформированности коммуникативной составляющей детской субкультуры у воспитанников дошкольных учреждений.

Низкий уровень сформированности коммуникативных составляющих детской субкультуры характеризовался соответствующим уровнем знания и частотой применения следующих показателей. Если ребенок не мог ответить ни на один вопрос экспериментатора, и наблюдение в течение месяца за его игровой деятельностью подтверждало полученные данные, и показатель частоты обращений к элементам детской субкультуры состав

лял 0 обращений в минуту, то в бланке фиксировалось 0 баллов. Если ребенок знал «мирилку», «дразнилку», «считалку» и т. д., но по каким-либо причинам не применял их в игровой деятельности, то в графе, соответствующей заданному вопросу, ставился 1 балл.

Средний уровень характеризовался самостоятельными ответами на вопросы экспериментатора: дошкольник приводил примеры «отговорок», «мирилок» или «дразнилок», умел рассказать страшную историю или привести пример детских суеверий. При этом полученные данные должны были подтверждаться наблюдением экспериментатора за игровой деятельностью детей, в процессе которого фиксировалась частота применения коммуникативных элементов детской субкультуры. Если показатель частоты обращений к элементам детской субкультуры составлял от 0,1 до 1, то испытуемому присуждалось по 2 балла за каждый ответ.

Высокому уровню соответствовало знание ребенком-дошкольником нескольких стихотворных текстов «мирилок», «дразнило», «отговорок», «считалок», умение свободно рассказывать страшные истории, а также приводить примеры детских суеверий и правила их разрешения. Результаты наблюдения за игровой деятельностью детей подтверждали владение ребенком умением самостоятельно использовать коммуникативные элементы детской субкультуры в игре, фиксировалась успешность использования и наличие всех перечисленных выше форм взаимодействия со сверстниками, показатель частоты обращений к коммуникативным элементам детской субкультуры по ходу игровой деятельности составлял 1 и более обращений в минуту. Соответствие ответов предъявленным требованиям оценивалось экспериментатором в 3 балла по каждому пункту.

Замечено при этом, что дошкольники с высоким уровнем психологической культуры активно владеют детской субкультурой («считалками», «мирилками» и др.), используя ее в построении оптимальных отношений со сверстниками, мирном урегулировании конфликтов с позиции гуманного отношения к детям. Дошкольники, использующие коммуникативные составляющие детской субкультуры в негативных целях (для запугивания, манипуляции сверстниками), занимают неблагоприятное положение в системе межличностных отношений детской группы.

Установлена также следующая закономерность: *чем выше показатели коммуникативной компетентности ребенка в области детской субкультуры, тем успешнее навыки саморегуляции поведения в детском сообществе, а следовательно, и эмоциональное благополучие ребенка в группе.*

Не оставим же без должного внимания передаваемый из одного детского поколения в другое, из уст в уста клад, «багаж» детского юмора, потешек, розыгрышей, считалочек, «дразнилок», традиционных групповых игр, хороводов, перевертышей, детского «правового кодекса» - детскую субкультуру.

²¹ Стрелкова, О. В. Влияние психологической культуры дошкольника на положение в группе сверстников : ав- тореф... дис. канд. психол. наук/О. В. Стрелкова. - Минск, 2001.

Самопроверка и психологический практикум

я Задайте себе вопросы.

•S Знаю ли я достаточно о нормальном уровне интеллектуального, эмоционального, личностного развития детей раннего и дошкольного возрастов, чтобы обнаружить (заметить) отклонения от такового?

•/ Какую книгу (статью) по детской психологии я прочитала последней? Что «зацепило», запомнилось в ней особо?

К Что я знаю о потребностях ребенка, возрастной сензитивности, «социальной ситуации развития» (Л. С. Выготский)?

•К Использую ли я осознанно эти и другие знания в области развития детской психики при работе со своими воспитанниками и их родителями, с коллегами?

■/ Достаточно ли внимания я уделяю созданию в детском саду (группе) среды, благоприятной для развития игры, рисования, слушания и инсценировки сказок, для детской музыкальной деятельности?

