

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»
Факультет дошкольного образования
Кафедра общей и детской психологии

рег. № УМ 31-01-№ 88-2015

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
общей и детской психологии
 О.В. Леганькова
24.04 2015 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
дошкольного образования
 А.Н. Касперович
24.04 2015 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

для специальности

1-01 01 01 Дошкольное образование

Составители: канд. психол. наук, доцент Т.А. Исакова;
канд. психол. наук, доцент Л.В. Финькевич;
преподаватели Т.С. Аверьянова, Н.П. Бондарь

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета БГПУ 25.06.2015 2015 г. протокол № 9

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	3
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	4
ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	313
РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	363
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	368

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящий учебно-методический комплекс (УМК) предназначен для студентов, обучающихся по специальности для специальности 1 – 01 01 01 – Дошкольное образование. Он включает в себя следующие разделы: теоретический, практический, раздел контроля знаний. Вспомогательный раздел включает типовую программу дисциплины.

УМК составлен в соответствии с содержанием типовой программы учебной дисциплины «Детская психология», которая является одной из основных учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, составляющих основу профессиональной подготовки специалиста высшей квалификации данного профиля.

В УМК предоставлен материал для организации самостоятельной работы студентов, он включает информационный материал по основным вопросам программы, блоки вопросов для самоконтроля, вопросы и задания для семинарских и практических занятий для студентов дневной и заочной форм получения образования.

При разработке УМК учтены данные современных научных исследований в области детской психологии, проведенные отечественными учеными в Республике Беларусь и зарубежными исследователями. В основу комплекса положены принципы научности, системности, личностно-ориентированного подхода, практической направленности обучения.

Методические материалы дают возможность студентам получить самостоятельные знания о предмете и задачах детской психологии, феноменах и закономерностях психического развития ребенка. Изучение представленного материала позволит будущим специалистам грамотно осуществлять психологический анализ реальных жизненных ситуаций и проблем в процессе социализации ребенка; обосновывать выбор методов изучения особенностей развития и индивидуальных характеристик психики ребенка, взаимоотношений в дошкольной группе; обеспечивать условия расширения «зоны ближайшего развития» ребенка, владеть приемами коррекционно-развивающей работы с детьми.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

РАЗДЕЛ 1 Общие вопросы теории психического развития

Тема 1.1 Предмет и задачи детской и возрастной психологии. Детство как научная проблема.

1. Детство как социально-психологический феномен. Основные исторические этапы социогенеза детства.
2. Предмет психологии развития и детской психологии.
3. Место детской психологии в психологической науке и общегуманитарном знании.
4. Задачи детской психологии и актуальные направления научных исследований.
5. Методы исследования в детской психологии.

Литература

1. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
2. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
3. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
4. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2003. – 224 с.
5. Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.С. Урунтаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 408 с.
6. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

1. *Детство как социально-психологический феномен. Основные исторические этапы социогенеза детства.*

Детство – это термин, обозначающий начальный период онтогенеза, от рождения до подросткового возраста. Детство охватывает младенчество, раннее детство, дошкольный возраст и младший школьный возраст, т. е. длится от рождения до 11 лет.

Очевидно, у кого-то детство связано с беспечностью, беззаботностью, играми, шалостями, учебой, а для других детство – это время активного развития, изменений и обучения. На самом деле, детство – это период парадок-

сов и противоречий, без которых не может быть развития. Итак, чем же характеризуется данный период?

Замечено, что чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство и тем беспомощнее это существо при рождении. Бесспорно, человек – наиболее совершенное существо в природе. Это подтверждается его физическим строением, организацией нервной системы, типами деятельности и способами ее регуляции. Однако, появляясь на свет, человек наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. Он беспомощен и не может постоять за себя, за ним требуется уход, который осуществляется в течение длительного времени. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

Истории детства уделяли внимание многие ученые. Выдающийся специалист в области детской и педагогической психологии Д.Б. Эльконин писал: «На протяжении всей человеческой истории исходный пункт детского развития оставался неизменным. Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой идеальной формой, т. е. с достигнутым обществом уровнем развития культуры, в котором он родился. Эта идеальная форма все время развивается, и развивается скачкообразно, т. е. меняется качественно» (Эльконин Д.Б., 1995). Его слова подтверждаются тем, что люди разных эпох не похожи друг на друга. Следовательно, коренным образом должно меняться и развитие психики в онтогенезе.

Время не стоит на месте. С развитием научно-технического прогресса усложняется жизнь общества и соответственно меняется положение ребенка в нем. Раньше дети овладевали примитивными орудиями труда, помогая родителям обрабатывать землю; они учились этому у взрослых, наблюдая за ними и повторяя их действия. С развитием научно-технического прогресса и появлением новых производственных отношений орудия труда стали сложнее, и для овладения ими одного наблюдения за взрослыми оказалось недостаточно. Поэтому возникла необходимость сначала изучить процесс овладения этими орудиями и только потом приступить к их использованию. Следовательно, новый этап обучения был обусловлен сложностью орудий труда.

Д.Б. Эльконин связал периоды детского развития с периодизацией развития общества.

Возможно, в ближайшее время обязательным для развития общества станет наличие у всех высшего образования. Это связано в первую очередь с развитием компьютерных технологий. Но бесконечно раздвигать возрастные рамки детства невозможно, поэтому перед педагогической, детской и возрастной психологией скорее всего встанет задача совершенствования способов обучения с целью сокращения времени освоения школьной программы.

Получается, что продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материального и духовного развития общества и даже отдельных его слоев.

История становления детства (и это принципиально важно для понимания современного детства) – это история разделения жизни детей и взрослых, но такого разделения, при котором устанавливаются новые формы свя-

зей и отношений между ними, появляются новые формы событийной детско-взрослой общности, возникают новые посредники их взаимности и, следовательно, оформляется новый облик детства.

Психологическая реконструкция человеческой истории показывает, что на самых ранних ее этапах *дети очень рано включались в посильный для них производительный труд и реально участвовали в обеспечении жизни общины*. Усложнение форм этой жизни, орудий труда приводит к появлению специфически детского вида деятельности - обучения-упражнения, которое оказывается прообразом будущей трудовой деятельности и которое вследствие этого становится смыслом и мотивом того, что ребенок делает "здесь и теперь".

Еще большее *усложнение средств производства*, расширение и углубление сфер духовной жизни приводит к дальнейшему отделению жизни детей от жизни взрослых. Положение детей в обществе изменяется и объективно, и субъективно. Отношения взрослых друг с другом начинают строиться по-другому чем их отношения с детьми. Появляются запреты на вхождение детей в определенные сферы жизни, они как бы выталкиваются из этих сфер. В силу этого упражнение теряет для детей свой смысл, оно уже не обеспечивает их прямую, непосредственную и тотальную взаимосвязь с жизнедеятельностью взрослых.

Изменение формы общности взрослых и детей приводит к изменениям в жизни детей. Во-первых, возникает *специфически детское сообщество*, которое, не будучи включено во взрослую жизнь непосредственно, тем самым находится перед этой притягательной для него жизнью. Лишь теперь складываются условия моделирования в детском сообществе отношений взрослых. Жизнь взрослых, их деятельность и отношения составляют для ребенка идеальную форму (Л. С. Выготский), освоение которой составляет их мотив и цель.

Во-вторых, *появляются особые посредники между взрослой и детской частями общества*, носители и представители будущего детей - это старшие дети и старики, находящиеся на границе и над границей между детством и взрослостью. Именно таким путем в истории возникает особая стадия развития детей, появляются новые смыслы, ведущие их жизнь, новый способ их осуществления, т.е. новая ведущая деятельность - ролевая игра. Именно игра выполняет функцию преодоления разрыва связи между поколениями взрослых и детей, которое наметилось в силу указанных исторических обстоятельств.

Самоценность периода детства

Идея самоценности детства рассматривалась еще задолго до настоящего времени. Эта идея находит отражение в работах многих великих людей. Считается, что первым кто подверг серьезному осмыслению вопрос о самоценности детства был Ж.Ж.Руссо, затем она развивалась в «теориях свободного воспитания» (Л.Н.Толстой, М. Монтессори и др.). Эта идея стала ценностным ориентиром и в ХХI в. Чтобы обозначить современную трактовку понятия, необходимо изучить это понятие в историческом ракурсе.

Ж.Ж.Руссо утверждал, что воспитание, основанное на принуждении, насилии, противоречит естественному состоянию. Он выступал в защиту природы и прав ребенка и требовал тщательного его изучения, хорошего знания возрастных и индивидуальных особенностей детей. Ж.Ж.Руссо считает, что главным методом обучения является собственное желание ребенка обучаться.

Л.Н.Толстой стремился к «ненасильственному» методу обучения и воспитания в школе, бережному отношению к детям, простоте и доброте в общении. Его принцип свободного воспитания – гуманное отношение к ребенку.

М.Монтесори видела свободу в свободе выбора, организации среды, наиболее соответствующей потребностям ребенка, в создании условий, наиболее благоприятных для развития его личности. Педагог должен был только руководить самостоятельной деятельностью детей, стимулировать к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию, помочь организовать свою деятельность.

Д.Б.Эльконин определяет детство как необходимое условие для приобретения личностью человеческих способов удовлетворения органических, социальных, духовных потребностей. Детство имеет большое значение для овладения ребенком человеческой культуры. В овладении культурой осуществляется развитие человека, в этом заключается ценность детства.

В концепции Д.И.Фельдштейна детство представляет собой не просто «невзрослое» состояние людей и не только определенную совокупность множества детей, объект воздействия мира взрослых. *Детство, по убеждению Д.И.Фельдштейна – это особое целостное социальное явление, имеющее определенное временное протяжение. Это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства и рефлексии на все отношения в этом пространстве.*

Активным защитником идеи самоценности дошкольного детства как отдельного периода онтогенеза был выдающийся психолог, основоположник отечественной дошкольной психологии А. В. Запорожец. Он обосновал концепцию амплификации детского развития - его обогащения за счет ресурсов, присущих специфическим видам деятельности дошкольников (игре, продуктивным деятельностям, чтению художественной литературы, детскому творчеству и др.).

Подлинно гуманистическая задача образования, согласно А. В. Запорожцу, заключается не в сокращении детства, а в совершенствовании содержания, форм и методов обучения и воспитания, адекватных данной возрастной ступени развития, в амплификации развития, т.е. в обогащении, наполнении ступени наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности.

По В.Т.Кудрявцеву, детство представляет собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческое происхождение и природу. Детство определяет бытие культурного целого и судьбу отдельного индивида.

А.Б.Орлов утверждает: « Мир детства - это часть мира взрослых, часть неравноценная целому и подчиненная ему, его целям, его установкам, его стремлениям и ценностям; мир детства - несамостоятельный придаток мира взрослых, его "обоз", его "склад заготовок", его "материал"». Мир детства и мир взрослости - равноправные части мира человека. Мир детства обладает своим собственным содержанием, представляющим несомненную ценность для мира взрослости. Между мирами детства и взрослости не должно быть границы.

В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева определяют самоценность детства заключающуюся в становлении человеческого тела в единстве его сенсорных, двигательных, коммуникативных органов. Развитие эмоций, воли и способностей. Детство заключается в оформлении личности способов бытия, ответственного отношения к себе и другим людям. Детство - период сотворение ребенком своего «я», свой образ «я» в этом мире делает допуск ко всему, что его окружает.

Согласно Я.Корчаку, ребенок — это самостоятельная «отдельность» и независимая от другой воли личность. Он утверждает тезис о полноценности ребенка как человека и о самоценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей «настоящей» жизни. Корчак говорит, что дети — такие же, как и взрослые люди, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта.

Анализируя все подходы к трактовке понятия детства, мы можем сделать вывод о том, что *детство – это не подготовительный период в жизни человека, а самоценный, важный, качественно своеобразный этап жизненного пути, ничем не заменимый период человеческой жизни. Дошкольное детство - это период активного освоения социального пространства, когда преобладает чувственное познание мира.* Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений и постигает их особенности через общение с близкими взрослыми, со сверстниками, через игровые отношения. Это также пора закладки «фундамента» для дальнейшего развития. В это время происходит приобретение знаний об окружающем мире, формирование нравственных навыков и привычек, усвоение общечеловеческих ценностей. Внутренний мир ребенка формируется под воздействием усвоенных ценностей. Они выступают основанием для познания мира.

2. Предмет психологии развития и детской психологии.

Детская психология – наука о факторах, закономерностях и условиях психического развития ребенка.

Детская психология – наука, изучающая факты и закономерности психического развития ребенка: развития его деятельности, развития психических процессов и качеств и формирование его личности. Предмет детской психологии – психика ребенка.

Возрастная психология – отрасль психологической науки, изучающая закономерности психического развития и формирования личности на разных этапах онтогенеза.

Детская психология – наука, изучающая закономерности общепсихического и личностного развития ребёнка от рождения до поступления в школу. Наука о психическом развитии ребенка – детская психология – зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX века. Возрастная психология и психология развития детей представляют собой неразрывно связанные области науки.

Выделение детской психологии в самостоятельную отрасль знания было связано с запросами практики обучения и воспитания детей. Педагогика обращалась к детской психологии с вопросами, что же такое процесс детского развития и каковы его основные законы. Попытки объяснения этого процесса, предпринимаемые детской психологией, всегда были обусловлены общим уровнем психологических знаний.

Важными составляющими **предмета детской психологии** являются раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому. **Предметом исследования в детской психологии** является развитие личностных структур, формирование деятельности и общения у детей первых 6-7 лет жизни, обусловленные влиянием определённых факторов развития.

Возрастные изменения подразделяются на эволюционные, революционные и ситуационные. К *эволюционным* изменениям относятся количественные и качественные преобразования, происходящие в психике человека при переходе из одной возрастной группы в другую. Такие изменения протекают медленно, но основательно, и охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев (для младенцев) до нескольких лет (для детей более старшего возраста). Они обусловлены следующими факторами: а) биологическим созреванием и психофизиологическим состоянием организма ребенка; б) его местом в системе социальных отношений; в) уровнем интеллектуального и личностного развития.

Революционные изменения осуществляются быстро, за короткий срок, они более глубоки, чем эволюционные. Данные изменения происходят в момент кризиса возрастного развития, возникающего на рубеже возрастов между сравнительно спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения.

Ситуационные изменения связаны с воздействием на психику ребенка конкретной социальной ситуации. Данные изменения отражают процессы, происходящие в психике и поведении ребенка под влиянием обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения устойчивы, необратимы, не требуют систематического подкрепления. Они преобразуют психологию человека как личности. Ситуационные изменения неустойчивы, обратимы и требуют закрепления в последующих упражнениях. Такие изменения направлены на преобразование частных форм поведения, знаний, умений и навыков.

3. Место детской психологии в психологической науке и общегуманитарном знании.

Детская психология тесно связана с другими областями психологии: общей психологией, психологией личности, социальной, педагогической и дифференциальной психологией.

В общей психологии исследуются психические функции — восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение. В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции на разных возрастных этапах, в детской — на этапе дошкольного детства.

В психологии личности рассматриваются такие личностные образования, как мотивация, самооценка и уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение. Детская психология отвечает на вопросы, когда эти образования появляются у ребенка, каковы их особенности в раннем, дошкольном возрасте.

Связь с социальной психологией дает возможность проследить зависимость развития ребенка от специфики тех групп, в которые он входит: семьи, группы детского сада, школьного класса, подростковых компаний, общества в целом.

Целенаправленное воздействие взрослых, воспитывающих и обучающих ребенка, изучается в рамках педагогической психологии. Возрастная и педагогическая психология анализируют процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных сторон: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая — с точки зрения воспитателя, учителя.

Помимо возрастных закономерностей развития существуют и индивидуальные различия, исследованием которых занимается дифференциальная психология: дети одного возраста могут обладать разным уровнем интеллекта и разными личностными свойствами. В детской психологии изучаются возрастные закономерности развития психических функций, формирования личностных структур, типичные для всех детей определенного возраста. Но при этом особое внимание уделяется индивидуальным вариациям развития, возможным отклонениям в ту или иную сторону от возрастной нормы развития.

4. Задачи детской психологии и актуальные направления научных исследований.

Теоретической задачей детской психологии является изучение закономерностей психического развития на ранних этапах онтогенеза, установление периодов развития и причин перехода от одного периода к другому, определение возможностей развития, а также возрастных особенностей психических процессов, возрастных возможностей социализации ребёнка.

Успехи в решении теоретических задач детской психологии расширяют возможности ее практического внедрения. В качестве **практических задач** детской психологии выделяются:

- активизация процессов обучения и воспитания
- контроль над процессами детского развития
- диагностика и отбора детей в специальные учреждения
- предупреждение влияния негативных факторов на общепсихическое и личностное развитие ребёнка
- формирование психологической культуры субъектов образовательного процесса.

Задачи детской психологии:

- Выявить и описать механизмы развития и бытия детской личности
- Проанализировать на ранних возрастных этапах противоречивость феноменологии человека, выражающуюся в тенденции к развитию и тенденции к покою, соединённость в одном человека как социальной единицы так и уникальной субъектности (В.С.Мухина)
- Выявить и описать общие и специфические влияния факторов развития
- Определять и прогнозировать последствия и эффекты социализации

5. Методы исследования в детской психологии.

Комплекс методов исследования, которыми пользуются в детской и возрастной психологии, состоит из нескольких блоков, заимствованных из общей, дифференциальной и социальной психологии.

Из *общей психологии* взяты методы исследования когнитивных процессов и личности ребенка. Они адаптированы к возрасту ребенка и исследуют восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. При помощи данных методов можно получить информацию о возрастных особенностях познавательных процессов детей и преобразованиях этих процессов при взрослении ребенка, т. е. о специфике перехода из одной возрастной группы в другую.

Методы для изучения индивидуальных и возрастных различий детей заимствованы из *дифференциальной психологии*. Большой популярностью пользуется так называемый «метод близнецов», изучающий сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами. На основе полученных данных делаются выводы об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Социальная психология обеспечила возрастную психологию методами, позволяющими изучать межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми. К этим методам относятся: наблюдение, опрос, беседа, эксперимент, метод срезов, тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности. Все эти методы также адаптированы к возрасту ребенка. Рассмотрим их более подробно.

Наблюдение как эмпирический метод детской психологии.

Наблюдение – основной метод при работе с детьми (особенно дошкольного возраста), так как тесты, эксперимент, опрос сложны для исследо-

вания детского поведения. Начинать наблюдение необходимо с постановки цели, составления программы наблюдения, разработки плана действий. Цель наблюдения заключается в том, чтобы определить, ради чего оно осуществляется и каких результатов можно ожидать на выходе.

Для того чтобы получить достоверные результаты, наблюдение необходимо вести регулярно. Это связано с тем, что дети растут очень быстро и изменения, происходящие в поведении и психике ребенка, так же быстротечны. Например, поведение младенца меняется на глазах, поэтому, пропустив один месяц, исследователь лишается возможности получить ценные данные о его развитии в этот период.

Чем младше ребенок, тем меньше должен быть интервал между наблюдениями. В период от рождения до 2–3 месяцев наблюдение за ребенком надо проводить ежедневно; в возрасте от 2–3 месяцев до 1 года – еженедельно; от 1 года до 3 лет – ежемесячно; от 3 до 6–7 лет – один раз в полгода; в младшем школьном возрасте – один раз в год и т. д.

Метод наблюдения при работе с детьми эффективнее прочих, с одной стороны, потому, что они ведут себя более непосредственно и не играют социальных ролей, свойственных взрослым. С другой стороны, дети (особенно дошкольники) обладают недостаточно устойчивым вниманием и могут часто отвлекаться от дела. Поэтому по возможности следует вести скрытое наблюдение, чтобы дети не видели наблюдателя.

Понятие об эксперименте как эмпирическом методе исследования детской психики.

Эксперимент является одним из самых надежных методов получения информации о поведении и психологии ребенка. Суть эксперимента состоит в том, что в процессе исследования у ребенка вызываются интересующие исследователя психические процессы и создаются условия, необходимые и достаточные для проявления этих процессов.

Ребенок, входя в экспериментальную игровую ситуацию, ведет себя непосредственно, эмоционально откликаясь на предлагаемые ситуации, не играет никаких социальных ролей. Это позволяет получить его истинные реакции на воздействующие стимулы. Результаты наиболее достоверны в том случае, если эксперимент проводится в форме игры. При этом важно, чтобы в игре выражались непосредственные интересы и потребности ребенка, иначе он не сможет в полной мере проявить свои интеллектуальные способности и необходимые психологические качества. Кроме того, включаясь в эксперимент, ребенок действует сиюминутно и спонтанно, поэтому на протяжении всего эксперимента необходимо поддерживать у него интерес к проводимому мероприятию.

Методы психологической диагностики их использование в детской психологии.

Тестирование позволяет выявить уровень интеллектуальных способностей и личностных качеств ребенка. Необходимо поддерживать у детей интерес к этому методу привлекательными для них способами, например поощрениями или какой-нибудь наградой. При тестирования детей использу-

ются такие же тесты, что и для взрослых, но адаптированные для каждого возраста, например детский вариант теста Кеттела, теста Векслера и др.

Опросные методы изучения психики ребенка

Опрос может быть устным и письменным. При использовании данного метода могут возникать трудности следующего характера. Дети понимают задаваемый им вопрос по-своему, т. е. вкладывают в него иной смысл, нежели взрослый человек. Это происходит потому, что система понятий у детей существенно отличается от той, которой пользуются взрослые. Данное явление отмечается и у подростков. Поэтому прежде чем получить ответ на задаваемый вопрос, надо убедиться в правильности его понимания ребенком, разъясняя и обсуждая неточности, и только после этого интерпретировать получаемые ответы.

Беседа – это получение сведений о ребенке при непосредственном общении с ним: ребенку задают целенаправленные вопросы и ожидают ответов на них. Данный метод относится к эмпирическим. Важным условием эффективности беседы являются располагающая обстановка, доброжелательность, тактичность. Вопросы необходимо подготовить заранее и фиксировать ответы, по возможности не привлекая внимания испытуемого.

Анкетирование – это метод получения информации о человеке на основании его ответов на заранее подготовленные вопросы. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным или групповым.

Метод изучения продуктов деятельности: специфика и возможности использования в детской психологии.

Анализ продуктов деятельности – это метод изучения человека посредством анализа продуктов его деятельности: рисунков, чертежей, музыкальных произведений, сочинений, учебных тетрадей, личных дневников и т. д. Благодаря данному методу можно получить информацию о внутреннем мире ребенка, его отношении к окружающей действительности и людям, об особенностях его восприятия и других сторонах психики. В основу этого метода положен принцип *единства сознания и деятельности*, согласно которому психика ребенка не только формируется, но и проявляется в деятельности. Рисуя или что-то создавая, ребенок предоставляет исследователям возможность раскрыть такие стороны его психики, о которые трудно было бы узнать при помощи других методов. На основании рисунков можно изучать познавательные процессы (ощущения, воображение, восприятие, мышление), творческие способности, личностные проявления, отношение детей к окружающим людям.

Срезы – еще один метод исследования в возрастной психологии. Они делятся на поперечные и продольные (лонгитюдные).

Суть метода *поперечных срезов* состоит в том, что в группе детей (класс, несколько классов, дети разного возраста, но обучающиеся по одной программе) с помощью определенных методик исследуется какой-то параметр (например, интеллектуальный уровень). Преимущество данного метода заключается в том, что за короткое время можно получить статистические данные о возрастных различиях психических процессов, установить, как вли-

яет возраст, пол или другой фактор на основные тенденции психического развития. Недостаток метода в том, что при исследовании детей разного возраста невозможно получить информацию о самом процессе развития, его природе и движущих силах.

При использовании метода *продольных (лонгитюдных) срезов* прослеживается развитие группы одних и тех же детей в течение длительного времени. Данный метод позволяет установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности ребенка и выявить причины этих изменений, а также изучить тенденции развития, незначительные изменения, которые не могут быть охвачены поперечными срезами. Недостаток метода состоит в том, что полученные результаты базируются на изучении поведения небольшой группы детей, поэтому распространять подобные данные на большое количество детей представляется некорректным.

Тема 1.2 Теории психического развития

1. Теории психического развития – основная проблема построения теорий психического развития.
2. Биогенетические теории развития.
3. Социогенетические теории психического развития.
4. Теория конвергенции двух факторов психического развития.
5. Психоаналитические теории психического развития.
6. Теория социального научения.
7. Теория когнитивного развития Ж.Пиаже.
8. Экологическая концепция развития У.Бронфенбреннера.
9. Культурно-историческая концепция развития Л.С.Выготского.

1. Теории психического развития – основная проблема построения теорий психического развития.

В психологии давно ведется спор о природе детского развития, его движущих силах. Выделяют биогенетические и социогенетические концепции психического развития.

2. Биогенетические теории развития.

Сторонники биогенетической концепции развития полагают, что основные психические свойства личности заложены в самой природе человека (биологическом начале), определяющей его жизненную судьбу. Они считают генетически запрограммированными интеллект, аморальные свойства личности и др.

Первым шагом на пути возникновения биогенетических концепций была теория Ч. Дарвина о том, что развитие – *генезис* – подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

Немецкий естествоиспытатель Э. Геккель (1834–1919) и немецкий физиолог И. Мюллер (1801–1958) сформулировали биогенетический закон, согласно которому животное и человек во время внутриутробного развития кратко повторяют те стадии, которые проходит данный вид в филогенезе. Этот процесс был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка. Американский психолог С. Холл (1846–1924) считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Основанием для появления данного закона послужили наблюдения за детьми, в результате чего были выделены следующие стадии развития: пещерная, когда ребенок роется в песке, стадия охоты, обмена и др. Холл предполагал также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное искусство в истории человечества.

Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, называют *теориями рекапитуляции*.

Выдающийся русский физиолог И.П. Павлов (1849–1936) доказал, что существуют приобретенные формы поведения, в основе которых лежат условные рефлексы. Это породило точку зрения о том, что развитие человека сводится к проявлению инстинкта и дрессуре. Немецкий психолог В. Келер (1887–1967), проводя опыты на человекоподобных обезьянах, открыл у них наличие интеллекта. Этот факт лег в основу теории, согласно которой психика в своем развитии проходит три этапа: 1) инстинкт; 2) дрессура; 3) интеллект.

Австрийский психолог К. Бюлер (1879–1963), опираясь на теорию В. Келера и под влиянием трудов основателя психоанализа, австрийского психиатра и психолога З. Фрейда (1856–1939), в качестве основного принципа развития всего живого выдвинул принцип удовольствия. Он связывал этапы инстинкта, дрессуры и интеллекта не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных состояний – переживанием удовольствия и связанного с ним действия. Бюлер утверждал, что на первом этапе развития – этапе инстинкта – благодаря удовлетворению инстинктивной потребности наступает так называемое «функциональное удовольствие», являющееся следствием выполнения действия. А на этапе интеллектуального решения задачи возникает состояние, предвосхищающее удовольствие.

В. Келер, изучая развитие ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента, заметил сходство в примитивном применении орудий труда у человека и обезьяны.

3. Социогенетические теории психического развития.

Диаметрально противоположного подхода к развитию психики ребенка придерживаются сторонники *социогенетической (социологизаторской) концепции*. Они считают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие – лишь продукт внешнего воздействия. Поэтому, манипулируя внешними воздействиями, можно добиться любых результатов.

Еще в XVII в. английский философ Джон Локк (1632–1704) считал, что ребенок рождается на свет с чистой душой, подобной белому листу бумаги, на котором можно написать все что угодно, и дитя вырастет таким, каким его хотят видеть родители и близкие. Согласно этой точке зрения наследственность не играет никакой роли в развитии психики и поведения ребенка.

Американский психолог Дж. Б. Уотсон (1878–1958) выдвинул лозунг: «Хватит изучать то, что человек думает, давайте изучать то, что человек делает!». Он считал, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие есть продукт внешней стимуляции. Следовательно, манипулируя внешними раздражителями, можно «создать» человека любого склада. В исследованиях научения, в которых учитывались экспериментальные результаты, полученные И.П. Павловым, на первый план вышла идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов, был выделен временной параметр этой связи. Это легло в основу *ассоцианистической концепции научения* Дж. Уотсона и Э. Газри, которая стала первой программой бихевиоризма. Бихевиоризм – это направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. По словам Дж. Уотсона, «все такие термины, как сознание, ощущение, восприятие, воображение или воля, могут быть исключены при описании человеческой деятельности». Поведение человека он отождествлял с поведением животного. Человек, по мнению Уотсона, – это биологическое существо, которое может быть изучаемо подобно всякому другому животному. Таким образом, в классическом бихевиоризме акцент делается на процессе научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

Представители необихевиоризма, американские психологи Э. Торндайк (1874–1949) и Б. Скиннер (1904–1990) создали концепцию научения, которое получило название «оперантное научение». Эта разновидность научения характеризуется тем, что в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи важную роль играют функции безусловного стимула, т. е. главный акцент делается на значении подкрепления.

На основе существующих теорий можно сделать вывод, что в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривается среда, а активность ребенка не учитывается.

4. Теория конвергенции двух факторов психического развития.

Теорию конвергенции, или, как ее еще называют, теорию двух факторов, разработал немецкий психолог В. Штерн (1875–1938), который был специалистом в области дифференциальной психологии, рассматривающей взаимоотношения биологического и социального факторов. Суть этой теории заключается в том, что психическое развитие ребенка рассматривается как процесс, складывающийся под влиянием наследственности и среды. Основной вопрос теории конвергенции состоит в том, чтобы установить, как воз-

никают приобретенные формы поведения и какое влияние на них оказывает наследственность и окружающая среда.

В это же время в психологии существовали две теоретические концепции, эмпиризм («человек – чистая доска») и нативизм (существуют врожденные идеи). Штерн полагал, что если есть основания для существования этих двух противоположных точек зрения, то истина заключается в их соединении. Он считал, что психическое развитие есть соединение внутренних данных с внешними условиями, но ведущее значение все равно остается за врожденным фактором. Примером тому может служить следующий факт: окружающий мир поставляет ребенку материал для игры, а то, как и когда он будет играть, зависит от врожденных компонентов инстинкта игры.

В. Штерн был сторонником концепции рекапитуляции и говорил, что ребенок в первые месяцы младенческого периода находится на стадии млекопитающего: это подтверждается неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением; во втором полугодии жизни он достигает стадии высшего млекопитающего (обезьяны) благодаря развитию схватывания предметов и подражания; в дальнейшем, овладев прямохождением и речью, достигает начальных ступеней человеческого состояния; в первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов; новый этап – поступление в школу – сопряжен с овладением социальными обязанностями более высокого уровня. Первые школьные годы связаны с простым содержанием античного и ветхозаветного миров, средние классы – с христианской культурой, а годы зрелости – с культурой нового времени.

Теорию конвергенции развития подтверждают высказывания о том, что «яблоко от яблони недалеко падает» и «с кем поведешься, от того и наберешься». Английский психолог Г. Айзенк (1916–1997) считал, что интеллект на 80 % определяется влиянием наследственности и на 20 % – влиянием среды.

Психологи смогли установить влияние биологического и социального аспектов на процесс развития, наблюдая за близнецами и сравнивая полученные результаты. Этот метод называли *методом близнецов*. Как показал Д.Б. Эльконин, с методологической точки зрения, в исследовании близнецов есть один серьезный недочет: проблема наследственного фонда рассматривается с позиций тождественности или нетождественности, а проблема средовых влияний всегда рассматривается с позиции тождественности. Но не существует одинаковой социальной среды, в которой воспитываются близнецы – обязательно надо учитывать, с какими элементами среды ребенок активно взаимодействует. Поэтому для получения достоверных результатов надо выбирать такие ситуации, в которых уравнение содержит не одно, а два неизвестных. Отсюда вытекает вывод, что при помощи данного метода наиболее достоверно могут изучаться индивидуальные различия развития.

5. Психоаналитические теории психического развития.

Психоанализ изначально возник как метод лечения, но вскоре был воспринят как средство получения психологических фактов, которые легли в основу новой психологической системы.

3. Фрейд, анализируя свободные ассоциации пациентов, пришел к выводу, что болезни взрослого человека сводятся к переживаниям детства. Основу теоретической концепции психоанализа составляет открытие *бессознательного* и *сексуального начала*. К бессознательному ученый отнес способность пациентов понимать истинное значение того, что они говорят и что делают. Детские переживания, по Фрейду, имеют сексуальную природу. Это чувство любви и ненависти к отцу или матери, ревность к брату или сестре и т. п.

В модели личности Фрейд выделил три основных компонента: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» – это носитель инстинктов, «бурлящий котел влечений». Будучи иррациональным и бессознательным, «Оно» подчиняется принципу удовольствия. «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира, его свойства и отношения. «Сверх-Я» – это критик, цензор и носитель моральных норм. Требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, поэтому возникает внутренний конфликт, который может решиться с помощью «защитных механизмов», таких, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация.

В понимании Фрейда личность – это взаимодействие побуждающих и сдерживающих сил. Все стадии психического развития человека, по его мнению, связаны с сексуальным развитием. Рассмотрим эти стадии.

Оральная стадия (от рождения до 1 года). Фрейд считал, что на этой стадии основной источник удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Оральная стадия состоит из двух фаз – ранней и поздней, занимающих первое и второе полугодия жизни. На ранней фазе присутствует действие сосания, на поздней – укуса. Источник неудовольствия связан с невозможностью матери сразу удовлетворить желание ребенка. На этой стадии «Я» постепенно отсоединяется от «Оно». Эрогенной зоной является рот.

Анальная стадия (1–3 года). Она состоит из двух фаз. Либиδο концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности. «Я» ребенка обучается разрешать конфликты, находя компромиссы между стремлением к наслаждению и действительностью. На этой стадии полностью образована инстанция «Я», и она может контролировать импульсы «Оно». Социальное принуждение, наказание родителей и страх потерять их любовь заставляют ребенка мысленно представлять себе запреты. Начинает формироваться «Сверх-Я».

Фаллическая стадия (3–5 лет). Это высшая ступень детской сексуальности, главной эрогенной зоной выступают генитальные органы. Родители противоположного с ребенком пола становятся первыми, кто привлекает их внимание в качестве объекта любви. 3. Фрейд такую привязанность у мальчиков назвал «эдиповым комплексом», а у девочек «комплексом Электры». По мнению Фрейда, в греческом мифе о царе Эдипе, которого убил соб-

ственный сын и впоследствии женился на своей матери, находится ключ к сексуальному комплексу: мальчик испытывает любовь к своей матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего и ненависть, и страх. Но в конце этой стадии происходит освобождение от «эдипова комплекса» из-за страха кастрации, ребенок вынужден отказаться от влечения к матери и идентифицировать себя с отцом. После этого полностью дифференцируется инстанция «Сверх-Я».

Латентная стадия(5-12 лет). Отмечается снижение полового интереса, инстанция «Я» полностью контролирует потребности «Оно». Энергия либидо (влечения) переносится на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми, на освоение общечеловеческого опыта.

Генитальная стадия(12–18 лет). З. Фрейд считал, что подросток стремится к одной цели – нормальному сексуальному общению; в этот период все эрогенные зоны объединяются. Если осуществление нормального сексуального общения затруднено, тогда можно наблюдать феномены фиксации или регресса к одной из предыдущих стадий. На этой стадии инстанция «Я» должна бороться против агрессивных импульсов «Оно», которое вновь дает о себе знать.

Нормальное развитие происходит с помощью механизма сублимации. Другие механизмы порождают патологические характеры.

Концепция развития З. Фрейда – это динамическая концепция, в которой показано, что в развитии человека главную роль играет другой человек, а не предметы, которые его окружают. В этом – одно из главных ее достоинств.

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский (1896–1934) в этой концепции считал ценным установление факта подсознательной определяемости ряда психических явлений (например, неврозов) и факта скрытой сексуальности, но критиковал превращение сексуальности в метафизический принцип, который проник в разные ветви психологии.

Психоанализом занимались такие ученые, как К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни. С.Д. Смирнов провел анализ движущих сил и условий развития личности в зарубежных концепциях. Были сделаны следующие выводы:

- по З. Фрейду, основой индивидуального и личностного развития являются врожденные влечения и инстинкты, где единственным источником психической энергии признают биологическое влечение (либидо);
- по К. Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации – достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур;
- по А. Адлеру, человеку от рождения присуще «чувство общности», или «общественное чувство», которое побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни, и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций;

- по К. Хорни, основным источником энергии для развития личности является чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности и т. д.

Дочь З. Фрейда Анна Фрейд (1895–1982) продолжила и развила классическую теорию и практику психоанализа. В инстинктивной части личности она выделила сексуальную и агрессивную составляющие. Она считала также, что каждая фаза развития ребенка есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничениями социального окружения. Детское развитие, по ее мнению, – это процесс постепенной *социализации ребенка*, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. Продвижение от одного принципа к другому возможно только тогда, когда различные функции «Я» достигнут определенных ступеней развития. Примером этому может служить следующее: с развитием памяти ребенок может действовать на основе опыта и предвидения, обретение речи делает его членом общества, логика способствует пониманию причины и следствия, и поэтому приспособление к миру становится осознанным и адекватным. Становление принципа реальности и мыслительных процессов открывает путь к появлению новых механизмов социализации: имитации (подражания), идентификации (принятия роли), интроекции (принятия на себя чувств другого человека). Эти механизмы способствуют образованию «Сверх-Я». Возникновение этой инстанции означает для ребенка решающий прогресс в его социализации.

Было доказано также, что на развитие ребенка оказывают влияние индивидуальные пристрастия и антипатии матери.

По мнению А. Фрейда, негармоничное личностное развитие основывается на следующих причинах: неравномерный прогресс по линии развития, неравномерно длящиеся регрессии, особенности обособления внутренних инстанций друг от друга и формирование связей между ними и др. «При этих обстоятельствах не удивительно, что индивидуальные различия между людьми столь велики, отклонения от прямой линии развития заходят так далеко и определения строгой нормы так неудовлетворительны. Постоянные взаимовлияния прогресса и регресса приносят с собой бесчисленные вариации в рамках нормального развития».

Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона

Возникновению теории личности американского психоаналитика Э. Эриксона (1904–1994) способствовали труды по психоанализу. Эриксон принял структуру личности З. Фрейда и создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Особое внимание он обратил на роль «Я» в развитии личности, считая, что основы человеческого «Я» кроются в социальной организации общества.

К этому выводу он пришел, наблюдая за личностными изменениями, произошедшими с людьми в послевоенной Америке. Люди стали более тревожными, жесткими, подверженными апатии, смятению. Приняв идею неосознанной мотивации, Эриксон в своих исследованиях особое внимание уделял процессам социализации.

Работы Эриксона знаменуют собой начало нового метода исследования психики – *психоисторического*, который представляет собой применение психоанализа к изучению развития личности с учетом того исторического периода, в котором она живет. С помощью этого метода Эриксон проанализировал биографии Мартина Лютера, Махатмы Ганди, Бернарда Шоу, Томаса Джефферсона и других выдающихся людей, а также истории жизни современников – взрослых и детей. Психоисторический метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. Основная задача Эриксона состояла в разработке новой психоисторической теории развития личности с учетом конкретной культурной среды.

Проводя полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и сравнивая их с воспитанием детей в городских семьях США, Эриксон обнаружил, что в каждой культуре имеется свой особый стиль материнства, который каждая мать воспринимает как единственно правильный. Однако, как подчеркивал Эриксон, стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит, – его племя, класс или каста. Каждой стадии развития соответствуют свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти соображения Э. Эриксона легли в основу двух наиболее важных понятий его концепции – групповой идентичности и эго-идентичности.

Групповая идентичность основана на том, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу и на выработку присущего этой группе мироощущения.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Опираясь на свои труды, Э. Эриксон выделил стадии жизненного пути личности. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Эриксону, зависит и от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет.

В таблице представлены стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону.

Стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону

Старость	<u>Интеграция</u> разочарование в жизни
Зрелость	<u>Творчество</u> застой
Молодость	<u>Интимность</u> изоляция
Подростковый возраст (латент- ная стадия)	<u>Идентичность</u> диффузия идентичности
Школьный воз- раст (латентная стадия)	<u>Достижение</u> неполноценность
Возраст игры (фаллическая стадия)	<u>Инициативность</u> чувство вины
Ранний возраст (анальная стадия)	<u>Автономия</u> сомнение, стыд
Младенчество (оральная стадия)	<u>Доверие</u> недоверие

Кризисом развития сопровождается формирование всех форм идентичности. По мнению Э. Эриксона, основной *кризис идентичности* приходится на юношеский возраст. Если процессы развития идут удачно, то происходит обретение «*взрослой идентичности*», а при возникновении трудностей в развитии отмечается задержка идентичности.

Интервал между юностью и взрослым состоянием Эриксон назвал «психосоциальным мораторием». Это время, когда молодой человек методом проб и ошибок стремится найти свое место в жизни. Бурность протекания данного кризиса зависит от того, насколько удачно были разрешены предыдущие кризисы (доверия, независимости, активности и др.) и от духовной атмосферы в обществе. Если кризис на ранних этапах не был успешно преодолен, может отмечаться задержка идентичности.

Э. Эриксон ввел в психологию понятие ритуализации. *Ритуализация* в поведении – это построенное на соглашениях взаимодействие двух и более людей, которое может возобновляться через определенные интервалы времени в повторяющихся обстоятельствах (ритуал взаимного узнавания, приветствия, критики и др.). Ритуал, однажды возникнув, последовательно включается в систему, возникающую на более высоких уровнях, становясь частью последующих стадий.

Концепция Э. Эриксона называется *эпигенетической концепцией жизненного пути личности*, согласно которой все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое.

Эриксон считал, что последовательность стадий – это результат биологического созревания, а содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество. Он признавал, что его периодизацию нельзя рассматривать как теорию личности, это лишь ключ к построению такой теории.

Согласно социологизаторскому подходу развитие ребенка определяется его социальным происхождением, принадлежностью к опреде-

ленной социальной среде (детей из разных социальных слоев надо учить по-разному). К нему относят так называемые теории социального научения.

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества. Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует также научение путем *имитации и подражания*. Такое научение стало рассматриваться в американской психологии как новая, третья форма научения. Надо отметить, что в теории социального научения проблема развития поставлена с позиции первоначального антагонизма ребенка и общества, заимствованной от фрейдизма.

Учеными было введено такое понятие, как социализация. *Социализация* – это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях воспитания, т. е. целенаправленного формирования личности. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации. Данное понятие было введено в социальную психологию в 1940-1950-е гг. в работах А. Бандуры, Дж. Кольмана и др. В разных научных школах понятие социализация получило различную интерпретацию: в необихевиоризме оно трактуется как социальное научение; в школе символического интеракционизма – как результат социального взаимодействия; в «гуманистической психологии» – как самоактуализация «Я-концепции». Явление социализации многоаспектно, поэтому каждое из указанных направлений акцентирует внимание на одной из сторон изучаемого феномена.

Проблемой социального научения занимались американские психологи А. Бандура, Р. Сирс, Б. Скиннер и другие ученые. А. Бандура (1925) считал, что для того чтобы сформировать новое поведение, недостаточно награды и наказания. Поэтому он выступал против переноса результатов, полученных на животных, на анализ поведения человека. Он полагал, что дети приобретают новое поведение благодаря *наблюдению и имитации*, т. е. подражая значимым для них людям, и *идентификации*, т. е. путем заимствования чувств и действий другого авторитетного лица.

Бандура проводил исследования детской и юношеской агрессивности. Группе детей демонстрировали фильмы, в которых были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). Так, в фильме показывали, как взрослый агрессивно обращается с игрушками. После просмотра фильма дети оставались одни и играли с игрушками, похожими на те, которые они видели в фильме. В результате агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, увеличилось и проявлялось чаще, чем у детей, не смотревших его. Если в фильме агрессивное поведение вознаграждалось, агрес-

сивность в поведении детей также возрастала. У другой группы детей, которые смотрели фильм, где агрессивное поведение взрослых было наказуемо, их собственная агрессивность уменьшалась.