S Все ли мои воспитанники уже выразили себя, проявили свои склонности, задатки? В каком виде детской деятельности удалось самовыразиться неуверенным, застенчивым детям (Коле, Саше, Маше и др.)?

я Не сомневаюсь, ваши дети любят сказки. Приглядитесь к своим воспитанникам повнимательнее, когда они их слушают. Немало об их внутреннем мире, развитии психики можно узнать при этом. Тонко чувствующий и понимающий детей педагог-гуманист В. А. Сухомлинский подметил: «Ребенок должен быть ребенком. Если, слушая сказку, он не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах пренебрежение - это значит, что в детской душе что-то надломлено и много сил надо приложить, чтобы выпрямить детскую душу». Возможно, и среди ваших воспитанников есть такие. Уделите им, их ценностному миру, эмоциональной сфере особое внимание. Не исключено, что причина такой реакции ребенка - депривация, неудовлетворенность его потребности в тепле, ласке, защищенности. Не упустите и такую вероятность при продумывании плана работы с этими детьми.

■ Является ли игра «королевой» для дошкольников вашей группы (детского сада)? Каков уровень ее развития у ваших воспитанников? Для ответа рекомендуем воспользоваться критериями, предложенными широко известным специалистом в области игры Д. Б. Элькониним.

Первый уровень развития игры.

1. Центральным содержанием игры этого уровня являются, главным образом, действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Это действия «матери» или «воспитательницы», направленные на «детей». Самым существенным в выполнении этих ролей является кормление кого-то. В каком порядке производится кормление и чем именно «мамы» и «воспитательницы» кормят своих «детей» - неважно.

2. Роли здесь фактически есть, но они определяются действием, а не определяют его сами. Как правило, роли не называются, да и дети не называют себя именами лиц, роли которых они на себя взяли. Даже в том случае, если в игре имеется ролевое распределение функций и роли называются (например: один ребенок изображает маму, а другой - папу, или один ребенок - воспитательницу, а другой - повара детского сада) дети фактически не создают по отношению друг к другу типичные для реальной жизни отношения.

3. Действия здесь однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций (например, кормление с переходом от одного блюда к другому). Игра, ее действие ограничены только актами кормления, которые логически не перерастают в другие, следующие за ними действия, так же, как и не предваряются другими действиями, например, мытьем рук и т. п. Если же такое действие и имеет место, то после этого ребенок опять возвращается к прежнему.

Логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей (порядок обеда не является существенным).

Второй уровень развития игры.

1. Основным содержанием игры, как и на предыдущем уровне, остается действие с предметом. Но в нем на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному.

2. Роли называются детьми. Намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью.

3. Логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного типа действий. (Кормление связывается с приготовлением и подачей пищи на стол, окончание кормления - со следующими за ним по логике жизни действиями).

Третий уровень развития игры.

1. Основным содержанием игры становится выполнение действий, вытекающих из роли, среди которых начинают выделяться специальные действия, передающие характер отношений к другим участникам игры, например, обращение к повару: «Давайте первое» и т. п.

2. Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка.

3. Логика и характер действий играющего определяются взятой им не себя ролью. Действия становятся разнообразными: не только прививка, но и выслушивание, перевязка, измерение температуры и т. п. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к партнеру по игре в соответствии со своей ро

лю и ролью, выполняемой товарищем, но иногда прорываются и обычные внеигровые отношения.

4. Нарушение логики действия опротестовывается. Протест сводится обычно к ссылке на то, что «так не бывает». Вычлняются правила поведения, которым дети подчиняют свои действия. В этой связи показательно, что нарушение правила (порядка действий) замечается чаще со стороны, чем самим выполняющим действие. Упрек в нарушении правил огорчает ребенка, и дошкольник пытается поправить ошибку и найти ей оправдание.

Четвертый уровень развития игры.

1. Основным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети. Эти действия явно выступают на фоне всех действий, связанных с выполнением роли.

2. Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении всей игры ребенок ведет только одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит явно ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, к кому она обращена.

3. Действия развертываются в последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры.

4. Нарушение логики действий и правил отвергается, отказ от нарушений мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность, но и указанием на рациональность правил.

Позаботьтесь (совместно с родителями) о том, чтобы в вашей группе не осталось «недоигравших» детей. Это важно не только для сегодняшнего счастливого, полноценного их бытия, развития. Специальными исследованиями установлено, что это чрезвычайно значимо и для будущего «завтрашнего» дня наших воспитанников, их успешности в овладении новой деятельностью в школе - учебной.

в Творчество... Его все чаще рассматривают как наиболее содержательную форму психической активности, как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности. Истоки же его - на заре жизни человека, в дошкольном детстве. Зачатки творчества ребенок впервые проявляет в игре, рисовании, других «специфически детских» (А. В. Запорожец) видах деятельности. Насколько ярко выражены творческие проявления ваших воспитанников в художественной деятельности? Полагаем, предлагаемая ниже программа наблюдения поможет в их изучении.

Показатели наличия творческого начала в художественной деятельности (по Н. А. Ветлугиной)

	Показатели детского творчества	Степень выраженности		
		Высокая	Средняя	Низкая
I	Показатели, характеризующие отношение детей к творчеству			
1.1	Искренность, непосредственность переживаний Увлеченность, захваченность деятельностью Активизация волевых усилий, способность к «вхождению» в изображаемые обстоятельства, условные ситуации Специальные художественные способности (образное видение, поэтический и музыкальный слух), позволяющие успешно решать творческие задачи			
1.2				
1.3				
1.4				
II	Показатели качества творческих действий			
2.1	Внесение дополнений, изменений, вариаций, преобразований в знакомый материал Создание новой комбинации из усвоенных старых элементов Применение известного в новых ситуациях Самостоятельные поиски, пробы наилучшего решения задания Нахождение новых приемов решения, когда старых уже недостаточно Быстрота реакций, находчивость в действиях Хорошая ориентировка в новых условиях Нахождение оригинальных приемов решения творческих заданий			
2.2				
2.3				
2.4				
2.5				
2.6				
2.7				
III	Показатели качества продукции детского художественного творчества			
3.1	Нахождение адекватных выразительных средств для воплощения образов в рисунке, игре-драматизации, танце Своеобразие манеры исполнения и выражения своего отношения Соответствие продукции элементарным художественным требованиям			
3.2				
3.3				

а Психологической основой творчества, как известно, является воображение. Его относят к важнейшим новообразованиям дошкольного возраста. Развито ли оно у ваших воспитанников? Для ответа на этот вопрос можно воспользоваться разными психологическими методами, в том числе тестированием (предлагаемый ниже тест можно использовать и родителям).

Инструкция. Отвечая на вопросы, за каждый ответ «да» поставьте 2 балла, «нет» - 0, «иногда» - 1.

1. Внимательно ли Ваш ребенок рассматривает картинки в книгах?
2. Рассказывает ли Вам малыш о своих снах?
3. Часто ли Ваш ребенок скучает, не может придумать, чем заняться?
4. Снятся ли ему страшные сны?
5. Рассказывает ли Вам о каком-либо происшествии, любит ли малыш немного приврать?
6. Любит ли ребенок примерять Вашу одежду, фантазировать с нею?
7. Любит ли Ваш малыш рисовать?
8. Просит ли он Вас рассказывать ему на ночь сказки?
9. Легко ли Ваш малыш поддается на уговоры?
10. Легко ли его испугать?
11. Ваш малыш предпочитает мозаику и кубики машинам и куклам?
12. Выражает ли он вслух свой восторг, видя на Вас нарядную одежду?
13. Бывает ли так, что малыш плачет без видимой причины?
14. Есть ли у ребенка в квартире укромный уголок, где он может спрятаться на время от всех?
15. Может ли малыш с удовольствием созерцать что-либо красивое (новогоднюю елку, аквариумных рыбок, куклу на витрине), переживая эмоции в себе и не высказывая их вслух?
16. Ваш ребенок мстителен?
17. Проявляет ли он инициативу в плане проведения семейного досуга: предлагает пойти в гости, в кино, на прогулку?
18. Боится ли насекомых?
19. Часто ли ребенок лепит из пластилина фигурки животных?
20. Слушая энергичную музыку, пытается ли Ваш малыш танцевать под нее?