Бандура выделил диадку «стимул – реакция» и ввел в эту схему четыре промежуточных процесса для объяснения того, как подражание модели приводит к формированию у детей нового поведения:

- 1) внимание к действию модели;
- 2) память о воздействиях модели;
- 3) двигательные навыки, которые позволяют воспроизвести увиденное;
- 4) мотивация, определяющая желание ребенка воспроизвести увиденное.

Таким образом, А. Бандура признавал роль познавательных процессов в становлении и регуляции поведения на основе подражания.

Известный американский психолог Р. Сирс (1908–1998) предложил *принцип диадического анализа развития личности*. Этот принцип заключается в том, что многие свойства личности первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях», потому что действия человека зависят от другого человека и ориентированы на него. К диадическим отношениям можно отнести отношения матери и ребенка, учителя и ученика, сына и отца и др. Ученый полагал, что нет строго фиксированных и неизменных черт личности, так как поведение человека всегда зависит от личностных свойств другого члена диады. Р.Сирс выделил три фазы развития ребенка:

- 1) фаза рудиментарного поведения – базируется на врожденных потребностях и научении в раннем детстве, в первые месяцы жизни);
- 2) фаза первичных мотивационных систем – научение внутри семьи (основная фаза социализации);
- 3) фаза вторичных мотивационных систем – научение вне семьи (выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу).

Очевидно, что главным в процессе социализации Р.Сирс считал влияние родителей на воспитание детей.

Центральным компонентом научения Р.Сирс считал *зависимость*, т. е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать. Известно, что первая зависимость, возникающая у ребенка, это зависимость от матери, пик которой приходится на раннее детство. Р.Сирс выделил пять форм зависимого поведения.

1. «Поиск негативного внимания» – ребенок старается привлечь внимание взрослых при помощи ссор, неповиновения, разрыва отношений. Причиной тому могут служить низкие требования и недостаточность ограничений по отношению к ребенку.

2. «Поиск постоянного подтверждения» – это извинения, просьбы, излишние обещания или поиск защиты, комфорта, утешения. Причина – завышенные требования к ребенку, особенно относительно его достижений со стороны обоих родителей.

3. «Поиск позитивного внимания» – выражается в поиске похвалы, желания включиться в группу или выйти из нее.

4. «Пребывание поблизости» – постоянное присутствие возле другого ребенка или группы детей, взрослых. Эту форму можно назвать «незрелой», пассивной формой проявления в поведении положительной зависимости.

5. «Прикосновение и удержание» – это неагрессивное прикосновение, обнимание или удерживание других. Здесь можно говорить о «незрелой» зависимости в поведении.

Р. Сирс считал, что родителям необходимо найти средний путь в воспитании. Надо придерживаться следующего правила: не слишком сильная, не слишком слабая зависимость; не слишком сильная, не слишком слабая идентификация.

Бихевиоризм. Роль поощрения и наказания в формировании нового поведения рассматривал американский психолог-необихевиорист Б. Скиннер (1904–1990). Главным понятием его концепции является *подкрепление*, т. е. уменьшение или увеличение вероятности того, что данное поведение повторится. Он рассматривал и роль награды в данном процессе, но разделял роль подкрепления и награды в формировании нового поведения, считая, что подкрепление усиливает поведение, а награда не всегда способствует этому. По его мнению, подкрепление бывает положительным и отрицательным, первичным (пища, вода, холод) и условным (деньги, знаки любви, внимания и т. д.). Б. Скиннер выступал против наказания и считал, что оно не может дать устойчивого и продолжительного эффекта, а игнорирование плохого поведения может заменить наказание.

Американский психолог Дж. Гевирц большое внимание уделял изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому, а взрослого – к ребенку. Он основывался на достижениях в области социальной психологии и идеях Р.Сирса и Б.Скиннера. Дж.Гевирц пришел к выводу, что источником мотивации поведения ребенка выступают стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления, а также разнообразные реакции ребенка, например, смех, слезы, улыбка и т. д.

Американский психолог У. Бронфенбреннер считал, что результаты лабораторных исследований необходимо проверять в естественных условиях, т. е. в семье или группе сверстников. Особое внимание он уделял структуре семьи и других социальных институтов как важнейшим факторам развития поведения детей. Поэтому свои исследования он проводил, наблюдая за реальными семьями. У. Бронфенбреннер изучил происхождение феномена «возрастной сегрегации» в американских семьях. Данный феномен заключается в том, что молодые люди не могут найти свое место в обществе. В результате человек чувствует себя оторванным от окружающих его людей и даже испытывает враждебность по отношению к ним. Найдя в конце концов дело по душе, он не получает удовлетворения от работы, и интерес к ней вскоре угасает. Этот факт оторванности молодых людей от других людей и настоящего дела в американской психологии получил название *отчуждения*. Корни отчуждения Бронфенбреннер видит в следующих особенностях современных семей:

- работа матерей;

- рост количества разводов и соответственно количества детей, растущих без отцов;
- дефицит общения детей с отцами из-за занятости последних на работе;
- недостаточное общение с родителями из-за появления телевизоров и отдельных комнат;
- редкое общение с родственниками и соседями.

Все эти и многие другие, еще более неблагоприятные условия сказываются на психическом развитии ребенка, что и приводит к отчуждению, причины которого – в дезорганизации семьи. Однако, как считает Бронфенбреннер, дезорганизующие силы зарождаются первоначально не в самой семье, а в образе жизни всего общества и в объективных обстоятельствах, с которыми семьи сталкиваются.

9. Культурно-историческая концепция развития Л.С.Выготского.

Разработкой этой концепции занимался Л.С. Выготский и его последователи: А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др. Их экспериментальные исследования легли в основу культурно-исторической теории, согласно которой развитие психических функций (внимания, памяти, мышления и других) имеет социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредовано особыми средствами – знаками, возникающими в ходе человеческой истории. По мнению Л.С. Выготского, знак является для человека социальным средством, «психологическим орудием». Он писал: «...знак, находящийся вне организма, как и орудие, отдален от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством». На начальном этапе создания этой теории Л.С. Выготский считал, что «элементарные функции» ребенка имеют природно-наследственный характер, т. е. еще не опосредованы культурными средствами – знаками, но позднее сделал такой вывод: «...Функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой... Детальный анализ структуры отдельных психических процессов дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре».

Л.С. Выготский сформулировал генетический закон существования любой психической функции человека, любого психологического механизма его поведения или деятельности: «.Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, потом внутри ребенка. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности».

Л.С. Выготский считал, что существует два типа психического развития: биологическое и историческое (культурное). Он полагал, что эти типы реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе.

В этом ученый видел величайшее и основное своеобразие психического развития ребенка. Он писал: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания».

По Выготскому, идея созревания лежит в основе особых периодов повышенного реагирования – сензитивных периодов. *Сензитивным периодом развития* называется период, когда разумнее всего начинать и вести обучение и воспитание детей, так как именно в это время будут наилучшим образом формироваться психологические и поведенческие свойства – развитие памяти, мышления, внимания, волевых качеств и др. Например, интенсивное развитие речи идет в возрасте от одного года до восьми лет, причем интонационный и грамматический строй речи хорошо развивается в возрасте от 1,5 до 3 лет, а фонетический слух – в возрасте 5 лет.

Положение Выготского об образовании высших психических функций благодаря речевому общению людей опровергало представление классической психологии о внутренней природе психической деятельности. Положение о «врастании извне внутрь» высших психических функций, наметило новый путь их объективного изучения и привело к созданию нового метода – *экспериментально-генетического*. Его применял Л.С. Выготский при исследовании происхождения и развития произвольного внимания, формирования понятий.

Центральное место в теории Л. С. Выготского занимает понятие социализация, характеризующее цель психического развития ребёнка. Автором отмечается ведущая роль обучения и воспитания в психическом развитии ребёнка. Обучение, создавая зону ближайшего развития, ведёт за собой развитие, только то обучение является действенным, которое «забегает вперёд» развитию. В соответствии с этим психическое развитие рассматривается как подчинённое социальному фактору, как обусловленное культурно-исторической ситуацией. Развитие понимается, таким образом, как процесс формирования высших психических функций, которыми ребёнок овладевает в сотрудничестве со взрослым и которые впоследствии интериоризируются.

Концепция психического развития ребенка Д.Б. Эльконина

Существует множество подходов к периодизации психического развития ребенка, но наиболее приемлема периодизация развития, предложенная выдающимся специалистом в области детской и педагогической психологии Д.Б. Эльконым. Она представляет собой нечто среднее между эмпирической периодизацией, сложившейся на основе реального жизненного опыта, и периодизацией теоретической, потенциально возможной при идеальных условиях обучения и воспитания детей. Рассмотрим концепцию Д.Б. Эльконина более подробно.

Д.Б. Эльконин выделил семь периодов детского развития:

1. Младенчество: от рождения до 1 года жизни.
2. Раннее детство: от 1 года жизни до 3 лет.
3. Младший и средний дошкольный возраст: от 3 до 4–5 лет.
4. Старший дошкольный возраст: от 4–5 до 6–7 лет.

5. Младший школьный возраст: от 6–7 до 10–11 лет.
6. Подростковый возраст: от 10–11 до 14–15 лет.
7. Ранний юношеский возраст: от 14–15 до 16–17 лет.

Весь процесс развития можно разделить на три этапа:

дошкольное детство – от рождения до 6–7 лет; младший школьный возраст – от 6–7 до 10–11 лет; средний и старший школьный возраст – от 10–11 до 16–17 лет.

Каждый период развития имеет свои особенности и границы, которые можно заметить, наблюдая за ребенком. В каждом психологическом возрасте необходимо применять особые приемы и методы обучения и воспитания, строить общение с ребенком, учитывая его возрастные особенности. Возрастные периоды сопровождаются развитием межличностного общения, направленного в основном на личностное и интеллектуальное развитие, характеризующееся формированием знаний, умений и навыков, реализацией операционно-технических возможностей ребенка.

Переход от одного этапа развития к другому происходит в ситуациях, напоминающих *возрастной кризис*, т. е. при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционно-техническими возможностями ребенка.

Личностное развитие детей осуществляется через воспроизведение и моделирование межличностных отношений взрослых людей и проявляемых в них качеств личности, а также в процессе общения ребенка с другими детьми во время сюжетно-ролевых игр. Здесь он сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых трудно быть понятым сверстниками и выглядеть более взрослым.

Процесс развития начинается в младенческом возрасте с того, что ребенок начинает узнавать родителей и оживляться при их появлении. Таким образом происходит общение ребенка с взрослым.

В начале раннего возраста происходит манипулирование предметами и начинает формироваться практический, сенсомоторный интеллект. Одновременно идет интенсивное развитие вербального (речевого) общения. Ребенок пользуется речью для установления контакта и сотрудничества с окружающими, но не как инструментом мышления. Предметные действия служат способом налаживания межличностных контактов.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится ролевая игра, в которой ребенок моделирует отношения между людьми, как бы выполняя их социальные роли, копируя поведение взрослых. В процессе ролевой игры идет личностное развитие ребенка, он овладевает предметной деятельностью и начальными навыками общения.

В младшем школьном возрасте основной деятельностью становится учение, в результате которого формируются интеллектуальные и познавательные способности. Через учение строится вся система отношений ребенка с взрослыми людьми.

В подростковом возрасте возникают и развиваются учебно-профессиональная и трудовая деятельность, ведущей становится и интимно-

личностная форма общения, появляются увлечения каким-либо делом. Подростки начинают задумываться о будущей профессии. Общение в этом возрасте выходит на первый план и строится на основе так называемого «кодекса товарищества». «Кодекс товарищества» включает в себя деловые и личностные взаимоотношения, похожие на те, которые имеются у взрослых.

Старшеклассники начинают размышлять о смысле жизни, своем положении в обществе, профессиональном и личностном самоопределении.

Таковы основные положения концепции развития Д.Б. Эльконина. Она получила дальнейшее развитие в работах Д.И. Фельдштейна.

Тема 1.3 Закономерности и динамика психического развития в онтогенезе. Факторы психического развития

1. Рост, созревание и развитие.
2. Основные свойства развития. Виды, формы развития.
3. Принципы и закономерности психического развития.
4. Наследственность, среда и активность как факторы развития психики.
5. Понятие ведущей деятельности, ее роль в психическом развитии. Понятие социальной ситуации развития.
6. Обучение и развитие. Основные подходы к пониманию развивающего обучения.
7. Понятие социализации личности. Механизмы и основные институты социализации.

1. Рост, созревание и развитие.

Рост- процесс количественных изменений в ходе совершенствования психической функции или увеличение размеров функциональных возможностей отдельных составляющих или системы в целом. *Рост* происходит во времени и измеряется в координатах времени (например, физический рост ребенка, рост запаса слов без изменения функций речи).

Созревание-это процесс, течение которого зависит от унаследованных способностей индивидуума.

Развитие - это процесс необратимых направленных по восходящей закономерных изменений, приводящих к возникновению количественной, качественной и структурных преобразований психики и поведения человека. Развитие - это сочетание и роста и созревания, для реализации общей направленности (единая линия развития). Это многоплановое движение по восходящей линии, оно детерминировано (обусловлено) общим эволюционным процессом, конкретными историческими условиями, деятельностью, многообразием отношений, а также взаимообусловлено развитием социальной среды.

Развитие человека - очень сложный, длительный и противоречивый процесс, характерной особенностью которого является диалектический пере-

ход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности.

2. Основные свойства развития. Виды, формы развития.

Основные свойства развития, отличающие его от других изменений: *необратимость* – способность к накоплению, надстраиванию изменений; *направленность* – способность к наличию единой линии развития; *закономерность* – способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей.

Биологическое развитие человека – созревание физиологических, сенсорных и двигательных функций организма. Биологическая жизнь человека начинается в утробе матери. Это и позволяет утверждать, что созревание индивида как биологического существа условно можно рассматривать как первый уровень развития человека.

На биологическом фундаменте начинают формироваться другие уровни жизни, которые связаны с развитием психики, социальным и духовным развитием.

Социальное развитие – процесс усвоения человеком социальных норм, правил, опыта поколений, обусловленный совместной деятельностью и общением с другими людьми.

Отечественными учеными утверждается, что именно социальная сущность и делает человека человеком. Другими словами, только во взаимодействии с себе подобными человек формируется как личность, у него развивается самосознание и способность к сознательному поведению.

Духовное развитие – развитие способности человека ощущать взаимосвязь всех людей и формирование на этой основе духовности и нравственности, выражающиеся в гуманном отношении к другим людям, позитивном мировосприятии, доверии себе и безусловном принятии окружающих. Именно в отношении к другим людям проявляется сущностная природа человека. Чем более гуманен субъект, тем в большей мере его можно считать Человеком.

3. Принципы и закономерности психического развития.

Развитие обусловлено (детерминировано) общим эволюционным процессом, конкретными историческими условиями, деятельностью, многообразием отношений, а также взаимообусловлено развитием социальной среды. Развитие осуществляется по типу колебаний. В целом развитие осуществляется по цепи переходов через кризисы и преодоления противоречий, через временное предвосхищение более высоких способов действия и возвращения на более низший уровень.

Источником развития является общество, именно оно ставит задачи развития, определяет набор деятельности человека и определяет возможности развития человека. При этом природные свойства человека являются органическими предпосылками данного процесса.

Психологическими предпосылками развития являются условия восприятия и конкретной реакции на взаимодействия с внешним миром.

Движущими силами развития являются противоречия: между возрастными физиологическими и психическими возможностями человека и сложившимся взаимодействием с окружающим миром; между внешней социальной ситуацией развития и внутренней позицией человека: между достигнутым уровнем психического развития и образом жизни.

Развитие представляет собой качественные изменения – появление новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Для него характерны следующие *закономерности*:

- поступательный и направленный характер, когда пройденные уже ступени как бы повторяют известные черты и свойства низших, но на более высоком уровне;
- необратимость, т. е. движение на новом уровне, где реализуются результаты предыдущего развития;
- развитие представляет собой единство борющихся противоположностей, которые являются движущей силой процесса развития. Именно разрешение внутренних противоречий приводит к новому этапу развития.

К основным *признакам развития* относятся:

- дифференциация, т. е. расчленение явления, ранее бывшего единым;
- появление новых сторон, новых элементов в развитии;
- перестройка связей между сторонами объекта.

Процесс развития ребенка происходит в определенных условиях, в окружении предметов материальной и духовной культуры, людей и отношений между ними. Иными словами, развитие ребенка зависит от *социальной ситуации*. Социальная ситуация является исходным моментом для всех изменений, происходящих в развитии ребенка на протяжении периода взросления. Она определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Все это и есть *условия психологического развития ребенка*. Действительно, одни и те же дети, движущие силы развития которых одинаковы, в разных условиях могут развиваться по-разному. Чем более благоприятны условия для развития ребенка, тем большего он может достичь за короткий промежуток времени. Поэтому на социальные условия развития следует обращать особое внимание.

Источниками развития являются ведущая деятельность, ведущий тип общения и кризис развития.

Ведущий тип общения – это общение, в результате которого формируются и закрепляются основные положительные черты личности.

Ведущая деятельность – это деятельность, в результате которой достигаются наибольшие успехи в развитии познавательных процессов и происходит формирование новообразований на определенной ступени развития.

Психическое развитие ребенка, осуществляется одновременно по линиям:

- познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания);

- психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности);
- личности (направленности, ценностных ориентации, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.).

Основные закономерности психического развития

Развитие каждой психической функции, каждой формы поведения подчиняется своим особенностям, но психическое развитие в целом имеет общие закономерности, которые проявляются во всех сферах психики и сохраняются на протяжении всего онтогенеза. Говоря о закономерностях психического развития, имеют в виду описание и объяснение не случайных фактов, а главных, существенных тенденций, определяющих ход этого процесса.

Во-первых, для психического развития характерны неравномерность и гетерохронность. Каждая психическая функция обладает особым темпом и ритмом становления. Отдельные из них как бы «идут» впереди остальных, подготавливая другим почву. Затем те функции, которые «отставали», приобретают приоритет в развитии и создают основу для дальнейшего усложнения психической деятельности. Например, в первые месяцы младенчества наиболее интенсивно развиваются органы чувств, а позднее на их основе формируются предметные действия. В раннем детстве действия с предметами превращаются в особый вид деятельности - предметно-манипулятивную, в ходе которой развиваются активная речь, наглядно-действенное мышление и гордость за собственные достижения.

Периоды, наиболее благоприятные для становления той или иной стороны психики, когда обостряется ее чувствительность ко определенному роду воздействиям, называются сензитивными. Функции развиваются наиболее успешно и интенсивно. Таковым для овладения родным языком является возраст с 2 до 5 лет, когда малыш активно расширяет свой словарный запас, усваивает законы грамматики родного языка, переходя в итоге к связной речи.

Во-вторых, психическое развитие протекает стадийно, имея сложную организацию во времени. Каждая возрастная стадия обладает своим темпом и ритмом, не совпадающим с темпом и ритмом времени и изменяющимся в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве по своему объективному значению и происходящим преобразованиям не равен году жизни в отрочестве. Наиболее быстро психическое развитие происходит в раннем детстве - с рождения до 3 лет.

Стадии психического развития определенным образом следуют одна за другой, подчиняясь своей внутренней логике. Их последовательность нельзя перестроить или изменить по желанию взрослого. Любая возрастная стадия вносит свой неповторимый вклад, а поэтому имеет свое непреходящее значение для психического развития ребенка, имеет собственную ценность. Поэтому важно не ускорять, а обогащать психическое развитие, расширять, как подчеркивал А.В.Запорожец, возможности ребенка в присущих данному воз-

расту видах жизнедеятельности. Ведь только реализация всех возможностей данного возраста обеспечивает переход к новой стадии развития.

Ребенок определенного возраста занимает особое место в системе общественных отношений. И переход от одного этапа развития к другому есть прежде всего переход к новой, качественно более высокой и глубокой связи ребенка и общества, частью которого он является и без связи с которым не может жить (А.В.Запорожец).

В-третьих, в ходе психического развития происходит дифференциация и интеграция процессов, свойств и качеств. Дифференциация состоит в том, что они отделяются друг от друга, превращаясь в самостоятельные формы или деятельности. Так, память выделяется из восприятия и становится самостоятельной мнемической деятельностью.

Интеграция обеспечивает установление взаимосвязей между отдельными сторонами психики. Так, познавательные процессы, пройдя период дифференциации, устанавливаются друг с другом на более высоком, качественно новом уровне. В частности, взаимосвязи памяти с речью и мышлением обеспечивают ее интеллектуализацию. Следовательно, эти две противоположные тенденции взаимосвязаны и не существуют друг без друга.

С дифференциацией и интеграцией связана кумуляция, предполагающая накопление отдельных показателей, подготавливающих качественные изменения в разных областях психики ребенка.

В-четвертых, на протяжении психического развития происходит смена детерминант - причин, которые его определяют. С одной стороны, меняется взаимосвязь биологических и социальных детерминант. С другой, становится иным и соотношение разных социальных детерминант. На каждом возрастном этапе подготавливаются условия для освоения ребенком определенных видов деятельности, складываются особые взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. В частности, по мере взросления контакты с товарищами все больше начинают влиять на психическое развитие дошкольника.

В-пятых, психика отличается пластичностью, что дает возможность для ее изменения под влиянием каких-либо условий, усвоения различного опыта. Так, родившийся ребенок может овладеть любым языком, независимо от своей национальности, а в соответствии с той речевой средой, в которой он будет воспитываться. Одно из проявлений пластичности состоит в компенсации психических или физических функций, в случае их отсутствия или недоразвития, например при недостатках зрения, слуха, двигательных функций. Другое проявление пластичности - подражание. В последнее время оно рассматривается как своеобразная форма ориентировки ребенка в мире специфически человеческих видов деятельности, способов общения и личных качеств путем уподобления, моделирования их в собственной деятельности (Л.Ф.Обухова, И.В.Шаповаленко).

Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка:

- детское развитие имеет свой ритм и темп, который меняется в разные годы жизни (год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве);
- развитие есть цепь качественных изменений, и психика ребенка принципиально качественно отличается от психики взрослых;
- закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития;
- закон развития высших психических функций (согласно которому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь потом они становятся индивидуальными функциями и способностями самого ребенка. Так, сначала речь — средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию).
- Отличительные особенности высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно в процессе овладения специальными средствами, выработанными в ходе исторического развития общества; развитие высших психических функций происходит в процессе обучения, в процессе усвоения заданных образцов;
- детское развитие подчиняется не биологическим законам, а общественно-историческим законам, развитие ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Человеческое сознание не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Так, в раннем детстве в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте — память, в школьном — мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. Процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, то есть уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через речь и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова — обобщения. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение способно перестраивать всю систему сознания шаг в обучении может означать сто шагов в развитии»).

4. Наследственность, среда и активность как факторы развития психики.

Фактор (от лат. - делающий, производящий) - движущая сила, причина, существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении.

Развитие - процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Результатом развития является становление человека как биологического вида и как социального существа. Биологическое в человеке характеризуется

физическим развитием, а социальное находит выражение в психическом, интеллектуальном росте. Личность - социальная характеристика человека, указывающая на те его качества, которые формируются под влиянием общественных отношений, общения с другими людьми.

Факторы психического развития — это ведущие детерминанты развития человека. Ими принято считать наследственность, среду и активность. Если действие фактора наследственности проявляется в индивидуальных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития, а действие фактора среды (общества) — в социальных свойствах личности, то действие фактора активности — во взаимодействии двух предшествующих.

Изменение личности от возраста к возрасту протекает в следующих аспектах: физическое развитие, психическое (процессы восприятия, мышления и пр.) и социальное (формирование нравственных чувств, определение социальных ролей и др.).

Споры в науке вызывает вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает.

Биологизаторский подход объясняет развитие как процесс биологического, природного, наследственно запрограммированного созревания, развертывания природных сил. По мере взросления включается та или иная генетическая программа. Развитие ребенка предопределяется врожденными инстинктами, особыми генами сознания, носителями постоянных наследуемых качеств (бихевиоризм, Э. Торндайк). Тестирование и деление на группы, которые должны обучаться по разным программам в соответствии с якобы природными способностями (по мнению большинства ученых, тестирование выявляет не природные способности, а уровень обученности, приобретенный при жизни).

Согласно социологизаторскому подходу развитие ребенка определяется его социальным происхождением, принадлежностью к определенной социальной среде (детей из разных социальных слоев надо учить по-разному). Материалистический подход утверждает, что развитие личности протекает под воздействием двух факторов: биологического (наследственность) социального (общество, семья, социальные институты). Природные данные составляют основу, возможность для развития, а преобладающее значение имеют социальные факторы, среди которых педагогическая наука выделяет особую роль воспитания, которое имеет определяющее значение в развитии ребенка.

Социальная среда может воздействовать непреднамеренно, стихийно, воспитатель же целенаправленно руководит развитием.

Внутренние факторы развития личности: активность самой личности - ее чувства, воля, интересы, деятельность. Формируемые под влиянием внешних факторов, они сами становятся источником развития.

Биологический фактор

Базу образуют врожденные и унаследованные предрасположения - наследственность - передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей (анатомо-физиологическую структуру, отражающую видовые

признаки индивида как представителя человеческого рода: задатки речи, прямохождения, мышления, трудовой деятельности;

Физические особенности: внешние расовые признаки, окраску кожи, волос, цвет и рефракцию глаз, черты лица, телосложение, строение нервной системы, обуславливающее характер; физиологические особенности: группа крови, резус-фактор, формы обмена веществ; аномалии в развитии организма; предрасположенность к некоторым заболеваниям наследственного характера).

Наследуются задатки - потенциальные возможности для развития способностей - индивидуально-психологических особенностей личности. Высокий уровень развития способностей выражается понятиями таланта и гениальности. Талант (греч.) - выдающиеся способности, высокая степень одаренности в какой-либо области.

Специальными называются задатки к определенному виду деятельности (музыкальные, художественные, математические, лингвистические, педагогические и др.).

О действии *наследственности* говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития. Таким образом, генотипические факторы типизируют развитие, т.е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид *homo sapiens* обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

Вместе с тем генотип индивидуализирует развитие. Исследованиями генетиков выявлен поразительно широкий полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Каждый человек — это уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

Социальный фактор

Среда — окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

Для того чтобы подчеркнуть значение *среды* как фактора развития психики, обычно говорят: личностью не рождаются, но становятся. В связи с этим уместно вспомнить теорию конвергенции В. Штерна, согласно которой психическое развитие — это результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития. Поясняя свою позицию, В. Штерн писал: «Духовное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития. Ни о какой функции, ни о каком свойстве нельзя спрашивать: "Происходит ли оно извне или изнутри?", а нужно спрашивать: "Что в нем происходит извне? Что изнутри?"» (Штерн). Ребенок — это биологическое существо, но благодаря воздействию социальной среды он становится человеком.

В то же время вклад каждого из этих факторов в процесс психического развития до сих пор не определен. При этом степень детерминированности различных психических образований генотипом и средой оказывается раз-

личной. При этом проявляется устойчивая тенденция: чем «ближе» психическая структура к уровню организма, тем сильнее уровень ее обусловленности генотипом. Чем дальше она от него и ближе к тем уровням организации человека, которые принято называть личностью, субъектом деятельности, тем слабее влияние генотипа и сильнее воздействие среды.

Генотип — совокупность всех генов, генетическая конституция организма.

Фенотип — совокупность всех признаков и свойств особи, развившихся в онтогенезе в ходе взаимодействия генотипа с внешней средой.

Заметно, что влияние генотипа всегда положительно, при этом его воздействие становится меньше по мере «удаления» исследуемого признака от свойств собственно организма. Влияние среды весьма неустойчиво, часть связей положительна, а часть — отрицательна. Это свидетельствует о большей роли генотипа в сравнении со средой, однако не означает отсутствия влияния последней.

Активность — деятельное состояние организма как условие его существования и поведения. Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения. Активность обеспечивает самодвижение, в ходе которого индивид воспроизводит самого себя. Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Принцип активности противостоит принципу реактивности. Согласно принципу активности жизнедеятельность организма — это активное преодоление среды, согласно принципу реактивности — это уравнивание организма со средой. Активность проявляет себя в активации, различных рефлексах, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения.

«Активность,— писал Н. А. Бернштейн,— важнейшая черта всех живых систем... она является самой главной и определяющей...». На вопрос, что в наибольшей мере характеризует собой активную целеустремленность организма, Бернштейн отвечает так: «Организм все время находится в соприкосновении и взаимодействии с внешней и внутренней средой. Если его движение (в самом обобщенном смысле слова) имеет одинаковое направление с движением среды, то оно осуществляется гладко и бесконфликтно. Но если запрограммированное им движение к определившейся цели требует преодоления сопротивления среды, организм со всей доступной ему щедростью отпускает на это преодоление энергию... пока он либо восторжествует над средой, либо погибнет в борьбе с нею» (Бернштейн Н. А.). Отсюда становится ясно, каким образом «дефектная» генетическая программа может успешно реализовываться в скорректированной среде, способствующей усилению активности организма «в борьбе за выживание программы», и почему «нормальная» программа порой не достигает успешной реализации в неблагоприятной среде, что приводит к редукции активности. Таким образом, активность может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия.

5. Понятие ведущей деятельности, ее роль в психическом развитии. Понятие социальной ситуации развития.

Характеристиками стадий психического развития выступают социальная ситуация развития, основные новообразования и ведущая деятельность.

Под социальной ситуацией развития понимается соотношение внешних и внутренних условий развития психики (Л.С.Выготский). Она определяет отношение ребенка к другим людям, предметам, вещам, созданным человечеством, и к самому себе.

Социальная ситуация развития есть некоторая система отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями. Изменение этой системы отражает основной закон динамики возрастов. «Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени».

При этом Л.С. Выготский все время подчеркивает, что психическое развитие — это целостное развитие всей личности. Достаточно емкое понятие социальной ситуации развития как отношения ребенка к социальной действительности включает в себя и средство реализации этого отношения — деятельность вообще, и конкретные виды ведущей деятельности, в частности. Согласно А.Н. Леонтьеву, одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии.

В качестве возрастных новообразований выступают новый тип строения личности и ее деятельности, психические изменения, возникающие в данном возрасте и определяющие преобразования в сознании ребенка, его внутреннюю и внешнюю жизнь. Это те позитивные приобретения, которые позволяют перейти к новой стадии развития.

Каждому возрасту присуща ведущая деятельность, которая обеспечивает кардинальные линии психического развития именно в этот период (А.Н.Леонтьев). В ней наиболее полно представлены типичные для данного возраста отношения ребенка со взрослым, а через это и его отношение к действительности. Ведущая деятельность связывает детей с элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источниками психического развития. В этой деятельности формируются основные личностные новообразования, происходит перестройка психических процессов и возникновение новых видов деятельности. Так, например, в предметной деятельности в раннем возрасте формируются «гордость за собственные достижения», активная речь, складываются предпосылки для возникновения игровой и продуктивных видов деятельности, возникают элементы наглядных форм мышления и знаково-символической функции.

Каждый возрастной период характеризуется особым видом деятельности. При переходе из одного периода в другой меняется и ведущая деятельность. Современные психологи выделили следующие виды ведущей деятельности.

1. В возрасте от рождения до 1 года отмечается непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослыми. Новообразование – потребность в общении.

2. В возрасте от 1 года до 3 лет присутствует предметно-манипулятивная деятельность. Новообразование – самосознание («Я сам»).

3. Детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет) присуща игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра. Новообразования – появляется внутренняя позиция личности, возникают произвольное поведение, личностное сознание, соподчинение мотивов, первичные этические инстанции, первый схематический абрис цельного детского мировоззрения.

4. Учебная деятельность отмечается у детей младшего школьного возраста (от 6 до 10 лет). Новообразования – идет интенсивное интеллектуальное развитие, «память становится мыслящей, а восприятие думающим», создаются предпосылки к развитию чувства взрослости, произвольность.

5. Подростковый возраст (от 10–11 до 14–15 лет) характеризуется общением, которое распространяется на различные виды деятельности: трудовую, учебную, спортивную, художественную и др. Новообразованиями являются: появление чувства взрослости, склонность к рефлексии, самопознанию, интерес к противоположному полу, половое созревание, повышенная возбудимость, частая смена настроения, идет развитие волевых качеств, появляется потребность в самоутверждении, самоопределении.

Смена ведущей деятельности ведет к наступлению кризиса в развитии. Это связано с тем, что потребности ребенка меняются, но он еще не в состоянии их удовлетворить.

Кризис развития в трактовке Л.С. Выготского – это сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л.С., 1991).

Л.С. Выготский считал, что сущностью каждого кризиса является перестройка внутренних переживаний, отношений ребенка и окружающих, изменений потребностей и побуждений. Кризис происходит на стыке двух возрастных периодов и характеризует окончание одного периода и начало другого.

Подлинным содержанием психического развития является борьба внутренних противоречий, борьба между отживающими формами психики и новыми нарождающимися (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.). Внутренние противоречия выступают движущими силами психического развития. Они отличаются в каждом возрасте и в то же время протекают в рамках одного, главного противоречия, между потребно-

стью ребенка быть взрослым, жить вместе с ним общей жизнью, занимать определенное место в жизни общества, проявлять самостоятельность и отсутствием реальных возможностей для ее удовлетворения. На уровне сознания ребенка оно выступает как несоответствие между «хочу» и «могу». Данное противоречие ведет к усвоению новых знаний, формированию умений и навыков, к освоению новых способов деятельности, что позволяет расширяться границам самостоятельности и возрасти уровню возможностей. В свою очередь расширение границ возможностей приводит ребенка к «открытию» все новых и новых областей жизни взрослых, которые пока ему недоступны, но куда он стремится «войти».

Таким образом, разрешение одних противоречий приводит к появлению других. В результате ребенок устанавливает все более разнообразные и широкие связи с миром, преобразуются формы действенного и познавательного отражения им действительности. Основным законом психического развития Л.С.Выготский формулировал следующим образом: «Силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени».

«Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период».

Развитие может протекать медленно, плавно или бурно, стремительно. По определению Л.С. Выготского, оно может носить революционный, иногда катастрофический характер. Резкие сдвиги, обострение противоречий, повороты в развитии могут принимать «форму острого кризиса». В психологии известны пять кризисных периодов, по Л.С. Выготскому. Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года — от младенчества к раннему детству. Кризис 3 лет — это переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту (пубертатность — возмужалость, половая зрелость). При этом общая схема некоторого чередования относительно стабильных и переломных моментов процесса развития остается постоянной. Здесь необходимо также обратить внимание на то, что кризисы соотносятся с изменениями в условиях жизни ребенка, например с его переходом от дошкольного к школьному детству.

6. Обучение и развитие. Основные подходы к пониманию развивающего обучения.

Связь обучения и развития человека — одна из центральных проблем педагогической психологии. При ее рассмотрении важно отметить, что: а) само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев); б) развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения. В качестве факторов, определяющих психическое развитие, В.С. Мухина рассматривает его предпосылки, условия и связь развития и внутренней позиции ребенка.

Говоря об основной цели любой системы образования — развитии личности обучающегося, следует прежде всего подчеркнуть одно из основных положений современной педагогической психологии, согласно которому обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека. Существенен вопрос о характере соотношения обучения и развития. Ответ на этот вопрос принципиально важен для педагогической психологии.

Соотношение обучения и развития

Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса. Так, согласно одной из них, обучение и есть развитие (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному. Согласно другой, обучение — это только внешние условия созревания, развития. *«Развитие создает возможности — обучение их реализует»*, или, другими словами, *«обучение идет в хвосте развития»*. Так, согласно Ж. Пиаже, *«мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет»*.

В отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. *«Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования»*. Это положение является кардинальным не только для отечественной педагогической психологии, но и для принявшей его когнитивной психологии Дж. Брунера в США. Как подчеркивает Брунер, *«... преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребенка. Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому форсировать свое развитие»*. Из основополагающего тезиса Л.С. Выготского следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимули-

рует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Это положение оказывается принципиальным для всей организации обучения, педагогики в целом.

Рассмотрение проблемы развития означает ответ на целый ряд вопросов: каково общее направление психического развития личности, что выступает в качестве его движущих сил, какова социальная ситуация развития, по каким основным линиям оно протекает. Обучение, реализуемое по любому типу, не может не учитывать все эти моменты, если оно хочет быть управляемым и добиться основной цели — развития личности обучающегося, его психического развития.

Обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов, и, другие — подчиненную».

В 30-е годы текущего столетия Л.С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного обучения: *«Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой»*. Если первая часть этого положения фиксирует связь психического развития и обучения, то вторая — предполагает и ответ на вопрос, как ведет, каковы психологические механизмы, обеспечивающие такую роль обучения. При этом Л. С. Выготский отметил, что развитие ребенка *«...имеет внутренний характер, что это есть единый процесс, в котором влияния созревания и обучения сливаются воедино»*. Исследования самого Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова заложили психологические основы разработки целостной отечественной концепции развивающего обучения, отражающей все четыре ипостаси активного приобщения ребенка к миру: ...вхождение в мир природы, мир общечеловеческой культуры, мир значимых других, а также развитие самосознания ребенка.

Таким образом, движущая сила развития у человека — это обучение. Но обучение не тождественно развитию, оно создает зону ближайшего развития, приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в процессе взаимодействия со взрослыми и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка. Зона ближайшего действия — это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем его возможного развития, при содействии взрослых, «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; характеризует умственное развитие на завтрашний день».

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка

В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Если первое основывается на положениях Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, то

второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л.В. Занкову психологических и педагогических достижений. При этом сам Л.В. Занков достаточно скептически оценивал этот опыт как в начале разработки своей экспериментальной системы, так и по ее завершении. Он считал, что возможности опереться на достижения педагогики и психологии не расширились сколько-нибудь заметно по сравнению с предшествующим периодом.

Развивающее обучение по системе Занкова

— принцип обучения на высоком уровне трудности. Его реализация предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений (содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении); — принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и *между* предметами не менее, важна, чем отработка навыков (содержание этого принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия);

— принцип осознания школьниками собственного учения. Он обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения (содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции);

— принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно ему, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса).

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний. Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

Развивающее обучение по системе Давыдова

Система развивающего обучения В.В. Давыдова противопоставлена им существующей системе обучения прежде всего по принципиальному направлению познания, познавательной деятельности школьника. Как известно, существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым *эмпирическим*. В общем теоретическом контексте работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина В.В. Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым *теоретическим*, а само такое обучение — *развивающим*. При этом В.В. Да-

выдов опирается на исходные положения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина относительно того, что ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Д.Б. Эльконин), производным от которого являются методы (или способы) организации обучения. В.В. Давыдов приводит шесть основных различий эмпирического и теоретического знания (где термин «знание» является общим для «абстракции», «обобщения», «понятия»):

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями. В.В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

1. Усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают в процессе анализа условий, их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде. 5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно» [63, с. 164] (выделено мною. — И.З.).

Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах Л.И. Айдаровой, А.К. Марковой, В.В. Рубцова, А.З. Зака, В.В. Репкина, М.М. Разумовской, Г.Г. Гранин и др. Сама идея развивающего обучения кратко воплотилась в экспериментальных системах обучения Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова, М.Ф. Косиловой, И.Я. Каплуновича, Б.Е. Хаева, а также в опыте работы Т.В. Некрасовой, Г.Н. Кудиной, Р.Г. Мильруда и др. В представленной Л.В. Тарасовым «Новой модели общего образования. Экология и диалектика», по сути, также используются основные положения развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Все это свидетельствует о том, что развивающее обучение действительно представляет собой управление учителем психическим развитием ученика, обладая потенциалом

ными возможностями и перспективами широкого внедрения в практику обучения.

Приобретение человеком индивидуального опыта в социальном окружении, в специальных образовательных учреждениях есть результат сложного взаимодействия развития, обучения, воспитания, где развитие — конечная цель обучения, а оно само (вкуче с воспитанием) — условие и основа развития, которое имеет свои уровни, линии и направления. Развивающее обучение есть продуктивная реализация принципа опережающего развитие обучения, по Л.С. Выготскому.

7. Понятие социализации личности. Механизмы и основные институты социализации.

Социализацию можно определить как процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе. В процессе социализации человек приобретает качества, необходимые для выполнения им социальных ролей.

Процесс социализации является двухсторонним: с одной стороны, это передача обществом индивиду своего опыта, а с другой стороны, это процесс усвоения индивидом общественного опыта.

В социологической науке принято выделять два основных типа социализации:

- 1) первичная – усвоение норм и ценностей ребенком;
- 2) вторичная – усвоение новых норм и ценностей взрослым человеком.

Социализация представляет собой совокупность агентов и институтов, формирующих, направляющих, стимулирующих или ограничивающих становление личности человека.

Агенты социализации – это конкретные люди, ответственные за обучение культурным нормам и социальным ценностям. Институты социализации – учреждения, влияющие на процесс социализации и направляющие его.

В зависимости от вида социализации рассматриваются первичные и вторичные агенты и институты социализации.

Агенты первичной социализации – родители, братья, сестры, бабушки, дедушки, другие родственники, друзья, учителя, лидеры молодежных группировок. Термин «первичная» относится ко всему, что составляет непосредственное и ближайшее окружение человека.

Агенты вторичной социализации – представители администрации школы, университета, предприятия, армии, милиции, церкви, сотрудники средств массовой информации. Термин «вторичная» описывает тех, кто стоит во втором эшелоне влияния, оказывая менее важное воздействие на человека.

Первичные институты социализации – это семья, школа, группа сверстников и т. д. Вторичные институты – это государство, его органы, университеты, церковь, средства массовой информации и т. д.

Процесс социализации состоит из нескольких *этапов и стадий*.

1. Стадия адаптации (рождение – подростковый период). На этой стадии происходит некритическое усвоение социального опыта, главным механизмом социализации является подражание.

2. Появление желания выделить себя среди других – стадия идентификации.

3. Стадия интеграции, которая может проходить либо благополучно, либо неблагополучно.

4. Трудовая стадия. На этой стадии происходит воспроизведение социального опыта, воздействие на среду.

5. Послетрудовая стадия (пожилой возраст). Данная стадия характеризуется передачей социального опыта новым поколениям.

На каждом этапе социализации на человека оказывают влияние те или иные факторы, соотношение которых на разных этапах различно.

В целом можно выделить *пять факторов*, оказывающих влияние на процесс социализации:

- 1) биологическая наследственность;
- 2) физическое окружение;
- 3) культура;
- 4) групповой опыт;
- 5) индивидуальный опыт.

Биологическое наследие каждого человека составляет «сырые материалы», которые затем разнообразными способами преобразуются в личностные характеристики. Именно благодаря биологическому фактору существует огромное разнообразие индивидуальностей.

Физическое окружение играет важную роль в формировании личности, так как огромное значение имеют климат, природные ресурсы и другие природные показатели.

Культура каждого общества также оказывает огромное влияние на процесс социализации.

Каждое общество развивает один или несколько личностных типов, которые соответствуют его культуре.

Дьюбойс назвал личность, обладающую характерными для данного общества чертами, модальной. Под модальной личностью понимается наиболее часто встречающийся тип личности, обладающий некоторыми особенностями, присущими культуре общества в целом.

Групповой и личный опыт также включены в процесс социализации.

Каждый человек, согласно Ч. Кули, строит свое «я» на основе воспринятых им реакций других людей, с которыми он вступает в контакт.

Кули определяет три стадии формирования зеркального «я»: наше восприятие того, как мы смотрим на других; наше восприятие их мнения; наши чувства по поводу этого мнения. Каждый личностный опыт уникален, потому что его невозможно повторить в точности.

Картина индивидуального опыта усложняется тем, что личность не просто суммирует его, а интегрирует.

Таким образом, можно сказать, что на процесс социализации оказывают влияние две важнейшие окружающие человека среды: природная и социальная.

В силу того, что социальная среда является объективным условием социализации, составляющие ее элементы также оказывают определенное влияние на этот процесс. Такие элементы общества называются агентами социализации, как уже говорилось, агенты социализации – это люди и учреждения, связанные с ней и ответственные за ее результаты.

Основными агентами социализации являются семья, различного типа общности (коллективы, этносы, народности, классы, социальные слои), общество в целом – все то, что включает в себя и окружает человека.

Каждая сфера социальной жизни (материальная и духовная) участвует в процессе социализации – целенаправленного и ненаправленного воспитания.