Обработка результатов. Суммируйте баллы.

Интерпретация. От 31 до 40 баллов. Ваш малыш имеет богатое воображение. Возможно, он вырастет удивительным человеком. Кто знает, может быть, сумеет не растерять по дороге к взрослой жизни свои детские фантазии и грезы. Тогда он сможет стать талантливым писателем, художником, актером.

От 21 до 30 баллов. Ваш ребенок имеет достаточно развитое воображение. У него есть свой маленький внутренний мир, крошечный уголок детской души, который, возможно, он когда-нибудь раскроет перед Вами.

Малыш часто живет своим воображением, принося много радости близким.

От 9 до 20 баллов. У ребенка скорее среднее воображение. Он реалист. Он не доверяет сказкам, пытается понять, где есть правда, а где вымысел. Сумеет ли воображение ребенка развиваться, зависит не только от него, но и от Вас. В будущем из него получится отличный врач, военный или педагог.

Менее 8 баллов. У Вашего ребенка очень бедное воображение. Попробуйте сочинить с малышом сказку. Предложите пофантазировать под красивую музыку. Может быть, он услышит в ней шум дождя, шелест листьев, голоса животных? Малыш должен, хотя бы изредка и немного, проявлять фантазию. Это пойдет ему только на пользу!

Проанализируйте с родителями полученные результаты. Совпадают ли они с Вашими представлениями о ребенке?

в Вы, конечно, не останетесь безразличной к результатам изучения воображения у своих воспитанников и позаботитесь о его дальнейшем развитии у них (особенно у тех, у кого эта важная психическая функция еще пока слабо проявляется). Проанализируйте свой, уже накопившийся опыт работы в этом направлении. Какие из использованных Вами (коллегами) приемов оказывались удачными при стимулировании детского воображения? Возможно, есть необходимость обогатить, разнообразить их, обратиться к специальной литературе? Рекомендуем ознакомиться с этой целью и с книгой Дж. Родари «Грамматика фантазии» (пер. с итал. М. 1978). Попытайтесь использовать предлагаемые автором приемы развития воображения, детского словесного творчества (в том числе «бином фантазии») в своей работе. Проанализируйте полученные результаты.

Продумайте, какие из приемов, средств развития воображения можно предложить родителям для стимулирования детского творчества в семейных условиях.

и Все ли педагоги Вашего детского сада в достаточной степени владеют профессиональными умениями, значимыми для успешного руководства «специфически детскими» (А. В. Запорожец) видами деятельности?

Особое искусство педагога предполагает руководство игровой деятельностью дошкольников. И прежде всего - в силу ее специфики. Игра - это ведь деятельность самого ребенка, и чрезвычайно важно эту «самость» в процессе руководства не заглушить. Удастся ли Вам (педагогам Вашего детского сада) успешно руководить этой столь притягательной и значимой для ребенка деятельностью? Попытайтесь, используя предлагаемую ниже оценочную шкалу, определить степень выраженности у себя (педагогов Вашего детского сада - молодых и опытных) профессиональных умений и качеств, значимых для руководства детской игрой.

²² Из книги: Агатова, И. А. Комплексная подготовка детей к школе. - М., 2003.