Итак, наиболее интенсивно процесс социализации осуществляется в детском и юношеском возрасте.

К моменту достижения личностью своего профессионально-должностного статуса процесс социализации, как правило, достигает определенной завершенности. Социализация взрослых отличается тем, что это главным образом изменение внешнего поведения (социализация детей – формирование ценностных ориентаций), взрослые способны оценивать нормы (а дети только усваивать их). Социализация взрослых имеет своей целью помочь человеку овладеть определенными навыками. Например, овладеть новой социальной ролью после ухода на пенсию, смены профессии или социального статуса.

Еще одна точка зрения на социализацию взрослых заключается в том, что взрослые постепенно отказываются от наивных детских представлений (например, о непоколебимости авторитетов, об абсолютной справедливости и т. д.), от представления, что существует только белое и черное.

Важным процессом социализации является процесс идентификации.

Идентификация – это процесс усвоения индивидом норм, ценностей и качеств той социальной группы, к которой он принадлежит либо желал бы принадлежать.

Главными социальными институтами являются: семья, группа сверстников, религия, СМИ, правовая система

Социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря, `механизмов`. Агенты+факторы=механизмы социализации. Подразделяются на:

- 1) Социально-психологические механизмы
- 2) Социально-педагогические механизмы

К социально-психологическим механизмам можно отнести следующие:

Импринтинг (запечатление) - фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в младенче-

ском возрасте. Однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п.

Экзистенциальный нажим - овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами.

Подражание - следование какому-либо примеру, образцу. В данном случае - один из путей произвольного и чаще всего непроизвольного усвоения человеком социального опыта.

Рефлексия - внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т. д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными Я человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

К социально-педагогическим механизмам социализации можно отнести следующие:

Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, 'как надо', 'что надо', но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения. В таком случае оказывается прав французский мыслитель XVI в. Мишель Монтень, который писал: 'Мы можем сколько угодно твердить свое, а обычай и общепринятые житейские правила тащат нас за собой'. Кроме того, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или заблокированные в силу изменившихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут 'всплыть' в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного из-

бегания выполнения социальных норм. Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Люди в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом свойственные им образцы поведения, стиль жизни и т.д.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека постольку и в той мере, поскольку и в какой мере являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.) референтны (значимы) для него.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т. д. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. Естественно, что значимые лица могут быть членами тех или иных организаций и групп, с которыми человек взаимодействует, а если это сверстники, то они могут быть и носителями возрастной субкультуры. Но нередко случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация.

Тема 1.4 Возрастная периодизация психического развития.

1. Общая характеристика категории «возраст». Виды возраста.
2. Параметры возраста. Проблема соотношения оснований и результатов возраста.
3. Основные подходы к построению возрастной периодизации психического развития в зарубежной психологии.
4. Принципы и основания построения возрастной периодизации психического развития в детском возрасте (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн).

1. Общая характеристика категории «возраст». Виды возраста.

С психологическим развитием детей тесно связано понятие возраста. Общепринятым считается определение возраста как качественно своеобразного периода физического, психологического и поведенческого развития, характеризующегося присущими только ему особенностями.

По Л.С. Выготскому, *возраст* – это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику.

В психологии возраст подразделяют на физический (хронологический) и психологический.

Физический возраст – это время жизни ребенка в днях, месяцах, годах, прошедших с момента его рождения. Его можно назвать внешней сеткой, на фоне которой проходит процесс психического развития ребенка, становление его личности.

Психологический возраст, по Выготскому, – это качественно своеобразный период психического развития, характеризующийся прежде всего появлением новообразования, подготовленного всем ходом предшествующего развития. Другими словами, он указывает на достигнутый к определенному возрасту уровень психического развития.

Иногда бывает так, что ребенку пять лет, а по психическому развитию он соответствует шести–семилетнему, а бывает и наоборот. Поэтому календарный возраст и психологический могут не совпадать.

Возраст – это временная характеристика онтогенетического развития человека. Б.Г. Ананьев, рассматривая «фактор возраста», указывал на единство влияний роста, общесоматического и нервно-психического созревания в процессе воспитания и жизнедеятельности человека. Во времени происходит индивидуальное развитие человека. Поэтому возраст – это не только количество прожитых лет, но и внутреннее содержание, духовное развитие человека, изменения в его внутреннем мире, произошедшие за эти годы. Именно внутренним миром люди отличаются друг от друга, благодаря ему можно говорить о непохожести, неповторимости и оригинальности людей.

Как человек в целом, так и его временные характеристики (имеется в виду возраст) есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения отдельных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими.

2.Параметры возраста. Проблема соотношения оснований и результатов возраста.

Среди *параметров возраста* выделяют две группы: основания развития и результаты развития.

Основания развития включают в себя:

- социальную ситуацию развития;
- круг отношений;
- ведущий тип деятельности;
- сензитивность.

Результаты развития включают в себя:

- новообразования личности;
- формы общения;
- эмоционально-волевую сферу;
- новый вид деятельности.

Составляя описание личности с учетом данных параметров, можно получить полную характеристику ее возраста.

3. Основные подходы к построению возрастной периодизации психического развития в зарубежной психологии.

Существуют различные точки зрения на процесс развития ребенка в целом. Одни ученые полагают, что этот процесс непрерывный, другие считают его дискретным.

Сторонники непрерывного развития утверждают, что процесс идет, не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь; границ, отделяющих один этап от другого, нет. По мнению приверженцев дискретного развития, оно идет неравномерно, то ускоряется, то замедляется и имеет главный, ведущий фактор развития. Именно поэтому необходимо выделять стадии и этапы развития, которые будут качественно отличаться друг от друга. Считается, что дети последовательно проходят через все стадии развития, не пропуская ни одного этапа и не забегая вперед.

В настоящее время предпочтение отдается дискретной позиции развития детей, поэтому рассмотрим ее более подробно.

Известны два подхода к периодизации развития: стихийный и нормативный. Сторонники стихийного подхода полагают, что процесс развития складывается стихийно, под воздействием множества случайных факторов и обстоятельств, происходящих в жизни детей. Нормативным считается идеальный процесс развития с учетом всех влияющих факторов при правильной организации обучения и воспитания.

По мнению Л.С. Выготского, *все периодизации можно разделить на три группы.*

Первая группа включает в себя периодизации, построенные на основе внешнего критерия, связанного с процессом развития. К ней можно отнести периодизацию, созданную по биогенетическому принципу, периодизацию К. Бюлера – автора теории трех ступеней развития (инстинкт, дрессура, интеллект), который считал, что ребенок начинает что-либо осознавать после дошкольного возраста.

Французский психолог Р. Заззо построил свою периодизацию таким образом, что системы воспитания и обучения совпадают с этапами детства: 0–3 года – раннее детство; 3–5 лет – дошкольное детство; 6–12 лет – начальное школьное образование; 12–16 лет – обучение в средней школе; 17 лет и старше – высшее и университетское образование.

Многие ученые предлагали при построении периодизации выделять какой-нибудь «внепсихический» признак. Например, П.П. Блонский предложил строить периодизацию по смене зубов: беззубое детство, молочнозубое, период постоянных зубов.

Ко второй группе относятся периодизации, основанные на одном внутреннем критерии, выбранном произвольно. Вот некоторые из них.

3. Фрейд построил периодизацию с учетом полового созревания и предложил следующие стадии: оральную, анальную, фаллическую, латент-

ную, генитальную, соответствующие бесполому, нейтральнополому, двуполому и половому детству.

Американский психолог Л. Колберг (1927–1987) сделал акцент на моральном развитии и выделил следующих три стадии:

1. Страх наказания (до 7 лет): страх перед правом силы, страх быть обманутым и недополучить благ.

2. Стыд перед окружающими людьми (13 лет): перед товарищами, ближайшим окружением; стыд общественного осуждения, негативной оценки больших социальных групп.

3. Совесть (после 16 лет): желание соответствовать своим нравственным принципам, собственной системе нравственных ценностей.

Периодизация Э. Эриксона включает в себя восемь этапов:

- 1) доверие – недоверие (1 год);
- 2) достижение равновесия: самостоятельность и нерешительность (2–4 года);
- 3) предприимчивость и чувство вины (4–6 лет);
- 4) умелость и неполноценность (6–11 лет);
- 5) идентификация личности и путаница ролей (12–15 лет – девочки и 13–16 лет – мальчики);
- 6) близость и одиночество (молодость);
- 7) общечеловечность и самопоглощенность (зрелый возраст);
- 8) целостность и безнадежность (старость).

На каждом этапе решается своя психосоциальная задача и формируется новое, необходимое для социальной жизни качество.

Ж. Пиаже за основу своей периодизации взял интеллектуальное развитие и выделил следующие четыре стадии:

- 1) сенсомоторная стадия (от рождения до 18–24 месяцев);
- 2) дооперационная стадия (от 1,5–2 до 7 лет);
- 3) стадия конкретных операций (от 7 до 12 лет);
- 4) стадия формальных операций (от 12 до 17 лет).

Третья группа выделяет периоды развития на основе существенных критериев, признаков. К этой группе можно отнести следующие периодизации. Периодизация Л.С. Слободчикова:

- 1 степень – оживление (от рождения до 1 года);
- 2 степень – одушевление (от 1 года до 5–6 лет);
- 3 степень – персонализация (от 6 до 18 лет);
- 4 степень – индивидуализация (от 17 до 42 лет).

А. Дистервег установил три возрастные стадии:

- 1 стадия – господства ощущения;
- 2 стадия – господства памяти;
- 3 стадия – господства разума.

Проблема выделения основной возрастной периодизации до сих пор остается актуальной, так как ни одна из предложенных периодизаций не получила подтверждения в конкретных результатах изучения психического развития человека.

4. Принципы и основания построения возрастной периодизации психического развития в детском возрасте (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн).

Л.С. Выготский, работая над проблемой периодизации, писал: «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка» (Выготский Л.С., 1991). Он предложил при создании периодизации использовать анализ социальной ситуации развития ребенка и психические новообразования, учитывать переходные критические периоды развития от рождения до юношества.

Периодизация психического развития Л.С. Выготского

Для Льва Семеновича Выготского развитие — прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Источником развития по Выготскому является социальная среда. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение возрастных новообразований.

Л.С. Выготский вводит понятие «*социальная ситуация развития*» — специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей.

Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает центральное новообразование, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии.

Периоды детского развития.

Кризисные и стабильные периоды развития чередуются, поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид:

- кризис новорожденности (0-2 мес.);
- младенческий возраст (2 месяца-1 год);
- кризис 1 года;
- раннее детство (1-3 года);
- кризис 3 лет;
- дошкольный возраст (3-7 лет);
- кризис 7 лет;
- школьный возраст (8-12 лет);
- кризис 13 лет;
- пубертатный возраст (14-17 лет);
- кризис 17 лет.

Эта проблема интересовала и А.Н. Леонтьева, который в статье «К теории развития психики ребенка» ввел понятие «*ведущий тип деятельности*». Он указал, что с возрастом меняется место ребенка в системе общественных

отношений, что сопровождается деятельностью ребенка, которая является определяющей в его развитии.

Идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева послужили основой для создания Д.Б. Элькониним возрастной периодизации развития ребенка, которая сейчас считается общепринятой в возрастной психологии. Эльконин Д.Б. исходил из следующих положений:

- возрастное развитие – это общее изменение личности, формирование нового плана отражения, изменение в деятельности и жизненной позиции, установление особых взаимоотношений с окружающими, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок;
- развитие – это диалектический процесс, определяемый внутренними противоречиями, целенаправленный, неравномерный, с критическими периодами;
- природу детства следует рассматривать в ее конкретно-историческом понимании;
- в основе периодизации лежат закономерности развития деятельности и растущего человека.

Вся психическая деятельность человека рассматривается как процесс непрерывной смены деятельности. Выделяются ведущая деятельность и новообразования данного возраста.

Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды

Сензитивность – это характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям; обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. д.

Особенностям сензитивного периода уделяли внимание многие ученые. Так, Ц. Стоккард считал, что во время эмбрионального развития животных и человека есть периоды усиленного роста и повышенной чувствительности отдельных органов и систем к внешним воздействиям. И если по каким-либо причинам происходит торможение развития, то это ведет к его замедлению в будущем. Согласно этой точке зрения, если в детстве в сензитивный период какая-то функция не развивается, то ее коррекция в дальнейшем невозможна.

М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев придерживаются противоположной точки зрения. По их мнению, наверстать упущенное в сензитивный период можно в более позднем возрасте, хотя при этом придется столкнуться с некоторыми трудностями. Б.Г. Ананьев в лабораторных условиях установил благоприятные периоды для развития внимания, мышления, различных видов памяти и двигательных функций у детей и взрослых. Они имеют волнообразный характер, т. е. периоды активного развития сменяются небольшим спадом.

Л.С. Выготский ввел в психологию понятие «критический период». Под ним он понимал глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определенное время. Критический период бывает спокойным по развитию (лизис) и переломным (кризис). Л.С. Выготский отмечал, что данные периоды выступают как «поворотные пункты в детском раз-

витии, принимающие иногда форму кризиса... развитие иногда приобретает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер» и считал, что «развитие здесь в отличие от устойчивых периодов совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу» (Выготский Л.С., 1991). Но он отмечал и позитивные тенденции развития, которые составляют главный и основной смысл всякого критического периода. В конце каждого переходного периода формируются новые свойства и качества, которых не было в предыдущем периоде, – их называют *новообразованиями*.

На протяжении всей жизни человека отмечается не один критический период. Выготский выделил несколько таких периодов: период новорожденности, одного года, трех лет, шести-семи лет, подростковый период. Некоторые исследователи выделяют критические периоды взрослости.

В физиологии критические периоды получили название возрастных кризисов. *Возрастные кризисы* – это реакции организма человека на перестройку физиологических процессов в различные возрастные периоды. Это быстрые сдвиги, каждый из которых кладет начало новой фазе жизненного цикла. Переходы из одного возрастного периода в другой связаны с изменением физических данных и психологических характеристик ребенка, с целостной перестройкой его организма и поведения. Поведение детей во время такого перехода обычно меняется не в лучшую сторону, многие становятся замкнутыми, раздражительными, что вызывает беспокойство взрослых. Таким образом, возрастной кризис свидетельствует о том, что в организме и психологии ребенка происходят существенные перемены, что на пути физического и психологического развития возникли трудности, с которыми ребенок сам не может справиться. А преодоление кризиса является подтверждением тому, что ребенок уже находится на более высоком уровне и перешел в следующий психологический возраст.

Раздел 2 Психологические особенности развития ребенка в младенческом и раннем возрасте

Тема 2.1 Психологические особенности развития ребёнка в пренатальном периоде

1. Жизнь до рождения: общая характеристика основных психофизических параметров развития.
2. Психологические особенности развития в пренатальном периоде.
3. Психологическое здоровье матери как условие нормативного развития ребёнка в пренатальном периоде.

1. Жизнь до рождения: общая характеристика основных психофизических параметров развития.

Беременность – это физиологический процесс, при котором в матке развивается новый организм, возникший в результате оплодотворения. Изменения, превращающие оплодотворенную яйцеклетку в новорожденного

младенца, составляют внутриутробное (пренатальное) развитие. *Внутриутробное развитие* занимает в среднем 38-40 недель и делится на 3 периода.

Различаются *три периода* пренатального развития:

(а) Герминальный (около 2 недель),

(б) Эмбриональный (до 8 недель беременности включительно). В это время зародыш называется эмбрионом и приобретает характерные для человека черты;

(в) Фетальный (с 9 недели и до самых родов). В это время зародыш называется плодом.

Рост ребенка, формирование его органов и систем идет закономерно в различные периоды внутриутробного развития, что подчинено генетическому коду, заложенному в половых клетках и закрепленному в процессе эволюции человека.

(а) *герминальный* (около 2 недель)

Беременность начинается с момента оплодотворения — слияния зрелой мужской клетки (сперматозоида) и женской яйцеклетки. Через несколько часов оплодотворенная яйцеклетка начинает делиться в геометрической прогрессии и спускается по маточной трубе в полость матки.

В результате деления получается многоклеточный организм. Период завершается формированием зародыша, или эмбриона.

(б) *Эмбриональный*

Длина 12-13-дневного зародыша — 1.5-2 мм. В этот период он еще не имеет ясных очертаний тела. К концу третьей недели он достигает 4 мм, а к концу 4-ой — 8 мм в длину.

К концу 3-ей недели развития у зародыша образуются зачатки конечностей без разделения на отделы. Видны зачатки глаз, ушей и рта. На конце тела хорошо заметен хвост. Первый месяц внутриутробного развития заканчивается тем, что устанавливается связь зародыша с матерью с помощью плаценты и пуповины.

С начала второго месяца зародыш уже называется *эмбрионом*. 4-8 недели — формируются нервная система, ткани и внутренние органы. Появляются зачатки головного и спинного мозга. Начинают развиваться сердце, мышцы, позвоночный столб, рёбра и пищеварительный тракт. В этот период появляются внешние признаки человека — лицо, уши, глаза, нос, в зачатках конечностей начинается разделение на отделы, появляются пальцы. Появляется предпосылка кожной чувствительности — общая чувствительность, проявляющая себя в виде реакции движениями на соответствующие раздражители.

Эмбрион питается с помощью плаценты, объединяющей его с материнским организмом. Плацента обеспечивает обмен веществ между организмом матери и эмбрионом. Плацента соединяется с эмбрионом пуповиной. А это — плотный тяж, в котором объединены кровеносные сосуды плода: две артерии и одна вена.

С третьей по восьмую неделю наиболее велика вероятность выкидыша, или самопроизвольного аборта. Основные причины этого — патологическое

развитие плаценты, пуповины и/или самого эмбриона. Эмбриональный период завершается формированием плода.

(в) *Фетальный*

С 3-его месяца эмбрион уже называется *плодом*. Начинается самый длительный период внутриутробного развития – плодовой. В это время значительно увеличиваются размеры тела плода и начинают работать системы его организма.

3-ий месяц внутриутробного развития – длина тела – 9 см. На пальцах появляются ногти. Голова выпрямляется и обозначается шея. Появляются наружные половые органы, четко обозначается половое различие. Плод совершает слабые движения к 3-го м-ца.

На 5-ом м-це длина плода – 230мм, масса – около 500 г.

Созревают и начинают функционировать большинство органов и систем организма, возникают связи между ними. Плод начинает шевелиться. Он «брыкается», поворачивает голову, а затем и всё тело. При сомкнутых веках выражены неkoordinированные движения глаз, проявляются различные мимические движения, сосательные движения (сосёт большой палец), дыхательные движения и заглатывание амниотической жидкости.

К концу 24-й недели формируются все нейроны головного мозга. Появляется зрительная световая чувствительность; очевидной становится и реакция плода на звук.

Расширяется диапазон ощущений и поведенческих форм.

6-ой м-ц – появляются брови и ресницы. Веки «расклеиваются», открываются глаза.

Плод в возрасте 7-ми месяцев жизнеспособен вне организма матери, однако он еще мал и слаб. Рост – 355 мм, масса – 1300г.

В последние м-цы беременности идет дальнейшее развитие, созревают лёгкие.увеличение роста и массы тела плода. К моменту рождения: рост 50-55 см, масса (мальчики) – 3400г, девочки – 3250г. (до 5000г.).

2. Психологические особенности развития в пренатальном периоде.

Перинаральная и пренатальная психология (лат. *pre* — до, лат. *per* — около, лат. *natalis* — относящийся к рождению) — это направление психологии, занимающееся изучением условий становления психики ребёнка, находящегося в утробе матери или только что родившегося.

Беременные женщины уже давно обнаружили, что ребёнок ещё до своего рождения откликается на чувства и мысли мамочки, начинает двигаться, пинаться. И их догадки получили научное подтверждение. Информация, полученная ребёнком в утробе матери, а также во время и сразу после родов, прочно фиксируется в его памяти. В сочетании с генетической, эта информация обуславливает психологические и поведенческие особенности взрослого человека и влияет на его судьбу. Не зря жители Китая и Японии исчисляли жизнь ребёнка не с момента его рождения, а с момента зачатия.

Основоположником перинаральной психологии считают доктора Густава Ханса Грабера, сформировавшего в 1971 году в Вене Международную

исследовательскую группу по пренатальной психологии. А в 1986 году было провозглашено о создании международной ассоциации пренатальной и перинатальной психологии и медицины.

В перинатальной психологии выделяют две базовых аксиомы:

- наличие психической жизни плода;
- наличие долговременной памяти у плода и новорожденного.

Помимо сказанного, с точки зрения психологии существенны научно установленные следующие факты. В 15 недель плод совершает хватательные движения, морщится, двигает глазами, гримасничает. Раздражение подошв или век вызывают рефлекторные движения. С 20-й недели работают органы вкуса и обоняния, с 24-й недели явно выражена кожная и слуховая чувствительность, а с 25-й недели реакция на звук устойчива. На 27-й неделе обнаружено, что плод поворачивает голову в сторону источника света, направленного на живот матери. И мозговые реакции на свет подтверждаются сканированием мозга. Все поведенческие новообразования к концу 7-го месяца (мимика, брыкание, повороты тела и головы) интерпретируются исследователями уже как «произвольные движения плода, стремящегося занять удобное положение в утробе матери». В середине 8-го месяца открываются глаза, и плод может видеть свои руки и своё окружение, хотя внутри матки и темно. На 32-й неделе сформированы многие нейронные системы мозга, и его сканирование свидетельствует о наличии периодов парадоксального сна. - На этой основе высказывается предположение о возможности сновидений. На 9-м месяце устанавливаются суточные циклы сна и бодрствования; предполагается, что одновременно у плода завершается формирование слуховой системы.

3. Психологическое здоровье матери как условие нормативного развития ребёнка в пренатальном периоде.

Большинство врождённых дефектов обусловлено воздействием среды в течение пренатального периода или во время родов, а также взаимодействием условий среды и наследственности.

Особенные воздействия, нарушающие нормальное развитие плода, названы «*тератогенами*»; к их числу относятся, например, вирусы или химические препараты. Чаще всего воздействие тератогена имеет вероятностную природу. Будет ли причинён вред плоду, зависит от сочетания различных обстоятельств. Это интенсивность и продолжительность неблагоприятного воздействия, стадия развития плода, здоровье матери, наследственность и др.

Во время беременности любое внешнее воздействие влияет на потомство в зависимости от уровня развития последнего. Часто при таких воздействиях будущая мать ещё не знает о своей беременности и не придаёт большого значения «проходным» заболеваниям, таким как краснуха или грипп; и она даже не задумывается о возможных последствиях приёма ею назначен-

ных лекарств. И тогда вред бывает нанесён на герминальной и/или эмбриональной стадиях развития, ещё до того, как женщина узнает о своём новом состоянии и о необходимости особенно заботиться о своём здоровье.

Среди *главных тератогенов* специалисты, в частности, называют:

- курение (табака и марихуаны);
- алкоголь;
- наркотики (в частности, кокаин);
- различные лекарственные препараты;
- гормоны;
- различные химические агенты (или «вредности»);
- болезни, вирусы которых преодолевают плацентарный барьер: краснуха, сифилис, герпес, полиомиелит, различные формы гриппа, вирус иммунодефицита

Из собственно *материнских тератогенов* специалисты выделяют *резус-фактор и возраст матери*. Так, опасны ситуации, при которых кровь матери резус-отрицательна, а кровь плода - резус-положительна. Установлено также, что пренатальные аномалии и различные дефекты чаще бывают при первой беременности у женщин в возрасте старше 35 лет и моложе 19 лет, по сравнению с теми, чей возраст находится в рамках этого диапазона. Например, риск рождения ребёнка с синдромом Дауна у сорокалетних матерей в 10 раз выше, чем у тридцатилетних...

Главные факторы риска: питание, стресс и возраст матери.

Питание. Единственный источник питания развивающегося ребенка – это его мать, и потому сбалансированная диета, включающая продукты пяти основных пищевых групп, жизненно необходима. Для обеспечения нормального внутриутробного развития ребенка большинству женщин в период беременности необходимо повысить потребление калорий на 10-20%.

Сильный стресс может повредить внутриутробному развитию несколькими путями.

Во-первых, когда беременная женщина испытывает стресс, в ее организме вырабатываются гормоны, которые сокращают поступление кислорода к плоду, одновременно повышая частоту его сердечных сокращений и уровень активности.

Во-вторых, стресс может ослабить иммунную систему женщины, делая ее более уязвимой к заболеванию, которое, в свою очередь, может причинить вред развитию плода.

В-третьих, беременные женщины в состоянии стресса чаще курят или пьют, меньше отдыхают, меньше занимаются гимнастикой и хуже питаются.

Такое поведение представляет угрозу для нормального течения беременности.

Возраст матери. Традиционно считается, что лучший возраст для вынашивания ребенка – от 20 до 30 лет.

Особое значение имеет *психологическое отношение женщины к своей беременности*

Критический, или «сенситивный», период в контексте пренатального развития - это время повышенной чувствительности ткани, органа, структуры или системы организма к определённым воздействиям.

Так, на герминальной стадии воздействие любого тератогена имеет однозначный эффект - пренатальную смерть.

Центральная нервная система подвергается серьёзным структурным нарушениям при воздействиях тератогенов с 3-й по 5-ю недели, а всё остальное время беременности остаётся риск физиологических дефектов.

Сердцу грозят структурные сдвиги с середины 3-й до середины 6-й недели, а физиологические дефекты - до конца 8-й недели.

Руки и ноги деформируются при воздействии тератогенов с середины 4-й до конца 7-й недели, и имеют физиологические дефекты при их воздействии в течение 8-й недели.

Глаза могут иметь серьёзные структурные нарушения при воздействиях с середины 4-й недели до середины 8-й, а физиологические дефекты - вплоть до конца беременности.

Уши - с риском структурных нарушений с середины 4-й недели до середины 12-й, и с риском физиологических нарушений - до начала 20-й недели.

Наружные половые органы - с риском структурных нарушений также с 4-й недели по 12-ю, а с риском физиологических сдвигов - вплоть до родов...

Среди *защитных факторов* пренатального развития специалисты называют, прежде всего, *здоровье матери и её рациональное питание*. Существенное современное условие также - дородовое медико-психологическое сопровождение будущих родителей с переходом к комплексному перинатологическому сопровождению детей. Перинатология - это раздел медицины, объектом которого является жизненная ситуация развития ребёнка во временной перспективе: от зачатия и пренатального периода до родов и первых месяцев постнатальной жизни. Перинатологическая практика объединяет усилия специалистов в различных областях: акушеров, педиатров, генетиков, эндокринологов, биохимиков, хирургов, невропатологов, психологов и психиатров, социальных работников.

В диагностическом плане широко используются УЗИ, амниоцентез, фетоскопия, томография. Ультразвуковое исследование предполагает использование звуковых волн для получения изображения плода в утробе матери. Амниоцентез - забор околоплодной (амниотической) жидкости для выявления хромосомных аномалий; проводится на втором триместре беременности. Фетоскопия - введение в матку полый иглы с микро-источником света для визуальной диагностики плода и/или для забора его крови или тканей.

Томография - трёхмерное (послойное) сканирование работающего головного мозга с учётом сравнительной активности различных его участков.

Тема 2.2 Психическое развитие ребёнка в период новорожденности

1. Кризис новорожденности.
2. Содержание психической жизни новорожденных.
3. Предпосылки развития психических новообразований и достижения периода новорожденности.

1. Кризис новорожденности.

Новорожденным называют ребёнка в возрасте до 2 месяцев, до момента появления комплекса оживления. Периодом новорожденности называется промежуток времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и длится от рождения до появления «комплекса оживления» (в 4–6 недель).

Кризис новорожденности

Кризис новорожденности является промежуточным периодом между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Процесс рождения - тяжелый, переломный момент в жизни ребенка. Психологи называют этот период - кризис новорожденности. (Каждое напряжение матки сжимает 3-4-килограммовое тело ребенка с силой приблизительно 50-60 кг и принуждает его задерживать дыхание почти на минуту. После комфортной и беззаботной внутриутробной жизни, человек получает первый опыт страха и безвыходности.)

Причины этого кризиса следующие:

1) физиологические. Ребенок, рождаясь, физически отделяется от матери, что уже является травмой, а в дополнение к этому попадает в совершенно другие условия (холод, воздушная среда, яркая освещенность, необходимость смены питания);

2) психологические. Отделяясь от матери, ребенок перестает ощущать ее тепло, что ведет к появлению чувства незащищенности и тревоги.

Любопытно, что из всех существ человек рождается наиболее слабым, оставаясь долгое время совершенно беспомощным. Целый год нужен, например, ребенку, чтобы научиться владеть своим телом и его органами. Существует очень тесная связь между физическим, психическим и социальным развитием ребенка.

Ребенок считается не приспособленным к жизни не только потому, что не может удовлетворить свои потребности, но и потому, что у него пока нет ни одного сформированного поведенческого акта. Наблюдая за ним, можно заметить, что даже сосанию ребенка приходится учиться. Отсутствует у него и терморегуляция, зато развит инстинкт самосохранения: приняв внутриутробную позу, он уменьшает площадь теплообмена.

Характерные признаки периода новорожденности

- Малое различие сна и бодрствования
- Преобладание возбуждения над торможением
- Спонтанная двигательная активность
- Реакция недовольства на дискомфорт или насильственное пробуждение

2. Содержание психической жизни новорожденных.

Новорожденные проводят большую часть суток в четырех сменяющих друг друга *состояниях*:

Спокойное бодрствование. Ребенок спокоен, его глаза открыты и внимательно смотрят; создается впечатление, что он сознательно изучает свое окружение.

Активное бодрствование. Глаза ребенка открыты, но ни на чем не сфокусированы, ребенок совершает ногами и руками беспорядочные, некоординированные движения.

Крик. Ребенок сильно кричит, обычно сопровождая крик возбужденными, но не координированными движениями.

Сон. Глаза ребенка закрыты, и ребенок чередует периоды равномерного дыхания и неподвижности с периодами неравномерного дыхания и слабых движений рук и ног. Ребенок 80% времени суток спит. Сон еще не смещен на ночное время и имеет полифункциональный характер. Ребенок спит полубодрствуя. 20% времени ребенок бодрствует, но само бодрствования пока носит полудремотный характер. Они спят от 16 до 18 часов в сутки.

К моменту рождения ребенок обладает некоторым количеством *врожденных безусловных рефлексов*, которые обеспечивают приспособление к новым условиям жизни

Безусловные рефлексы новорожденного

Рефлексы, обеспечивающие работу основных систем организма (дыхания, кровообращения, пищеварения и т.д.) – включаются сразу после рождения (дыхательный рефлекс,

Сосательный рефлекс – прикосновение к лицу ребенка вызывает поисковые движения, новорожденный совершает ритмичные сосательные движения)

Защитные рефлексы (Уложенный на живот новорожденный сейчас же поворачивает голову и пытается ее приподнять; мигание, зрачковый рефлекс – замуривание глаз, сужение зрачка) – в первые дни жизни

Ориентировочный рефлекс (поисковый) – «что такое?» - поворот головы и т.д., проявляется в реакции замиранья (зависит от того в каком сроке родился, у некоторых в первые дни отсутствует)

Хватательный (В ответ на штриховое раздражение ладони новорожденного происходит сгибание пальцев и захватывание предмета),

Рефлекс Робинсона (Новорожденный ребенок удерживает при хватании вес свободно висящего собственного тела)

Рефлекс опоры (Приставленный к опоре новорожденный разгибает ноги и плотно всей стопой упирается о поверхность стола (до 2 мес.).

Рефлекс автоматической походки (шаговый).

При легком наклоне тела кпереди и упоре стоп новорожденный делает шаговые движения (до 2 мес.).

Рефлекс ползания Бауэра. (При надавливании на подошвенную поверхность ног новорожденного, уложенного на живот, ребенок рефлексорно выполняет движение ползания (до 3-4 мес.).

Рефлекс Бабинского.

В ответ на подошвенное раздражение стопы новорожденного происходит выраженная экстензия большого пальца и веерообразное расхождение остальных.

Первые дни жизни ребенка взаимодействие со средой осуществляется безусловными рефлексам.

Виды чувствительности новорожденного

Тактильная, температурная, зрительная, слуховая, вкусовая

Созревание мозга

Мозг у новорожденного имеет вес приблизительно 360 г. (отношение веса мозга к весу всего тела --- 1: 8); в течении уже первых 8-ми месяцев все мозга удваивается, к концу третьего года он утраивается.

Количество нервных клеток в коре головного мозга у новорожденного почти такое же как у взрослого человека, однако, эти клетки еще незрелые, а связи между ними слабые.

Созревание мозга и организма ребенка, их превращение в мозг и организм взрослого происходят в течение нескольких лет после рождения и заканчиваются только с поступлением в школу.

Созревание и развитие мозга находится под прямым влиянием множества разнообразных внешних воздействий и впечатлений, которые получает ребенок от окружающей среды.

3.Предпосылки развития психических новообразований и достижения периода новорожденности

В первые недели жизни (период новорожденности)

= Ребенок обладает чувствительностью: различает соленый, горький, сладкий вкус; реагирует на звуковые раздражители.

= Идет развитие зрительного и слухового аппарата. Ребенок начинает следить глазами за движущимся предметом, а потом и останавливать взор и неподвижных;

- на 2-3 недели – конвергенция (сведение зрительных осей) ---- бинокулярное зрение;

- на 3-5 недели – зрительное сосредоточение и задержка взора – сначала на предмете ярком, затем на движущемся;

- начинает реагировать не только на сильные, резкие звуки, но и на не резкие, в частности на голос матери (взрослого)

Возникают важные события в психической жизни ребенка — *слуховое и зрительное сосредоточения* (кратковременная задержка движений

ручек, ножек, поворот головы, прекращение плача в ответ на зрительные и слуховые раздражители).

Слуховое сосредоточение появляется на 2-3 неделе. Резкий звук, скажем, хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений, ребенок замирает и замолкает. Позже, на 3-4 неделе, такая же реакция возникает на голос человека. В это время ребенок не только сосредоточивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника.

Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3-5 неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд (разумеется, недолго) на ярком предмете.

Новорожденный, приобретая способность реагировать на голос ухаживающей за ним матери, видеть ее лицо, устанавливает с ней эмоциональные связи.

Особенность новорожденного является и то, что развитие зрения и слуха происходит у него быстрее, чем развитие телесных движений.

= Таким образом, благодаря развитию слухового и зрительного сосредоточения у ребенка к 5–6 неделям начинает *закладываться основа для перехода от ощущений к восприятию*.

= Происходит *созревание нервной системы ребенка*, и в первую очередь – головного мозга. С первых дней начинает увеличиваться вес мозга и т.д. Возможность формирования условных рефлексов (напр., на положение тела для кормления) служит доказательством того, что в работу «включаются» высшие отделы мозга – кора больших полушарий.

= Совершенствование сенсорных систем происходит на основе созревания нервной системы, но в свою очередь – необходимым условием нормального созревания мозга в период новорожденности является упражнение анализаторов, получение разнообразных сигналов, раздражений из внешнего мира. В условиях сенсорной изоляции, сенсорного голодания будет обратный эффект.

Первый крик (имеет чисто рефлекторный характер: реакция на переход от теплой атмосферы, окружавшей ребенка в утробе матери к сравнительно-холоду при рождении --- говорит о наличии осязательных ощущений) постепенно переходит в менее бурное выражение отрицательных эмоций – плач.

Выражением положительных эмоций является *улыбка ребенка*. Улыбка появляется позже плача, в конце первого – начале второго месяца. Причем улыбка возникает на ласковое выражение лица взрослого, его слова, появление. Улыбка служит инструментом для налаживания взаимодействия ребенка с окружающими людьми.

Как долго длится период новорожденности?

Возникновение улыбки – важное *новообразование* 1-го месяца жизни (оно знаменует конец периода новорожденности и переход к младенчеству).

«Улыбка на лице ребенка... является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается самостоятельная психическая

жизнь. Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его общения с взрослыми» Д. Б. Эльконин

Завершением первого периода жизни ребенка является появление *комплекса оживления*

Комплекс оживления – эмоционально-двигательная реакция ребенка на появление взрослого. Комплекс оживления выражается в первоначальной фиксации взгляда, затем двигательном оживлении ручками и ножками и тихих вокализациях, улыбке. Особое значение для ребенка имеет верхняя часть лица и интонация взрослого.

Комплекс оживления включает 4 компонента

- Замирание и зрительное сосредоточение
- Улыбку
- Вокализацию
- Двигательное оживление

Комплекс оживления возникает к концу первого – началу второго месяца жизни ребенка, когда он начинает выделять взрослого из окружающей обстановки. Благодаря комплексу оживления устанавливается прочная связь ребенка со взрослым и удовлетворяется его *потребность в общении* (М.И. Лисина). Отсутствие комплекса оживления в младенчестве является диагностическим признаком ЗПР у ребенка.

Комплекс оживления – это выражение появившейся потребности общения со взрослым – *первой социальной потребности ребенка*.

Психическую жизнь новорожденного характеризует появление первой социальной потребности – потребности в общении, развитие ведущего вида деятельности – непосредственно-эмоционального общения (М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин).

Основным новообразованием данного возрастного периода является индивидуальная психическая жизнь ребёнка. Формирование этого новообразования является следствием того, что его жизнь становится индивидуальным существованием, он отделяется от организма матери, следовательно, превращается в социальное существо. Социальное существование является одновременно проявлением психической жизни.

Становление у ребенка потребности в общении означает, что он в своем психическом развитии переходит от новорожденности в собственно младенчество.

Тема 2.3 Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте

1. Общая характеристика младенческого возраста.
2. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности в младенчестве
3. Основные линии развития в младенческом возрасте. Основные достижения и новообразования младенческого возраста.
4. Понятие эмоциональной депривации и её последствия для психического развития ребёнка.
5. Кризис 1 года.

1. Общая характеристика младенческого возраста.

Ребенок в этом возрасте является слабым и совершенно беспомощным. Хотя, родившись, он отделился от матери физически, но биологически еще связан с ней. Ни одной своей потребности он не может удовлетворить самостоятельно: его кормят, купают, одевают в сухое и чистое, перемещают в пространстве, следят за его здоровьем. И, наконец, с ним общаются. Такая *беспомощность, полная зависимость от взрослого человека составляют специфику социальной ситуации развития младенца.*

Таким образом, *основу социальной ситуации развития младенца составляет противоречие между его биологической беспомощностью и затруднением взаимодействия со взрослыми ввиду невозможности (особенно в начале периода) использовать основное средство социального общения – речь*

Л. С. Выготский называл социальную ситуацию развития младенца «мы», подразумевая, что выживание и развитие ребенка как социального существа возможно только при взаимодействии с взрослыми.

2. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности в младенчестве.

Ввиду того, что между младенцем и матерью устанавливаются глубокие, эмоционально насыщенные отношения, характер которых отражается на созревании и психическом развитии ребенка, *ведущей деятельностью младенческого возраста признается непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослым.*

Первоначально ребенку доступны лишь экспрессивные средства общения (улыбка, определенные двигательные реакции). Этот факт также предопределяет ведущую роль непосредственного эмоционального общения в психическом развитии ребенка.

Потребность в общении не является врожденной, а возникает под воздействием следующих условий. Первое условие – объективная нужда младенца в уходе и заботе окружающих.

Второе условие - поведение взрослого, обращающегося к ребенку (разговор с ребенком).

До 6 месяцев у младенца преобладает эмоциональное общение, при котором он обменивается со взрослыми эмоциональными реакциями.

После 6–8 месяцев начинает формироваться ситуативно-деловое общение, которое характеризуется совместной деятельностью ребенка и взрослого с предметами окружающего мира. При этом следует отметить, что эмоциональная сторона общения остается столь же значимой.

Ведущая деятельность младенческого возраста - эмоциональное общение со взрослым.

Потребность в общении у ребенка появляется рано, примерно в 1 месяц, после кризиса новорожденности (по некоторым данным, в 2 месяца). Комплекс оживления при появлении мамы (или другого близкого человека,

ухаживающего за ребенком) показывает возникновение потребности в общении, которая должна как можно более полно удовлетворяться. **Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым** создает у ребенка радостное настроение и повышает его активность, что становится необходимой основой для развития его движений, восприятия, мышления, речи.

2. Основные линии развития в младенческом возрасте. Основные достижения и новообразования младенческого возраста.

Основные линии развития в младенческом возрасте.

Зрение является одним из главных органов чувств человека. Поэтому развиваться оно начинает в первую очередь. Вначале ребенок может только сосредоточивать взгляд на предмете в течение очень малого промежутка времени.

После второго месяца жизни зрительное сосредоточение становится более длительным и появляется способность к различению простейших цветов.

2 месяца - младенец начинает отличать людей от окружающих предметов, но зрение пока еще остается слабым.

В 3 месяца - ребенок начинает различать форму предметов, может следить за их перемещением. Движения глаз младенца будут развиваться быстрее и становиться совершеннее, если в поле зрения начнут попадать яркие, привлекательные предметы или люди, совершающие разнообразные движения, за которыми он будет наблюдать.

В 4 месяца - ребенок смотрит активно: эмоционально реагирует на увиденное, двигается, повизгивает.

Развитие восприятия

К одному году возникает такое свойство восприятия, как предметность. *Предметность* – это соотнесенность своих ощущений и образов с предметами окружающей действительности. В результате наблюдений за детьми было установлено, что при восприятии предметов они сначала ориентируются на их форму, затем – на величину, и только потом – на цвет (в возрасте около 2 лет).

Развитие памяти

Развиваются все ее генетические виды: эмоциональная, моторная, образная, вербальная.

Эмоциональная память помогает ему ориентироваться в действительности, фиксируя внимание и направляя органы чувств на наиболее важные в эмоциональном отношении объекты.

Моторная память появляется в 7–9 недель. Ребенок может повторить какое-либо движение, появляются характерные для него жесты.

Затем у младенцев начинает развиваться *образная* память. Если в 4 месяца он может просто узнать предмет, то в 8–9 месяцев способен воспроизвести его по памяти.

Затем с 6 месяцев он может правильно указать называемый предмет или найти его, если тот находится вне поля зрения. *Вербальная* память начи-

нает развиваться с 3–4 месяцев, когда ребенок начинает узнавать голос матери.

Развитие мышления

В этом возрасте происходит развитие мышления младенца. Пока это наглядно-действенное мышление, которое выражается в манипулятивных движениях рук и формировании операционных структур. Как правило, чем дольше ребенок рассматривает игрушку, чем больше разных качеств он в ней открывает, тем выше его интеллектуальный уровень.

Развитие речи на первом году жизни.

У новорожденных первоначально голосовые реакции выражены в виде хныканья.

Вскрики(громкие и эмоционально насыщенные звуки) - 3–4-й неделя жизни

В возрасте около одного месяца он начинает произносить простые звуки, например, а-а, у-у, э-э.

В 2–4 месяца гуканье(короткие согласные звуки типа «кхх», «хм» или «агу»)

В 4–6 гуление(протяжные звуки, напоминающие пение, например, «ааа», «гулиии»)

Лепет (появление чётких и ясных звуков, похожие на осмысленную человеческую речь: «ба-та-та», «ма-ма-да-да» - с 6 месяцев

С 7–8 месяцев возникновение первых осмысленных слов происходит в ситуации эмоциональных переживаний и действий.

В 8–9 месяцев наступает период активного развития речи. Появляются первые слова.

К концу первого года жизни он понимает 10–20 слов, произносимых взрослыми. В это время появляется так называемая автономная речь.

Физическое развитие ребенка

Хватание – это первое организованное действие, которое возникает примерно в 5 месяцев. Оно организуется взрослым и рождается как совместная деятельность взрослого и ребенка.

Для того чтобы возникло хватание, надо, чтобы рука младенца превратилась в орган осязания, другими словами – «раскрылась».

Этот акт дает ему возможность расширить возможности *манипулирования с предметами*.

В возрасте от 4 до 7 месяцев ребенок начинает перемещать предметы, двигать, извлекать из них звуки;

В 7-10 месяцев формируются соотносимые действия, т. е. он манипулирует двумя предметами сразу, отдаляя их от себя и соотнося между собой (отводит предмет от себя и приближает к другому, чтобы положить, поставить, нанизать на него).

С 10–11 до 14 месяцев начинается этап функциональных действий: ребенок производит более совершенные действия нанизывания, открывания, вкладывания, манипулируя со всеми возможными объектами.

Благодаря хватанию у ребенка начинает развиваться ощущение про-

странства, так как, чтобы схватить предмет, надо вытянуть руку.

Стремление дотянуться до предмета и взять его (схватить) стимулирует *процесс сидения*, который, в свою очередь, открывает перед ребенком мир других предметов.

Появляются предметы, до которых дотянуться невозможно, получить их можно только с помощью взрослых. Поэтому между ребенком и взрослым возникает новый вид общения – общение, возникающее в результате появления у ребенка желания овладеть предметом, в данный момент ему недоступным. М.И. Лисина назвала такое общение *ситуативно-деловым*.

С изменением общения меняется и способ воздействия на взрослых: *возникает указующий жест*:

Ребенок пытается схватить слишком далеко стоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения.

Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других» (Выготский Л.С, 1991).

К 9 месяцам младенец начинает ходить.

Д.Б. Эльконин считал главным в акте ходьбы, во-первых, расширение пространства ребенка, а во-вторых, то, что ребенок отделяет себя от взрослого, и уже не мама ведет его, а он ведет маму. Это свидетельствует о разрыве старой ситуации развития. Возникает предметная деятельность.

Развитие личности

Критерием благоприятного развития младенца, по Э. Эриксону, выступает чувство доверия, при котором мир воспринимается как безопасное место, а люди – как заботливые и надежные:

В первый год жизни ребенка, в младенчестве (от 1 месяца до 1 года), базовой потребностью возраста выступает потребность в безопасности и защищенности.

Э. Эриксон:

«Я полагаю, что матери формируют чувство доверия у своих детей благодаря такому обращению, которое по своей сути состоит из чуткой заботы об индивидуальных потребностях ребенка и отчетливого ощущения того, что она сама – тот человек, которому можно доверять... Благодаря этому у ребенка закладывается основа для чувства “все хорошо”: для появления чувства тождества; для становления того, кем он станет, согласно надеждам других».

Этого же мнения придерживался английский психолог и психиатр Д. Боулби, автор так называемой «теории привязанности». Он считал, что близкая эмоциональная связь, устанавливаемая между ребенком и матерью с первых дней его жизни, формирует у младенца чувство защищенности и безопасности.

Таким образом В этом возрасте формируется чувство привязанности. Выделяют 3 фазы формирования детской привязанности:

- малыш ищет близости с любым человеком

- учиться отличать знакомых людей от незнакомых
- привязанность к тем людям, которые особо значимы для ребёнка.

Психические новообразования

Основное новообразование *инстинктивная психическая жизнь* (по Л.С. Выготскому), которая характеризуется двумя особенностями:

- а) неспособностью выделения не только себя, но и других людей из слитной ситуации, возникающей на основе его инстинктивных потребности;
- б) «несуществованием» для ребенка объекта переживания, т.е. переживаются состояния, а не объективные содержания.

Автономная речь – одно из новообразований младенческого возраста, появляющееся к концу младенчества и характеризующееся эмоциональностью, ситуативностью, своей, «детской», логикой, которую могут понять только близкие люди. (Л.С. Выготский назвал речь младенца автономной, так как она сильно отличается от речи взрослого человека, хотя по своему звучанию иногда напоминает «взрослые» слова).

Речь ситуативна, автономна, эмоционально окрашена, понятна только близким, специфична по своей структуре и состоит из обрывков слов. Такая речь называется «языком нянь». Тем не менее данная речь – это новое качество, которое может служить критерием того, что старая социальная ситуация развития ребенка исчерпала себя и между взрослым.

Достижения 1 года

Социальное общение, ощущение психологического комфорта способствует формированию детской привязанности больше, чем своевременное кормление.

Появляются побуждения и мотивы, которые начинают направлять деятельность ребенка (личностные и деловые). Они способствуют становлению его личности и развитию независимости от окружающих.

«ребенок пошел» – освоение ходьбы, с одной стороны, расширяет жизненное пространство ребенка, а с другой – порождает ощущение самостоятельности, недостаточно хорошо овладел этим способом движения;

«ребенок заговорил» – ребенок с интересом узнает, что каждый объект имеет свое название и, более того, благодаря словам взрослым можно прямо указать на свои притязания.

«ребенок ощутил свое “Я”» – первые достижения ребенка (самостоятельная ходьба, манипулирование с предметами и т. д.) формируют у него первые ощущения «Я» и усиливают потребность в расширении «зоны самостоятельности».

Перцептивное развитие (центральный познавательный процесс этого возраста – восприятие).

Предметная деятельность (ребенок с помощью взрослого в процессе делового сотрудничества начинает осваивать мир предметов).

Развитие сенсорики: зрительное сосредоточение, появившееся еще на этапе новорожденности, совершенствуется. После второго месяца сосредото-

чение становится достаточно длительным, к 3 месяцам его продолжительность достигает 7-8 минут. В этом возрасте ребенок определяет форму предметов, реагирует на цвет. Ребенок может проследивать движущиеся предметы. В 4 месяца он не просто видит, а активно смотрит: реагирует на увиденное, двигается и повизгивает.

Познавательному развитию ребенка способствует разнообразие впечатлений, которые он получает. Взрослые, ухаживающие за ребенком, должны удовлетворять его *потребность в новых впечатлениях*, стараясь, чтобы окружающая его обстановка не была однообразной, неинтересной. Познавательное развитие (в первую очередь, развитие восприятия) младенцев, живущих в однообразной среде, оказывается несколько замедленным по сравнению с развитием тех, кто получает много новых впечатлений.

Развитие движений и действий:

Время появления движений

1 месяц	Поднимает подбородок
2 месяца	Поднимает грудь
3 месяца	Тянется за предметом, но, как правило, промахивается
4 месяца	Сидит с поддержкой
5 - 6 месяц	Хватает рукой предметы
7 месяцев	Сидит без поддержки
8 месяцев	Садится без посторонней помощи
9 месяцев	Стоит с поддержкой: ползает на животе
10 месяцев	Ползает, опираясь на руки и колени; ходит, держась двумя руками
11 месяцев	Стоит без поддержки
Год	Ходит, держась одной рукой

Развитие моторики

1 месяц - хаотичное движение рук, пальцы сжаты в кулак;
 2 месяца - сжимание и разжимание пальцев рук. Вложенный в руку предмет удерживается всей ладонью 2-3 секунды.

3 месяца - удерживает вложенный в руку предмет до 10 секунд, тянет его в рот.

4 месяца - ладони часто раскрыты, протягивает руки к предмету, движение пальцев не дифференцированы.

5 месяцев - противопоставляет большой палец другим, при схватывании предметов доминируют части пальцев.

6-7 месяцев - ребенок размахивает схваченными им предметами, стучит, бросает и снова подбирает их, кусает, перекладывает из руки в руку и т.д., движение пальцев дифференцируются.

8-9 месяцев - берет мелкие предметы двумя пальцами, а большие - всей ладонью, показывает нос, глаза, машет рукой при прощании, крепко сжимает игрушку, которую отбирают.

10-11 месяцев - манипулирует с предметами, появляются первые функциональные действия, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых (ребенок катает машинку, бьет по барабану, подносит ко рту чашку с соком).

Развитие речи:

Уже в комплексе оживления проявляется особый интерес ребенка на обращенную к нему речь взрослого.

В первом полугодии формируется *речевой слух*, а сам ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно гулением. Во втором полугодии возникает лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. К концу 1 года ребенок понимает 10-20 слов, произносимых взрослыми, и сам произносит одно или несколько своих первых слов сходных по звучанию со словами взрослой речи.

Новообразования: элементарные формы восприятия и мышления. Первые самостоятельные шаги, слова. Активная потребность в познании окружающего мира.

4. Понятие эмоциональной депривации и её последствия для психического развития ребёнка.

Что же происходит, если потребность в общении не удовлетворяется или удовлетворяется недостаточно? Дети, оказавшиеся в больнице или детском доме, отстают в психическом развитии. До 9-10 месяцев они сохраняют бессмысленный, безразличный взгляд, устремленный вверх, мало двигаются, ощупывают свое тело или одежду и не стремятся схватить попавшиеся на глаза игрушки. Они вялы, апатичны, не испытывают интереса к окружающему. Речь появится у них очень поздно. Более того, даже при хорошем гигиеническом уходе дети отстают в своем физическом развитии. Эти тяжелые последствия недостатка общения в младенчестве получили название *госпитализма*.

Психическая депривация — это психическое состояние, возникающее в результате жизненных ситуаций, когда субъекту не предоставляется возможность для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в течение длительного времени. Под понятием «психическая депривация» подразумеваются различные неблагоприятные влияния, которые встречаются в жизненных ситуациях.

Проявления психической депривации могут охватывать широкий диапазон изменений личности от легких странностей, совершенно не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, вплоть до очень грубых поражений развития интеллекта и характера. Психическая депривация может представлять пеструю картину невропатических признаков, а иногда проявляться выраженными соматическими особенностями.

Различные формы психической депривации в жизни встречаются одновременно. Изолированно выявить их можно лишь экспериментально.

Виды депривации (Прихожан А.М., Толстых Н.Н., 1990).

1. *Сенсорная депривация*. Данный вид депривации возникает в обедненной среде при недостатке зрительных, слуховых, осязательных и других стимулов или при расстройствах функций основных органов чувств. В обедненную среду попадает ребенок, оказавшийся в детском доме и в других

учреждениях закрытого типа. Такая среда, вызывая «сенсорный голод», вредна для человека в любом возрасте. Однако для ребенка она оказывается наиболее губительной. Необходимым условием для нормального созревания мозга в младенческом и раннем возрасте является достаточное количество внешних впечатлений, так как именно в процессе поступления в мозг и переработки информации различной модальности, поступающей из внешнего мира, происходит активное развитие органов чувств и соответствующих структур мозга. Обедненная среда оказывает отрицательное воздействие на созревание мозга в младенческом и раннем возрасте. Участки мозга ребенка, которые не управляются, перестают нормально развиваться и как следствие атрофируются. Если не реализуется потребность ребенка во впечатлениях, то происходит резкое отставание и замедление всех сторон развития: несвоевременно развивается двигательная сфера, не возникает речь, отмечается торможение умственного развития.

Последствия сенсорной депривации наиболее выражены у детей, от которых отказались в родильном доме. У таких детей наблюдается слабость и даже отсутствие реакции на речь взрослого, выраженная задержка эмоционального и интеллектуального развития, негативные особенности характера (дети эмоционально лабильные, нерешительные, безынициативные, нецелеустремленные).

Таким образом, обедненная среда отрицательно влияет на развитие не только сенсорных способностей ребенка, но и всей его личности, всех сторон психики.

2. *Двигательная депривация.* Этот вид депривации связан с ограничением пространства и характерна для домов ребенка, где возможности движения ребенка длительное время ограничены рамками манежа. Уже в первые месяцы жизни при ограничении движений младенцы проявляют сильное беспокойство. Нахождение ребенка в условиях хронической гиподинамии приводит к развитию эмоциональной вялости. Симптомом двигательной депривации является также и компенсаторная двигательная активность: раскачивание тела вперед - назад, резкие беспокойные движения головы из стороны в сторону на подушке перед засыпанием, стереотипные движения руками. Эти движения достаточно быстро закрепляются и препятствуют нормальному развитию всей двигательной сферы. Таким образом, у детей, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа, в силу ограниченности возможности реализовать свою активность, часто наблюдается выраженная моторная отсталость.

3. *Материнская депривация.* Привязанность к взрослому человеку является биологической необходимостью и изначальным психологическим условием для развития ребенка. Наиболее значимым взрослым для младенца при становлении первичной межличностной связи является мать. Формирование привязанности к матери жизненно необходимо для развития ребенка. Она дает ему чувство безопасности, способствует развитию образа себя и социализации.

Понятие «материнская депривация» обобщает целый ряд различных явлений. Это и воспитание ребенка в детских учреждениях, и недостаточная забота матери о ребенке, и временный отрыв ребенка от матери, связанный с болезнью, и наконец, недостаток или потеря любви и привязанности ребенка к определенному человеку, выступающему для него в роли матери. Депривация в общении с матерью и в материнском уходе вызывает *нарушения развития, невротические и аффективные расстройства, порождает у ребенка страх, агрессивность, недоверие к другим людям*. Обобщенный портрет личности, формирующейся у ребенка с рождения оказавшегося в условиях материнской депривации можно представить таким образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе. Таким образом, разрыв с матерью приводит к возникновению тяжелых эмоциональных переживаний ребенка. Последствия материнской депривации и жестко регламентированного отношения к детям ярко проявляются в школьные годы. У младших школьников в общении выступают два ведущих «симптомо-комплекса»: «тревога по отношению к взрослым» и «враждебность по отношению к взрослым» (Дубровина И.В., Рузская А.Г., 1990).

4. *Социальная депривация* – социальная изоляция, т.е. изоляция ребенка от общества. Примером такой депривации могут служить «волчьи дети», «дети-маугли». Известно, что человек представляет собой единство биологического, психического и социального уровней. Благодаря общению с окружающими людьми ребенок овладевает завоеваниями культуры. Становясь сознательным субъектом деятельности, ребенок осознает себя личностью. Человек, изолированный от общества, не овладевает нормами и правилами поведения в обществе, психические процессы не развиваются.

В жизни все эти виды депривации существуют в сложном переплетении. Конкретные ситуации, приводящие к возникновению психической депривации ребенка, могут быть разнообразными и сложными. Часто один и тот же ребенок страдает несколькими формами депривации последовательно или даже одновременно. Поэтому достаточно трудно определить, как действуют отдельные депривационные факторы в детском возрасте, когда накладываются на процесс развития. Тем более это сложно в условиях воспитания ребенка в закрытом детском учреждении, когда сенсорная, двигательная, социальная депривация встречаются в комбинированном варианте или даже являются следствием материнской депривации, являющейся результатом лишения ребенка с раннего возраста материнской заботы, любви и тепла.

При дефиците эмоционально-положительного общения, в ситуации отрыва ребенка от матери в первые годы жизни могут наблюдаться значительные нарушения в его психическом развитии.

Признаки эмоциональной депривации : у ребенка бессмысленный и безразличный взгляд, устремленный вверх, он мало двигается, вял, апатичен, не испытывает интереса к окружающему.

Чтобы ребенок и психологически, и физически развивался нормально, необходимо не только правильно ухаживать за ним, обеспечивая физический комфорт, но и общаться, создавая атмосферу эмоционального комфорта.

Согласно *Лангмейеру и Матейчеку*, для полноценного развития ребенка необходимы: 1) многообразные стимулы разной модальности (зрительные, слуховые и пр., их недостаток вызывает *сенсорную депривацию*; 2) удовлетворительные условия для учения и приобретения различных навыков; хаотичная структура внешней среды, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне, вызывает *когнитивную депривацию*; 3) социальные контакты (со взрослыми, прежде всего с матерью), обеспечивающие формирование личности, их недостаток ведет к *эмоциональной депривации*; 4) возможность осуществления общественной самореализации посредством усвоения социальных ролей, приобщения к общественным целям и ценностям; ограничение этой возможности вызывает *социальную депривацию*.

5. Кризис 1 года.

С появлением первых слов начинается новый этап в психическом развитии ребенка. Между младенческим возрастом (0-1) и ранним детством (1-3) существует переходный период, который называется "*кризис 1 года*"

Внешние проявления кризиса: у ребенка появляются аффективные реакции, когда взрослый его не понимает или что-то запрещает делать. Ребенок становится беспокойным, появляются проявления самостоятельности.

Внутренние причины кризиса: нарастание противоречия между потребностями в познании окружающего мира и теми возможностями, которыми ребенок обладает. Возможности являются еще недостаточными для удовлетворения потребностей.

Главное приобретение переходного периода - *своеобразная детская речь*, которую Л.С. Выготский назвал *автономной*. Она значительно отличается от взрослой речи, по своему звучанию иногда напоминает "взрослые" слова, а иногда резко отличается от них (ав-ав - собака, тити - часы).

Возникновению кризиса первого года способствуют те достижения в развитии, о которых говорилось выше.

В целом же можно утверждать, что кризис первого года – это своего рода попытка ребенка указать взрослым на свои возросшие возможности и появление новых потребностей.

Суть кризиса первого года жизни состоит в том, что ребенок начинает чувствовать себя более самостоятельным. Социальная ситуация слитности ребенка со взрослым исчезает, появляются двое: ребенок и взрослый.

Особую сложность кризису придает его аффективная (эмоциональная) насыщенность. У ребенка возникают первые акты протеста, противопоставления себя взрослым, бурные эмоциональные реакции, которые особенно выявляются, когда ребенку в чем-то отказано (он может кричать, падать на пол, отталкивать взрослых и т. п.).

Кризис первого года может вызвать ряд негативных последствий:

- нарушение биоритмических процессов (сон – бодрствование);
- нарушение удовлетворения ряда простейших потребностей;
- эмоциональные нарушения (угрюмость, плаксивость, обидчивость ребенка).

Многое в успешном прохождении данного кризиса зависит от поведения взрослого.

Тема 2.4 Психическое развитие ребенка в раннем возрасте

1. Социальная ситуация развития при переходе от младенческого к раннему возрасту.

2. Предметно-орудийная деятельность – как ведущий вид деятельности в раннем возрасте. Этапы развития орудийных действий.

3. Основные линии развития в раннем возрасте.

4. Основные достижения и новообразования раннего возраста.

5. Центральная линия развития и центральное (личностное) новообразование раннего детства.

6. Психологическая сущность кризиса 3 лет. Симптоматика и условия оптимального преодоления кризиса.

1. Социальная ситуация развития при переходе от младенческого к раннему возрасту.

Основу социальной ситуации развития в раннем детстве составляет противоречие между тем, что, с одной стороны, у ребенка возникают новые потребности в осуществлении действий с предметами для их познания, а с другой стороны, знание о способе действия с предметом принадлежит взрослому.

Ребёнку всё хочется потрогать, повертеть в руках, он постоянно обращается к взрослому с просьбой, с требованием внимания, с предложением поиграть вместе. Разворачивается совершенно новая форма общения – ситуативно-деловое общение. Которое представляет собой практическое, деловое сотрудничество по поводу действий с предметами и составляет основу взаимодействия ребёнка со взрослым вплоть до трёх лет. Контакт становится опосредованным предметами и действием с ними.

Социальная ситуация развития, характерная для раннего детства может быть обозначена формулой: ребенок – предмет – взрослый.

Таким образом, если в младенчестве доминирующей системой отношений была «ребенок – взрослый», то в раннем детстве – система «ребенок – предмет – взрослый».

Указанные противоречия, составляющие социальную ситуацию развития ребенка в раннем детстве, определяют то, что в качестве ведущей деятельности возраста выступает предметно-манипулятивная деятельность.

2. Предметно-орудийная деятельность – как ведущий вид деятельности в раннем возрасте. Этапы развития орудийных действий.

Совместная деятельность становится предметной, потому что мотив этой деятельности заключается в самом предмете и способе его употребления. Общение в этом возрасте приобретает форму организации предметной деятельности. Иными словами, оно происходит в момент объяснения правильности употребления того или иного предмета. Общение развивается интенсивно и становится речевым, потому что овладение предметами с использованием только эмоциональной окраски не может быть эффективным.

Предметно-манипулятивная деятельность, по мнению Д.Б. Эльконина, развивается по двум направлениям. С одной стороны, по направлению от совместного со взрослыми выполнения действия до самостоятельного выполнения.

С другой стороны, со временем происходит развитие средств и способов, которые использует ребенок при осуществлении одного и того же предметного действия.

Развитие средств и способов ориентации ребенка в условиях осуществления действия. Она проходит несколько этапов.

Первый этап состоит:

- а) в неспецифическом использовании орудий (манипуляция предметами);
- б) использовании предмета, когда еще не сформированы способы его применения, например, ребенок понимает, для чего нужна ложка, но при еде берет ее очень низко;
- в) овладении специфическим способом употребления.

Второй этап наступает, когда ребенок начинает производить действия в неадекватной ситуации. Иными словами, происходит перенос действия с одного предмета на другой, например, ребенок, научившись пить из кружки, пьет из стакана.

Отмечается также перенос действия по ситуации, например, научившись обувать ботинки, ребенок старается натянуть их на мячик.

Третий этап сопровождается возникновением игрового действия. Здесь взрослый не говорит ребенку, что ему делать, как надо играть или употреблять предмет.

Постепенно ребенок начинает соотносить свойства предметов с операциями, т. е. учится определять, что предметом лучше всего можно делать, какие операции больше всего подходят к конкретному предмету.

В овладении предметно-манипулятивной деятельностью условно можно выделить:

- предметные манипуляции (например, схватывание, удерживание, сжимание, грызение);

- предметно-специфические действия (ребенок постепенно осваивает правильные действия с предметами – мяч он катает, автомобиль толкает, куклу кладет на кровать, пирамиду собирает и разбирает).

- соотносящие действия состоят в приведении нескольких предметов в определенные пространственные взаимодействия – это, например, складывание пирамидок из колец, использование сборно-разборных игрушек и т. д.

- предметно-опосредованные (орудийные) действия (дети начала второго года едят с помощью ложки; используют коляски для катания куклы, грузовики для перевозки кубиков).

Отечественный психолог П. Я. Гальперин (1976) выделил ручные действия, когда малыш действует предметом, как самой рукой, и орудийные действия – когда предмет используется как орудие.

Таким образом, орудийные действия – это действия, в которых один предмет употребляется при воздействии на другие предметы. Орудийными действиями ребенок овладевает в процессе обучения под руководством взрослого.

Анализируя процесс усвоения предметных действий, Д.Б. Эльконин выделили следующие закономерности:

1. Ребёнок производит те или иные действия потому, что они представляют собой совместную со взрослым деятельность или выполняются по поручениям взрослого. Смысловой центр ситуации усвоения предметных действий – взрослый и совместная деятельность с ним.

2. Ребёнок в начале усваивает в новых действиях наиболее общее: цель, смысл, основной рисунок, т.е. то, что делает действия осмысленными и целенаправленными. Лишь позднее совершенствуется техническая сторона действий, отрабатывается их операционально-технический состав.

3. Критерий правильности употребления орудий – не фактический результат, а соответствие образцу действия.

4. Процесс формирования предметного действия у ребёнка сопровождается отождествлением себя с взрослым.

5. Взрослый – образец для подражания, руководитель, контролёр, а также источник эмоциональной поддержки.

3. Основные линии развития в раннем возрасте.

Развитие восприятия

Период раннего и младшего дошкольного возраста характеризуется интенсивным развитием процесса *восприятия*. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.д.

По мнению Л. С. Выготского, все психические функции в рассматриваемом периоде развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия».

Развитие восприятия определяется тремя параметрами: перцептивными действиями (целостностью воспринимаемого предмета), сенсорными эталонами (возникновением эталонов ощущений: звуковых, световых, вкусовых, тактильных, обонятельных) и действиями соотнесения.

В возрасте одного года ребенок еще не способен к последовательному и всестороннему рассмотрению предмета. Чаще всего при восприятии он фокусируется на одном признаке, обычно форме или величине. Особое значение при этом имеют так называемые соотносящие действия ребенка. Их суть состоит в том, что малыш пытается соотносить предметы между собой по какому-либо свойству (форме, размеру, плотности и т.д.).

С развитием восприятия ребенок получает возможность зрительно соотносить свойства. (например, ребенок способен на глаз выбирать из нескольких кубиков различного размера тот, который соответствует отверстию определенного размера.

В 2–2,5 года ребенок способен подбирать сходные с образцом предметы.

К трем годам у ребенка обычно имеются некоторые образцы, содержащие определенные свойства, с которыми он сравнивает предметы окружающего мира. Эти образцы выражаются у детей в виде определенных предметов. Например, круглая форма может обозначаться в формулировке «как мячик» и т. п.

Со второго года жизни восприятие ребенка меняется. Научившись воздействовать одним предметом на другой, он оказывается способным предвидеть исход ситуации, например, возможность протаскивания шарика через отверстие, перемещения одного предмета при помощи другого и т. д.

Ребенок может различать такие формы, как круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник; цвета – красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый.

Развитие мышления

Наглядно-действенное мышление возникает к концу первого года жизни и остается ведущим до 3,5–4 лет. Сначала ребенок может абстрагироваться и выделять форму и цвет, поэтому при группировке предметов в первую очередь обращает внимание на размер и цвет предмета.

В возрасте около двух лет он выделяет предметы, основываясь на существенных и несущественных признаках.

В 2,5 года ребенок выделяет предметы по существенным признакам: цвет, форма, величина.

Развитие памяти

К двум годам у ребенка развивается оперативная память. Ему доступны легкие логические и тематические игры, он может составлять план действий на короткий промежуток времени, не забывает цель, поставленную несколько минут назад.

Память в раннем детском возрасте характеризуется преимущественно процессом узнавания, которое характеризуется опознанием воспринимаемого объекта как уже известного, находившегося в сфере прошлого опыта.

Развитие речи

Пассивная речь в развитии опережает активную.

Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название.

На границе 2-го и 3-го года жизни ребенок как бы интуитивно «открывает», что слова в предложении связаны между собой.

Фонематический слух опережает развитие артикуляции. Ребенок сначала научается правильно слушать речь, а затем правильно говорить.

Благодаря развитию грамматической структуры речи он овладевает всеми падежами и способен с помощью служебных слов строить сложные предложения.

Ребенок научается при помощи речи управлять поведением других людей. Но ребенок в возрасте от 2,5 до 3 лет не может следовать инструкциям взрослых, особенно тогда, когда надо выбирать одно действие из нескольких;

В течение второго года жизни ребенок начинает усваивать словесное обозначение окружающих предметов, а затем имен взрослых, названия игрушек и только потом – частей тела, т. е. существительных, а к двум годам при нормальном развитии понимает значение практически всех слов, относящихся к окружающей действительности.

Около 3 лет ребенок начинает внимательно слушать, о чем говорят взрослые, любит, когда ему читают рассказы, сказки, стихи.

Осуществляется овладение синтаксическим строем языка.

Развиваются функции речи, происходит переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) функции речи.

В развитии речи были выделены следующие этапы:

- 1) слоги (вместо слов);
- 2) слова-предложения;
- 3) двухсловные предложения (например, «мама сюда»);
- 4) предложения из трех или более слов;
- 5) правильная речь (грамматически согласованные предложения).

До 1,5 лет ребенок усваивает от 30 до 100 слов, но употребляет их редко. К 2 годам он знает 300 слов, а к 3 – 1200–1500 слов.

Развитие личности

Мотивационная сфера в раннем детстве характеризуется своей нестабильностью. Мотивы и потребности ребенка имеют тенденцию быстро сменять друг друга. Поэтому, если ребенок чем-то расстроен, его легко можно переключить на положительные эмоции, заинтересовав его, например, новой игрушкой.

В этом возрасте впервые наблюдается способность поступать не только «как хочется», но и «как надо». Но спонтанное поведение чаще доминирует над произвольным.

Поведение ребенка определяется многими факторами и изменяется в течение всего периода. Особое значение имеет механизм подражания другим людям. Уже в начале раннего детства ребенок пытается активно подражать, воспроизводить сложные действия, которые осуществляют взрослые.

Поведение детей в дошкольном образовательном учреждении часто характеризуется направленностью на индивидуальную предметную деятельность. В раннем детстве нехарактерным является сотрудничество со сверстниками. Вмешательство в игру может вызывать конфликты, протест.

У ребенка появляется потребность в достижении успеха.

Эмоциональная сфера ребенка также активно развивается. В этот период эмоции большинства детей имеют бурный, но неустойчивый характер, что выражается в быстрой смене одного эмоционального состояния другим, в частых аффективных «вспышках», в особой подверженности заражению эмоциями, переживаемыми другими детьми и взрослыми.

На втором году жизни ребенок способен испытывать эмоции страха, любви, обиды, радости и т. п.

К концу раннего детства у ребенка начинают формироваться более устойчивые эмоциональные переживания – чувства. Так, некоторые действия ребенка осуществляются с учетом того, как они воспринимаются взрослыми.

4. Основные достижения и новообразования раннего возраста.

Начало индивидуальной психической жизни ребенка происходит в младенчестве. В возрасте 1 года происходит распад социальной ситуации развития: «Мы», ребенок отделяется от матери, начинает самостоятельно ходить, говорить, возникает предметная деятельность.

Ранний возраст (1-3 года) – феномен «Ясам».

Телесное выделение себя из окружающего мира начинается в младенчестве и завершается к двум годам, когда ребенок понимает, что его тело существует независимо от внешнего мира и принадлежит только ему. Двухлетний ребенок способен узнавать себя в зеркале, устанавливает границы своих владений ("мой ботинок", "моя кукла"), выделяя себя и другого ребенка как отдельных существ. Следует отметить, что ребенок в начале этого периода говорит о себе в третьем лице: «Миша пойдет на прогулку» и т.п.

К двум - трём годам человек начинает отделять результат своих действий от действий других и чётко сознаёт себя как деятеля.

В этом возрасте для ребёнка необыкновенно интересным становится окружающий предметный мир. Для ребёнка очень важно овладеть способами действий с предметами, научиться правильно их использовать, узнать об их свойствах. Ребёнок как бы тестирует реальность, входит в созданный человечеством предметный мир. Именно в этом возрасте ребёнок проникает во все до этого недоступные для него уголки дома, экспериментирует с подчас опасными предметами. Теперь источником представлений о себе становится не только эмоциональное отношение взрослых, но и достижения ребёнка в сфере овладения предметным миром. Поэтому очень важной задачей родителей на данном этапе является помощь ребёнку в освоении предметной реальности, поддержка его любознательности и инициативности, демонстрация способов действий с предметами, их скрытых свойств и особенностей. В данном возрасте ребёнок нуждается уже не только в доброжелательном внимании, но и в положительной оценке взрослыми его действий, достижений.

Кульминацией этого этапа развития является появление у ребёнка в 3 года такого феномена как гордость за достижения. Это особая форма самосознания, образа себя, которую можно выразить в формуле: «Я – то, что я могу сделать». «Я» ребёнка на данном этапе выражено достижениями, успехами в предметной сфере, предметный мир становится не только сферой практического познания, но и сферой самоутверждения. Но результат действий приобретает свою ценность, значимость только после того, как его оценят. Именно поэтому ребёнок становится столь требовательным и чувствительным к оценке. Таким образом, ребёнок познаёт своё «Я». При этом нельзя забывать, что оценка должна быть объективной и справедливой, постоянные необоснованные восхищения опасны формированием у ребёнка неправильного, не соответствующего реальности представления о себе. Также стоит помнить, что оценке могут подвергаться поступки, действия ребёнка, но не его личность.

На данном этапе развития важнейшей задачей взрослого является показать и объяснить ребёнку правильный способ действия, проконтролировать, справляется ли ребёнок с задачей, при необходимости скорректировать его действия, помочь и в конце дать ему обратную связь о его успехах, подчеркнуть его достижения, помочь исправить недостатки. Неблагоприятное влияние на развитие ребёнка в этом возрасте, на формирование его самооценки окажет как чрезмерный контроль со стороны родителей, стремление всё сделать за ребёнка, помощь «по первому крику», так и попустительство, желание всё отдать в руки ребёнку по принципу: «пусть сам разбирается». Необходимо всегда помнить, что ребёнок появляется в этот мир без средств овладения им, и только в общении со взрослым приобретает их. Любое самостоятельное действие ребёнка вырастает из ситуации совместной деятельности со взрослым.

Таким образом, в раннем возрасте появляется такая форма самосознания как гордость за достижения, самооценка ребёнка на данном этапе развития зависит от степени его успешности в овладении миром предметов и оценок взрослыми его достижений. Поэтому в данном возрасте для ребёнка очень важно грамотное, мудрое руководство со стороны близкого взрослого, его помощь и руководство в совместной предметной деятельности, поддержка его инициативы и всё возрастающей самостоятельности, позитивная оценка его достижений.

5. Центральная линия развития и центральное (личностное) новообразование раннего детства.

Феномен «Я сам» - центральное новообразование раннего возраста.

Данное новообразование проявляется в стремлении ребенка к автономии и выполнении самостоятельных действий, связанное с развитием первичных форм самосознания.

Сначала ребенок говорит о себе в третьем лице. Затем начинает использовать местоимение «ты», обращаясь так ко всем людям. И лишь потом он понимает что "Я" может относиться к нему самому.

Появление феномена «Я-сам» является результатом его общения с другими людьми. В 2,5–3 года он начинает осознавать себя как отдельного человека.

Развитие самосознания введет к формированию самооценки. Отмечается развитие самостоятельности.

У детей этого возраста начинает развиваться эмпатия – понимание эмоционального состояния другого человека (полугодовалый ребенок может стремиться утешить расстроенного человека: он обнимает его, целует, дает ему игрушку и т. д.

6. Психологическая сущность кризиса 3 лет. Симптоматика и условия оптимального преодоления кризиса

Симптоматика приближения кризиса:

- а) острый интерес ребенка к своему изображению в зеркале;
- б) озабоченность малыша, как он выглядит в глазах других;
- в) заинтересованность девочек своим убранством, озабоченность мальчиков собственной компетенцией, например в конструировании;
- г) острая реакция на неудачи.

Л.С. Выготский выделил первый пояс («семизвездие») симптомов кризиса трёх лет:

Негативизм - проявления в поведении ребёнка, когда он не хочет что-нибудь делать только потому, что это предложили взрослые, т.е. это реакция не на содержание действия, а на предложение взрослых.

Упрямство - реакция ребёнка, когда он настаивает на чём-либо не потому, что ему сильно этого хочется, а потому, что он это потребовал. Мотивом упрямства является то, что ребёнок связан со своим первоначальным решением.

Строптивость – безличная поведенческая реакция направлена против норм воспитания, установленных для ребёнка, против образа жизни; выражается в своеобразном детском недовольстве; направлена вовне, по отношению к внешнему и вызвана стремлением настоять на собственном желании.

Своеволие - тенденция ребёнка к самостоятельности, ребёнок хочет всё делать сам независимо от своих возможностей, умений, навыков.

Протест-бунт - наличие в поведении ребёнка отдельных проявлений протестующего характера. Всё поведение ребёнка приобретает черты протеста, как будто ребёнок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними.

Обесценивание - резкое изменение отношения ребёнка к игрушкам, к близким взрослым, обесценивание их личности

Деспотизм - стремление к деспотическому подавлению окружающих. Требование постоянного внимания к себе, ревность или агрессивность к младшему ребёнку и др.

Второй пояс симптомов кризиса трёх лет:

- Внешние и внутренние конфликты
- Невротические реакции

- Ночные страхи
- Непокойный сон
- Резкие затруднения в речи, заикание
- Крайнее обострение негативизма, упрямства, гипобулические припадки.

Условия оптимального преодоления критического возраста

Позитивное разрешение кризиса в раннем детстве, по мнению Э. Эриксона, зависит от готовности родителей и воспитателей предоставлять детям свободу в осуществлении тех действий, на которые они способны.

Это не означает, что детям должна быть предоставлена абсолютная свобода в поведении. Взрослые должны умело, ненавязчиво, но четко ограничивать ребенка в тех сферах жизни, которые могут оказаться опасными для жизни и здоровья как их самих, так и окружающих.

РАЗДЕЛ 3 Психология дошкольного возраста

Тема 3.1 Общая характеристика психического развития дошкольника

План

1. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве.
2. Основные линии психического развития дошкольников.
3. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста.
4. Предпосылки и условия развития личности в дошкольном детстве.

Литература

7. Детская психология: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. – 399 с.
8. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1997. – 237 с.
9. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
10. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
11. Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.С. Урунтаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 408 с.

1. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве.

- Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны.

- Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности.
- Из этого противоречия рождается ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.
- Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития.
- Таким образом, у ребенка-дошкольника возникает сильное стремление к «вхождению» в мир социальных отношений. В то же время по факту он часто отстранен от многих сфер жизнедеятельности взрослых. Но так как стремление познать смысл действий взрослых же очень сильное, дети находят выход: они моделируют жизнь взрослых в особой деятельности – сюжетно-ролевой игре.
- Игра и становится той формой активности, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Она представляет собой особую форму освоения действительности путем ее моделирования. Эта деятельность становится для дошкольника ведущей деятельностью.
- В сюжетно-ролевой игре ребенок моделирует повседневную жизнь, которую ведут взрослые. Структура сюжетно-ролевой игры включает сюжет и содержание, роль, игровые действия, игровой материал и правила.

2. Основные линии психического развития дошкольников.

Развитие психических функций

Речь. В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. Как считают психологи, язык для ребенка становится действительно родным.

Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Но у них еще сохраняются и предшествующие способы восприятия звуков, благодаря чему они узнают неправильно произнесенные детские слова. Позже формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков, ребенок перестает узнавать неверно сказанные слова, он и слышит, и говорит правильно. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития.

Интенсивно растет словарный состав речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других – меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые. В 1,5 года ребенок активно использует примерно 100 слов, в 3 года – 1000–

1100, в 6 лет– 2500–3000 слов.

Развивается грамматический строй речи. Благодаря развитию речи и познавательных интересов повышаются концентрация, объем, устойчивость внимания, развивается произвольное внимание (развитие произвольного внимания связано с развитием речи, пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием ее цели, освоением норм и правил поведения, со становлением волевого действия, со способностью сосредотачиваться на действия, которые имеют для дошкольников интеллектуальное значение).

Ребенок 3-5 лет не просто активно овладевает речью – он творчески осваивает языковую действительность. Он верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда своеобразно, чувствует связь между изменением слова, отдельных его частей, и изменением его смысла. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно – оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют словотворчеством. К.И. Чуковский в своей замечательной книге «От двух до пяти» собрал много примеров детского словотворчества («От мятных лепешек во рту – сквознячок»; «У лысого голова – босиком». «Бабушка! Ты моя лучшая любовница!»).

То, что ребенок усваивает грамматические формы языка и приобретает большой активный словарь, позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к контекстной речи. Он может пересказать прочитанный рассказ или сказку, описать картину, понятно для окружающих передать свои впечатления об увиденном. Это не означает, разумеется, что его ситуативная речь совершенно исчезает. Она сохраняется, но, в основном, в разговорах на бытовые темы и в рассказах о событиях, имеющих для ребенка яркую эмоциональную окраску. Чтобы получить представление об особенностях ситуативной речи, достаточно послушать, как дети пересказывают друг другу мультфильмы или боевики, пропуская слова, не доканчивая фразы, перескакивая через целые действия.

В общении со сверстниками развивается диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование игровых действий и т.п. Эгоцентрическая речь помогает ребенку планировать и регулировать его действия. В произносимых для самого себя монологах он констатирует затруднения, с которыми столкнулся, создает план последующих действий, рассуждает о способах выполнения задачи. Использование новых форм речи, переход к развернутым высказываниям обусловлены новыми задачами общения, встающими перед ребенком в этот возрастной период. Полноценное общение с другими детьми достигается именно в это время, оно становится важным фактором развития речи. Продолжает развиваться, как известно, и общение со взрослыми, которых дети воспринимают как эрудитов, способных объяснить все, что угодно, и рассказать обо всем на свете. Благодаря общению, названному М.И. Лисиной **внеситуативно-познавательным**, увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции. Но дело не только в этом. Усложняются, становятся содержательными диалоги; ребенок

учится задавать вопросы на отвлеченные темы, попутно рассуждать – думать вслух. Вот несколько характерных для дошкольников вопросов, с которыми они обращаются к родителям: «А куда летит дым?» «А кто качает деревья?» «Слушай, мама, когда я родился, откуда ты узнала, что я – Юрочка?» «А можно достать такую большую газету, чтобы завернуть живого верблюда?» «А осьминог из икры вылупляется, или он молокососный?» «Мама, кто меня выродил? Ты? Я так и знала. Если бы папа, я была бы с усами».

Развитие речи идет в нескольких направлениях:

- развитие словаря и грамматического строя речи. Словарь дошкольника увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных. Рост словаря сопровождается освоением умения сочетать слова в предложениях по законам грамматики;
- развитие фонематического слуха. При специальном обучении дошкольник учится производить звуковой анализ слова, расчленять его на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове;
- осознание словесного состава речи;
- развитие функций речи: коммуникативной, планирующей, знаковой, экспрессивной.

Таким образом, развитие речи в дошкольном возрасте характеризуется следующими новообразованиями:

- ребенок овладевает контекстной речью;
- речь превращается в средство планирования и регуляции практического поведения ребенка, в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка;
- эгоцентрическая речь подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю речь и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию;
- овладение знаковой функцией речи, что является ключом для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средством для понимания людьми друг друга. Благодаря овладению знаками ребенок начинает соответствовать уровню знакового развития цивилизации, становится современником своей эпохи.

Восприятие в дошкольном возрасте

Восприятие становится более осмысленным и произвольным; активно осваиваются сенсорные эталоны, позволяющие более точно оценивать цвет форму и величину объектов. Освоение сенсорных эталонов (под ними понимаются общепринятые образцы внешних свойств предметов, выработанные человечеством). В них закреплены наиболее существенные, главные качества предметов. Ребенок знакомится с сенсорными эталонами в процессе деятельности, предполагающей ориентировку в свойствах предметов и их обследование. Примерами сенсорных эталонов являются: система геометрических форм (треугольник, квадрат, круг и т. д.); основные цвета (красный, оранжевый, желтый, зеленый и т. д.); звуки родного языка; звуковысотная шкала музыкальных звуков («до», «ре», «ми» и т. д.) и др.

Восприятие утрачивает свой первоначально аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия – наблюдение, рассматривание, поиск. Значительное влияние на развитие восприятия оказывает в это время речь – то, что ребенок начинает активно использовать названия качеств, признаков, состояний различных объектов и отношений между ними. Называя те или иные свойства предметов и явлений, он тем самым и выделяет для себя эти свойства; называя предметы, он отделяет их от других, определяя их состояния, связи или действия с ними, – видит и понимает реальные отношения между ними.

Мышление. Развитие различных видов мышления идет по следующим направлениям: происходит дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения, наблюдается улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти, начинает активно формироваться словесно-логическое мышление путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Основная линия развития мышления – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода – к словесному мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях) в терминологии Жана Пиаже. Дошкольник образно мыслит, он еще не приобрел взрослой логики рассуждений. Своеобразие детской мысли прослеживается в эксперименте Л.Ф. Обуховой, повторившей некоторые вопросы Ж. Пиаже для наших детей.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению, как показано в экспериментальных исследованиях А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Венгера и др., происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря замене ориентировки на основе проб и ошибок более целенаправленной двигательной, затем зрительной и, наконец, – мысленной ориентировкой. Словом, той, которую позднее Н.Н. Поддьяков назвал «детским экспериментированием».

В развитии мышления дошкольника существенную роль играет овладение детьми способами наглядного моделирования тех или иных явлений (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.) Наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. Возникновение плана наглядных представлений о действительности и способность действовать в плане образов (внутреннем плане) составляют, по словам А.В. Запорожца, первый, "цокольный этаж" общего здания человеческого мышления. Он закладывается в различных видах детской деятельности – в игре, конструировании, изобразительной деятельности и других.

В дошкольном детстве выделяют такие главные линии развития мышления, как: 1) дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; 2) улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти; 3) начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач; 4) еще одной яркой особенностью мышления дошкольника является то, что именно в этом возрасте впервые возникает познавательная направленность мышления.

Однако основным вид мышления дошкольника – наглядно-образное мышление.

У дошкольников происходит также процесс развития понятий, особенно интенсивно, когда мышление и речь соединяются друг с другом.