Умения, значимые для руководства игровой деятельностью

№ пп	Профессиональные умения	Степень выраженности (отметить знаком «+» в соответствующей графе)				
		Высокая	Достаточная	Средняя	Слабая	Отсутствует
<i>Гностические умения</i>						
1	Наблюдать игру, определять уровень ее развития					
2	Определять по предпочитаемым играм, ролям детские интересы, привязанности, особенности воображения детей					
3	Определять эмоциональное самочувствие ребенка в процессе исполнения выбранной роли, удовлетворенность (неудовлетворенность) ею, отношение к нему сверстников, проявляемое в игре					
4	Заметить продвижение ребенка в овладении игровой деятельностью, разными видами игр					
<i>Проективные и конструктивные умения</i>						
5	Проектировать развитие игровой деятельности, планировать приемы, направленные на ее формирование					
6	Отбирать материал для обогащения детей впечатлениями с целью развития игр					
7	Динамически проектировать развитие конкретной игры, предвидеть ее ход					
8	Содействовать организации детских игровых группировок, наиболее благоприятных в воспитательном отношении					
9	Применять игру (отдельные игровые приемы) в процессе организации других видов деятельности, использовать игру для переключения детей с одного вида деятельности на другой					
<i>Коммуникативные умения</i>						
10	Занять в процессе общения с детьми игровую позицию					

II	Включаться в игру на главных и второстепенных ролях на всех ее этапах					
12	Прямыми способами обучать детей игре (объяснение, разъяснение правил и т. д.)					
13	Использовать косвенные методы руководства игрой, активизирующие психические процессы ребенка, его опыт (вопросы, проблемные игровые ситуации, советы, напоминания и др.)					
14	Регулировать взаимоотношения детей, разрешать конфликты в процессе игр					
15	Внешне выражать свои чувства и мысли с помощью речи, мимики, пантомимики в процессе воплощения выбранной педагогом роли, руководства игрой прямыми способами					
16	Создать посредством общения с детьми в процессе руководства игрой атмосферу непринужденности, доброжелательности					
<i>Организаторские умения</i>						
17	Организовать предметно-игровую среду					
18	Организовать начало игры					
19	Распределять внимание между всеми играющими детьми, игровыми группировками					
<i>Коммуникативно-гностические умения</i>						
20	Предусмотреть возможные затруднения при организации игр разного вида и руководства ими					
21	Соотносить выбор игр с характером предшествующей и предстоящей деятельности, местом и временем их проведения, психофизиологическим состоянием детей и другими условиями					
22	Грамотно подобрать подвижные и дидактические игры для конкретной группы (подгруппы, отдельных детей) с учетом специ-					

	фики решаемых с их помощью воспитательных и образовательных задач, возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников					
23	Изменять характер и содержание общения с детьми в соответствии с уровнем развития игровой деятельности конкретной группы (подгруппы, отдельных детей), специфики руководимой игры (сюжетно-ролевой, дидактической, подвижной)					
24	Проявить гибкость при руководстве игровой деятельностью детей, исходя из показателей «обратной связи» (заменить заранее подобранные игру, метод воздействия другими, уточнить правила, внести в них изменения и т. д.)					
25	Обсуждать с детьми и оценивать игру					
<i>Конструктивно-коммуникативные умения</i>						
26	Использовать игру для создания педагогически целесообразного микроклимата в группе; включать в игровую деятельность застенчивых, неуверенных, непопулярных детей					
27	Координировать работу с семьей по вопросам развития игровой деятельности дошкольников, использования ее в воспитательных целях					

Какая группа профессионально-педагогических умений у Вас (педагогов Вашего детского сада) наиболее развита? Какие умения пока еще недостаточно выражены? Результаты оценочного шкалирования целесообразно использовать в процессе самосовершенствования и при оказании помощи в профессиональном росте.

> Уверены, в Вашем детском саду немало способных, одаренных воспитанников, особенно в тех сферах, к развитию которых дошкольный возраст предрасположен. На какие принципы Вы опираетесь в процессе работы с такими детьми? Все ли педагоги Вашего дошкольного учреждения готовы к профессиональному взаимодействию с одаренными детьми и их родителями? Возможно, проведение семинара-практикума «Одаренные

дети и педагог» поможет поднятию уровня психологической готовности к работе с дошкольниками, проявляющими признаки одаренности. В настоящее время уже немало психолого-педагогической литературы по данному вопросу. Рекомендуем при подготовке такого семинара использовать следующую литературу: Белова, Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. — М., 2004; Боговяленская, А. Б. Психология творческих способностей. — М., 2002; Лейтес, Н. С. Способности и одаренность в детские годы. — М., 1984; Савенков, А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. — М., 2000; Дружинин, В. М. Психология общих способностей. - 2-е изд. - СПб., 1999; Одаренный ребенок, под ред.