Память. Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Память, по мнению Л. С. Выготского, в дошкольном возрасте является доминирующим психическим процессом. Благодаря ей ребенок с легкостью запоминает самый разнообразный материал. К концу возрастного периода все более активно начинает развиваться способность к произвольному запоминанию

Ни до, ни после этого периода ребенок не запоминает с такой легкостью самый разнообразный материал. Однако память дошкольника имеет ряд специфических особенностей. У младших дошкольников память непроизвольна. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются, непроизвольно запоминается и словесный материал, если он вызывает эмоциональный отклик. Ребенок быстро запоминает стихотворения, особенно совершенные по форме: в них важны звучность, ритмичность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок сопереживает их героям. На протяжении дошкольного возраста повышается эффективность непроизвольного запоминания. Причем, чем более осмысленный материал запоминает ребенок, тем запоминание лучше. Смысловая память развивается наряду с механической, поэтому нельзя считать, что у дошкольников, с большой точностью повторяющих чужой текст, преобладает механическая память.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться произвольная память. Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку они нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий – подготовки детей к школьному обучению. Наиболее трудный для запоминания материал ребенок может воспроизвести, играя. Допустим, взяв на себя роль продавца, он оказывается способным запомнить и вспомнить в нужный момент длинный перечень продуктов и других товаров. Если же дать ему аналогичный список слов вне игровой ситуации, он не сможет справиться с этим заданием. Вообще основной путь своего развития произвольная память проходит на следу-

ющих возрастных этапах. В дошкольном возрасте память включается в процесс формирования личности. Третий и четвертый годы жизни становятся годами первых детских воспоминаний.

Воображение. Благодаря игре, изобразительной деятельности развивается воображение дошкольника, которому свойственны яркая эмоциональная окраска, фантазии. В развитии воображения в дошкольном детстве выделяются две стадии (приводится по: Психология человека от рождения до смерти / [под ред. А. А. Реана]. СПб., 2005. С. 120–121). Первая стадия (от 2 до 4 лет) имеет преобладание непроизвольного характера возникновения представлений. Образы воображения у ребенка, как правило, формируются непроизвольно, спонтанно, определяются ситуацией, в которой он находится. Вторая стадия (от 4 до 6 лет) связана с появлением активных форм воображения, когда оно становится произвольным.

Первоначально возникновение активных форм воображения связано с инициативой, исходящей со стороны взрослого. Позднее сам ребенок начинает использовать произвольное воображение без участия взрослых.

Сенсорно-перцептивное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны – 1) усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и 2) овладение новыми действиями восприятия, ощущения, позволяющими все более полно и расчлененно воспринимать мир.

В 1-ой половине периода ребенок начинает усваивать общепринятые средства выполнения действий восприятия и наглядно-образного мышления – сенсорные эталоны и наглядные модели (выделение и отображение в наглядной форме связей и отношений между предметами и явлениями).

Перцептивные действия становятся более скрытыми, свернутыми, сокращенными, их внешние звенья исчезают, а восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. На самом деле этот процесс активен, протекает в сознании и в подсознании ребенка. В результате внешнее перцептивное действие превращается во внутреннее умственное действие. Таким образом, возникают внутренние действия восприятия.

Основное изменение *внимания* в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на них, т.е. внимание становится произвольным. Однако непроизвольное внимание остается преобладающим на всем протяжении дошкольного возраста.

Память дошкольника носит в основном непроизвольный характер, запоминание и припоминание происходит независимо от воли и сознания ребенка. В среднем дошкольном возрасте начинают складываться, а в старшем дошкольном возрасте совершенствоваться произвольные формы запоминания.

Однако, в то время как произвольная память у дошкольников уже и развита, но по-прежнему непроизвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается значи-

тельно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала.

Память дошкольника, несмотря на ее несовершенство, в действительности становится ведущей функцией, заняв центральное место среди других психических процессов.

В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает репродуктивное *воображение*, механически воспроизводящее полученные ранее впечатления в виде образов.

В старшем дошкольном возрасте воображение из репродуктивного превращается в творчески преобразующее. Оно соединяется с мышлением, начиная выполнять познавательно-интеллектуальную функцию, становится управляемым.

На протяжении дошкольного возраста происходит быстрое развитие свойств личности ребенка. Начинает реально складываться в основных чертах личность, формируется новый тип поведения. Если в раннем детстве и у младших дошкольников в общей картине поведения преобладают импульсивные действия, то к старшему дошкольному возрасту развивается способность к произвольному управлению своими действиями и поступками.

Эмоциональное и личностное развитие дошкольника характеризуется такими психологическими новообразованиями:

- развитием эмоциональной саморегуляции, благодаря чему на протяжении дошкольного периода эмоциональные проявления, чувства ребенка приобретают большую глубину и устойчивость;
- начинает развиваться самооценка. Это происходит путем сравнения результатов своей деятельности и аналогичной деятельности других людей, благодаря чему ребенок учится оценивать свои собственные возможности. Ребенок отделяет себя от других людей, начиная оценивать в сравнении себя и других;
- происходит усвоение нравственных норм, формирование более или менее устойчивых моральных представлений, а также способность к нравственной саморегуляции. У большинства детей складывается своя нравственная позиция, которой они следуют, возникает личностная нравственная саморегуляция. У ребенка формируются начала нравственного самосознания;
- наряду с эмоциональной саморегуляцией, появляются более сложные чувства – прекрасного, красоты, ритма, гармонии. Формируется внутренний мир, в котором ребенок анализирует возникшие чувства, переживания;
- центральное личностное новообразование – иерархия мотивов – есть результат столкновения непосредственных желаний ребенка с прямым или косвенным требованием взрослых действовать по заданному образцу;
- появление волевых действий;
- возникает осознание себя во времени: оформляется индивидуальное прошлое и индивидуальное будущее;

- в структуре самосознания появляется первичная психосексуальная идентичность.

3. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста.

- По мнению Д. Б. Эльконина, важнейшим новообразованием дошкольного возраста является потребность в общественно-значимой и оцениваемой деятельности.
- центральными новообразованиями этого периода часто признаются соподчинение мотивов и развитие самосознания ребенка. Соподчинение мотивов означает появление устойчивых: (надситуативных) мотивов, которые формируют направленность личности.
- развитие самосознания проявляется в способности соотносить свое поведение с нравственными ожиданиями взрослых, в построении на этой основе самооценки, в осознании нравственных норм, в способности воспринимать себя во временной перспективе.
- развитие произвольности, выражающейся в способности приостанавливать аффективную, непосредственную реакцию для оценки ситуации и прогнозирования последствия своего поведения в ней;
- обобщение и дифференциация переживаний, связанных с развитием чувств;
- нравственное развитие, при котором наблюдается не простое принятие норм и правил, а их осознание
- социализированная речь, ее отличие от эгоцентричной речи в способности учитывать позиции других людей.

4. Предпосылки и условия развития личности в дошкольном детстве.

- Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.
- Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения.
- Самооценка практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего – оценкой близких взрослых.
- Оценивая практические умения, 5-летний ребенок преувеличивает свои достижения. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше. Не меньше половины их суждений о своих успехах содержат какое-то обоснование. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

- Дети с точными представлениями о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе (М.И. Лисина).
- Еще одна линия развития самосознания – осознание своих переживаний («Я рад», «Я огорчен», «я сердит»).
- **Для этого периода характерна половая идентификация:** ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо–капризными в общении. К концу дошкольного возраста мальчики и девочки играют не во все игры вместе, у них появляются специфические игры – только для мальчиков и только для девочек.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства. Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения.

О моральных качествах ребенок судит, главным образом, по своему поведению, которое или согласуется с нормами, принятыми в семье и коллективе сверстников, или не вписывается в систему этих отношений. Его самооценка поэтому практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего – оценкой близких взрослых.

Оценивая практические умения, 5-летний ребенок преувеличивает свои достижения. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше. Не меньше половины их суждений о своих успехах содержат какое-то обоснование. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

Для дошкольника свойственна завышенная самооценка, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнения и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе. В тоже время более дифференцированные представления о себе могут быть более или менее верными. Адекватный образ «Я» формируется у ребенка при гармоничном сочетании знаний, почерпнутых им из собственного опыта (что я могу сделать, как я поступил) и из общения со взрослыми и сверстниками. М.И. Лисина проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Дети с точными представлениями о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хо-

рошую успеваемость в школе. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения. Дети с заниженными представлениями о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда – при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни. Детей с завышенными представлениями о себе в семьях считают более развитыми, чем их ровесников; часто поощряют, в том числе подарками, хвалят при других детях и взрослых и редко наказывают. Родители уверены в том, что в школе они будут отличниками.

Таким образом, дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными. Существуют данные о том, что самооценка ребенка зависит от самооценки его родителей.

3.2 Психологическая характеристика видов деятельности дошкольника

Тема 3.2.1 Игровая деятельность как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте

План

1. Анализ теорий детской игры.
2. Этапы развития игровой деятельности дошкольника.
3. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры
4. Уровни развития игровой деятельности.
5. Игровые и реальные отношения. Формирование взаимоотношений дошкольников в игре.

Литература

1. Гаспарова, Е.А. Ведущая деятельность дошкольного возраста / Е.А. Гаспарова // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 7. – С. 45–50.
2. Зворыгина, Е.В. Первые сюжетные игры малышей / Е.В. Зворыгина. – М. – 1988.
3. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избр. психолог, произведения: В 2-х т. – М., 1983. – Т.1. – С. 303-323.
4. Мухина, В.С. Игрушка как средство психологического развития ребенка / В.С. Мухина // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 123–128.
5. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н. Поддъякова, Н.Я. Михайленко. – М., 1987. – С. 192.
6. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М., 1966.

7. Репина, Т.А., Гостюхина, О.С. Самостоятельные игровые объединения / Т.А. Репина, О.С. Гостюхина // Дошкольное воспитание. – 1984. – №2. – С. 43–46.
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1978.

1. Анализ теорий детской игры.

Существуют различные теории возникновения детской игры.

Игра как терапия (З.Фрейд)

В своей работе Фрейд описал игру, как детский механизм повторяющейся разработки ранее пережитого травматического события в попытке исправить или преодолеть это событие таким образом, чтобы новый исход удовлетворил ребенка.

Игра выступает как естественное терапевтическое средство против возможных неврозов, которыми чревато детство. Чем больше ребенок играет, тем меньше у него шансов превратиться в травматического невротика.

Игра как репетиция

В 1972 Джером Сеймур Брунер (Bruner) установил, что одна из основных функций детских игр – это репетиция действий из различных сценариев реальной жизни в безопасной, безрисковой обстановке, чтобы, когда ребенок столкнется со сложной ситуацией в будущем, последняя не превратилась бы для него в чрезмерный стресс.

Игра как подготовка

Джон Дьюи (John Dewey) был видным теоретиком в ранних 1900-х. Согласно Дьюи, игра – это подсознательная активность, помогающая индивиду развиваться одновременно умственно и социально. Ее необходимо отделять от работы, т. к. игра помогает ребенку вырасти, войти во взрослый мир работающих, серьезных людей.

Игра как сенсорное обучение

Мария Монтессори (Maria Montessori), итальянский педагог-теоретик из ранних 1900-х, выдвинула постулат, что «игра – это детская работа».

Согласно методике Монтессори: образовывать детей легче всего, если они тратят и свое игровое время одновременно чему-то обучаясь или развивая воображение.

Игра как интеллектуальное развитие

Жан Пиаже наиболее известен за выделение и учреждение стадий детского развития. Эти стадии напрямую связаны с играми, т.к. он установил, что интеллектуальный рост имеет место тогда, когда ребенок проходит через стадии ассимиляции (уподобления) или манипулирования окружающим миром ради удовлетворения собственных потребностей – притворяясь, или, другими словами, играя, – и аккомодации (приспособления) либо исправления своих взглядов для удовлетворения потребностей своего окружения, или для работы.

Эта теоретическая концепция вошла в детскую психологию под названием теории двух миров. Ребенок ассимилирует окружающую его действительность в соответствии с законами своего мышления сначала аутистиче-

ского, а затем эгоцентрического. Такая ассимиляция и создает особый мир, в котором ребенок живет и удовлетворяет все свои желания. Ребенок живет в раздвоенном мире — в своем мире и в мире взрослых. Игра принадлежит к миру аутистических грез, миру неудовлетворяемых в реальном мире желаний, миру неисчерпаемых возможностей. Сначала для ребенка существует единый мир — это субъективный мир аутизма и желаний, затем под влиянием давления со стороны мира взрослых, мира реальности, возникают два мира — мир игры и мир реальности, причем первый имеет для ребенка более важное значение.

Игра имеет своей основной функцией защитить «я» ребенка от вынужденных аккомодации к реальности. Сначала для ребенка существует единый мир — это субъективный мир. Один из критериев игры - освобождение от конфликтов. Конфликты эти порождаются столкновением индивидуальной свободы и подчинения и в действительной жизни могут быть разрешены только путем подчинения, бунта или сотрудничества. В игре «я» берет за себя реванш либо путем ликвидации проблемы, либо тем, что решение становится приемлемым. Это происходит в результате ассимиляции, благодаря преобладанию которой «я» подчиняет себе весь мир и именно поэтому освобождается от конфликтов.

Ж. Пиаже выделяет три основные, связанные в один ряд структуры игры: игры-упражнения, символические игры и игры с правилами. Все они являются формами поведения, в которых преобладает ассимиляция; их различие в том, что на каждом этапе развития действительность ассимилируется разными схемами.

Игра как социальное развитие

Л.С. Выготский. *Игра создает зону ближайшего развития.* В игре ребенок выше своего возраста, он «как бы на голову выше самого себя. - Действие в воображаемом поле... создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов - все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития».

Как показал Д.Б. Эльконин, игра — это историческое образование, и она возникает тогда, когда ребенок не может принять участие в системе общественного труда, поскольку для этого он еще мал. Но ему хочется войти во взрослую жизнь, поэтому он это делает через игру, немного соприкасаясь с этой жизнью.

Сущность игрового перевоплощения: ребенок берет на себя роль другого человека, создает игровую ситуацию путем присвоения новых значений предметам и моделирует отношения между людьми. Эльконин: *роль + замещение.*

Роль игры в психическом развитии ребенка:

- дети познают свойства предметов и действия с ними, и отношения между людьми;
- формируются и развиваются отдельные психические процессы, изменяется позиция ребенка по отношению к окружающему миру,

- развивается мотивационно-потребностная сфера, развивается произвольность психических функций,
- развивается способность к сопереживанию и формируются коллективистские качества, удовлетворяется потребность в признании (статусная роль) и
- развивается *рефлексия* (это способность человека анализировать свои действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками и мотивами других людей).
- развивается *воображение* на основе внешней игровой деятельности у ребенка формируется умственный план действий (создание игровой ситуации, планирование сюжета, распределения ролей);

Таким образом, сюжетно-ролевая игра выступает ведущей деятельностью дошкольника и составляет условие его нормального психического и личностного развития.

2. Этапы развития игровой деятельности дошкольника

Выделяют следующие стадии развития игровой деятельности:

- **ознакомительная и отобразительная** (действия с игрушками или любыми предметами носят манипуляторный характер). Дети усваивают способы действия с разными предметами, связанные с их физическими свойствами:
- **сюжетно-отобразительная** (2-3 год) Дети начинают передавать в игре не только отдельные действия, но и элементы поведения тех лиц, которые совершали эти действия в жизни.
- **сюжетно-ролевая** (высший этап игры дошкольников – ролевая игра. Дети, общаясь друг с другом, начинают отображать, моделировать знакомые им трудовые и общественные отношения.

Основные этапы игровой деятельности в дошкольном возрасте

Этап развития игры	Возраст ребенка	Содержание	Партнеры (товарищ) по игре	Влияние игры на развитие ребенка
Предметно-манипулятивная, сюжетно-ролевая игра	Младший дошкольник (2,5—4 года)	Действия осуществления роли (изображают взрослого человека, выполняющего различные функции)	Не нужны	Усваивает функции человека в обществе (мама, продавец и т.п.)
Сюжетно-ролевая игра	Средний дошкольник (3,5—4 года)	Содержание усложняется, разыгрывается жизненный или сказочный сюжет, роли открыты, а правила еще скрыты	Нужен товарищ для игры. Если роль выполняется неправильно, то начинается скандал	Усваивает: 1) функции человека; 2) способы их осуществления; 3) правила взаимоотношений
Сюжетно-ролевая игра: 1) игра с правилами	Старший дошкольник (5—7 лет)	Усвоение норм и правил выполнения роли, главное в игре — действовать по правилам	Для игры нужен товарищ. Если кто-либо не выполняет правила, его убирают из игры	Развивается саморегуляция, появляется первая форма волевого поведения — поступок
2) игра-драматизация	Старший дошкольник (5—7 лет)	Изображение сказочных героев, усвоение морально-эстетических норм поведения (сказочные герои — носители норм)	Для игры нужен товарищ. Здесь возникают конфликты по поводу выбора роли	Ребенок оттачивает навыки общения, формируются задатки морали

3. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры

Сюжет – область действительности, которая воспроизводится в игре (внешняя сторона игры) который ребенок берет из жизни (бытовой, общественной);

Содержание – то, что воспроизводится в качестве центрального, характерного момента деятельности, отношений между взрослыми, их трудовой и общественной жизни

Роли (образец социально-желаемых отношений, обобщенный эталон поведения).

Правила определяются в процессе игры самими детьми;

Игровые действия являются обязательными компонентами игры (могут быть выражены символически). Это действия со значениями, они носят изобразительный характер. В процессе игры происходит перенос значений с одного предмета на другой (воображаемая ситуация). Однако данный перенос ограничен возможностями показа действия, так как подчиняется определенному правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия. Большое значение приобретает *символика игры*. Д.Б. Эльконин говорил, что абстрагирование от операционно-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми.

Игровые и реальные отношения

Игровые отношения – отражают взаимоотношения детей по сюжету и роли (дочка в игре слушает маму).

Реальные отношения – отражают взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело, возникают при распределении ролей, в процессе игры, если не выполняются правила, установленные самими детьми.

К игровому материалу относятся игрушки, атрибуты роли, предметы-заместители.

4. Уровни развития игровой деятельности.

Д.Б. Эльконин выделил четыре уровня развития сюжетно-ролевой игры.

Первый уровень:

1) действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Сюда входят действия «матери» или «врача», направленные на «ребенка»;

2) роли определяются действием. Роли не называются, и дети в игре не используют друг относительно друга реальные отношения, существующие между взрослыми или между взрослым и ребенком;

3) действия состоят из повторяющихся операций, например, кормление с переходом от одного блюда к другому. Кроме этого действия, ничего не происходит: ребенок не проигрывает процесс приготовления пищи, мытье рук или посуды.

Второй уровень:

- 1) основное содержание игры – действие с предметом. Но здесь на первый план выходит соответствие игрового действия реальному;
- 2) роли детьми называются, и намечается разделение функций. Выполнение роли определяется реализацией действий, связанных с данной ролью;
- 3) логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется.

Второй уровень:

- 1) основное содержание игры – действие с предметом. Но здесь на первый план выходит соответствие игрового действия реальному;
- 2) роли детьми называются, и намечается разделение функций. Выполнение роли определяется реализацией действий, связанных с данной ролью;
- 3) логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется.
- 4) опротестовывается нарушение логики. Это выражается в том, что один говорит другому: «Так не бывает».

Четвертый уровень:

- 1) основное содержание – выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети;
- 2) роли ясно очерчены и выделены. Во время игры ребенок придерживается определенной линии поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит четко ролевой характер;
- 3) действия происходят в последовательности, четко воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком;
- 4) нарушение логики действий и правил отвергается. Ребенок не хочет нарушать правила, объясняя это тем, что так есть на самом деле, а также рациональностью правил.

5. Игровые и реальные отношения. Формирование взаимоотношений дошкольников в игре.

Игровые отношения (обусловлены выполняемой ролью):

- преодоление эмоционального эгоцентризма
- преодоление познавательного эгоцентризма;
- воспроизведение чувств, переживаний
- учет собственной игровой позиции, учет позиции партнера.
- **Игровые отношения помогают ребенку ориентироваться в системе нравственных норм.**

Реальные отношения:

- преодоление эгоцентрической позиции ребенка,
- формирование коммуникативной компетенции (+коррекция неадекватных форм взаимодействия со сверстниками при надлежащей организации игровой деятельности).

Основные задачи по развитию навыков общения у детей:

- формирование адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях
- обучение детей совместному поиску взаимовыгодных решений в сложных ситуациях;
- развитие коммуникативной компетентности, направленности на сверстника, расширение и обогащение опыта совместной деятельности и форм общения со сверстниками;
- развитие навыков саморегуляции эмоциональных состояний;
- развитие сочувствия, эмпатии, адекватной самооценки;
- освоение моделей социального поведения в сюжетно – ролевой игре.

Тема 3.2.2 Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте

1. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта.
2. Этапы развития изобразительной деятельности.
3. Своеобразие детского рисунка, возрастные особенности создания графического образа.
4. Содержание детского рисунка.
5. Выразительные средства детского рисунка.

Литература

1. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
2. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников / Г.Г. Григорьева. – М.: Академия, 1997.
3. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006.
4. Лабунская, Г.В. Изобразительное творчество детей / Г.В. Лабунская. – М, Просвещение, 1965.

1. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта

Проблемой детских рисунков занимались такие педагоги: Г. В. Лабунская, Е. А. Флерина, И.П. Сакулина, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова и психологи: Е. И. Игнатьева, В.С. Мухина, О. М. Дьяченко.

Изобразительная деятельность детей в литературе рассматривается:

- с точки зрения возрастной эволюции (К. Риччи, К.Бюлер и другие),
- её психологического анализа (Н.А. Рыбников, Э. Мейман и т.д.),
- связи детских рисунков с эмоциональным состоянием (А.М.Шуберт),
- связи с умственным развитием ребенка (Ф.Гуденаф),
- связи с развитием личности ребенка (А.Ф. Лазурский).

Изобразительная деятельность ребенка широко используется в психотерапевтических целях.

В. М. Бехтерев: «детское творчество дает возможность иметь объективные данные для суждения о детском мире и в то же время помогает понять на основе этого объективного материала, что такое ребенок».

Ф. Долто считала, что метод игры и спонтанного рисунка дает возможность взрослому проникнуть в существо переживаний ребенка.

По мнению **А. В. Запорожца**, изобразительная деятельность подобно игре, позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты.

Изобразительной деятельностью у ребенка создается внутренний идеальный план, который отсутствует в раннем детстве.

В дошкольном возрасте внутренний план деятельности не полностью внутренний, он нуждается в материальных опорах, рисунок – одна из таких опор.

Л. С. Выготский: ценность художественного воспитания не в том, что оно создает знания или формирует навыки, а в том, что оно создает, как подчеркивал "фон жизни, фон жизнедеятельности... оно расширяет, углубляет и очищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад".

Ученый рассматривал детский рисунок как подготовительную стадию письменной речи.

Еще одна функция детского рисунка – функция экспрессивная. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности в нем можно сразу увидеть, что является главным для ребенка, а что второстепенным, в рисунке всегда присутствует эмоциональный и смысловой центры. Посредством рисунка можно управлять эмоционально–смысловым восприятием ребенка.

Излюбленный сюжет детских рисунков – человек – центр всей детской жизни. Изобразительная деятельность при условии руководства ею со стороны взрослых имеет неоценимое значение для всестороннего развития психических, познавательных процессов, а также личностного дошкольников.

Особенности детского рисунка выделила Е. А. Флерина:

- искренность, эмоциональность, непосредственное выражение ребенка своих мыслей и чувств.
- гуманизм, оптимизм содержательность детских рисунков
- выразительность детских рисунков

2. Этапы развития изобразительности

Итальянский психолог К. Риччи считал, что изобразительность в своем развитии проходит два этапа –

↔ **этап - доизобразительный.**

К нему принадлежит *стадия каракулей*, которая начинается в возрасте двух лет. Первые каракули – обычно почти случайные метки. В это время ребенка интересует не изображение, а карандаш. На этой стадии развития он еще не умеет связывать зрительные образы с рисованием. Он получает удовольствие от самих движения, когда водит карандашом по бумаге. **Вторая стадия это-**

го этапа – стадия последующей интерпретации (от 2–х до 3–х лет).

На этой стадии ребенок начинает давать названия своим рисункам, по-прежнему состоящим из каракулей "Это – папа" или "Я бегу", хотя ни папы, ни самого ребенка обнаружить на рисунках невозможно.

Называние каракулей имеет огромное значение, так как здесь можно говорить о появлении нового качества – изменение в мышлении ребенка. Если раньше ребенок получал удовольствие от движений как таковых, то теперь он начинает связывать свои движения с окружающим его внешним миром. Начинается переход от "мышления в движениях" к "образному мышлению".

Второй этап – изобразительный. Здесь тоже выделяется несколько стадий:

Рисунки с примитивной выразительностью – (3–5 лет). Эти рисунки, по словам исследователей, "мимичны", а не «графичны». *Пример: рисунок прыгающей девочки, на котором прыгание изображено в виде зигзагообразной линии.* Если ребенка спросить через два дня: "Что это такое?", она говорит: "Это забор" (забыла, что изображала).

Вторую стадию составляют схематичные детские рисунки (6–7 лет). Ребенок начинает понимать и практически ориентироваться на то, что прыжки и мимика к изображению никакого отношения не имеют. Ребенок изображает объекты с теми качествами, которые им принадлежат.

Н.П. Сакулиной и Е. А. Флериной была установлена еще одна стадия в развитии детского рисования – **рисование по наблюдению**. Для появления стадии образного рисунка большое значение имеет формирование навыков наблюдения объектов, а не техника рисования.

Н. П. Сакулина отмечает, что к 4–5 годам выделяются два типа рисовальщиков: **предпочитающих рисовать отдельные предметы** (в них преимущественно развивается способность изображения) и **склонные к разворачиванию сюжета, повествования** (у них изображение сюжета в рисунке дополняется речью и приобретает игровой характер).

Г. Гарднер пишет "коммуникаторах" и "визуализаторах" Для первых процесс рисования всегда включен в игру, в драматическое действие, в общение; вторые сосредоточиваются на самом рисунке, рисуют самозабвенно, не обращая внимания на окружающую

Дети склонные к сюжетно–игровому типу рисования, отличаются живым воображением, активностью речевых проявлений. Их творческое выражение в речи настолько велико, что рисунок становится лишь опорой для разворачивания рассказа. Изобразительная сторона развивается у этих детей хуже, **Дети, сосредоточенные на изображении**, активно воспринимают предметы и создаваемые ими рисунки, заботятся об их качестве. У них преобладает интерес к декорированию изображения, то есть, говоря более обобщенно, структурной стороне своих произведений.

3. Своеобразие детского рисунка, возрастные особенности создания графического образа

Графическое построение (или графическая структура) – любое построение

на бумаге.

Каракули – графические построения, которые ничего не означают и не изображают.

Графический образ – представление о том, как предмет должен быть изображен. Графический образ включает зрительные образы предмета, представления о нем, а также двигательные представления о том, как должно быть построено изображение предмета.

Шаблоны в рисовании – стереотипное изображение привычных графических образов.

Копирование в рисовании – воспроизведение структуры графических построений образца.

Намеренное изображение предмета возникает не сразу. Постепенно ребенок переходит от называния уже нарисованной каракули к словесному формулированию того, что он собирается изобразить.

Когда ребенок раннего возраста высказывает намерение что-нибудь изобразить, он имеет в виду знакомый ему графический образ–сочетание линий, которое в его прошлом опыте обозначалось как тот или иной предмет.

Графическим образом многих предметов становится замкнутая закругленная линия.

Происхождение графических образов, которые использует ребенок, может быть разным. Некоторые из них он находит сам в процессе черкания, другие являются результатом подражания, копирования рисунков, предлагаемых в виде образцов взрослыми, но значительно упрощенными.

Пока запас графических образов у ребенка очень мал, в его рисовании выступает сочетание намеренного изображения предмета, для которого уже имеется такой образ (например, человек в виде "головонога"), и узнавания в случайно нанесенных штрихах знакомых предметов, графические образы которых еще отсутствуют.

Ребенок рисует, опуская части и детали, которые ему кажутся неважными.

В процессе рисования ребенок опирается на весь свой жизненный опыт (эксперимент с белкой).

Создаваемые в процессе обучения условия побуждают детей совершенствовать графические образы, вносить в них новые элементы, отображающие характерные черты изображаемых предметов.

Детскому рисованию присуща известная тенденция к закреплению привычных графических образов. При определенных условиях это превращает образы в застывшие шаблоны. Распространенными шаблонами являются изображения домиков, цветов, деревьев и т.п.

Причину этих явлений Е.А.Флерина видит не в "умственной лени" ребенка, а в "плохом воспитании" и в невнимательном руководстве детской изобразительной деятельностью.

Своеобразие образа, создаваемого дошкольником, сам процесс его зарождения и графического воплощения обусловлен особенностями психического и личностного развития ребенка-дошкольника.

В исследованиях психологов (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Д.Кошелева,

А.В.Запорожец, О.М.Дьяченко) выделяются и анализируются два вида воображения – *"познавательное"* и *"эмоциональное"*, которые начинают дифференцироваться к трем годам. Первый вид связан с отражением объективного мира, как такового, а второй – с отражением собственных переживаний, своего "Я". Эти идеи **важны для понимания своеобразия детской художественной деятельности.**

Так, по данным О.М.Дьяченко, дети подразделяются по признаку преобладания того или иного вида воображения.

А это значит, что одни дети предпочитают изображать предмет, ситуацию более подробно, детально, последовательно, проявляя при этом творчество, а другие – так же творчески фиксируют в изображении в основном свои переживания, отношения.

Учитывая эту закономерность, педагог может соответственно направлять одних детей (с "эмоциональным" воображением) на усиление в рисунке изобразительной стороны, а других (с "познавательным" воображением) – на передачу своего отношения к содержанию.

Есть основания полагать, что именно у детей с эмоциональным воображением преобладают игровые мотивы изобразительности.

Ученые выявили, что показатель оригинальности выше у детей с "эмоциональным", чем у детей с "познавательным" воображением, причем во всех возрастных группах.

Эти данные свидетельствуют о зависимости творческих проявлений от личностных особенностей детей и дают педагогу возможность дифференцированно подходить к формированию деятельности и развитию ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Итак, своеобразие образов, создаваемых детьми, определяется:

- личностными особенностями ребенка (уровень развития воображения, доминирование того или иного вида воображения – "познавательного" или "эмоционального");
- возрастными особенностями (в младшей и подготовительной группах детского сада уровень оригинальности детской продукции выше, а в средней и старшей – несколько снижается);
- особенностями обучения.

Наиболее целесообразно в работе, направленной на развитие графического образа в рисунках детей, использовать следующие методы:

- наблюдение;
- обследование предметов, – метод творческих заданий;
- рассматривание картин и иллюстраций.

Использование образца как метода обучения предметному и сюжетному рисованию не эффективно, так как ведет к «застою» в развитии изобразительного творчества детей.

4. Содержание детского рисунка

- Рисование ребенком человека

- Отчий дом
- Семейный портрет
- Автопортрет
- Война и мир в детских рисунках
- Природа
- Реальное и воображаемое в детском рисунке
- Тематика обусловлена половыми различиями

5. *Выразительные средства детского рисунка*

Цвет: отражает предпочтения ребенка (любимый цвет), Эмоциональное состояние

Другое свойство линия. Исследователи отмечают, что предметы, явления, которые близки ребенку, любимы им, он рисует старательно и аккуратно, а плохие и некрасивые, по его мнению, события изображает специально небрежной линией.

Композиция сюжетного рисунка также бывает очень выразительной. Главный, более значительный для него образ, дошкольник часто выделяет цветом или величиной, расположении отдельных элементов рисунка.

Малышу очень трудно передать движения. Но в рисунках старших дошкольников движение передано иногда очень выразительно. Например: кошка мчится за мышью, вытянувшись как струна и расправив когти.

Рисуя, ребенок использует и такое средство как агглютинация – склеивание, комбинирование в фантастическом образе каких-то частей, качеств, средств разных предметов. Н.П. Сакулина отметила, что выразительность детского рисунка многообразна посредством и способом.

Тема 3.2.3 Психологическая характеристика элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства

План

1. Проблема социально-психологической подготовки детей к труду.
2. Предпосылки вхождения в трудовую деятельность. Специфика труда дошкольников.
3. Особенности элементарных форм трудовой деятельности дошкольников.
4. Психологические условия развития элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства

Литература

1. Психология совместного труда детей / Под ред. Я.Л. Коломинского. – Минск, 1987. – С. 5–76.
2. Сенько, Т.В. Шестилетки: труд и признание в группе / Т.В. Сенько // Дошкольное воспитание. – 1986. – №7. – С. 47–50.

3. Сергеева, Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. – М., 1987.

1. Проблема социально-психологической подготовки детей к труду. Рассматривая труд ребенка дошкольного возраста, психологи пытаются:

- а) определить его место в ряду других видов деятельности (игры, учения, познания, общения, конструктивной, изобразительной деятельности (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгеру, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин);
- б) проследить особенности развития трудовой деятельности на этом возрастном этапе.

Правильно организованный труд способствует развитию:

- детского ума (знакомство с простейшими явлениями механики, со свойствами различных материалов и т.д.)
- волевых качеств (целеустремленность, дисциплинированность, настойчивость в преодолении препятствий).
- в труде развивается внимание и наблюдательность по отношению к деталям предмета, кдвигающимся предметам, к изменениям в процессах и т.п.
- труд связан с запоминанием фигур, форм, расстояний, движений.
- работая, ребенок практически анализирует и синтезирует, сравнивает, обобщает, выносит суждение, делает выводы. Развивается находчивость.
- в трудовой деятельности ребенок устанавливает более прямую, непосредственную связь с жизнью взрослых, чем в игре.
- чем младше дети, тем быстрее их труд превращается в игру.
- с трудом, как и с игрой, связан первый этап профессионального самоопределения.

2. Предпосылки вхождения в трудовую деятельность. Специфика труда дошкольников.

- ▶ Новыми видами деятельности ребенок овладевает не сразу, а постепенно. Вначале он выполняет самые простые, элементарные действия.
- ▶ В игровой деятельности происходит подготовка детей к труду. Играя, они постигают смысл труда взрослых, сущность их взаимоотношений.
- ▶ Трудовая деятельность дошкольника развивается в нескольких направлениях. Во-первых, происходит усложнение ее компонентов. Во-вторых, это усложнение ведет к освоению новых видов и форм труда.
- ▶ Младшие дошкольники выполняют трудовые задания не ради получения какого-либо результата, а ради удовольствия, которое им доставляет самый процесс деятельности (помогают накрывать на стол,

принимают участие в подготовке комнаты к занятиям, могут полить цветок, накормить рыбку и т.п.).

- ▶ Трудовая деятельность дошкольника среднего возраста становится сложнее и разнообразнее. Интерес к процессу деятельности начинает сочетаться с интересом к результату, продукту труда. Продолжается накопление трудовых навыков. В выполнении трудовых заданий ребенок обнаруживает больше самостоятельности.
- ▶ **Старший дошкольник:** начинают складываться мотивы общественно полезного человеческого труда, происходит формирование волевых качеств и накопление определенных трудовых навыков. Могут планировать не только собственную, но и совместную со сверстниками трудовую деятельность. Старшие дошкольники с увлечением мастерят что-либо из бумаги или из дерева, с удовольствием помогают взрослым в их домашней работе, более ответственно и сознательно относятся к даваемым им поручениям.
- ▶ **Совершенствование компонентов труда включает усложнение его мотивов,** целей, контроля и навыков. В 3-4 года мотив труда кроется в интересе ребенка к самому процессу или его оборудованию («Чтобы мама не ругала», «Чтобы мама похвалила»).
- ▶ В старшем дошкольном возрасте такие мотивы становятся осознаваемыми, ребенок видит смысл труда в оказании помощи другим людям («Трудиться надо, чтобы помогать маме, взрослым, маленьким. И вообще, маме надо помогать»).

Трудовая деятельность дошкольника отличается от производственного и бытового труда взрослых.

- Она не приводит к получению объективно значимого продукта, зато имеет огромное значение для психического развития самого ребенка.
- Специфика труда дошкольника состоит в том, что он тесно связан с игрой. Следует подчеркнуть, что у этих видов деятельности общий источник - потребность принимать активное участие в жизни взрослых и стремление к самостоятельности. В труде и в игре ребенок осваивает сферу социальных отношений и действий, связанных с бытовыми и профессиональными функциями взрослых. В игре малыш действует в воображаемом плане, она не имеет конкретного результата. Ее развитие идет по пути возрастания условности игровых действий.
- В труде действия и ситуация их выполнения реальны и приводят к получению осязаемого продукта. В трудовой деятельности ребенок устанавливает более прямую, непосредственную связь с жизнью взрослых, чем в игре.
- *Чем младше дети, тем быстрее их труд превращается в игру.* Особенно часто замена трудовой цели на игровую бывает в раннем и младшем дошкольном возрасте. Это происходит, если поручение, данное ребенку, непосильно для него и он не понимает, что от него требуют, или не знает, как нужно выполнять задание, а взрослый не контро-

лирует его деятельность. Шестилетние дети осознают различия игры и труда (как показали Я.Л. Коломинский, Л.В.Финькевич). В игре они выделяют игрушки или предметы-заместители, выполняемые роли. В трудовой деятельности дошкольники подчеркивают использование орудий труда, выполнение трудовых операций, указывают объективную цель труда («чтобы чисто было, порядок надо навести»), его общественно полезную направленность.

С трудом, как и с игрой, связан первый эмоциональный этап профессионального самоопределения. Знакомство с трудом взрослых, выполнение трудовых обязанностей формирует представление о профессиях, ведет к тому, что складываются первые профессиональные предпочтения, намечаются профессиональные интересы.

По данным исследования, проведенного А.Н.Белоус, старший дошкольник называет от 4 до 15 профессий. Здесь проявляются половые различия. Мальчики знают больше наименований профессий, связанных с вождением различных видов транспорта, сельскохозяйственных машин, а также строительством (каменщик, строитель, сварщик, крановщик, бульдозерист, экскаваторщик), и, конечно, военные (летчик, танкист, ракетчик) специальности. Девочки больше, чем мальчики, знают о профессиях воспитателя, учителя, врача, медсестры, парикмахера, музыкального работника, продавца.

Самым сложным для дошкольников является осознание труда взрослых. Его общественную значимость они легче выделяют в деятельности конкретных людей, профессии которых им знакомы. Старшие дошкольники знают орудия труда, необходимые людям многих профессий, могут описать процесс труда и выделить качества, необходимые людям разных специальностей («капитан должен быть смелым и мужественным»). Ребенок постигает смысл профессиональной деятельности, понимает необходимость каждой профессии, что образно сформулировал С.Михалков в стихотворении «А что у вас?»: «Мамы разные нужны, мамы всякие важны». У малыша складывается уважительное отношение к труду взрослых. Заметим, что знания о труде взрослых выступают как центральное звено представлений о социальной действительности (В.И.Логинова).

3. Особенности элементарных видов трудовой деятельности дошкольников

- ▶ В дошкольной педагогике условно выделяют: **труд в быту, труд в природе, ручной труд.**
- ▶ **Самый первый вид трудовой деятельности ребенка- труд по самообслуживанию** – ребенок осваивает в раннем детстве. Выполнение этого вида труда направлено на самого себя (и совершение изменений в самом себе): причесался, вымыл руки.

- ▶ На основе самообслуживания возникает **бытовой труд**, где объектом преобразования становятся предметы, включенные в бытовые процессы: посуда, одежда, обувь. В хозяйственно-бытовом труде важную роль играют внешние его атрибуты: фартук, пылесос, ве-ник, щетка и Необходимо формировать у ребенка потребность под-держивать порядок, эстетически привлекательно организовать свой быт.
- ▶ *Два вида направленности этого вида труда. Во-первых*, направлен-ность на организацию собственной бытовой деятельности: почистил одежду, чтобы она не портилась; приятно, когда выглядишь аккуратно; расставил красиво столовые приборы, чтобы было приятно обедать.
- ▶ *Во-вторых*, направленность на облегчение труда другого человека: помог маме постирать белье, чтобы она меньше устала.
- ▶ **Труд ребенка в природе** направлен на растения и животных - объ-екты, которые слабее самого дошкольника и благополучие которых в определенной мере от него зависит.

Поскольку **ручной труд** требует сложных орудийных действий (уме-ния пользоваться иглой, молотком, лобзиком и прочее), дошкольники осваи-вают его примерно с пяти лет. Этому труду свойственен собственно продук-тивный характер. Ребенок создает замысел, воплощает его и получает новый продукт в виде вышивки, поделки. Мотивы этого труда разнообразны: игро-вые (сделать атрибуты для игры); общественные (порадовать малышей, сде-лать приятное маме); эстетические (создать что-то красивое, украсить свой быт). Поэтому в ручном труде складывается позиция ребенка - позиция сози-дателя.

Формы организации трудовой деятельности (Д.В.Сергеева)

- ▶ Генетически первой и наиболее приемлемой из них для детей ранне-го и младшего дошкольного возраста выступает **совместный со взрослым труд**.
- ▶ Следующая форма - *поручение* - характеризуется тем, что взрослый формулирует цель, обосновывает ее значимость, выделяет конечный результат и способы его достижения. Но поручение малыш может выполнить только в том случае, если трудовое действие ему хорошо знакомо.
- ▶ *Обязанность* как форма организации труда дошкольника возможна в случае, если он понимает необходимость постоянного системати-ческого выполнения какого-либо дела.
- ▶ Наиболее высокий уровень самостоятельности проявляют дошколь-ники *в труде по собственной инициативе*. Ребенок не только орга-низирует собственный труд, но и замечает, когда необходимо потру-диться.
- ▶ В дошкольном возрасте складывается **совместный труд со сверст-никами**. Возникновение направленности на организацию общей де-

тельности побуждает детей сообщать друг другу о своих намерениях, мотивах и целях.

4. Психолого-педагогические условия развития элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства

- ▶ **Потребность ребенка действовать самостоятельно со средствами и предметами труда находится в зависимости от той позиции, которую занимает во взаимодействии с ребенком взрослый.**
- ▶ Такая культурная функция, как «внутренняя позиция» субъекта труда, должна выходить на сцену не дважды, а трижды: сперва она должна появиться на стороне взрослого в виде его осознанного отношения к возможностям трудового развития ребенка на определенном возрастном этапе; затем она появится между ребенком и взрослым в виде такого содержания совместной деятельности, которая позволит ребенку сначала фактически стать субъектом труда, а затем осознать это свое положение; и наконец, в третий раз эта культурная функция станет внутренней позицией самого ребенка.

Тема 3.2.4 Особенности начальных форм учебной деятельности в дошкольном возрасте

План

1. Предпосылки учебной деятельности детей.
2. Специфика учебной деятельности шестилеток.
3. Основные уровни развития учебной деятельности детей
4. Психологический анализ содержания и методов обучения детей дошкольного возраста.
5. Психолого-педагогические условия эффективной организации учебной деятельности в период дошкольного детства.

Литература

1. Коломинский, Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. - Москва: Просвещение, 1988. - 190 с.
2. Усова, А.П. «Об организации обучения дошкольников».

1. Предпосылки учебной деятельности детей.

Существуют различные подходы к проблеме развития учебной деятельности у детей:

- ▶ Не существует принципиальных отличий между характером учения в дошкольные и школьные годы (О. Кро).
- ▶ Ребенок-дошкольник еще не обладает «сознательной волей к учению». Учение является лишь продуктом другой деятельности, «бессознательным отбором» впечатлений, которые в избытке предоставляет ему окружающая среда (В.Штерн).

- ▶ Обучение может только ускорить или замедлить процесс умственного созревания, но существенно не влияет на него (Ж.Пиаже).
- ▶ Л. С. Выготский рассматривал психологические особенности детского учения в тесной связи с анализом содержания педагогических воздействий.

Важнейшим моментом, определяющим характер детского учения, Л.С. Выготский считает **отношение ребенка к требованиям взрослого**. Эти требования ученый называет условно программой того, кто обучает ребенка.

Программа детского обучения, по Л. С. Выготскому, должна:

- ▶ приближать ребенка к обучению по школьной программе, т.е. расширять его кругозор, готовность к предметному обучению, и
- ▶ быть программой самого ребенка, т. е. отвечать его интересам и потребностям.

Учебную деятельность отличает два аспекта:

- ▶ **во-первых**, ученик сам стремится к тому, чтобы в ходе учебы он изменялся, рос,
- ▶ **во-вторых**, направление этих изменений не любое, а совпадающее с целью учебной деятельности (развитие личности в ходе учебного процесса).

В структуру учебной деятельности входят (Д.Б. Эльконин):

- ▶ Учебная задача – это то, что ученик должен освоить.
- ▶ Учебное действие – это изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником, это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает.
- ▶ Действие контроля – это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу.
- ▶ Действие оценки – определение того, достиг ли ученик результата или нет.

2. Специфика учебной деятельности шестилеток

В дошкольном возрасте можно говорить о предпосылках учебной деятельности. Тем не менее, ее компоненты начинают постепенно формироваться в данный период.

Каковы главные мотивы учебной деятельности шестилетних?

- ▶ Познавательные мотивы шестилетних еще крайне неустойчивы, ситуативны. Они нуждаются в постоянном, но косвенном, ненавязчивом подкреплении.

Основные уровни развития учебной деятельности детей

I уровень	II уровень	III уровень
Слушают указания	Слушают указания, условно придерживаются их в работе	Слушают указания, но как бы не слышат

Руководствуются ими в работе	Самоконтроль неустойчив, осуществляется через работу других детей	Не руководствуются ими в работе
В случае непонимания задают вопросы	При выполнении работы склонны к подражанию другим детям	К оценке нечувствительны
Правильно оценивают работу других, собственную работу, достигают нужных результатов	Результаты условны	Результата не достигают

Уровни, характеризующие различную степень развития учебной деятельности (А.П.Усова)

- I уровень отличается производительностью и целенаправленностью всех процессов познавательной деятельности; активным, заинтересованным отношением к учению, способностью к самоконтролю своих действий и к оценке своих результатов. На основе усвоенного дети могут решать доступные им задачи в практической и умственной деятельности.
- II уровень – более слабый. Все признаки овладения учебной деятельностью еще нестойки. Но вместе с тем дети уже могут обучаться, хотя и возможны всякие отклонения.
- III уровень – начало формирования учебной деятельности, характеризующееся внешней дисциплинированностью на занятии.
- Условия развития учебной деятельности в детском возрасте

3. Психологический анализ содержания и методов обучения детей дошкольного возраста

Обучение осуществляется различными методами. В переводе с греческого языка «метод» означает путь к чему-либо, способ достижения цели. **Метод обучения** – это система последовательных взаимосвязанных способов работы педагога и обучаемых детей, которые направлены на достижение дидактических задач. Каждый метод состоит из определенных приемов педагога и обучаемых. Прием обучения в отличие от метода направлен на решение более узкой учебной задачи. Сочетание приемов образует метод обучения. Чем разнообразнее приемы, тем содержательнее и действеннее метод, в который они входят.

Например, в старшей группе проводится беседа об осени. Педагог может использовать распространенные приемы метода беседы: вопросы к детям, пояснение, рассказывание самими детьми. А может начать беседу под тихое звучание музыки П. И. Чайковского “Октябрь” (из цикла “Времена го-

да”), а далее демонстрировать в качестве иллюстративного материала творческие работы детей (рисунки, аппликации, поделки из шишек, желудей, рассказы детей, записанные на магнитофон), организовать прослушивание фрагментов из знакомых детям литературных произведений, анализирование календаря природы, который ведется в группе, и др. Нетрудно предположить, что второй вариант сочетания приемов обучения окажется более результативным, поскольку эти приемы вызовут в памяти и воображении детей яркие картины осени, окрашенные их собственными переживаниями, что, в свою очередь, повлечет за собой активизацию мыслительной и речевой деятельности.

Одни и те же приемы могут входить в разные методы обучения. Например, приемы запоминания, использования загадки, показа действий, вопросов входят в состав методов наблюдения, беседы, упражнения, экспериментирования и др.

Выбор метода обучения зависит, прежде всего, от цели и содержания предстоящего занятия. При обучении рисованию, конструированию, пению ведущим методом станет упражнение, поскольку без этого нельзя научиться рисовать, конструировать, петь. Метод упражнения преобладает и на физкультурных занятиях.

В современной педагогике нет единой общепринятой классификации методов обучения. В дошкольной педагогике принята классификация, в основу которой положены основные формы мышления, определяющие характер способов деятельности детей в процессе обучения. К таким формам относятся наглядно-действенное и наглядно-образное мышления. *В связи с этим главными методами обучения дошкольников являются практические, наглядные, словесные, игровые методы.* Следует напомнить, что все эти методы в реальном процессе обучения используются в совокупности, в различных комбинациях друг с другом, а не изолированно.

Наглядные методы Познавательная и практическая деятельность на занятиях может быть организована на основе наглядного показа соответствующих предметов и явлений. К группе наглядных методов обучения относятся наблюдение, демонстрация наглядных пособий (предметы, картины, диафильмы, слайды, видеозаписи, компьютерные программы).

Наблюдение – это умение всматриваться в явления окружающего мира, выделять в них существенное, основное, замечать происходящие изменения, устанавливать их причины, делать выводы. Наблюдению ребенка следует учить с раннего возраста, развивая его наблюдательность, умение сосредоточиваться на наблюдаемом, замечать главное, размышлять над увиденным, выражать мысли словом (А.К. Матвеева, П.Г. Саморукова).

Демонстрация (рассматривание) картин, репродукций, диафильмов, слайдов, видеофильмов и других наглядных средств – важный метод обучения дошкольников, позволяющий решать ряд дидактических задач. Наглядные средства дают ребенку наглядный образ знакомых и незнакомых предметов. С помощью картин, картинок, схем у детей формируются статические

наглядные образы. Технические средства обучения (ТСО) используются для создания динамических наглядных образов.

На картине (в том числе и показанной с помощью ТСО) можно подробно рассмотреть предмет, его составные части, выявить свойства, которые в жизни ребенку удастся заметить не всегда. Благодаря этому осуществляются уточнение, расширение, углубление представлений об окружающем мире.

Рассматривание картин, картинок и других наглядных средств помогает развивать наблюдательность, мыслительные процессы (сравнение, различение, обобщение, анализ), обогащать речь, оказывать влияние на интересы. Картинка дает пищу для воображения, творческой деятельности ребенка.

Большую роль демонстрация наглядных средств играет в расширении кругозора детей, поскольку появляется возможность дать представление о тех событиях, явлениях, предметах, которых нет в опыте обучаемых, которые они не могут непосредственно воспринимать. Например, животные разных географических широт, события прошлых лет, труд взрослых, города и страны и многое другое.

В учебных целях на занятиях демонстрируются слайды, диафильмы, видеофильмы, применяются компьютерные программы. С помощью слайдов может иллюстрироваться рассказ педагога, что сделает его убедительнее, ярче. Диафильмы и видеофильмы дают возможность приобщать детей к учебному кино, особенностью которого является познавательное содержание.

Необходимо учитывать, что простая демонстрация какого-либо предмета, явления, его изображения еще не обеспечивает выделение ребенком нужных сторон и свойств данных объектов. Стихийно протекающее восприятие не приводит к формированию правильных представлений о предметах. Необходима руководящая роль педагога, который организует процесс детского восприятия. Организация заключается в том, что взрослый в строгой последовательности выделяет различные стороны и свойства предмета, увязывая отдельные знания в целостное представление об объекте.

Таким образом, наглядные методы обучения направлены на формирование у ребенка отчетливых представлений о предметах и явлениях окружающего мира, на развитие мышления, познавательных процессов.

В обучении детей используются наглядные приемы обучения: показ способов действий, показ образца. Эти приемы основаны в значительной мере на подражании и его роли в усвоении ребенком знаний и умений.

Практические методы Практические методы обучения – это такие методы, с помощью которых педагог придает познавательной деятельности детей, усвоению новых знаний, умений практический характер. Это значит, что деятельность направлена на реальное преобразование вещей, в ходе которого ребенок познает такие их свойства, связи, которые недоступны непосредственному восприятию. Например, с помощью несложных опытов дети осознают свойства магнитов, убеждаются, что для роста и развития растений необходимы свет, тепло, влага и т. п. Практические методы широко используются в обучении родному и иностранному языкам, танцам, пению, кон-

струированию, лепке, рисованию, аппликации, ручному труду, математике. Так, первые математические представления у дошкольников формируются на основе практической деятельности с группами предметов (А. М. Леушина, Г. А. Корнеева). Возводя постройку из строительного материала, ребенок на практике убеждается в том, что ее прочность зависит от расположения деталей.

Педагог должен учитывать познавательную ценность различных видов деятельности с тем, чтобы ставить перед детьми последовательно усложняющиеся практические задачи. Например, привлекая детей к уходу за комнатными растениями, «озадачивать» вопросами типа: все ли растения нуждаются в одинаковом поливе? Почему стебель растения наклоняется в сторону солнца? Какой из этого можно сделать вывод?

Ведущими практическими методами обучения являются упражнение, опыты и экспериментирование, моделирование.

Упражнение – многократное повторение ребенком умственных или практических действий заданного содержания. Благодаря упражнениям дети овладевают различными способами умственной деятельности, у них формируются разнообразные умения (учебные, практические).

Специфика упражнений, которые используются в дошкольном обучении, состоит в том, что они, как правило, бывают включены в интересную, понятную ребенку практическую или умственную деятельность. Особое место занимают упражнения, которые входят в дидактические и подвижные игры. Благодаря игровому характеру действий дети с особым интересом и легко воспринимают новые знания и умения и закрепляют усвоенные ранее. Игровые упражнения создают атмосферу радости, эмоциональной приподнятости, что очень важно для психического здоровья дошкольника, особенно младшего возраста.

Опыты и экспериментирование. Элементарные опыты и эксперименты, которые используются в дошкольном обучении, направлены на то, чтобы помочь ребенку приобрести новые знания о том или ином предмете. В ходе опытов и экспериментов ребенок воздействует на объект с целью познания его свойств, связей и т. п.

Деятельность экспериментирования, которая формируется в русле собственной активности ребенка, интенсивно развивается на протяжении всего дошкольного возраста (Н. Н. Поддьяков, С. Л. Новоселова). В отечественной науке экспериментирование рассматривается как особая форма поисковой деятельности ребенка. Благодаря поисковым действиям развивается наглядно-действенное мышление. Поисковые действия, которые стимулируются педагогом в процессе обучения, направлены на познавательный результат, в этом их педагогическая ценность.

Многие предметы, вещества (вода, песок и др.) обладают признаками, непосредственно воспринимаемыми при помощи органов чувств (цвет, величина, форма, запах) и скрытыми, не поддающимися такому непосредственному восприятию (хрупкость, переход воды из одного состояния в другое и пр.).

Опыты помогают детям глубже осмыслить явления, которые происходят в окружающем мире, выяснить связи между ними. Благодаря опытам и экспериментированию у ребенка развиваются наблюдательность, способность сравнивать, сопоставлять, высказывать предположения, делать выводы.

Моделирование – наглядно-практический метод обучения. Модель представляет собой обобщенный образ существенных свойств моделируемого объекта (план комнаты, географическая карта, глобус и др.).

Метод моделирования, разработанный Д. Б. Элькониним, Л. А. Венгером, Н. А. Ветлугиной, Н. Н. Поддьяковым, заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

Игровые методы и приемы Достоинство игровых методов и приемов обучения заключается в том, что они вызывают у детей повышенный интерес, положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на учебной задаче, которая становится не навязанной извне, а желанной, личной целью. Решение учебной задачи в процессе игры сопряжено с меньшими затратами нервной энергии, с минимальными волевыми усилиями.

В свое время Е. А. Флерина обратила внимание на то, что игровые методы и приемы позволяют четко и полно осуществлять учебные задачи в атмосфере легкости и заинтересованности, активности детей. В современных исследованиях выявлено, что эти методы дают возможность направлять не только умственную активность детей, но и моторную. Моторная активность способствует образованию богатых ассоциативных связей, что облегчает усвоение знаний, умений. В ситуации игры процессы восприятия протекают в сознании ребенка более быстро и точно.

Игровые методы и приемы достаточно разнообразны. Наиболее распространенным является дидактическая игра. Ей присущи две функции в процессе обучения (А.П. Усова, В.Н. Аванесова). Первая функция - совершенствование и закрепление знаний. При этом ребенок не просто воспроизводит знания в том виде, в каком они были усвоены, а трансформирует, преобразовывает их, учится оперировать ими в зависимости от игровой ситуации.

Словесные методы Словесные методы и приемы позволяют в кратчайший срок передавать детям информацию, ставить перед ними учебную задачу, указывать пути ее решения. Выше отмечалось, что словесные методы и приемы сочетаются с наглядными, игровыми, практическими методами, делая последние более результативными. Чисто словесные методы в обучении дошкольников имеют ограниченное значение. В работе с детьми дошкольного возраста, когда формируются лишь первоначальные представления об окружающем мире, недостаточно только почитать, рассказать - необходимо показать сами предметы или их изображение. По мере накопления детьми опыта объем наглядного материала может сокращаться, так как у них

постепенно развивается умение понимать учебный материал, который излагается преимущественно в словесной форме.

Чтение художественной литературы. Художественная литература – источник знаний об окружающем мире, важнейшее средство воспитания чувств ребенка, развития мышления, воображения, памяти. В дошкольном обучении чтение художественных произведений преследует еще одну задачу, а именно: формирование у детей способности к восприятию и осознанию художественного произведения. Эта задача связана с развитием у ребенка наглядно-образного и словесно-логического мышления. Ее решение во многом зависит от уровня эмоционального развития детей: воздействие литературного произведения тем сильнее, чем тоньше и глубже ребенок чувствует, понимает переживания других людей, проникается ими.

4. Психолого-педагогические условия эффективной организации учебной деятельности в период дошкольного детства.

- Учебная деятельность должна быть организована так, чтобы ребенок активно действовал, вовлекался в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решал вопросы проблемного характера.
- Учебная деятельность должна быть разнообразна. Однообразный материал и однообразные методы его преподнесения очень быстро вызывают у детей скуку.
- Необходимо понимание важности преподносимого материала.
- Новый материал должен быть хорошо связан с тем, что дети усвоили раньше.
- Ни слишком легкий, ни слишком трудный материал не вызывает интереса. Учебные задания, предлагаемые детям, должны быть трудными, но посильными.
- Важно положительно оценивать все успехи детей, поскольку положительная оценка стимулирует познавательную активность.
- Учебный материал должен быть ярким и эмоционально окрашенным.

3.3 Познавательное развитие в дошкольном возрасте

Тема 3.3.1 Сенсорное развитие дошкольников

План

1. Развитие отдельных видов ощущений и восприятия у детей дошкольного возраста.
2. Формирование перцептивных действий и сенсорных эталонов в дошкольном детстве.
3. Развитие художественного восприятия у дошкольников.
4. Развитие у дошкольников социальной перцепции.

5. Формирование сенсорной культуры в специфически детских видах деятельности ребенка.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М. – 1960. – С. 50.
2. Захаров, А.И. Психологические особенности восприятия детьми родителей / А.И. Захаров // Вопросы психологии. – 1982. – № 1.
3. Усова, А.П., Запорожец, А. В. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания ребенка / А.П. Усова, А.В. запорожец // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. – М., 1965. С. 15–16.
4. Венгер, Л.Л. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.Л. Венгер. – М., 1969. – С. 100–101.
5. Лаврентьева, Т.В. Развитие линейного глазомера у детей / Т.В. Лаврентьева; под ред. А.В. Запорожца, Л.А. Венгера // Формирование восприятия у детей. – М., 1968.

1. Развитие отдельных видов ощущений и восприятия у детей дошкольного возраста.

Ученые, занимающиеся данной проблемой: З.М. Богуславская, А.Г. Рузская, Н. П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, В.В. Холмовская и др.

Сенсорика не дана ребенку от рождения в готовом виде, она формируется в процессе его жизни.

- Органической предпосылкой сенсорного развития является созревание анализатора. Однако для сенсорных процессов необходима не только готовность анализаторов; совершенствование ориентировки ребенка в свойствах и отношениях предметов окружающего мира невозможно без приобретения им сенсорного опыта.
- Развитие ощущения и восприятия тесно взаимосвязано с общим уровнем умственного развития ребенка, с овладением им речью. Слово обобщает, очеловечивает восприятие ребенка, поднимая его на более высокий уровень.
- Особо важное значение в развитии сенсорики имеет освоение ребенком общественного сенсорного опыта.
- Развитие сенсорики ребенка связано и с овладением им действиями восприятия. На протяжении детского возраста характер перцептивных действий меняется. Чрезмерно развернутые на первом этапе перцептивные действия постепенно свертываются за счет интериоризации отдельных операций к концу детского периода. Увеличивается точность и быстрота осуществления перцептивного действия.

♦ **Отечественные психологи подчеркивают социальную природу сенсорных процессов человека, особую роль.**

- Сенсорные процессы носят рефлекторный характер, являются своеобразными ориентировочно-исследовательскими действиями. Это

не простое «фотографирование», а активный процесс, в котором, особенно на ранних ступенях, важную роль играют движения глаз, руки, обследующие 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 остается постоянным на протяжении детского возраста.

- **Ощущением** называют отражение отдельных свойств, качеств предметов и явлений объективного мира, а также внутренних состояний организма при их непосредственном воздействии на соответствующие рецепторы.
- **Восприятие** как целостное отражение предметов, ситуаций, явлений возникает в сознании человека при непосредственном воздействии объектов на анализаторы. Развитие восприятия является сложным процессом, который предполагает усвоение ребенком определенных сенсорных эталонов которые является результатом общественного опыта; овладение способами обследования предметов.
- На протяжении раннего и дошкольного детства развиваются основные виды чувствительности ребенка (зрительная, слуховая, обонятельные, кинестетические, тактильные и др.).
- Существенные изменения происходят в восприятии пространства, времени, движения, времени.
- В детском возрасте начинают складываться зачатки художественного восприятия,
- Развивается социальная перцепция.
- Важная роль в развитии сенсорики ребенка принадлежит взрослому. Он помогает детям овладеть выработанной человечеством системой сенсорных эталонов.
- С каждым годом повышается чувствительность анализаторов. **Например, острота зрения младших дошкольников повышается на 15-20%, старших - на 25-30%.**
- **Развивается в дошкольный период и различение цветов, прежде повышается его точность.** До 2 лет дети при непосредственном восприятии хорошо различают 4 основных цвета: красный, синий, зеленый, желтый, труднее - промежуточные тона: оранжевый, голубой и фиолетовый. 4-летние дети способны устанавливать связь между основными цветами и их наименованиями, 5-летние - с промежуточными цветами. В среднем дошкольном возрасте дети начинают различать светлые и темные оттенки.
- **Активно развивается в дошкольном возрасте и слуховая чувствительность:** у старших дошкольников острота слуха в 3-4 раза выше, чем у младших. В дошкольный период развивается способность распознавать высоту звука. Однако фонематический (речевой) и музыкальный слух формируются одинаковыми темпами.

- В этот период совершенствуется **кинестетические и тактильные ощущения**, свидетельством чего служит способность распознавать вес предметов, которая с 4-х до 7-ми лет улучшается примерно вдвое.
- **Развивается обоняние.**

2. Формирование перцептивных действий и сенсорных эталонов в дошкольном детстве.

Развитие восприятия как процесс развития и формирования перцептивных действий охватывает следующие этапы:

- 1) формирование у ребенка материальных, практических действий с предметами, развитие их в процессе игры-манипуляции с ними. Ведущую функцию в контакте с предметным миром на этом этапе выполняют руки, благодаря которым маленький ребенок получает информацию об основных пространственных характеристиках предмета: форму, объем и т.д. Благодаря этому у малыша создаются представления о предметах материального мира.
- 2) Ребенок начинает адекватно воспринимать предметы реального мира при отсутствии непосредственного контакта с ними, что является следствием работы ее рецепторных аппаратов (обследование предмета глазами).
- 3) Перцептивное действие скрыто, свернуто. Однако восприятие продолжает оставаться активным процессом, который происходит только во внутреннем плане, т.е. становится элементом и задачей психической деятельности младенцев.

Вот, например, какие изменения происходят при зрительном восприятии фигуры.

- В 3-4 года движения глаз немногочисленны, фиксации продолжительные, взгляд скользит посередине поверхности фигуры. Проследивания контура еще нет.
- В возрасте 4-5 лет также основные движения глаз по середине фигуры, однако, число их вдвое больше, продолжительность фиксации уменьшается. Дети ориентируются на размер и площадь фигуры. Появляются фиксации наиболее характерных признаков фигуры.
- В 5-6 лет появляются движения глаз по контуру предмета, но обследуются не все части контура.
- В 6-7 лет значительно снижается продолжительность фиксации, движения глаз моделируют фигуру. На этом этапе характер движений взора ребенка в значительной степени напоминает движение глаз взрослого.
- Подобные изменения ориентировочных действий происходят и в других видах восприятия.

Сенсорные (лат *sensorium*-орган чувств) эталоны - выработанные человеком представления об основных свойствах и отношении предметов и явлений окружающей действительности – цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звуков, длитель-

ности промежутков времени и т.д. Они возникли в ходе исторического развития человечества и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливают и обозначают соответствующие свойства и отношения.

Восприятие величины

- **Нелегко усваивают дети представления о величине предметов.** Обычно к началу дошкольного возраста дети имеют только представление об отношении по величине между двумя одновременно воспринимаемыми предметами (больше – меньше).
- Определить величину изолированного предмета ребенок не может, так как для этого нужно восстановить в памяти его место среди других. **В младшем и среднем дошкольном** возрасте у детей складываются представления о соотношении по величине между тремя предметами (большой, меньше, самый маленький). Они начинают определять как большие или маленькие некоторые знакомые им предметы независимо от того, сравниваются ли эти предметы с другими («слон большой», «муха маленькая»).

Развитие ориентировки в пространстве и времени, восприятие формы

- Первоначальные представления о направлениях пространства, которые усваивает трехлетний ребенок, связаны с его собственным телом. Оно является для него центром, «точкой отсчета», по отношению к которой ребенок только и может определить направления («Этой рукой я кушаю, рисую, здороваюсь. Значит, она правая»).
- Определить положение других частей тела в качестве «правых» или «левых» удастся ребенку только по отношению к положению правой руки.
- Другие направления пространства (спереди, сзади) ребенок тоже относит только к себе. Дальнейшее развитие ориентировки в пространстве заключается в том, что дети начинают выделять отношения между предметами (один предмет за другим, перед другим, слева, справа от него, между другими и т. д.).
- Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность. Строя из кубиков, ребенок моделирует не только формы, но и пространственные отношения. Он учится передавать их в рисунке, определенным образом располагая изображения людей и предметов на листе бумаги.

Восприятие формы

- Воспринимая геометрическую форму, младший дошкольник, как правило, отождествляет ее с предметом (квадрат часто называет «окошечком», «кубиком» и т. д.; круг – «мячиком», «баранкой», «колесиком» и т. д.).
- Средние и старшие дети проявляют потребность разобраться во встречающихся формах. Они пробуют установить, на что похож предмет и чем он отличается от имеющегося у него представления о

разных формах.

- Опредемчивание, характерное для детей раннего и младшего детского возраста, заменяется уподоблением (квадрат – «как кармашек», «как калитка»; овал – «как огурчик», «как яичко» и т. п.).

Ориентировка во времени

В раннем детстве и в младшем дошкольном возрасте ребенок еще не ориентируется во времени.

- Ребенок живет во времени, его организм определенным образом реагирует на течение времени – в известное время суток ему хочется есть, спать и т. д., но сам ребенок время долго не воспринимает.
- Время текуче, оно не имеет наглядной формы, с ним невозможно совершать действия – любые действия происходят во времени, а не со временем.
- Из частей суток дети легче всего определяют ночь и утро, несколько труднее – вечер и день.
- Что касается представлений о больших исторических периодах, последовательности событий во времени, длительности жизни людей, существования вещей и т. п., то они на всем протяжении дошкольного возраста остаются обычно недостаточно определенными – у ребенка нет для них подходящей мерки, нет опоры на личный опыт.

3. Развитие художественного восприятия у дошкольников

Зачатки художественного восприятия уже проявляются в детском возрасте. Решающую роль в развитии этой человеческой способности отечественные психологи и педагоги (П. П. Блонский, А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Флерина, П. М. Якобсон и др.) отводят воспитанию и обучению.

- В исследованиях, проведенных под руководством А. В. Запорожца, было выявлено своеобразное отношение детей к художественным произведениям – сопереживание. Дети активно относятся к воспринятому, пытаются сами непосредственно воздействовать на ход событий сказки и т. д.
- Имеет значение в художественном восприятии и степень близости, доступности образа. Так, например, младшие дети в ролях находчивых, юмористических персонажей чаще всего предпочитают видеть животных с антропоморфическими признаками, проявивших себя положительно в знакомых им сказках; средние дети – животных, сказочных человечков, детей-ровесников; старшие – чаще просто наиболее занимательного и находчивого, наиболее веселого персонажа.
- К концу дошкольного возраста, в младшем школьном возрасте отношение к воспринятому меняется – появляется способность занять позицию вне изображаемого, позицию зрителя.
- Дети старшего детского возраста значительно чаще младших оказы-

ваются способными воспринять в художественном произведении не только внешний, но и внутренний комизм, юмор, иронию.

Развитие восприятия рисунка в дошкольном возрасте:

- Развитие понимания связи рисунка с действительностью.
- В среднем дошкольном возрасте дети в достаточной мере усваивают связь рисунка и действительности (только к концу дошкольного возраста дети начинают более или менее правильно оценивать перспективное изображение).
- Развитие способности к интерпретации рисунка. Исследования показали, что ребенку сложно воспринять и понять чувства другого человека по их внешним проявлениям, поэтому он недостаточно осознает переживания нарисованного на картинке персонажа. Легче воспринимается эмоциональное переживание, воспроизведен мимикой, чем позами и жестами персонажей. Легче дети улавливают ют мимику радости; выражение грусти и печали понять им труднее

4. Развитие у дошкольников социальной перцепции.

- Восприятие ребенком человека является необходимым актом проявления и удовлетворения важнейшей социальной потребности – потребности в общении.
- Активной формой отражения дошкольником человека является игра, в которой он воссоздает образы родных людей, отношения между ними. Особенности отражения ребенком человека выявляет и детское изобразительное творчество.
- Наиболее яркую положительную оценку дети дают тем из окружающих взрослых, к которым испытывают доверительное отношение, привязанность.
- Влияет на восприятие детьми друг друга и характер их взаимоотношений. В специальных исследованиях было выявлено, что чем выше положение ребенка в группе, тем выше оценивают его сверстники, и наоборот.
- Выявлено, что разные качества человека осознаются и адекватно оцениваются детьми далеко не одновременно. Так, физические качества, возможности сверстника дети детского возраста воспринимают и оценивают более верно, нежели моральные.
- Имеет свои отличительные черты восприятие детьми родителей. Возраст наиболее выраженной идентификации с родителями того же пола у мальчиков 5-7 лет, у девочек – 3-8 лет.
- Важную роль в развитии социальной перцепции ребенка играет взрослый.

5. Формирование сенсорной культуры в специфически детских видах деятельности ребенка

Сенсорика ребенка развивается в процессе деятельности. Воспитателю следует учитывать, что наиболее успешно она формируется внутри содержательных, широких видов деятельности (манипуляция с предметами, игровая, изобразительная, конструктивная, музыкальная, трудовая и др.).

- Содержание сенсорного воспитания в дошкольном учреждении заключается в ознакомлении детей с сенсорными эталонами и обучении их способов обследования предметов.

Тема 3.3.2 Развитие внимания в дошкольном возрасте

План

1. Возрастные особенности внимания детей.
2. Соотношение непроизвольного и произвольного внимания в разных видах деятельности.
3. Развитие свойств внимания у детей. Пути и средства организации и поддержания внимания дошкольников.
4. Расстройства внимания, способы их предупреждения и коррекции.

Литература

1. Венгер, Л.А, Мухина, В.С. Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте / Л.А. Венгер, В.С. Мухина // Дошкольное воспитание. – 1974. – №12. – С. 24
2. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 7-е изд., стереотип / В.С. Мухина. – М.: Академия. – 2003. – 456 с.
3. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию; под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузыря, В.Я. Романова. – М., 1976. – С. 184–219.
4. Дубровинская, Н.В. Некоторые характеристики внимания в онтогенезе // Н.В. Дубровина / Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – №5. – С. 54–65.
5. Зверева, Г.И. О воспитании внимания / Г.И. Зверева // Дошкольное воспитание. – 1960. – №12. – С. 46.
6. Набатникова, Л. Влияние социально значимых раздражителей на характер внимания / Л. Набатникова // Дошкольное воспитание. – 1970. – №7. – С. 36–38.
7. Рутман, Э.М. Исследование развития внимания в онтогенезе / Э.М. Рутман // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 161–167.

1. Возрастные особенности внимания детей

Под вниманием понимается направленность и сосредоточенность психической активности на определенном объекте при отвлечении от других.

- ▶ Внимание имеет внешние и внутренние проявления. К первым относят напряженную позу, сосредоточенный взгляд, ко вторым - изменения в организме, например учащение сердцебиения, дыхания, выделение адреналина в крови и пр.

По наличию цели выделяют

- ▶ непроизвольное,
- ▶ произвольное,
- ▶ послепроизвольное внимание.
- ▶ **Непроизвольное** вызывается особенностями раздражителя, деятельностью с объектом, связано с интересами, потребностями, склонностями человека.
- ▶ **Произвольное внимание** предполагает сознательно поставленную цель «быть внимательным» и использование волевых усилий для его поддержания, например ребенок противостоит отвлечениям, продолжая готовить домашнее задание.
- ▶ **Послепроизвольное внимание** наблюдается тогда, когда цель деятельности перемещается с результата на процесс выполнения, а необходимость в волевых усилиях для сохранения внимания отпадает.

Свойства внимания

- ▶ концентрация (насколько человек углублен в работу).
- ▶ устойчивость (время сосредоточения на объекте и количество отвлечений от него)
- ▶ распределение (имеет место тогда, когда человек выполняет одновременно несколько действий)
- ▶ переключения (проявляется в переходе от одного объекта или деятельности к другому)

В старшем дошкольном возрасте происходят следующие изменения:

- расширяется концентрация, объём, устойчивость внимания;
- формируется произвольное внимание.
- складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов;
- внимание становится опосредованным;
- появляются элементы послепроизвольного внимания.
- ▶ Дети начинают всё больше ориентироваться на слово – название вещи, слово – оценку поведения других детей и своего собственного, слово-приказ, требование, побуждение.
- ▶ Расширение объёма внимания сказывается и в том, что ребёнок старшего дошкольного возраста может воспринять уже не один предмет, не одну картинку. Он может внимательно рассмотреть последовательно два, даже три объекта и действовать с ними.
- ▶ Развитие внимания дошкольника связано с тем, что изменяется организация его жизни, он осваивает новые виды деятельности (игровую, трудовую, продуктивную).
- ▶ В 4-5 лет ребенок направляет свои действия под влиянием взрослого.
- ▶ Воспитатель все чаще говорит дошкольнику: «Будь внимательным», «Слушай внимательно», «Смотри внимательно». Выполняя требования взрослого, ребенок должен управлять своим вниманием.
- ▶ Развитие произвольного внимания связано с усвоением средств управления им. Первоначально - это внешние средства, указательный жест, сло-

во взрослого. В старшем дошкольном возрасте таким средством становится речь самого ребенка, которая приобретает планирующую функцию. «Я хочу посмотреть сначала обезьянок, а потом крокодильчиков», - говорит малыш по дороге в зоопарк.

- ▶ Таким образом, развитие произвольного внимания тесно связано не только с развитием речи, но и с пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием ее цели.
- ▶ Развитие послепроизвольного внимания происходит через становление произвольного, оно также связано с привычкой прилагать волевые усилия для достижения цели.

Например, ребенку хочется присоединиться к игре других детей, но нельзя. Он сегодня дежурит по столовой. Сначала нужно помочь взрослому накрыть на стол. И ребенок сосредоточивается на выполнении этой работы. Постепенно его привлекает сам процесс дежурства, ему нравится, как он красиво расставляет приборы, и волевых усилий для поддержания внимания уже не требуется.

- ▶ Развитие свойств и видов внимания дошкольника существенно зависит от значимости, эмоциональности, интереса для него материала, от характера деятельности, которую выполняет ребёнок. Так, показатели внимания значительно возрастают в сюжетно-ролевых и дидактических играх.
- ▶ Внимание дошкольника тесно связано с восприятием. Выделение предмета из фона, выделение деталей, сопоставление с эталоном – все перцептивные действия включают внимание и ведут к его развитию.
- ▶ На протяжении дошкольного возраста использование речи для организации собственного внимания резко возрастает.

Это проявляется, в частности, в том, что, выполняя задания по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в десять - двенадцать раз чаще, чем младшие дошкольники (эксперимент с карточками животных).

2. Соотношение непроизвольного и произвольного внимания в разных видах деятельности

- ▶ Хотя дети 4-6 лет и начинают овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении всего дошкольного детства.
- ▶ Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут достаточно долго оставаться внимательными.
- ▶ Эта особенность внимания является одним из оснований, по которым дошкольное обучение не может строиться на заданиях, требующих постоянного напряжения произвольного внимания.
- ▶ Используемые на занятиях элементы игры, продуктивные виды деятельности, частая смена форм деятельности позволяют поддерживать внимание детей на достаточно высоком уровне.

- ▶ Следует отметить, что начиная со старшего дошкольного возраста дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа).
- ▶ К концу дошкольного возраста у детей способность к произвольному вниманию начинает интенсивно развиваться. В дальнейшем произвольное внимание становится непременным условием организации учебной деятельности в школе.
- ▶ Следует отметить, что начиная со старшего дошкольного возраста дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа).
- ▶ К концу дошкольного возраста у детей способность к произвольному вниманию начинает интенсивно развиваться. В дальнейшем произвольное внимание становится непременным условием организации учебной деятельности в школе.

3. Развитие свойств внимания у детей

- ▶ Важное значение для развития внимания ребенка имеет режим дня. Он создает опорные точки в жизни детей, служит внешним средством ее организации, облегчает переключение, распределение, концентрацию внимания.
- ▶ Большую роль в поддержании внимания в раннем детстве имеет показ ребенку предметов и новых способов действия с ними. Например, ребенок играл с куклой и готов был уже ее бросить. Воспитатель предлагает ему: «Построй для куклы домик». И тогда деятельность приобретает иной смысл и содержание, а внимание снова становится устойчивым.
- ▶ На всем протяжении дошкольного детства малыша притягивает эмоционально насыщенный материал. Взрослый, помня об этом, создает зону положительных переживаний, тем самым вызывая и поддерживая непроизвольное внимание ребенка (игра «Платочек»).
- ▶ Игры и упражнения, включающие умственную и двигательную активность, требуют от ребенка переключения, распределения и сосредоточенности внимания.
- ▶ Важным принципом развития внимания является требование к организации деятельности ребенка.
- ▶ Внимание поддерживается, когда дошкольник активен в отношении предмета, обследует его, открывая в нем все новое и новое содержание («посмотри», «потрогай»).
- ▶ В то же время взрослый требует довести начатое дело до конца, создает у ребят установку на получение качественного результата. Помня о трудностях переключения внимания, педагог готовит малыша к смене деятельности, заранее предупреждая его об этом: «Поиграйте еще немного. Скоро будем мыть руки и ужинать».

- ▶ Использование игровых ситуаций, установление связей между разными видами деятельности облегчает переход от одной деятельности к другой.
- ▶ Например, дети увлеченно играют в моряков. Близится время ужина. Воспитатель берет на себя роль радиста и передает сообщение: «Кораблю зайти в порт. Здесь команду ожидает вкусный ужин и отдых».

4. Расстройства внимания, способы их предупреждения и коррекции.

- ▶ Нарушение свойств внимания приводит к отклонениям в поведении и деятельности ребенка.
- ▶ Маленький объем внимания - это невозможность сконцентрироваться одновременно на нескольких предметах, удерживать их в уме.
- ▶ Недостаточная концентрация и устойчивость внимания - ребенку трудно долго сохранять внимание, не отвлекаясь и не ослабляя его.
- ▶ Недостаточная избирательность внимания - ребенок не может сконцентрироваться именно на той части материала, которая необходима для решения поставленной задачи.
- ▶ Плохо развитая переключаемость внимания - ребенку трудно переключаться с выполнения одного вида деятельности на другой.
- ▶ Плохо развитая способность распределения внимания - неумение эффективно (без ошибок) выполнять одновременно несколько дел.
- ▶ Недостаточная произвольность внимания - ребенок затрудняется сосредоточивать внимание по требованию.

Проблема невнимательности у детей

- ▶ Синдром дефицита внимания с гиперактивностью.
- ▶ Хронические соматические заболевания, болезненность ребенка.
- ▶ Индивидуальные особенности нервной системы.
- ▶ Переутомление и перегрузки.
- ▶ Возрастные ограничения в развитии внимания.
- ▶ Недостаточная мотивация выполнения деятельности.

Развитие свойств внимания у детей

- ▶ Использование специальных упражнений, тренирующих основные свойства внимания: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение.
- ▶ Использование игр: упражнение "Запрещенная буква", «Да-нет не говори», "Что изменилось?".
- ▶ Деятельность должна быть интересной, разнообразной, доступной, ребенок должен проявлять активность.

Тема 3.3.3 Развитие памяти в дошкольном возрасте

План

1. Психологические особенности памяти дошкольников
2. Переход от произвольной памяти к произвольной, выделение цели запомнить.

3. Развитие произвольной логической памяти у дошкольников, формирование приемов логического запоминания.
4. Индивидуальные различия в области памяти.

Литература

1. Выготский, Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1982, Т. 2. – С. 381–395.
2. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М., 1962. – 562 с.
3. Истомина, З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников / З.М. Истомина // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. 2. – М.: 1981.
4. Леонтьев, А.Н. Развитие высших форм запоминания / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
5. Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М., 2001.
6. Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти /А.А. Смирнов. – М., 1966. – 422 с.
7. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько – Минск, 2000.

1. Психологические особенности памяти дошкольников

- ▶ **Память определяется как способность головного мозга воспринимать окружающую действительность, запечатлевать ее в нервных клетках, хранить воспринятые сведения, а затем по мере необходимости воспроизводить их.** Память – основа всякого научения, необходимая предпосылка любой творческой деятельности.
- ▶ Память дошкольника обычно имеет непроизвольный характер. **Непроизвольная память - запоминание и воспроизведение материала, которое осуществляется без контроля со стороны сознания и без приложения усилий**
- ▶ В дошкольном возрасте увеличивается объем непосредственной памяти, скорость и прочность запечатления.
- ▶ С возрастом меняется структура мнемической деятельности, непосредственное и непроизвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на разнообразные способы смысловой обработки материала;
- ▶ В этот период осуществляется переход от непроизвольной памяти к произвольной.
- ▶ У дошкольника сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, озвученность, прерывистость действия, движение, контраст и пр.

- ▶ Произвольная память проявляется в ситуациях, когда ребенок самостоятельно ставит цель: запомнить и вспомнить. Элементы произвольного поведения – это главное достижение дошкольного возраста.
- ▶ Важным моментом в развитии памяти дошкольника выступает появление личных воспоминаний.
- ▶ **Чтобы дошкольники лучше сохранили в памяти любой материал, необходимо организовать их деятельность с ним, ведь успешность непроизвольного запоминания тем лучше, чем активнее ребенок действует с предметами.** Например, дети, которым нужно распределить картинки на группы, запоминают их значительно лучше, чем дети, которые ограничиваются лишь их рассмотрением.
- ▶ **Ребенок лучше запоминает предметы, которыми оперирует, в том случае,** когда он их называет. Включение слова в деятельность ребенка существенно изменяет восприятие и запоминание им не только различных предметов, но и их цвета, величины, формы, пространственного расположения, а также выполняемых самим ребенком действий.
- ▶ **Память ребенка носит избирательный характер:** лучше запоминается то, что привлекательно, забавно, выразительно, интересно, то, что произвело впечатление.
- ▶ Ребёнок дошкольного возраста является то, что он легче и быстрее запоминает конкретные слова и предметы, труднее - абстрактные слова и понятия.
- ▶ В дошкольном возрасте преобладает **образная память** - усвоение и воспроизведение образов (зрительная, слуховая, осязательная, обонятельная и т.п.), ее возникновение связано с детскими воспоминаниями (3-4 года), а содержанием есть детские представления. Со временем увеличивается их объем, благодаря культуре восприятия они становятся более осмысленными, четкими, дифференцированными и системными, приобретают обобщенный характер, могут быть объединены в группы, категории или картины
- ▶ Развитие памяти в дошкольном возрасте характеризуется постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и посредственному запоминанию и припоминанию.
- ▶ Важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти является относительно высокий уровень развития непосредственной памяти

2. Переход от непроизвольной памяти к произвольной, выделение цели запомнить

1. Выделение задач запомнить, припомнить при отсутствии в практике ребенка необходимых для этого приемов. Задача вспомнить она выделяет раньше, поскольку часто от нее ждут именно припоминания,

воспроизведения того, что она раньше воспринимала или делала. Задача запомнить возникает на основе опыта припоминания, осознания ребенком, что, запомнив, она не сможет воспроизвести того, чего от него ожидают.

2. Использование приемов запоминания и припоминания результате подсказок взрослых. Взрослый, давая ребенку поручение, предлагает его повторить, спрашивая о чем-либо, направляет припоминание ребенка вопросами: "А что дальше?", "А что он сказал?". Из повторения вслух она переходит к повторению шепотом, про себя. Постепенно учится осмысливать, связывать материал, использовать эти связи с целью запоминания с целью запоминания.
3. Осознание необходимости специальных действий запоминания, овладение умением использовать в них вспомогательных средств. Ребенок понимает, что нужно запомнить, потому пользуется различными приемами способами, чтобы достичь этой цели.
4. В условиях игры мнемические цели выделяются значительно легче.
5. Произвольное запоминание делится на механическое и логическое в зависимости от способа запоминания, примененного человеком.
6. В дошкольном возрасте очень важно направить ребенка на произвольное запоминание, донести до его сознания необходимость в нем, научить специальным приемам логического запоминания.
7. Произвольная память развивается лучше, если взрослый побуждает ребенка к сознательному воспроизведению опыта в игре, продуктивной и речевой деятельности, при переводе, заучивания, рассказывание, создание историй и сказок, т.е. ставит цель вспомнить.
8. Важно, чтобы требование запомнить было обусловлено потребностями деятельности, в которую вовлечен дошкольник.

3. Развитие произвольной логической памяти у дошкольников, формирование приемов логического запоминания

- ▶ **Логическая память** - память, которая основывается на понимании, осмыслении материала.
- ▶ Дошкольники могут овладеть приемами логического запоминания, как **смысловое соотнесение и смысловая группировка в процессе специального обучения** (опыт З.Истоминой).
- ▶ Такое обучение осуществляют в два этапа: 1) формирование смыслового соотнесения и смысловой группировки как умственных действий,
- ▶ 2) формирование умения применять эти действия в мнемической деятельности.
- ▶ Так, формирование **классификации как умственного действия** осуществляется по трем этапам – в соответствии с принципом поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина:

- ▶ 1) этап практического действия, когда дети обучаются раскладывать картинки по группам;
 - ▶ 2) этап речевого действия, когда после предварительного ознакомления с картинками ребенок должен рассказать, какие картинки можно отнести к той или иной группе;
 - ▶ 3) этап умственного действия, распределение картинок по группам в уме, затем называние групп.
 - ▶ **Классификация (группировка) как способ запоминания заключается в использовании обобщающих названий групп в качестве опоры при запоминании и воспроизведении входящих в них элементов.**
 - ▶ Сначала ребенок осуществляет простую ориентировку в материале, предложенном для запоминания, относит каждый объект к определенной группе, устанавливает, что в предъявленной совокупности есть» например, овощи, одежда и т. п. Затем он начинает раскладывать картинки на группы и запоминает, что в каждую группу входит, а при воспроизведении опирается на образованные им самим группы.
 - ▶ П. И. Зинченко отмечает, что на первых этапах у многих детей наблюдается раздвоение умственной и мнемической деятельности. Оно проявляется в следующем: выполняя операцию смысловой группировки, дети забывают о том, что нужно запоминать картинки, а когда стараются запомнить, перестают группировать.
 - ▶ Дети среднего и старшего детского возраста, успешно овладевая классификацией, могли сознательно использовать ее в качестве способа запоминания.
 - ▶ При овладении **смысловым соотнесением** как самостоятельным интеллектуальным действием дети также должны пройти ряд этапов возрастающей трудности. **Сначала нужно научиться находить к предложенной картинке тождественную (как в игре в лото).** После этого дети учатся находить к данной картинке **не тождественную, а лишь сходную** с ней по содержанию, близкую по смыслу. На следующем этапе задание усложняется: к названию (к слову) нужно подобрать картинку с изображением предмета, обозначаемого этим словом, а затем – подобрать картинку, близкую слову по содержанию.
 - ▶ **Таким образом, качественные изменения работы памяти могут происходить в сравнительно раннем периоде развития ребенка (в среднем детском возрасте), но лишь при условии специально организованного, целенаправленного обучения программ логического запоминания.**
- 4. Индивидуальные различия в области памяти.**
- ▶ Дети отличаются наглядно-образным типом памяти. Ребёнок с таким типом памяти особенно хорошо запоминает наглядные образы,

форму, цвет и так далее. У детей отличающихся словесно-отвлеченным типом памяти, преобладает вторая сигнальная система.