О. М. Дьяченко. - М., 1997; Панько, Е. А. Социальная одаренность и коммуникативные способности: выявление и развитие в дошкольном возрасте. - Мозырь. 2005; Дошкольное учреждение - семья. Вместе развиваем способности и одаренность ребенка. Примерная программа самообразования для педагогов и родителей и методические рекомендации / сост. Е. А. Панько [и др.]. - Мозырь, 2004; Факел, который надо зажечь. Моторная одаренность и двигательные способности: как развить их в дошкольном возрасте / Я. Л. Коломинский [и др.] // Пралеска. - 2002. - № 12.-

С. 7-13; Коломинский, Я. Л. Теоретические основы образования художественно одаренных детей в условиях дошкольного учреждения / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, Л. Е. Романенко // Мастацкая адукацыя і культура. - 2005. - № 4. - С. 4-12.

в Являются ли (и как часто) концепции психического развития и образования детей дошкольного возраста предметом специального обсуждения в Вашем дошкольном учреждении? Возможно, есть основания усилить внимание к этим вопросам (особенно, если в подколлективе есть высоко компетентные педагоги, проявляющие к ним повышенный интерес), в частности к тем теоретическим позициям, подходам, на которые опирается, «замешана» образовательная программа «Пралеска» («амплификация развития» (А. В. Запорожец), «зона ближайшего развития», «единство аффекта и интеллекта» (Л. С. Выготский), гуманизация и психологизация образования и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абраменкова, В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова // Журнал прикладной психологии. - 1999. - № 5. - С. 19-36.
2. *Алехнович, Е. Ч.* Отношение детей первого года обучения в школе к педагогам : автореф. ... дис. канд. психол. наук / Е. Ч. Алехнович. — Минск, 2005.
3. *Арисменди, А. Л.* Дошкольное музыкальное воспитание / пер. с исп. - М., 1989.
4. *Аркин, Е. А.* Ребенок в дошкольные годы / Е. А. Аркин. - М., 1968.
5. *Бодалев, А. А.* Межличностное восприятие и понимание / А. А. Бодалев // Личность и общение : избр. труды / А. А. Бодалев - М., 1983.
6. *Бреслав, Г. М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. - М., 1990.
7. *Валлон, А.* Психическое развитие ребенка / А. Валлон. - М., 1967.
8. *Венгер, Л. А.* Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л. А. Венгер. - М., 1969.
9. *Ветлугина, Н. А.* Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. - М., 1968.
10. *Виноградов, Г. С.* Детский фольклор / Г. С. Виноградов // Из истории русской фольклористики / Г. С. Виноградов. - Л. : Наука, 1978.
11. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. - СПб.: Союз, 1997.
12. *Выготский, Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. - М., 2005. - С. 200-223.
13. Генезис сенсорных способностей ; под ред. Л. А. Венгера. - М., 1976.
14. *Горунович, Л. Б.* Рисуем, играем, размышляем / Л. Б. Горунович. — Мозырь, 1998.
15. *Давыдов, В. В.* Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. - 1992. - № 1-2.
16. *Добренькое, В. И.* Возрасты человеческой жизни. Фундаментальная социология / В. И. Добренькое, А. И. Кравченко. - М., 2005.
17. *Доман, Т.* Как сделать ребенка физически совершенным / Т. Доман, Д. Доман, Б. Хаби. - М., 1998.
18. *Дьяченко, О. М.* Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. - М., 1996.