- ▶ Многие дети хорошо замечают и наглядно-образный и словесно-логический материал, и вместе с тем, отличаются хорошей памятью на чувства.
- ▶ Некоторым дошкольникам присуща эйдетическая память ("яркое видение") – четкое и яркое фиксирование образов восприятия, вспоминая которые, ребенок как бы снова видит их и может описать во всех деталях.

Есть и половые различия в памяти.

- ▶ У девочек значительно быстрее, чем у мальчиков, развиваются функции левого полушария; у мальчиков активной является правое полушарие в связи с быстрым созреванием его функций.
- ▶ Левое полушарие больше, чем правая, отвечает за осознанные произвольные акты, словесно-логическую память, рациональное мышление, положительные эмоции;
- ▶ Правому полушарию принадлежит ведущая роль в реализации непроизвольных, интуитивных реакций, иррациональной мыслительной деятельности, образной памяти, негативных эмоций.
- ▶ Задачей воспитания должно быть всестороннее развитие памяти, опирающееся на совместную деятельность обеих сигнальных систем и участие нескольких анализаторов.

Тема 3.3.4 Развитие речи в дошкольном возрасте

План

1. Становление речи в дошкольном возрасте.
2. Словообразование и формирование чувства языка.
3. Развитие форм и функций речи у дошкольников.
4. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников.

Литература

1. Арушанова, А. Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание. – 1993. – №9. – С. 58–65.
2. Ахунджанова, С. Развитие речи дошкольников в продуктивных видах деятельности / С. Ахунджанова // Дошкольное воспитание. – 1983. – №6. – С. 34–36.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной. – М., 1985.
5. Сохин, Ф.А. Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению грамоте / Ф.А. Сохин // Вопросы психологии. – 1974. – №2. – С. 138–142.

6. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника / Ф.А. Сохин // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 39–43.
7. Ушакова, О. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет / О.Ушакова // Дошкольное воспитание. – 1972. – №9. – С. 22–32.
8. Чуковский, К. От 2 до 5: собрание сочинений в 15 т.; Т2 / К. Чуковский. – М.: Терра-книжный клуб, 2001

↔ **Становление речи в дошкольном возрасте.**

- Под языком понимается объективная, исторически сложившаяся система кодов, обозначающих предметы, явления, признаки окружающего мира.
- Речь – это процесс общения, опосредованный языком. Основной единицей языка считается слово. Оно имеет две характеристики – предметную отнесенность и значение.
- Слово указывает на предмет, вызывая у человека образ этого предмета. К тому же слово выделяет в предметах наиболее существенные, главные признаки, абстрагируясь от второстепенного. Поэтому, овладевая словом, человек усваивает сложную систему связей и отношений, в которую включен тот или иной предмет.
- С помощью речи человек устанавливает взаимоотношения с людьми, передает информацию.
- Речь является главным средством общения.
- В речи выражаются результаты познания, решения мыслительных задач. Она выступает важнейшим орудием интеллектуальной деятельности.
- **В дошкольном возрасте наступает качественно новый этап освоения речи.**
- Мотивом активного овладения родным языком выступают растущие потребности дошкольника узнать, рассказать и воздействовать на себя и другого человека.
- Речь включается во все виды деятельности, в том числе и познавательную.
- Изменение стоящих перед дошкольником задач, появление новых видов деятельности, усложнение общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга жизненных связей и отношений, в которые включен ребенок, приводит к интенсивному развитию:
 - во-первых, всех сторон речи (словаря, звуковой культуры, грамматического строя),
 - во-вторых, ее форм (контекстной и объяснительной) ,
 - функций (обобщающей, коммуникативной, планирующей, регулирующей и знаковой).
- **В развитии звуковой стороны речи выделяют формирование фонематического слуха и правильность произношения.**

- Главным является различение ребенком звука заданного от звука, им самим произносимого. В дошкольном возрасте завершается процесс фонематического развития. Ребенок правильно слышит звуки и говорит.
- Он уже не узнает неправильно произнесенные слова. У дошкольника складываются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.
- В развитии словаря дошкольника наблюдаются значительные качественные и количественные изменения.
- В речи ребенка становится не только больше слов, но, что очень важно, происходит развитие их значений.
- Так, в конце первого-начале второго года жизни слово обозначает один конкретный предмет, соответствуя его чувственному образу.
- К концу второго года жизни слово обозначает группу однородных предметов («чашка» - это различные чашки).
- В 3-3,5 года слово объединяет несколько групп однородных предметов: мебель, игрушки, одежда. В 4-5 лет ребенок использует слова, содержащие итог предыдущих обобщений. Например, слово «растение» включает такие группы, как ягоды, деревья, фрукты и прочее.
- Но такое обобщение по-прежнему строится на наиболее ярких признаках, которые ребенок усвоил в собственной практической деятельности.
- Старший дошкольник, употребляя слова, обозначающие абстрактные категории, объясняет их, исходя из своего опыта взаимодействия с окружающими.
- Например, жадный - это тот, кто не делится игрушками, добрый - тот, кто не дерется.
- Моральные понятия привязаны к конкретной ситуации. Поэтому в речи дошкольника преобладают слова, обозначающие конкретные объекты, максимально приближенные к самому ребенку, объекты, с которыми он постоянно действует.
- Для дошкольника важна не отнесенность слова к определенной категории, а его применение в конкретной жизненной ситуации. Объясняя значение слов, он устанавливает аналогии с теми словами, которые ему уже знакомы (например, «цыпляют так называют потому, что они ходят на цыпочках»).
- Развитие грамматического строя речи. Это период усвоения морфологической системы языка, склонений и спряжений.
- Освоение форм склонений у дошкольников происходит при главной роли ориентировки ребенка на форму слова, то есть его окончание в именительном падеже.
- Для детей дошкольного возраста характерна наибольшая чуткость к языковым явлениям. Усвоение ими суффиксов родного языка проявляется в самостоятельном словообразовании..

- До 3 лет усваиваются суффиксы уменьшительности, ласкательности, уничижительности и увеличительности. А все остальные - в дошкольном возрасте. Причем особую трудность вызывают суффиксы, изменяющие значение слова, например -ниц, -щик.

†У Словотворчество и формирование чувства языка

Примеры

- Дима 3 лет 2 месяцев стоит с отцом в зоологическом саду перед вольерой, в которой помещается несколько птиц разных пород, и, показывая то на одну, то на другую, добивается: "Ну, папа, как ее зовут?".

Папа пожимает плечами и молчит. Тогда Дима дергает его за рукав, решительно объясняет: "Та, бошая, называется бабука, а маленькая - кука. Запомнишь?" - и идет дальше, очень довольный, что оставил позади не каких-то неизвестных птиц, а совершенно определенных: куку и бабуку.

- Мама похвалила пятилетнюю Марину за то, что она сама додумалась подмести пол и вытереть пыль: "Ты у меня совсем самостоятельная стала". Девочка очень серьезно посмотрела на мать и ответила: "Я не только самостоятельная - я и самолежательная и самосидельная!"
- Словотворчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка. Это явление изучали как у нас в стране (Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский, Т. Н. Ушакова и др.), так и за границей (К. и В. Штерны, Ч. Болдуин и др.).

Некоторые родители не отмечают словотворчества у своих детей Это объясняется, скорее всего, тем, что они недостаточно внимательно относятся к речи своих детей). При этом оказывается, что некоторые "новые" слова наблюдаются в речи почти всех детей (например, "всехний", "всамделишний"), другие же встречаются у одних детей и не отмечаются у других ("мама, ты моя мояшечка!", "какой ты диктун, папа!" и т. д.).

- К. И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, которые выявляются особенно ярко именно в процессе словотворчества.
- Н. А. Рыбников поражался богатством детских словообразований и их лингвистическим совершенством; он говорил о словотворчестве детей, как о "скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребенка".
- В самостоятельном словообразовании (словотворчестве), по словам Д.Б.Эльконина, проявляется проводимая ребенком работа по овладению языком как реальной, предметной действительностью.
- Это реальная практика, в ходе которой происходит освоение речи. Словотворчество выступает как симптом овладения языком. Попытки словотворчества стремительно нарастают с 2 до 4,5-5 лет.

- Оно подчиняется строгим законам языка, основу которых составляют грамматические стереотипы, в частности значения суффиксов и приставок.
- Новые слова, придуманные малышом, не противоречат правилам грамматики, хотя и не учитывают исключения из этих правил.
- На 5-м году жизни ребенка обычно происходит уточнение лексики и способов ее употребления. Появляются первые попытки осмыслить значения слов на основе сопоставления созвучных слов, что приводит к их ошибочным сближениям (горы-город, трава-отравить, деревья-деревня).
- То есть смысловое истолкование идет вслед за звуковым сопоставлением. Звуковой комплекс как бы освобождается от значения и выступает для ребенка с материальной точки зрения.
- Так же как овладение предметной деятельностью невозможно без освоения действий с предметами, так и овладение языком невозможно без действий со словом, как с материальной единицей языка.
- **Н. Ушакова выделяет три основных принципа, по которым дети образуют новые слова:**
 - а) часть какого-нибудь слова используется как целое слово ("осколки слов");
 - б) к корню одного слова прибавляется окончание другого ("чужие" окончания) и
 - в) одно слово составляется из двух ("синтетические слова").

Слова-осколки

1. Лепь (то, что слеплено): "Мы лепили-лепили, и получилась лепь" (3 года 6 месяцев).
2. Пах (запах): "Бабушка, чем это пахнет, какой здесь пах?" (3 года 6 месяцев).
3. Прыг (прыжок): "Собака прыгнула большим прыгом" (3 года 10 месяцев).
4. Дыб (существительное от наречия "дыбом"): "Твои волосики стоят дыбом".- "Это дыб?" (4 года 11 месяцев).

Как получаются "слова-осколки", понять нетрудно. А. Н. Гвоздев обратил внимание на то, что, начиная говорить, ребенок сначала как бы вырывает из слова ударный слог.

Взять хотя бы слово "лепь" (то, что слеплено). Мы говорим: лепим, слеплено и т. д. - ребенок же выделяет ударный слог "леп".

Прибавление к корню "чужого" окончания:

- **Пургинки** (снежинки): "Пурга кончилась, остались только пургинки" (3 года 6 месяцев).
- **Светло** (свет): "На полу кусочек светла" (3 года 8 месяцев).
- **Помогание** (помощь): "Самому одеваться, без помогания?" (3 года 8 месяцев).
- **Правдун** (говорящий правду): "Я - правдун!" (4 года).

- **Пахнота** (запах): "Зачем меня водите в эту пахноту?" (4 года 7 месяцев).
- **Сухота** (сухость): "Вы знаете, что бегемоты могут умереть от сухоты?" (5 лет).
- **Бурота** (существительное от прилагательного "бурый"): "Это бурый медведь - смотри, какая бурота" (5 лет 10 месяцев).
- **Страшность** (страшное): "Не рассказывайте про ваши страшности" (6 лет).

Взрослые не говорят таких слов. И все же если присмотреться внимательно, то именно от нас дети получают образцы для создания таких словообразований, поэтому и здесь в конечном счете действует механизм подражания.

Ведь "пургинку" ребенок создал по образцу слова "снежинка". А разве мало в русском языке слов, похожих на "горькоту" и "буроту"? Достаточно вспомнить "глухоту", "дурноту", "тесноту" и множество аналогичных слов. Ребенок придумал слово "умность" ("Коты первые по умности") - а разве он не слышал слов "глупость", "слабость", "робость" и т. д.?

Интересно добавить, что новые глаголы дети образуют обычно с помощью присоединения "чужих" приставок.

Налить, набрать, накидать - это наши "взрослые", обычные слова, а вот новые детские глаголы: **набулькать, напирожить:**

"Вот набулькаю полную бутылку и уйду».

"Спасибо, я уже полный живот напирожила».

Синтетические слова

1. Ворuniшка - вор и врунишка (3 года 6 месяцев).
2. Бананас - банан и ананас (3 года 9 месяцев).
3. Вкуски - вкусные куски (4 года).
4. Бабезьяна - бабушка обезьяны (4 года).

В таких словах, как "ворuniшка", "бананас", "огромadный", происходит сцепление тех частей слова, которые звучат сходно: вор - врунишка, банан - ананас, огромный - громадный и т. п.

- Словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет в своей основе подражание тем речевым стереотипам, которые дают детям окружающие люди.
- Ни одно "новое" детское слово нельзя считать абсолютно оригинальным - в словаре ребенка обязательно есть образец, по которому это слово и построено.

Таким образом, усвоение речевых шаблонов и здесь является основой. Использование приставок, суффиксов, окончаний в новых словах детей всегда строго соответствует законам языка и грамматически всегда правильно - только сочетания неожиданны. **В этом отношении совершенно правы те, кто подчеркивает тонкое чувство языка у детей.**

Просто к пяти годам малыш уже прочно усвоил те обороты речи, которые используют взрослые, теперь он тонко выделил различные грамматические формы и стал свободно ориентироваться в том, какую из них и когда

нужно применить. Так исчезают "моя мояшечка", "плохайка" и другие удивительные слова, которые придают такую прелесть речи маленького ребенка.

Итак, словотворчество на определенном этапе развития детской речи представляет собой закономерное явление и выражает недостаточное овладение разнообразием грамматических форм родного языка; в основе его лежат те же принципы работы мозга, что и в основе прямого усвоения того словесного материала, который мы сознательно даем нашим детям.

3. Развитие форм и функций речи у дошкольников.

- Следующим важным направлением в развитии речи дошкольника является появление ее новых форм - контекстной и объяснительной.
- Исследование А.М. Леушиной отразило специфику разных форм речи у дошкольника. Ситуативная речь, появившаяся еще в раннем возрасте, не отражает полностью содержание в речевых формах. Она понятна при учете ситуации, с опорой на невербальные средства. Эта речь выступает в форме диалога и связана с чувственным опытом.
- На протяжении дошкольного возраста в речи нарастают черты контекстности. Контекстная речь сосуществует с ситуативной.
- Контекстную речь отличает связность, когда содержание высказывания раскрывается в самом его контексте. Ее единицей уже становится не слово, а предложение.
- Возникновение контекстной речи обеспечивается обогащением словаря и освоением грамматического строя речи.
- В то же время ситуативная речь не выступает чисто возрастной особенностью. Она часто встречается в общении со взрослыми или сверстниками, когда дети выполняют совместную деятельность.

Пример ситуативной речи (из наблюдения за совместной деятельностью Кати А.(5 лет 2 мес.) и Насти Т.(5 лет 5 мес.).

- Катя: А давай разукрасим лягушку?

- Настя: Пошли (подходят к столу и садятся).

- Катя: Где разукрашивать?

- Настя (указывает пальцем): Вот! Вот! Бери карандаш... Этот бери! Вот! (показывает пальцем).

- Катя (берет карандаш): Вот красный. Взяла. (Проводит линию на бумаге.) Ой-ой! Это красный? Это не красный!

- Контекстную речь отличает связность, когда содержание высказывания раскрывается в самом его контексте. Ее единицей уже становится не слово, а предложение.

Пример объяснительной речи

- Взрослый: Наташа, с кем ты любишь играть?

- Наташа С.(7 лет): Ну, люблю играть с Максимкой, играть с Ольгой, с Тamarой Анатольевной (воспитатель). Максимка - мой лучший друг. Мы с Ольгой - два котенка, а Максимка - папа. Но когда мы с Максимкой отдельно

играем, он - щенок, а я котенок. С Максимкой интересно играть, потому что он все придумывает интересное... Интересно в общем. Я сама тоже люблю придумывать. Вот мы и играем.

- **Складывается интеллектуальная функция речи**, когда она выступает орудием мышления. В дошкольном возрасте усложняются связи мышления и речи. Слово фиксирует результат познавательной деятельности, закрепляя его в сознании ребенка.
- Ребенок не только констатирует воспринимаемое или воспроизводит прошлый опыт, он рассуждает, сопоставляет факты, делает выводы, открывая в предмете скрытые связи и закономерности.
- Словесное рассуждение к 6-7 годам превращается в способ решения задач. Включение речи в познавательную деятельность приводит к интеллектуализации всех познавательных процессов.
- Дошкольник пользуется речью не только для установления контакта, но и для получения новой содержательной информации, которую он включает в решение мыслительных задач. **Интеллектуальная функция речи переплетается с коммуникативной.**
- Развитие понимания речи в дошкольном возрасте связано с выполнением поручений взрослого, знакомством с литературными произведениями.
- Переломным моментом в развитии понимания инструкции взрослого является становлении **регулирующей функции речи. Дошкольник** самостоятельно организует свою деятельность на основе этой инструкции.

Пример (регулирующая форма речи)

- Дети дежурят. Максим Д. (6 лет) смотрит, как Наташа (6 лет 5 мес.) раскладывает вилки. Молча начинает перекладывать вилки зубцами к себе.
- Наташа: Максим, что ты делаешь? Так нельзя!
- Максим (смеется): Можно!
- Наташа: Татьяна Сергеевна, скажите Максиму, что так нельзя делать!
- Воспитатель: Максим, конечно же, нельзя!
- Максим быстро раскладывает вилки правильно.

В дошкольном возрасте возникает и саморегулятивная функция

- Речь ребенка все больше включается в его деятельность, выполняя функцию планирования, что приводит к выделению в деятельности старшего дошкольника двух моментов: принятия решения и планирования его практического выполнения.
- Речь перемещается с результата деятельности на ее начало, не только фиксируя этот результат, но и предваряя его.
- Планирование деятельности в речи значительно повышает ее эффективность, делает замысел устойчивым, а его достижение более быстрым, точным, правильным. На основе планирования практическая и умственная деятельность становятся произвольными и целенаправленными.

- **Пример, как речь включается в процесс рисования у Кати В.(6 лет 2 мес).**

- Катя (рисует телевизор):

Так, телевизор. Нарисую антенну (рисует антенну). О! А как нарисовать волны? Я нарисую девочку. (Рисует девочку в телевизоре.) Микрофон нарисую, проводочки идут. (Рисует микрофон, а от них изображает линии.) Сейчас я нарисую глазки, синенький бантик. (Рисует девочке глаза и бантик, кружок на телевизоре.) Выключатель от телевизора. А это разные звуки (проводит горизонтальные линии). Хочешь такой? (Обращается ко взрослому.) А девочка в телевизоре поет.

- **Развивается знаковая функция речи у дошкольника.** Ребенок осознает звуковое строение слова, понимает словесный состав предложения.
- Это создает предпосылки для обучения грамоте.
- Задача звукового анализа слова не возникает в практической деятельности, а ставится перед детьми в процессе специального обучения.
- Взрослый учит ребенка специальному способу обследования звуковой структуры слова: на основе схемы его звукового состава и обозначения звуков фишками.
- Уже в 4 года у детей можно сформировать обобщенное действие интонационного выделения звуков в слове, различение на слух твердых и мягких, звонких и глухих согласных, называние первого звука в слове.
- Старшие дошкольники определяют последовательность всех звуков в слове.
- Осознание словесного состава предложений также складывается не сразу. Сначала дошкольник относится к предложению как к смысловому целому.
- Он ориентируется на ситуацию, обозначенную в предложении. Когда его спрашивают, сколько слов в предложении «Дети играли в мяч», он отвечает: «Одно: Дети играли в мяч».
- Далее возникает анализ интонационно-смысловых групп: существительных и глаголов. На аналогичный вопрос ребенок отвечает: «Дети - первое слово, играли в мяч - второе слово». И только в результате обучения дети выделяют все категории слов, исключая союзы и предлоги, то есть служебные части речи.

Выводы:

- *развивается регулирующая функция речи, которая выражается в понимании литературных произведений, подчинении инструкции взрослого;*
- *складывается планирующая функция речи, когда она начинает предварять решение практических и интеллектуальных задач;*

- возникает звуковая функция речи, выделение слова как абстрактной единицы, что создает возможность сделать слово объектом познания и освоить письменную речь;
- речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращаясь в универсальное средство общения;
- появляются связные формы речи, возрастает ее выразительность;
- ребенок постигает законы родного языка в процессе действий со словом;
- ребенок учится излагать свои мысли связно, логично, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач, а речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов;
- развивается регулирующая функция речи, которая выражается в понимании литературных произведений, подчинении инструкции взрослого;
- складывается планирующая функция речи, когда она начинает предварять решение практических и интеллектуальных задач;
- возникает звуковая функция речи, выделение слова как абстрактной единицы, что создает возможность сделать слово объектом познания и освоить письменную речь;
- складывается понимание форм языковой деятельности;
- речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к ней;
- речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседу, рассуждения и рассказы;
- завершается процесс фонематического развития: ребенок правильно слышит и произносит звуки;
- возникают предпосылки для освоения грамоты.

3?

Тема 3.3.5 Развитие мышления в дошкольном возрасте

План

1. Генезис форм мышления у детей.
2. Психологические особенности мышления дошкольников.
3. Развитие мыслительных операций в свете теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Овладение рациональными способами решения мыслительных задач.
4. Детские вопросы как показатель и фактор развития мыслительной деятельности.
5. Возможные отклонения в развитии мышления у детей разных возрастных групп дошкольников.

Психолого-педагогические условия развития мышления

Литература

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь Изд. 5, испр. - Издательство 'Лабиринт', М., 1999. - 352 с.

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1989. С. 433.
3. Поддьяков, Н. Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н. Н. Поддьяков, А. Ф. Говоркова, Н. П. Батищева и др.; Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. – М.: Педагогика. 1985. С. 7.
4. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 180 с.(здесь ответ на 3 вопроса лекции, скачай в интернете)

1. Генезис форм мышления у детей

Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза.

Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и выходит далеко за его пределы.

Понятие – это знание существенного, общего в предметах и явлениях действительности.

Суждение – это форма мышления, которая содержит в себе утверждение или отрицание какого-либо положения (например, «Все деревья – растения»).

Умозаключение – сложная мыслительная деятельность, в процессе которой человек, сопоставляя и анализируя различные суждения, приходит к новым общим и частным выводам.

Теории

- ▶ **К. Бюлер, В. Штерн, Ж. Пиаже:**
- ▶ В развитии мышления выделяется ряд будто бы независимых от содержания формальных структур, сменяющих друг друга по мере взросления ребенка.
- ▶ Их последовательность предопределена биологическими закономерностями возрастного созревания.
- ▶ Значение обучения, в процессе которого ребенок овладевает определенным познавательным содержанием, сводится на нет.
- ▶ Развитие мышления рассматривается как "стихийный" процесс, как продукт лишь органического созревания.
- ▶ **Л. С. Выготский предпринял совместно с А.Н. Леонтьевым и А. Р. Лурия ряд исследований той роли, которую имеет социальный опыт в психическом развитии ребенка.**
- ▶ Эти исследования позволили сделать вывод, что такие специфические человеческие психические способности, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т.д., имеют опосредованное строение.

- ▶ В экспериментах В. В. Давыдова (1972), П. Я. Гальперина (1959, 1966), А. В. Запорожца (1940, 1948), Г. С. Костюка (1959), Д. Б. Эльконина (1966) обнаружилось, что эффективное формирование у детей умственных операций происходит, если первоначально они складываются на основе внешних, материальных, действий с предметами, а затем превращаются во внутренние логические умственные процессы, в мысленные преобразования ситуации, необходимые для решения поставленной задачи.

Генезис и характеристика форм мышления

- ▶ Генетически наиболее ранняя форма мышления – **наглядно-действенное мышление**, первые проявления которого у ребёнка можно наблюдать в конце первого - начале второго года жизни, ещё до овладения им активной речью.
- ▶ Уже первые предметные действия ребёнка обладают рядом важных особенностей. При достижении практического результата выявляются некоторые признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами; возможность их познания выступает как свойство любого предметного манипулирования.
- ▶ Начало развития мышления у детей относят к возрасту около двух лет. Л. С. Выготский утверждает, что именно в раннем возрасте у ребенка появляется сознание, являющееся центральным новообразованием раннего детства. Возникновение сознания он тесно связывает с развитием речи.
- ▶ Мышление наглядно-действенное – один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов.
- ▶ Характерным для детей раннего возраста является то, что они мыслят, главным образом, о вещах, которые ими воспринимаются в данный момент и с которыми они действуют в настоящее время.
- ▶ Анализ, синтез, сравнение и другие мыслительные процессы ещё не отделимы от практических действий с самим предметом, фактическим расчленением его на части, соединением элементов в одно целое и т. д.

Таким образом, **мышление ребёнка раннего возраста, хотя и неразрывно связано с речью, носит ещё наглядно-действенный характер.**

- ▶ В это время в совместной со взрослыми деятельности ребенок усваивает способы действия с разнообразными предметами.
- ▶ Взрослый учит его тому, как следует использовать ложку и чашку, как держать в руке карандаш и как – совочек, что нужно делать с игрушками – возить машину, укачивать куклу, дуть в дудочку.
- ▶ Действия с предметами зависят от их функциональных особенностей и условий их использования.

- ▶ Так, ребенок научается подносить чашку к губам, но ему гораздо легче обращаться с пустой или полупустой чашкой, чем с чашкой молока. Несколько большую свободу действий он приобретает, манипулируя с игрушками.
- ▶ **Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным.**
- ▶ Уже в пределах раннего детства у ребенка возникают мысленные действия, выполняемые в уме, без внешних проб. Так, познакомившись с употреблением палки для доставания отдельного предмета, ребенок догадывается применить ее и для того, что бы вытащить мячик, закатившийся под диван.
- ▶ В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме. В процессе ее ребенок действовал не с отдельными предметами, а с образами, представлениями о предметах и о способах их употребления.
- ▶ С овладением речью начинается интенсивное развитие **словесного мышления** ребенка. Ребенок обнаруживает способность к элементарным обобщениям – мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками. Например, слово «часы» ребенка учат относить и к маленьким ручным часам, и к будильнику, и к большим настенным часам.

2. Психологические особенности мышления у дошкольников

- ▶ На ранних этапах развития у младших дошкольников, в связи с ограниченностью их опыта и недостаточным умением пользоваться умственными операциями, рассуждения часто оказываются очень наивными, не соответствующими действительности.
- ▶ Малыш, видя, как поливают растение, приходит к выводу, что игрушечного мишку тоже нужно поливать, «чтобы он лучше рос». Зная, что детей иногда наказывают за плохое поведение, он решает, что нужно побить крапиву, «чтобы она в другой раз так больно не жглась».
- ▶ Однако, знакомясь с новыми фактами, в частности с фактами, не совпадающими с его выводами, выслушивая указания взрослого, дошкольник постепенно перестраивает свои рассуждения в соответствии с действительностью, научается более правильно их обосновывать.
- ▶ Уже у ребёнка среднего дошкольного возраста можно наблюдать относительно сложные рассуждения, в которых он тонко учитывает все новые данные, обнаруживающиеся в процессе решения задачи.
- ▶ *Девочка пяти лет видит, как в воду бросают маленькую щепочку, обломок спички, сосновую иголку. На основании этих наблюдений она приходит к заключению, что «маленькие, лёгонькие штучки плавают в воде». Когда ей показывают булавку, девочка уверенно говорит: «она не потонет, потому что она маленькая». Булавка,*

брошенная в воду, тонет. Ребёнок смущается и, желая скрыть свою ошибку, хитрит, говоря: «Знаешь, она не такая маленькая, она в воде убольшается».

- ▶ Однако дальнейшее показывает, что девочка прекрасно учла несоответствие между своим суждением и действительностью. Когда в дальнейшем ей показывают маленький гвоздик, она сразу же говорит: «Теперь не обманешь, он хоть маленький – всё равно потонет, он железный».
- ▶ **Вследствие наглядности, образности мышления ребёнку-дошкольнику очень трудно решать задачу, данную в абстрактной, отвлечённой форме.**
- ▶ *Например, младшие школьники легко решают задачу с отвлечёнными числами (вроде 5–3), не задумываясь особенно над тем, чего было 5 и 3 – домов, яблок или автомобилей. Но для дошкольника такая задача становится доступной лишь тогда, когда ей придают конкретную форму, когда ему, например, говорят, что на дереве сидело пять птиц, а к ним прилетело ещё три, или же когда ему показывают картинку, наглядно изображающую это событие. В этих условиях он начинает понимать задачу и производить соответствующие арифметические действия.*
- ▶ **Характерной особенностью мышления дошкольников является его конкретный, образный характер.**
- ▶ Хотя дошкольник может уже мыслить о вещах, которые он непосредственно не воспринимает и с которыми он в данный момент практически не действует, но в своих рассуждениях он опирается не на отвлечённые, абстрактные положения, а на наглядные образы конкретных, единичных предметов и явлений.
- ▶ *Так, например, дошкольник уже знает, что различные деревянные вещи плавают, т. е. он имеет определённое обобщённое знание об этих вещах и формулирует его при помощи слова. Однако когда его спрашивают, откуда он знает, что данная деревянная вещь (например, щепка или спичка) будет плавать, ребёнок предпочитает ссылаться не на общее отвлечённое положение («потому что все деревянные вещи плавают») хоть маленький – всё равно потонет, он железный».*

Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребёнка возникают в школьном возрасте, когда его ведущей деятельностью становится учение, направленное на усвоение систем понятий по различным предметам.

Эти сдвиги выражаются в познании всё более глубоких свойств предметов, в формировании необходимых для этого мыслительных операций, возникновении новых мотивов познавательной деятельности.

Формирующиеся у младших школьников мыслительные операции ещё связаны с конкретным материалом, недостаточно обобщены; образующиеся

понятия носят конкретный характер. Мышление детей этого возраста является **понятийно-конкретным**.

2. Развитие мыслительных операций в свете теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Овладение рациональными способами решения мыслительных задач.

- ▶ Гальперин П.Я. отмечал, что мыслительные операции можно целенаправленно формировать путём постепенного перехода от развёрнутых внешних действий, заранее запрограммированных и выполняемых в заданной последовательности, ко всё более свернутым умственным действиям.
- ▶ В целом эта теория опирается на положения, сформулированные отечественными психологами Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым о своеобразии умственных действий.

Они выражаются в том, что человек в процессе своей деятельности постоянно переносит и преобразует внешние действия (действия с материальными предметами) во внутренние умственные (мысленное представление или, как говорят психологи, во внутренний план).

- ▶ В соответствии с этой теорией усвоение знаний, умений и навыков происходит путем интериоризации, т. е. путем поэтапного перехода «материальной» (внешней) деятельности во внутренний (умственный) план (интериор – внутренний, отсюда **интериоризация** – переход во внутренний план).
- ▶ В результате такого перехода внешние действия с материальными предметами преобразуются в умственные – интериорируются. При этом они подвергаются обобщению, вербализируются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности.

Особенности развития мышления детей с отклонениями в развитии наглядно-действенного мышления:

- ▶ Дети самостоятельно не обобщают свой опыт повседневного действия с предметами-орудиями, имеющими фиксированное назначение. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения фиксированного (общепринятого) орудия.
- ▶ В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательные средства, они недостаточно обобщают свой собственный опыт действий и не могут использовать его при решении новых задач, т.е. у них отсутствует перенос способа действия.
- ▶ Кроме того, проблемные дети отличаются включением речи в процесс решения мыслительных задач.
- ▶ У нормально развивающихся детей имеется постоянная потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи.

- ▶ Это дает им возможность осознания своих действий, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, т.е. позволяет ребенку планировать свои действия.

Неразвитость наглядно-образного мышления:

- ▶ невозможность решения наглядно-образных задач. При попытках решать такие задачи у них выявляется отсутствие связи между словом и образом.
- ▶ У детей наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом.

Психолого-педагогические условия развития мышления

- ▶ Воспитатель знакомит ребёнка с окружающей действительностью, сообщает ему ряд элементарных знаний об явлениях природы и общественной жизни, без чего развитие мышления было бы невозможно.
- ▶ Однако следует указать, что простое запоминание отдельных фактов, пассивное усвоение сообщаемых знаний ещё не могут обеспечить правильное развитие детского мышления.

Для того чтобы ребёнок начал мыслить, перед ним необходимо поставить новую задачу, в процессе решения которой он мог бы использовать приобретённые ранее знания применительно к новым обстоятельствам.

- ▶ **Большое значение в умственном воспитании ребёнка приобретает поэтому организация игр и занятий**, которые развивали бы у ребёнка умственные интересы, ставили бы перед ним определённые познавательные задачи, заставляли бы самостоятельно производить определённые умственные операции для достижения нужного результата.
- ▶ **Этому служат вопросы**, задаваемые воспитателем во время занятий, прогулок и экскурсий, дидактические игры, носящие познавательный характер, всякого рода загадки и головоломки, специально предназначенные для стимуляции умственной активности ребёнка.
- ▶ **Для того чтобы ребёнок хорошо учился в школе, необходимо, чтобы за время дошкольного детства его мышление достигло определённого уровня развития.**
- ▶ **Значимая роль в развитии мышления ребенка принадлежит детским вопросам (раскрыть «отношение воспитателя, родителей к этому феномену».**

Тема 3.3.6 Развитие воображения в дошкольном возрасте

1. Особенности воображения дошкольников.
2. Функции воображения дошкольника и этапы его развития.
3. Освоение приемов создания образов воображения.
4. Психолого-педагогические условия развития творческого воображения у детей дошкольного возраста.

1. Волков, Б.С., Детская психология: Психическое развитие ребёнка до поступления в школу / Б.С.Волков, Н.В. Волкова. - М.: Просвещение, 2002.- 322 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Эксмо-Пресс, 2004.- 367 с.
4. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский. - М.: ИД "Равновесие", 2004. - 355 с.
5. Детская практическая психология / под ред. проф. Марцинковской Т. Д. - М.: Гардарики, 2001. - 428 с.

1. Особенности воображения дошкольников.

- ⊙ *Воображение* – способность сознания создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими; играет ключевую роль в следующих психических процессах: моделирование, планирование, творчество, игра, человеческая память. В широком смысле, всякий процесс, протекающий «в образах» является воображением.
- ⊙ Отличительной особенностью воображения является своеобразный «отлет от действительности», создание нового образа, а не простое воспроизведение известных представлений, что характерно для памяти или внутреннего плана действий.

В общих чертах воображение можно определить как способность к перекombинированию образов.

По результатам:

- ⊙ Репродуктивное воображение (воссоздание действительности такой, какая она есть)
- ⊙ Продуктивное (творческое) воображение:
 - > с относительной новизной образов;
 - > с абсолютной новизной образов.

По степени целенаправленности:

- ⊙ активное (произвольное) – включает воссоздающее и творческое воображение;
- ⊙ пассивное (непроизвольное) – включает непреднамеренное и непредсказуемое воображение.

По виду образов:

- ⊙ конкретное;
- ⊙ абстрактное.

По приёмам воображения:

- ⊙ агглютинация – соединение несоединимых в реальности объектов;
- ⊙ гиперболизация – увеличение или уменьшение предмета и его частей;
- ⊙ схематизация – выделение различий и выявление черт сходства;
- ⊙ типизация – выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях.

По степени волевых усилий:

- преднамеренное;
- непреднамеренное.

Функции воображения

- представление действительности
- в образах, а также создание возможности
- пользоваться ими, решая задачи;
- регулирование эмоциональных состояний;
- произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека, в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций;
- формирование внутреннего плана действий – способности выполнять их внутри, манипулируя образами;
- планирование и программирование деятельности, составление программ, оценка их правильности, процесса реализации.

Достаточно сложным в психологии является вопрос о богатстве или бедности детского воображения?

- Ребенок может вообразить меньше, чем взрослый. Его фантазии ограничены бедными представлениями о жизни и примитивным жизненным опытом. Значит, воображение ребенка никак не богаче, а во многом даже беднее, чем у взрослого.
- Воображение играет в жизни ребенка значительно большую роль, чем в жизни взрослого.
- Оно проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий «отлет» от действительности.
- *«Воображение ребенка развивается постепенно, в процессе накопления им жизненного опыта, и все образы деятельности воображения, как бы причудливы они ни были, основываются на впечатлениях реальной жизни. Поэтому говорить о том, что воображение ребенка богаче, чем у взрослого, нельзя»* - Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн
- *Таким образом, воображение в жизни ребёнка играет большую роль и имеет свои особенности: приобретает произвольный характер, предполагая создание замысла, его планирование и реализация.*
- *Воображение становится особой деятельностью, превращаясь в фантазирование, ребёнок осваивает приёмы и средства создания образов.*
- Главным средством воображения, как и мышления, является речь. Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений, способствует формированию и фиксации представлений о предмете; именно речь дает возможность представить себе тот или иной предмет, который он не видел, мыслить о нем и мысленно преобразовывать его (Л.С. Выготский).

Особенности воображения дошкольника

- **Дети верят в то, что придумывают.** Воображаемый и реальный мир не отделены у них столь четкой границей, как у взрослых. Переживания, которые вызываются воображаемыми событиями, для них совершенно реальны и значительно сильнее, чем у взрослых.
- **Повышенная эмоциональность** - важная отличительная черта воображения дошкольника.
- Фантазии детей младшего дошкольного возраста по большей части произвольны. Они не могут сочинить или придумать что-то по заданию или по просьбе взрослого.
- Даже дома, в интимной и безопасной обстановке, может возникнуть страх воображаемых событий. Многочисленные детские страхи, которые нередко встречаются в этом возрасте, объясняются как раз силой и живостью детского воображения.
- Дети всерьез боятся выдуманной Бабы-Яги и ждут (а иногда и видят) добрую фею.
- Придуманные персонажи приобретают для ребенка личную значимость и начинают жить в его сознании как совершенно реальные.

2. Функции воображения дошкольника и этапы его развития

Сензитивным периодом развития воображения Н.Н. Палагина считает второй год жизни (первые подражательные игры).

На третьем году жизни происходит становление словесных форм воображения:

Освоение речи приводит к тому, что в игре появляются первые самостоятельные замещения. Возникают предметы-заместители.

В 3 года появляется аффективное воображение, связанное с осознанием ребёнка своего «Я» и отделением себя от других людей. Воображение уже становится самостоятельным процессом.

Четвёртый год жизни знаменует обособления мира фантазии. На этом этапе отмечается усиление динамичности образов, активное соотнесение образов воображения с заданными условиями и обстоятельствами, попытки установить взаимодействие персонажей в режиссёрской игре.

Показателями развития воображения в игре являются: разнообразие сюжетов, действие в воображаемой ситуации, самостоятельный выбор предмета – заместителя, гибкость в изменении функций и названия предметов, оригинальность замещения игровых действий, критичность к замещениям партнёра.

К 4-5 годам в процесс воображения включается специфическое планирование, которое имеет ступенчатый характер. Ребенок планирует один шаг своих действий, выполняет его, видит результат, а затем планирует следующий шаг. Ребёнок ещё не умеет руководить деятельностью воображения, но уже может представить состояние другого человека. Воссоздаваемые образы дифференцированы, содержательны и эмоциональны.

Появляются мечты о будущем. Они ситуативны, не устойчивы, обусловлены событиями, вызвавшими у ребёнка эмоциональный отклик.

- **Следующий этап в развитии воображении дошкольника – возраст 6-7 лет.** К этому времени ребенок осваивает основные образцы поведения и деятельности и получает свободу в оперировании ими. Он уже свободен от усвоенных стандартов и может комбинировать их.
- На этом этапе появляется целенаправленное планирование.
- В дошкольном возрасте у ребёнка появляется особая внутренняя позиция, а воображение уже становится самостоятельным процессом.
- **Воображение ребенка с самого начала его формирования имеет две основные функции – познавательную и аффективную.**
- Основная задача **познавательного воображения** – это воссоздание объективной реальности, достраивание целостной картины мира, получение новых впечатлений. С помощью воображения дети могут творчески овладевать схемами и смыслами человеческих действий, строить целостный образ какого-либо события или явления.
- **Аффективная функция** воображения направлена на утверждение и защиту своего «Я». Такая защита может осуществляться двумя путями:
 - 1) через многократное воспроизведение (или проигрывание) травмирующих воздействий или ситуаций ребенок «отстраняется» от них и начинает «видеть их со стороны»;
 - 2) дети создают воображаемые ситуации, в которых они могут утвердить себя – чувствовать себя сильными, смелыми, ловкими, всемогущими.
- Результаты наблюдений показали, что уже в 2,5-3 года отчетливо выделяются два типа воображения.
- Познавательное воображение обнаруживается в тех случаях, когда ребенок с помощью кукол разыгрывает знакомые ему действия и их возможные варианты – кормление детей, укладывание их спать, прогулка с ними и пр.
- Аффективное воображение проявлялось в проигрывании своих переживаний, связанных в основном со страхами детей – милиционер или динозавр подстерегают непослушных детей, забирают и наказывают их.
- Познавательное и аффективное воображение достаточно четко прослеживается в режиссерской игре ребенка.
- О. М. Дьяченко и Е. М. Гаспаровой был разработан вариант режиссерской игры, позволяющий выявить особенности воображения ребенка. Детям разного возраста предлагали пять деревянных кукол (три больших и две маленьких), которые представляли собой незакрашенный цилиндр-туловище с шариком-головкой. Ребенку предлагалось придумать, кто они, и поиграть, как он хочет.
- В случае устойчивого конфликта с реальностью дети нередко обращаются к замещающему воображению. Именно в этом возрасте начинают обычно существовать выдуманные миры с воображаемыми

ми друзьями и врагами. Здесь уже не нужна опора на внешние действия и реальные предметы: ребенок может проигрывать различные сюжеты во внутреннем плане.

- Очень ярко воображению дошкольников проявляется в режиссерской игре. Даже трехлетние дети с удовольствием наделяют игрушки ролями и проигрывают с ними различные сюжеты.
- Развиваясь и формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и в сочинениях сказок и стишков.
- Сначала дети опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге, а потом уже сами планируют свое произведение.
- Трех-четырёхлетние дети по ходу рисунка могут несколько раз менять свой замысел (*горб задуманного верблюда может превратиться в крыло бабочки, которая потом становится птицей; луна становится солнцем, а солнце превращается в звезду или цветок*).
- Еще большие возможности для воображения открывает словесное творчество, поскольку здесь дети не ограничены какими-либо техническими приемами.
- Многие дети сами сочиняют различные истории, в которых фантазии перемежается с реальностью.
- Сначала дети опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге, а потом уже сами планируют свое произведение.

4. Психолого-педагогические условия развития творческого воображения у детей дошкольного возраста

Развитию воображения способствуют:

- ситуации незавершенности;
- разрешение и даже поощрение множества вопросов;
- стимулирование независимости, самостоятельных разработок;
- позитивное внимание к ребёнку со стороны взрослых.

Развитию воображения препятствуют:

- конформность;
- неодобрение воображения;
- жесткие полоролевые стереотипы;
- разделение игры и обучения;
- готовность к изменению точки зрения;
- преклонение перед авторитетами.