19. *Дьяченко, О. М.* О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста / О. М. Дьяченко, А. И. Кириллова // Вопросы психологии. - 1980. - № 2.
20. *Ермолаева, М. В.* Практическая психология детского творчества / М. В. Ермолаева. - М., 2001.
21. *Запорожец, А. В.* Значение ранних периодов детства для формирования личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии / А. В. Запорожец. - М., 1978. - С. 243-267.
22. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. - М. 1986. - Т.1.
23. *Зеньковский, В. В.* Психология детства / В. В. Зеньковский - Екатеринбург, 1995.
24. *Ибука, М.* После трех уже поздно / пер. с англ. - М., 1992.
25. *Иванова, Н. В.* Дошкольники в детской субкультуре / Н. В. Иванова // Дошкольное воспитание. - 2006. - № 9.
26. Игра дошкольников ; под ред. С. Л. Новоселовой. - М., 1989.
27. Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте: материалы Международной научно-практической конференции. - М., 1995.
28. *Казакова, Т. Г.* Развивайте у дошкольников творчество / Т. Г. Казакова. - М., 1985.
29. *Кобитина, И. И.* Игра-сказка / И. И. Кобитина. - Минск, 1998.
30. *Колмогорова, Л. С.* Становление психологической культуры школьника / Л. С. Колмогорова // Педагогика. - 1998. - № 5.
31. *Коломинский, Я. Л.* Психологическое образование и самообразование как средство развития профессионально-психологической культуры педагога / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько // Живые голоса: обмен опытом : сб. науч. ст. - Минск, 2003.
32. *Коломинский, Я. Л.* Психология детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. - Минск : Ушверсггэцкае, 1999.
33. *Коломинский, Я. Л.* Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. - СПб., 2004.
34. *Коломинский, Я. Л.* Теоретические основы образования художественно одаренных детей в условиях дошкольного учреждения / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, Л. Е. Романенко // Мастацкая адукацыя і культура. - 2005. - № 4. - С. 4-12.
35. *Комарова, Т. С.* Изобразительное творчество в детском саду. Обучение и творчество / Т. С. Комарова. — М., 1990.
36. *Корчак, Я.* Как любить ребенка. Книга о воспитании / пер. с польского. - М., 1990.

37. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева; под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. - М., 2003.
38. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова - М., 1996.
39. Кудрявцев, В. Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход : в 2 ч. / В. Т. Кудрявцев. - Дубна, 1997. - Ч. 2. Методологические проблемы психологии развития.
40. Кудрявцев, В. Т. Социальный и психологический смысл явлений детской субкультуры / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Журнал прикладной психологии. - 1999. - № 1. - С. 64-79.
41. Лейтес, Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. - М., 1984.
42. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Избран, психол. произведения : в 2 т. / - М. : Педагогика, 1983. -Т. 1.
43. Листа, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. - М., 1980.
44. Мелик-Пашаев, А. А. Некоторые проблемы детской художественной одаренности / А. А. Мелик-Пашаев // Одаренный ребенок. - 2003. - № 5.
45. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. - М., 1981.
46. Проблемы
47. Обухова, Л. Ф. Этапы развития детского мышления / Л. Ф. Обухова. - М., 1972.
48. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. - СПб., 1999-.
49. Палагина, Н. Н. Воображение у самого истока / Н. Н. Палагина. - М., 1997.
50. Панько, Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения. Психология / Е. А. Панько. - Минск, 2006.
51. Панько, Е. А. Ребенок в своей стихии. Игра и ее место в программе «Пралеска» Е. А. Панько // Пралеска. - 2002. - № 7.
52. Парамонова, Л. А. Детское творческое конструирование детей 2-7 лет / Л. А. Парамонова. - М., 1999.
53. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. - М. : Просвещение, 1977.
54. Поддьяков, Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. - 1990. - № 1.

55. Поддьяков, Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддьяков. - М., 1996.
56. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. - М.: Наука, 1976.
57. Пралеска. Программа дошкольного образования ; под ред. проф. Е. А. Панько. - Минск, 2007.
58. Психолого-педагогические особенности обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) // Вопросы психологии. - 1984.-№4-5.
59. Работаем по программе «Пралеска». - Минск, 2007.
60. Радьшова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников / О. П. Радьшова, А. П. Катинене, М. Л. Палавандашвили. - М., 2000.
61. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста ; под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. - М., 1986.
62. Ремизовская, Е. Р. Солнышко. Система, методика, опыт музыкального воспитания детей раннего и дошкольного возраста / Е. Р. Ремизовская. - Минск, 1996.
63. Репина, Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. - М., 1988.
64. Сакулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве / Н. П. Сакулина. - М. : Просвещение, 1963.
65. Сапогова, Е. Е. Азбука воображения / Е. Е. Сапогова. - М., 1995.
66. Семикин, В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : автореф. ... дис. докт. психол. наук / В. В. Семикин. - СПб., 2004.
67. Сенсорное воспитание в детском саду : пособие для воспит.; под. ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой. - М., 1981.
68. Смирнова, Е. О. Дошкольник в современном мире / Е. О. Смирнова, Т. В. Лаврентьева. - М., 2006.
69. Смирнова, Е. О. Игра и произвольность современных дошкольников / Е. О. Смирнова, О. В. Гударева // Пятилетние дети в системе дошкольного образования города Москвы / Е. О. Смирнова, О. В. Гударева. - М., 2005.-С. 29-42.
70. Смирнова, Е. О. Изменение отношения родителей к детям в начале XXI века / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова, И. В. Хохлачева // Перинатальная психология и психология родительства. - 2008. - № 2.
71. Смолер, Е. И. Эврика в дошкольном возрасте. Познавательный интерес дошкольника / Е. И. Смолер // Пралеска. - 2007. — № 5. — С. 43—50.
72. Сорокина, Н. Ф. Играем в кукольный театр / Н. Ф. Сорокина. - М., 1999.
73. Старжынская, Н. С. Развіццё маулення дашкольнай дашкольнай / Н. С. Старжынская. - Мшск, 1998.

74. *Субботский, Е. В.* Ребенок открывает мир / Е. В. Субботский. - М., 1991.
75. *Сухомлинский, В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. - Киев, 1973.
76. *Тарасова, К. В.* Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. - М., 1988.
77. *Теплое, Б. М.* Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Известия АПН РСФСР. - М., JL, 1947. Вып. 11.
78. *Торшилова, Е. М.* Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика) / Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова. -2-е изд. - Екатеринбург, 2001.
79. Универсальное и национальное в дошкольном детстве : материалы Международного семинара; под ред. Л. А. Парамоновой. - М., 1994.
80. *Ушинский, К. Д.* Сочинения : в 3 т. / К. Д. Ушинский. - М., 1979.
81. *Ходонович, Л. С.* Воспитываем и развиваем дошкольников в музыкальных играх / Л. С. Ходонович ; под ред. И. В. Житко, Е. А. Панько. - Минск, 1997.
82. *Хризман, Т. П.* Мальчики и девочки — два разных мира / Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева. - М., 1998.
83. *Чуковский, К. И.* От двух до пяти / К. И. Чуковский. - М., 1990.
84. *Эльконин, Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. - М., Воронеж : МПСИ, 1995.
85. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры/Д. Б. Эльконин. - М., 1978.
86. Эмоциональное развитие дошкольников ; под ред. А. А. Кошелева. - М.: Просвещение, 1983.
87. Эстетическое воспитание в детском саду ; под ред. Н. А. Ветлу-гиной.-М., 1985.

Научно-методическое издание

ПАНЬКО Елизавета Александровна

ДЕТСТВО КАК САМОЦЕННОСТЬ

Ответственный за выпуск *Ж. Н. Атаева*
Корректор *О. В. Бурак* Компьютерная верстка *В. А. Рысевец*
Дизайн обложки *В. А. Рысевец*

Подписано в печать 10.11.2009. Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Ризография. Заказ. 29. Уел. печ. л. 4,01. Уч.-изд. л. 3,96.
Тираж 150 экз.

Государственное учреждение образования «Минский областной институт развития образования», 220104, г. Минск, ул. П. Глебки.