Выводы:

- *развитие воображения ребенка тесно связано с развитием ее творчества, со становлением личности;*
- *для развития воображения и творчества дошкольника всего благоприятной является позиция взрослого, которая предостав-*

ляет пространство детской самостоятельности, инициативности, поощряет малейшие проявления фантазии ребенка;

- *развитие воображения ребенка происходит в игре и в производительных видах деятельности;*
- *отдельными приемами формирования воображения выступают поощрение разработки замысла, к планированию его воплощения, к созданию мысленных ситуаций, стимулирование воображения при чтении детской литературы; постановки творческих заданий, проблемных ситуаций игрового содержания.*

3.4 Развитие личности в дошкольном возрасте

3.4.1. Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника

1. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте.
2. Виды эмоциональных состояний дошкольников. Специфика их формирования и проявления.
3. Формирование высших чувств в дошкольном детстве.
4. Волевое развитие дошкольников.
5. Формирование мотивационно-потребностной сферы дошкольника как основы направленности личности.
6. Факторы отклоняющегося поведения дошкольников.
7. Социально-психологические условия предупреждения и коррекции отклонений в поведении детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. - М., 1990. -
2. Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. - 1995. - № 2.
3. Ермолаева М.В., И.Г. Ерофеева. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников. - М., 2008. - 336 с.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в формировании в поведении ребенка. - М., 1993. - 192 с.
5. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2004. - 288 с.
6. Менделевич В.Д. Девиантное поведение детей и подростков. М., 2006, 288 с.
7. Миронов В. Моральное чувство: его формирование с помощью художественной литературы/Дошкольное воспитание. -1993. -№10. - С. 41-42.
8. Психология эмоций: Тексты. - М., 1993.

9. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста /Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. - М., 1986.
- 10.Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей [Текст] / В. М. Целуйко. - М. : Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.-272 с.

1. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте.

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, который составляет переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности.

Эмоции и чувства – специфическая форма отражения действительности. Если в познавательных процессах отражаются предметы и явления, то в чувствах – значимость этих предметов и явлений для данного человека в конкретной ситуации. То есть чувства носят личностный характер.

Связаны с потребностями и выступают показателем того, как происходит их удовлетворение.

Особенности эмоциональной сферы в дошкольном возрасте

- Ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;
- Изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;
- Чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
- Формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические.
- Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам.
- Но из этого совсем не следует снижение насыщенности, интенсивности эмоциональной жизни ребенка. День дошкольника настолько наполнен эмоциями, что к вечеру он может, утомившись, дойти до полного изнеможения.
- У дошкольника формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки (А.В. Запорожец).
- Эмоциональное развитие дошкольника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей.
- Именно в дошкольном возрасте ребенок осваивает высшие формы экспрессии – выражение чувств с помощью интонации, мимики, пантомимики, что помогает ему понять переживания другого человека, «открыть» их для себя.

- Включение речи в эмоциональные процессы обеспечивает их интеллектуализацию, когда они становятся более осознанными и обобщенными. Слово помогает дошкольнику управлять своими эмоциями (первые попытки сдерживать свои чувства, например внешние их проявления – слезы, можно заметить у ребенка в 3–4 года).

Таким образом, с одной стороны, развитие эмоций обусловлено появлением новых мотивов и их соподчинением, а с другой – эмоциональное предвосхищение обеспечивает это соподчинение.

2. Виды эмоциональных состояний дошкольников. Специфика их формирования и проявления.

При рассмотрении эмоциональных реакций в качестве сигналов удовлетворения тех или иных потребностей ребенка можно заключить, что врожденной эмоциональной обусловленностью обладают следующие потребности:

потребность в самосохранении (страх);
 потребность в свободе движения (гнев);
 потребность в получении специфических раздражителей, свидетельствующих о психической защищенности (удовольствие).

С точки зрения Э.Гельгорна и Дж.Луфтборроу, именно эти потребности составляют основу эмоциональной жизни человека.

Общую тенденцию развития эмоциональной сферы точно выразил Г. Мюнстерберг: «Вначале чувствования вызываются только состояниями собственного тела ребенка. Голод, усталость и физическое раздражение неприятны, легкое возбуждение и принятие пищи приятны; позднее предметы внешнего мира и люди доставляют удовольствие и неудовольствие, а затем, наконец, достигается та стадия, когда вещи заменяются словами, и объекты мысли становятся источниками удовлетворения и неудовлетворения»].

Общую закономерность развития эмоциональной сферы ребенка от рождения до взросления определяет социализация содержания и форм проявления эмоций.

Содержание изменений	Предпосылки и условия изменений
Ситуативная вариативность эмоционального реагирования	Отрыв эмоции от конкретной ситуации или объекта, выражающийся в варьировании эмоционального реагирования в зависимости от конкретной ситуации
Расширение ряда эмоциональных модальностей (базовые- социальные)	Переход на новый уровень взаимодействия со взрослыми и сверстниками на основе обогащения эмоционального опыта
Опознавание эмоциональных состояний по выражению лица	Необходимость расширения средств коммуникации и сопровождения игровой деятельности при условии дифференцированности воспри-

	ятия различных эмоциональных состояний
Социальное преобразование выражения эмоций	Произвольная регуляция эмоционального переживания и его выражения (контроль и трансформация способов эмоционального реагирования)
Расширение и усложнение знаний об эмоциях	Необходимый уровень когнитивного развития и объем эмоционального опыта
Формирование структуры представлений об эмоциях	Образование системы знаний об эмоциональном явлении, включающей причины, содержание, способы выражения и последствия определенного эмоционального переживания
Вербальное обозначение эмоций	Формирование «словаря эмоций», обозначающего сущность и название эмоциональных проявлений

С точки зрения деятельностного подхода нормативно-возрастное поле эмоционального развития ребенка составляют эмоциональные новообразования. Отсюда **онтогенез эмоционального развития** отечественными исследователями понимается как процесс «последовательного и закономерного возникновения и функционирования новообразований, специфических и необходимых для данного возрастного этапа».

Итак, деятельностный подход характеризуется следующими представлениями о ходе индивидуального эмоционального развития:

- Эмоции в процессе онтогенеза проходят путь прогрессивного развития.
- Деятельность — основа эмоционального развития.
- Эмоциональные процессы играют важную роль в регуляции деятельности.
- Онтогенез эмоций рассматривается в неразрывной связи с общим ходом психического развития.
- На развитие эмоций оказывают влияние все структурные компоненты психики (познавательные процессы, мотивационно - потребностная сфера, самосознание).

Рассмотрим эмоциональные новообразования дошк возраста в той последовательности, в которой они появляются в онтогенезе.

1) «Комплекс оживления»

Эмоциональная окрашенность взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью, возникновение у младенца положительного эмоционального отношения к матери или другому близкому взрослому.

«Комплекс оживления» представляет собой систему поэтапных действий новорожденного: концентрацию на привлечшем внимание объекте

(зрительное и слуховое сосредоточение) и активное привлечение внимания взрослого (движения рук и ног, улыбка и гуление).

Эмпатийные реакции младенца проявляются в форме эмоциональной идентификации и осуществляются через **заражение** и **подражание**. Так, младенец стремится разделить свои переживания со взрослым и принимать переживания взрослого.

2) Трансформация содержания эмоциональных переживаний.

По мнению А. В. Запорожца, возникновение новых эмоций, прежде всего, связано с изменением содержания и структуры деятельности ребенка. В дошкольном возрасте в контексте различных продуктивных видов деятельности (лепка, рисование), знакомства с природой и музыкой развиваются **эстетические переживания** как умение чувствовать красоту в окружающей жизни и в произведениях искусства. Занятия и дидактические игры развивают **интеллектуальные эмоции**: удивление, любопытство (любопытность), уверенность или сомнение в своих суждениях и действиях, радость от найденного решения. Группа интеллектуальных эмоций способствует овладению ребенком познавательной деятельностью, ее способов и приемов. **Нравственные эмоции** развиваются у ребенка в результате практического выполнения нравственных требований, которые предъявляют к нему окружающие люди. Группа нравственных эмоций играет важную роль в становлении личности ребенка и формировании его активной жизненной позиции.

3. Социализация эмоций.

Первоначально социализацию эмоциональной сферы ребенка определяет появление механизмов **эмоциональной синтонии** и **эмоциональной децентрации**.

Эмоциональная синтония как эмоциональное заражение появляется в период новорожденности и проходит путь развития от целостной совокупности переживаний безотносительно субъекта переживаний до сложных форм сопереживания дифференцированным объектам общения.

В дошкольном детстве синтония теряет свое значение, так как ребенок уже достаточно независим от непосредственного влияния ситуации, и само по себе эмоциональное состояние даже близкого человека уже не «заражает» его. Состояние другого человека затрагивает ребенка лишь при условии его активного включения в ситуацию возникновения этого состояния, при непосредственном знакомстве с причинами этого состояния. То есть у ребенка появляется способность поставить себя в положение другого и пережить его успех и неудачи как свои.

Децентрация рассматривается отечественными исследователями как механизм преодоления эгоцентризма личности. Он заключается в изменении позиции субъекта в результате сопоставления и интеграции позиций, отличных от его собственной. В основе эмоциональной (аффективной) децентрации лежит психологический феномен позиционного эмоционального переключения, осуществляемого изначально в

непроизвольной форме. Признаки эмоциональной децентрации появляются только к 3 годам в связи с дифференцированием (отделением) себя и партнера как самостоятельных объектов общения и переживания.

На протяжении развития ребенка появляются новые сложные формы социальных переживаний — **сопереживание, сочувствие, содействие** другому лицу, необходимые для совместной деятельности и общения. **Сопереживание** — переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним.

Сочувствие — переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека.

Содействие — комплекс альтруистических актов, основанных на сострадании, сопереживании и сочувствии.

Данный комплекс социальных переживаний многие исследователи определяют как различные формы протекания эмпатийных переживаний. Таким образом, мы можем рассматривать **эмпатию** как «постижение эмоционального состояния, проникновение и вчувствование в переживания другого человека»[8; 79].

Старший дошкольный возраст характеризуется специфической формой протекания **эмпатийного реагирования**. Это связано с преобразованием эмоциональной сферы ребёнка от непосредственного эмоционального реагирования к опосредованной нравственными критериями и отношениями форме эмпатийного переживания.

Содержание эмпатийного реагирования в этом возрасте определяет характер мотивации личности.

На основе этологических исследований **эмпатического дистресса** как непроизвольного реагирования на болезненные эмоциональные состояния другого в раннем возрасте М.Хоффман выделил **симпатический дистресс** как осознанную эмоциональную реакцию сочувствия. «Симпатический дистресс» обусловлен собственным эмоциональным опытом негативных переживаний и формируется между 6 и 9 годами (младший школьный возраст).

В настоящий момент в практике дошкольного образования используются программы по формированию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Рассмотрим содержание и задачи двух таких программ: программы социально-эмоционального развития дошкольников «Я-ты-мы» и программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь».

Программа «Я-ТЫ-МЫ»

Цель программы: социально-эмоциональное развитие ребенка дошкольного возраста, формирование его эмоциональной сферы и социальной компетентности. Рассчитана на детей 3-6 лет.

В программе «я-ты-мы» выделяют три основных раздела:

Раздел 1. Уверенность в себе

Раздел 2. Чувства, желания, взгляды

Раздел 3. Социальные навыки

Первый раздел программы «Уверенность в себе» предполагает решение следующих задач. Помочь ребёнку осознать свои характерные особенности и предпочтения, понять, что он, как и каждый человек, уникален и неповторим.

Второй раздел программы «Чувства, желания, взгляды» призван научить детей осознанно воспринимать свои собственные эмоции – чувства и переживания, а также понимать эмоциональные состояния других людей.

Третий раздел «Социальные навыки» предполагает обучение детей эстетически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми.

На каждую возрастную группу задачи прописаны по всем трём разделам

Программа «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь»

Цель программы: ввести ребенка в сложный мир человеческих эмоций, помочь прожить определенное эмоциональное состояние, объяснить, что оно обозначает, и дать ему словесное наименование.

Программа состоит из двух частей:

Часть 1. Работа с дошкольниками (Тренинговая программа "Давайте жить дружно", тренинговая программа "Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь")

Часть 2. Работа с младшими школьниками (Коррекционно-развивающая программа "Я учусь владеть собой").

Данная программа направлена на работу с «предметными чувствами».

Первая тренинговая программа ("Давайте жить дружно") позволяет ребенку легче адаптироваться в группе детей, создает безопасное пространство общения, условия для самовыражения, объединяет всех детей совместной деятельностью, способствует повышению уверенности в своих силах, появлению сплоченности.

Вторая тренинговая программа ("Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь") помогает осознать те разнообразные переживания, которые возникают по мере расширения их связей с окружающим миром.

Программа представлена в виде подробных сценариев занятий. Авторы подчеркивают, что их разработки могут служить и основой для создания собственных сценариев с учетом потребностей и особенностей каждой конкретной группы, что предполагает обязательный элемент творчества в работе. Программа рассчитана на детей 4-6 лет.

Таким образом, обе программы парциальные и направлены на развитие эмоциональной сферы ребёнка. Программы различаются по возрастам использования. Программа "Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь" рассчитана на работу с более позднего возраста (с 4 лет), но при этом включает часть школьного возраста, что должно обеспечиваться качественной преемственностью программ сада и школы, что вызывает

сложности. Программа же «Я-ТЫ-МЫ» полностью дошкольная и начинается с более раннего возраста (с 3 лет). Обе программы очень интересны по содержанию (включают важные рекомендации и интересные детям занятия), программы хорошо разработаны.

3. Формирование высших чувств в дошкольном детстве.

Одним из важнейших направлений развития эмоциональной сферы дошкольников является развитие высших чувств (интеллектуальных, эстетических, моральных), которое тесно связано с формированием понятий о плохом и хорошем, красивом и некрасивом, а также – с развитием познавательных потребностей.

Формирование высших чувств в дошкольном детстве имеет следующие особенности:

1. Для дошкольников характерна слитность высших чувств. Ребенок оценивает как «хорошее» объекты и явления, которые вызывают у него эстетические (хороший – значит красивый), этические (хороший – значит добрый), интеллектуальные (хороший – значит интересный) переживания.
2. Эстетические чувства проявляются в эмоциональном отношении к героическому, комическому, безобразному в природе, в жизни, в искусстве, в процессе восприятия и творчества. Развитие моральных чувств тесно связано с характером взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками. Эти переживания связаны с удовлетворением или неудовлетворением их стремлений соблюдать требования общественной жизни. К этим чувствам относятся чувство долга, сочувствие, отзывчивость, забота о других и др.
3. Развиваются интеллектуальные чувства. К ним относят любопытство, любознательность, удивление, чувство нового, чувство юмора.
4. Развитие моральных чувств тесно связано с характером взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками. Эти переживания связаны с удовлетворением или неудовлетворением их стремлений соблюдать требования общественной жизни. К этим чувствам относятся чувство долга, сочувствие, отзывчивость, забота о других и др.
5. Развиваются интеллектуальные чувства. К ним относят любопытство, любознательность, удивление, чувство нового, чувство юмора.
6. У дошкольников возникают и такие этические переживания, как чувство гордости и стыда.
7. Постепенно у дошкольника развивается способность к эмоциональной децентрации, и он начинает сопереживать товарищу, радоваться его успехам, огорчаться его неудачам (способность ребенка отойти от своего текущего эмоционального состояния).

8. Благодаря способности к эмоциональной децентрации у дошкольника появляется чувство дружбы.
9. Ребенок переживает радость, удовлетворение при совершении им достойных поступков и огорчение, возмущение, недовольство, когда он сам или другие нарушают общепринятые требования, совершают недостойные поступки.
10. В 5–7 лет чувство долга возникает у ребенка по отношению ко многим взрослым и сверстникам, дошкольник начинает испытывать это чувство и по отношению к малышам.

Условия и формы формирования культуры чувств:

- ▶ Источником гуманных чувств выступают взаимоотношения с близкими людьми. На предыдущих этапах детства, проявляя доброжелательность, внимание, заботу, любовь, взрослый заложил мощный фундамент для становления нравственных чувств.
- ▶ В числе ведущих факторов, влияющих на эмоциональное развитие ребенка, А.В. Запорожец называл детский коллектив. На основе совместной деятельности, опосредованной эмоциональными эталонами – нравственными нормами, у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия.
- ▶ Значимым фактором развития гуманных чувств является и сюжетно-ролевая игра.
- ▶ В трудовой деятельности, направленной на достижение результата, полезного для окружающих, возникают новые эмоциональные переживания: радость от общего успеха, сочувствие усилиям товарищей, удовлетворение от хорошего выполнения своих обязанностей, недовольство от своей плохой работы.
- ▶ На основе знакомства детей с трудом взрослых формируется любовь и уважение к нему. А положительное отношение к труду дошкольники переносят и на собственную деятельность (Я.З. Неверович).

4. Волевое развитие дошкольников.

Развитие воли у детей. Психологические основы формирования произвольных форм поведения в дошкольном детстве.

В развитии воли в дошкольном детстве можно выделить ряд этапов

1. Развитие целеполагания как начального этапа волевого действия.

} Младшие дошкольники ставят цели, связанные со своими личными интересами и сиюминутными желаниями. А старшие могут ставить цели, важные не только для них, но и для окружающих.

} Характерным для волевого действия является свободный выбор цели, своего поведения, определяемый не внешними обстоятельствами, в мотивированный самим ребенком (Л.С. Выготский).

2. Овладение планированием для реализации волевого действия.

Выполнение волевых действий зависит от речевого планирования и регуляции. Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он

намерен делать, обсуждает сам с собой возможные решения при борьбе мотивов, напоминает себе о том, для чего он выполняет действие, и приказывает себе добиваться достижения цели.

3. Развитие действий контроля в осуществлении волевого действия.

} Первые предпосылки контроля за своим поведением возникают еще в раннем возрасте и вызваны стремлением ребенка к самостоятельности.

} В развитии самоконтроля у дошкольника выделяются две линии:

1) освоение способов самопроверки;

2) развитие потребности проверять и корректировать свою работу.

Недостатки волевого развития детей: формы проявления и источники:

Большинство недостатков волевого поведения детей, капризы, упрямство, наблюдаемые в раннем детстве, основой своей имеют именно ошибки в воспитании воли ребенка, выражающиеся в том, что родители во всем угождают ему, удовлетворяют каждое его желание, не предъявляют требований, которые должны им безоговорочно выполняться. Не приучают его сдерживать себя, подчиняться определенным правилам поведения. Готовность употребить усилие не дается сама собой, к ней необходимо приучать специально.

Другая крайность семейного воспитания заключается в перегрузке детей непосильными заданиями, которые обычно, не выполняются. Родители, желая воспитать ребенка трудолюбивым, умным, умеющим прилично вести себя в обществе, нагружают свое дитя непосильной работой. Ребенок зачастую не способен одолеть заданного и бросает дело на полпути. Постепенно он привыкает не доводить начатое дело до конца, что тоже представляет собой проявление слабости воли.

Не менее важна в развитии воли игровая деятельность. Подвижные, развивающие игры также преобразуют волю ребенка. Кроме того, игровые правила и устойчивые действия развивают такие волевые черты, как выдержка, умение преодолевать свое нежелание действовать, умение считаться с намерениями партнера по игре, решительность в действиях. И, конечно же, сама деятельность оказывает существенное влияние на развитие воли ребенка.

5. Формирование мотивационно-потребностной сферы дошкольника как основы направленности личности.

Становление мотивационной сферы ребенка является одной основополагающей проблемой психологии развития. Известно, что мотивация определяет направленность личности и побуждения к деятельности. Периодом наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы является дошкольный возраст.

Именно в дошкольный период механизмы мотивации начинают формироваться, меняются мотивы, выстраивается **иерархия мотивов** (как основное новообразование дошкольного детства).

Информация, поданная ребенку в определенной форме, вызывает эмоциональное восприятие, заинтересованность и желание принять участие в событиях, формирует такую **внутреннюю мотивацию**, которая появляется в младшем и сохраняется в старшем дошкольном возрасте.

Ведущий в этот возрастной период вид деятельности дошкольников — игра — способствует развитию мотивационной сферы ребенка. Возникают новые интересы и связанные с ними цели. При этом начинает реализовываться сформулированный О.К. Тихомировым закон онтогенетического развития целеобразования; постановка цели и ее достижение, первоначально разделенные между детьми и родителями, затем объединяются в деятельности ребенка. Многие четырехлетние дети, например, уже до рисования говорят, что собираются нарисовать, т. е. обозначают цель-объект. В пятилетнем возрасте уже 80% детей составляют предварительный план рисунка, в шестилетнем — все дети при рисовании обозначают цель, т.е. то, что должно получиться.

Такое постепенное формирование целенаправленности характерно и для других видов деятельности ребенка-дошкольника. Однако даже для 6-7-летних детей еще характерно окончательное оформление цели в их сознании по ходу выполнения действия, что зависит от предметной ситуации и от «строительного» материала (формы, цвета кубиков при постройке дома).

Таким образом, уже с 4 лет начинает проявляться **смыслообразующая функция мотива**, так как ребенок начинает планировать смысл своей деятельности.

В 4 года появляется **соподчиненность потребностей, желаний**. Они приобретают разную силу и значимость. Появляются доминирующие установки: у одних — престижные (эгоистические), у других, наоборот, — альтруистические, у третьих — на достижение успеха. Правда, у некоторых детей даже к 7 годам доминирующие мотиваторы не появляются.

Разнообразные интересы приобретают относительную устойчивость. Вследствие всего перечисленного начинает складываться **индивидуальная мотивационная система (сфера)** ребенка.

В процессе игры со сверстниками дошкольники учатся подчинять свое поведение определенным правилам, вступающим в противоречие с их мимолетными желаниями. Как отмечал Л.С. Выготский, в игре ребенок учится действовать в познаваемой, т.е. мысленной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Этим облегчается переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, связанным с самоконтролем.

Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. В более старшем дошкольном возрасте ребенок начинает сдерживаться уже при воображаемом контроле других: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение вследствие предвидения осуждения, наказания. В последующем начинается усвоение этических норм, которые тоже учитываются ребенком при

планировании своих поступков. Происходит подавление внутренних побуждений в связи с привлекательностью предметов, а не только выбор одного предмета из многих, как у младших дошкольников. Этот переход хорошо обрисовал Д. Б. Эльконин. Он пишет, что у младшего дошкольника желания носят характер аффекта: не ребенок владеет желаниями, а они владеют им. Он находится во власти желаний так же, как раньше находился во власти притягательных предметов. Старший дошкольник уже может во многих случаях побороть и свои желания.

Если у младших и средних дошкольников «внутренний фильтр» используется детьми в процессе мотивации от случая к случаю, то в преддошкольном возрасте он начинает принимать активное участие в процессе принятия решения, что связано с развитием не только нравственной, но и волевой сфер личности. К шести годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека (идентификация) и видеть вещи с его позиции, учитывать не только свои желания, принимать их в расчет. Появляется чувство долга, регулирующее поведение ребенка в простых ситуациях.

Ради достижения желаемой цели старшие дошкольники могут выполнять работу, не вызывающую у них интереса: подметать пол, мыть посуду (чтобы разрешили поиграть, посмотреть кинофильм и т. п.). Это свидетельствует о том, что появляются мотивы, формирующиеся на базе не только желаний («хочу»), но и на базе осознания необходимости («надо»).

К концу дошкольного возраста ребенок начинает оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения уже постоянно, а не от случая к случаю. Обогащение представлений о самом себе ведет к появлению потребности в уважении, во взаимопонимании с окружающими, в их сопереживании. Однако осознаваемость мотива остается еще слабой. В реальной жизни ребенок постоянно сталкивается с собой как с не знающим, не могущим, не понимающим, что к тому же подкрепляется взрослыми: «Ты неправ!», «Ты еще маленькая, вырастешь — поймешь». Ребенок в этом возрасте постоянно обнаруживает самонедостаточность. Очевидно, это связано и с неумением дошкольников, в связи с малым словарным и понятийным запасом, анализировать побудительные причины и вербализовать свои потребности и эти причины. Поэтому на данном этапе возрастного развития имеется много непонятых и невербализованных мотиваторов. Вместо них дети указывают на внешние обстоятельства, которые их привлекают или способствуют удовлетворению их потребности. Так, они говорят, что хотят в школу, потому что «там ребята», «там весело», «там будут ставить отметки», не понимая, что за этими внешними атрибутами стоят потребности в общении, в повышении своего социального статуса в глазах близких и товарищей. Лишь в беседе и экспериментальных играх эти потребности выявляются отчетливо.

В преддошкольном возрасте у детей появляются новые мотивы: достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудачи. Равнодушие младших дошкольников к удачам и неудачам сменяется у

средних дошкольников переживанием успеха и неуспеха (успех вызывает у них усиление мотива, а неуспех — уменьшение его). У старших дошкольников стимулировать может и неуспех. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат: если дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры, то 5-6-летние получают удовольствие не только от процесса, но и от результата игры, т. е. от выигрыша.

В связи с этим, как отмечает В.П. Валькова, в 6-7 лет дети более дифференцирование подходят к выбору партнеров по играм, называя несколько причин: их умение играть в группе, умение хорошо играть, наличие у них творческих способностей в игре, оказание помощи в процессе игры.

Наиболее сильным **стимулятором** для дошкольника является **поощрение, получение награды**. Более слабое стимулирующее воздействие оказывает наказание (в общении с детьми — это, в первую очередь, исключение из игры). Еще слабо действует собственное обещание ребенка, что свидетельствует о неустойчивости его мотивационных установок. Поэтому высказывается точка зрения, что требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд невыполненных заверений и клятв подкрепляют формирование таких негативных личностных качеств, как необязательность и беспечность.

Но самым слабым внешним воздействием на принимаемые ребенком решения обладает прямое запрещение каких-то его действий, не усиленное другими дополнительными мотиваторами, хотя взрослые чаще всего возлагают надежды именно на этот вид воздействия.

Таким образом, мотивационно-потребностная сфера дошкольников изменяется с возрастом. Если на ранних этапах дизонтогенеза преобладают биологические потребности, то на более поздних этапах начинают доминировать социальные и идеальные потребности.

Ряд авторов (А.В. Петровский, В.А. Петровский) указывают на существование у ребенка особой потребности в персонализации, т.е. потребности стать личностью и занять определенную позицию в человеческом сообществе. Только став полноценным членом общества, ребенок может удовлетворить все другие свои потребности, в том числе и органические. При этом следует подчеркнуть, что в ходе онтогенетического развития идет не простое добавление новых, социальных потребностей к уже существующим биологическим, а преобразуется вся система потребностей.

Социальные способы и средства удовлетворения органических потребностей человека качественно изменяют сами эти потребности и предметы, способные их удовлетворить.

Развитие потребностей означает и развитие потребности в самоактуализации (по А. Маслоу). А. Маслоу отмечает, что «...в момент самоактуализации индивид является целиком и полностью человеком». По мнению Л.И. Анцыферовой, потребность в самоактуализации является врожденной, но удовлетворяется она только после того, как удовлетворены потребности более низкого уровня.

Мотивы поведения ребенка существенно изменяются на протяжении дошкольного детства. Младший дошкольник большей частью действует, как и ребенок в раннем возрасте, под влиянием возникших в данный момент ситуативных чувств и желаний, вызываемых самыми различными причинами, и при этом не отдает себе ясно отчета в том, что заставляет его совершать тот или иной поступок. Поступки старшего дошкольника становятся гораздо более осознанными. Во многих случаях он может вполне разумно объяснить, почему поступил в данном случае так, а не иначе.

Один и тот же поступок, совершенный детьми разного возраста, часто имеет совершенно разные побудительные причины. Трехлетний малыш бросает курам крошки, чтобы посмотреть, как они сбегаются и клюют, а шестилетний мальчик—чтобы помочь матери по хозяйству.

Вместе с тем можно выделить некоторые виды мотивов, типичных для дошкольного возраста в целом, оказывающих наибольшее влияние на поведение детей. Это прежде всего мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, с их стремлением действовать как взрослые. Желание быть похожим на взрослого руководит ребенком в ролевой игре. Нередко подобное желание может быть использовано и как средство, позволяющее добиться от ребенка выполнения того или иного требования в повседневном поведении. «Ты ведь большой, а большие одеваются сами»,— говорят ребенку, побуждая его к самостоятельности. «Большие не плачут»— сильный аргумент, заставляющий ребенка сдерживать слезы [21].

Другая важная группа мотивов, постоянно проявляющихся в поведении детей,— мотивы игровые, связанные с интересом к самому процессу игры. Эти мотивы появляются в ходе овладения игровой деятельностью и переплетаются в ней со стремлением действовать как взрослый. Выходя за пределы игровой деятельности, они окрашивают все поведение ребенка и создают неповторимую специфику дошкольного детства. Любое дело ребенок может превратить в игру. Очень часто в то время, когда взрослым кажется, что ребенок занят серьезным трудом или прилежно чему-либо учится, он в действительности играет, создавая для себя воображаемую ситуацию.

Большое значение в поведении ребенка-дошкольника имеют мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми. Хорошее отношение со стороны окружающих необходимо ребенку. Желание заслужить ласку, одобрение, похвалу взрослых является одним из основных рычагов его поведения. Многие действия детей объясняются именно этим желанием. Стремление к положительным взаимоотношениям со взрослыми заставляет ребенка считаться с их мнениями и оценками, выполнять устанавливаемые ими правила поведения.

По мере развития контактов со сверстниками для ребенка становится все более важным их отношение к нему. Когда ребенок трехлетнего возраста приходит, впервые в детский сад, он может в течение первых месяцев как бы не замечать других детей, он действует так, как будто их вовсе нет. Он может, например, потащить стульчик из-под другого ребенка, если сам хочет

сесть. Но в дальнейшем положение изменяется. Развитие совместной деятельности и образование детского общества приводят к тому, что завоевание положительной оценки сверстников и их симпатии становится одним из действенных мотивов поведения. Особенно стараются дети завоевать симпатию тех сверстников, которые им нравятся и которые пользуются популярностью в группе.

В дошкольном детстве развиваются мотивы самолюбия, самоутверждения. Их исходный пункт — возникшее на рубеже раннего детства и дошкольного возраста отделение себя от других людей, отношения к взрослому как к образцу поведения. Взрослые не только ходят на работу, занимаются почетными в глазах ребенка видами труда, вступают между собой в различные взаимоотношения. Они также воспитывают его, ребенка, предъявляют требования и добиваются их выполнения. И ребенок начинает претендовать на то, чтобы и его уважали и слушались другие, обращали на него внимание, исполняли его желания.

Одно из проявлений стремления к самоутверждению — притязания детей на исполнение главных ролей в играх. Показательно, что дети, как правило, очень не любят брать на себя роли детей. Всегда гораздо привлекательнее роль взрослого, облеченного уважением и авторитетом.

У детей трех — пяти лет самоутверждение обнаруживается и в том, что они приписывают себе все известные им положительные качества, не заботясь о соответствии их действительности, преувеличивают свою силу, смелость и т. п. На вопрос, сильный ли он, ребенок отвечает, что, конечно, он сильный, ведь может поднять даже слона.

Стремление к самоутверждению при известных условиях может приводить к отрицательным проявлениям в форме капризов и упрямства.

Капризы дошкольников очень напоминают проявления негативизма, который наблюдается у многих детей в период кризиса трех лет. Капризы нередко и являются следствием неправильного подхода к ребенку в этот период, закрепления возникших отрицательных форм взаимоотношений. Но психологическая природа капризов отличается от кризисных форм поведения, в которых ребенок пытается утвердить свою самостоятельность. Каприз — средство обратить на себя общее внимание, «взять верх» над взрослыми. Капризными, как правило, становятся ослабленные, безынициативные дети, которые не могут удовлетворить стремление к самоутверждению другими путями, в частности в общении со сверстниками [7].

В период дошкольного детства происходит формирование новых видов мотивов, связанных с усложнением деятельности детей. К ним относятся познавательные и соревновательные мотивы.

Уже в три-четыре года ребенок может буквально засыпать окружающих вопросами: «Что это?», «А как?», «Зачем?» и т. п. Позднее преобладающим становится вопрос «Почему?». Нередко дети не только спрашивают, но пытаются сами найти ответ, использовать свой маленький опыт для объяснения непонятного, а порой и провести «эксперимент».

Хорошо известно, как любят дети «потрошить» игрушки, стараясь узнать, что у них внутри.

Эти факты часто считают показателем присущей детям дошкольного возраста любознательности. Однако на самом деле детские вопросы далеко не всегда выражают их познавательный интерес, стремление получить какие-либо новые сведения об окружающем мире. Большая часть вопросов, которые задают младшие и средние дошкольники, преследует цель привлечь внимание взрослого, вызвать его на общение, поделиться с ним возникшим переживанием. Дети часто не ждут и не дослушивают ответов на свои вопросы, перебивают взрослого и перескакивают к новым вопросам. Только постепенно под влиянием взрослых; которые обучают ребенка, сообщают ему разнообразные знания (в том числе доступно и обоснованно отвечают на его вопросы), ребенок начинает все больше и больше интересоваться окружающим, стремиться к тому, чтобы узнать что-то новое.

Дети младшего дошкольного возраста часто выслушивают объяснения взрослых только в том случае, если полученные сведения нужны им для использования в игре, рисовании или другой практической деятельности. Их попытки догадаться о причинах тех или иных явлений или проводимые детьми «эксперименты» тоже связаны обычно с затруднениями, возникающими в практической деятельности. И лишь к старшему дошкольному возрасту интерес к знаниям становится самостоятельным мотивом действия ребенка, начинает направлять его поведение.

Ребенок трех-четырех лет не сравнивает своих достижений с достижениями сверстников. Стремление к самоутверждению и желание получить одобрение взрослых выражаются у него не в попытках сделать что-либо лучше других, а в простом приписывании себе положительных качеств или в выполнении действий, получающих положительную оценку взрослого. Так, младшие дошкольники, которым предложили играть в дидактическую игру, и объяснили, что победитель получит в награду звездочку, предпочитали все действия выполнять сообща, а не по очереди (как требовали условия игры) и не могли удержаться от подсказки сверстнику. Что же касается звездочки, то каждый ребенок требовал ее независимо от результатов, которого он достиг.

Развитие совместной деятельности со сверстниками, особенно игр с правилами, способствует тому, что на основе стремления к самоутверждению возникает новая форма мотивов — стремление выиграть, быть первым. Почти все настольные игры, предлагаемые детям среднего и особенно старшего дошкольного возраста, и большая часть спортивных игр связаны с соревнованием. Некоторые игры прямо так и называются: «Кто ловчее?», «Кто быстрее?», «Кто первый?» и т. п. Старшие дошкольники вносят соревновательные мотивы и в такие виды деятельности, которые сами по себе соревнования не включают. Дети постоянно сравнивают свои успехи, любят прихвастнуть, остро переживают промахи, неудачи.

Особое значение в развитии мотивов поведения имеют нравственные мотивы, выражающие отношение ребенка к другим людям. Эти мотивы

изменяются и развиваются на протяжении дошкольного детства в связи с усвоением и осознанием нравственных норм и правил поведения, пониманием значения своих поступков для других людей. Первоначально выполнение общепринятых правил поведения выступает для ребенка лишь как средство поддержания положительных взаимоотношений со взрослыми, которые этого требуют. Но поскольку одобрение, ласка, похвала, которые ребенок получает за хорошее поведение, приносят ему приятные переживания, постепенно само выполнение правил начинает восприниматься как нечто положительное и обязательное. Младшие дошкольники поступают в соответствии с нравственными нормами только по отношению к тем взрослым или детям, к которым испытывают симпатию. Так, ребенок делится игрушками, сладостями со сверстником, которому он симпатизирует. В старшем дошкольном возрасте нравственное поведение детей начинает распространяться на широкий круг людей, не имеющих с ребёнком непосредственной связи. Это вызвано осознанием детьми нравственных норм и правил, пониманием их общеобязательности, их действительного значения. Если четырехлетний мальчик на вопрос: «Почему не следует драться с товарищами?» ответит: «Драться нельзя, а то попадешь прямо в глаз» (т. е. ребенок учитывает неприятные последствия от поступка, а не сам поступок), то к концу дошкольного периода появляются ответы уже иного порядка: «Драться с товарищами нельзя, потому что стыдно обижать их».

К концу дошкольного детства ребенок понимает значение выполнения нравственных норм. Это проявляется в оценке как собственного поведения, так и поступков литературных персонажей. Пятилетний Боря, прослушав рассказ Льва Толстого «Косточка», сказал: «Ему стыдно стало, и он заплакал. Он папе неправду сказал. Так нехорошо».

Среди нравственных мотивов поведения все большее место начинают занимать общественные мотивы — желание сделать что-то для других людей, принести им пользу. Уже многие младшие дошкольники могут выполнить несложное задание ради того, чтобы доставить удовольствие другим людям: под руководством воспитателя изготовить флажок в подарок малышам или салфеточку в подарок маме. Но для этого нужно, чтобы дети ярко представляли себе людей, для которых они делают вещь, испытывали к ним симпатию, сочувствие. Так, чтобы младшие дошкольники довели до конца работу над флажками, воспитатель должен в яркой, образной форме рассказать им о маленьких детях, воспитывающихся в яслях, об их беспомощности, о том удовольствии, которое им могут доставить флажки.

По собственной инициативе выполнять работу для других дети начинают значительно позднее — с четырех-пятилетнего возраста. В этот период дети уже понимают, что их поступки могут приносить пользу окружающим. Когда младших дошкольников спрашивают, почему они выполняют поручения взрослых, они обычно отвечают: «Мне нравится»; «Мама велела». У старших дошкольников ответы на тот же вопрос носят другой характер: «Помогаю, потому что бабушке и маме трудно одним»; «Я люблю маму, поэтому помогаю»; «Чтобы помочь маме и все уметь». По-

разному ведут себя дети разных дошкольных возрастных групп и в играх, где от действий каждого ребенка зависит успех команды, к которой он принадлежит. Младшие и часть средних дошкольников заботятся только о собственном успехе, в то время как другая часть средних и все старшие дети действуют, чтобы обеспечить успех всей команде.

У старших дошкольников можно наблюдать вполне сознательное выполнение нравственных норм, связанных с помощью другим людям.

Соподчинение мотивов. Изменения в мотивах поведения на протяжении дошкольного детства состоят не только в том, что меняется их содержание, появляются новые виды мотивов. Между разными видами мотивов складывается соподчинение, иерархия мотивов: одни из них приобретают более важное значение для ребенка, чем другие.

Поведение младшего дошкольника неопределенно, не имеет основной линии, стержня. Ребенок только что поделился гостинцем со сверстником, а сейчас он уже отнимает у него игрушку. Другой ревностно помогает матери убирать комнату, а через пять минут уже капризничает, не хочет одевать рейтузы. Это происходит потому, что разные мотивы сменяют друг друга, и в зависимости от изменения ситуации поведением руководит то один, то другой мотив.

Соподчинение мотивов является самым важным новообразованием в развитии личности дошкольника. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению. По мере ее развития появляется возможность оценивать не только отдельные поступки ребенка, но и его поведение в целом как хорошее или плохое. Если главными мотивами поведения становятся общественные мотивы, соблюдение нравственных норм, ребенок в большинстве случаев будет действовать под их влиянием, не поддаваясь противоположным побуждениям, толкающим его на то, чтобы, например, обидеть другого или солгать. Напротив, преобладание у ребенка мотивов, заставляющих получать личное удовольствие, демонстрировать свое действительное или мнимое превосходство над другими, может привести к серьезным нарушениям правил поведения. Здесь потребуются специальные воспитательные меры, направленные на перестройку неблагоприятно складывающихся основ личности. Конечно, после того как возникло соподчинение мотивов, ребенок не обязательно во всех случаях руководствуется одними и теми же мотивами. Такого не бывает и у взрослых. В поведении любого человека обнаруживается множество разнообразных мотивов. Но соподчинение приводит к тому, что эти разнообразные мотивы теряют равноправие, выстраиваются в систему. Ребенок может отказаться от привлекательной игры ради более важного для него, хотя, возможно, и более скучного занятия, одобряемого взрослым. Если ребенок потерпел неудачу в каком-нибудь значимом для него деле, то это не удастся компенсировать удовольствием, полученным по «другой линии» [21].

Если поведение ребенка раннего возраста вызывается определенной ситуацией, доминирующим в данный момент чувством, то дошкольник уже умеет сдерживать себя. Однако эта способность формируется постепенно.

Н. М. Матюшиной (1987) было проведено исследование с целью выявления возможности детей 3-7 лет сдерживать свои непосредственные желания. Испытуемым предлагалось в течение некоторого времени не смотреть на определимый предмет. В первой серии опытов в качестве ограничителя выступал запрет взрослого в чистой форме; во второй — получение поощрительной награды; третьей — наказание в форме исключения из игры; в четвертой — «собственно слово» (обещание) ребенка.

Результаты исследования показали, что детям 5-7 лет легче сдерживать свои непосредственные побуждения, нежели более младшим. Отличается и побудительная сила различных мотивов-ограничений. Наиболее сильно действует мотив поощрения, наименее слабым ограничителем в обеих группах выступает запрет взрослого, не усиленный другими дополнительными мотивами.

Важным этапом развития мотивационной сферы старших дошкольников является формирование мотивационной готовности к обучению в школе, которая включает в себя готовность ребенка к принятию позиции ученика. Сюда входит определенный уровень развития мотивационной сферы, способность к произвольному управлению собственной деятельностью, развитие познавательных интересов — сформированная иерархия мотивов с высоко развитой учебной мотивацией. Здесь также учитывается уровень развития эмоциональной сферы ребенка, сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость.

Мотивационная (личностная) готовность определяется наличием у детей желания учиться. Большинство родителей почти сразу ответят, что их дети хотят в школу, и, следовательно, мотивационная готовность у них есть. Однако это не совсем так. Прежде всего, желание пойти в школу и желание учиться существенно отличаются друг от друга.

Ребенок может хотеть в школу потому, что все его сверстники туда пойдут, потому, что слышал дома, что попасть в эту гимназию очень важно и почетно, наконец, потому, что к школе он получит новый красивый ранец, пенал и другие подарки. Кроме того, все новое привлекает детей, а в школе практически все — и классы, и учительница, и систематические занятия являются новыми.

Однако это еще не значит, что дети осознали важность учебы и готовы прилежно трудиться. Просто они поняли, что статусное место школьника гораздо важнее и почетнее, чем дошкольника, который ходит в детский садик, сидит дома с мамой. Дети в 6 лет уже хорошо понимают, что вы можете отказать им в покупке куклы или машинки, но не можете не купить ручку или тетрадки, так как покупка, например «Барби» диктуется только вашим добрым отношением к ребенку, а ранца или учебника — обязанностью перед ним.

Точно также дети видят, что взрослые могут прервать их самую интересную игру, но не мешают старшим братьям или сестрам, когда те засиживаются за уроками. Поэтому ребенок и стремится в школу, так как он хочет быть взрослым, иметь определенные права, например на ранец или тетрадки, а также закрепленные за ним обязанности – например, рано вставать, готовить уроки (которые и обеспечивают ему новое статусное место и привилегии в семье). Пусть он еще полностью не осознает, что для того, что бы приготовить урок ему придется пожертвовать, например игрой или прогулкой, но в принципе он знает и принимает тот факт, что уроки нужно делать. Именно это стремление стать школьником, выполнять правила поведения школьника и иметь его права и обязанности и составляют «внутреннюю позицию школьника», которая является основой готовности к школе.

Конечно, такая позиция формируется почти у всех детей к 7 годам. Однако, если ребенок часто слышит в доме разговоры о том, что в школе не интересно, что это только трата времени и сил, если он видит, что отношение к нему и к его занятиям в семье не меняется от того, что он идет в школу, то такая позиция может и не сформироваться вообще. Важно также рассказывать детям о том, что именно значит быть школьником, почему он становится более взрослым, поступив в школу и какие обязанности он там будет выполнять. На доступных примерах уже 5 летним детям можно показать важность уроков, оценок, школьного распорядка. Все это способствует формированию у ребенка мотивационной готовности к школе.

Мотивационная готовность к обучению в школе развивается постепенно. Первым этапом как раз и является интерес к внешней стороне учебы, к процессу обучения, то есть к походу в школу, к школьным принадлежностям, к правилам поведения в школе. Конечно, такой интерес недолог и он быстро, в течение 2-3 месяцев исчезает. Именно тогда и должен возникнуть интерес к содержанию занятий, к получению новых знаний, то есть собственно познавательная мотивация. Однако это уже зависит от того, как и чему ребенок будет учиться в школе. Внутренняя позиция школьника, то есть стремление в школу и готовность соблюдать школьные обязанности и правила является главной составляющей, основой психологической готовности к школе, основой того, что в новой обстановке ребенок будет чувствовать себя комфортно. Без такой готовности, как бы хорошо ребенок не умел читать и писать, он не сможет хорошо учиться, так как школьная обстановка, правила поведения будут ему в тягость, он будет стараться выйти любой ценой из этой неприятной ситуации. Это может быть отвлечение, уход в свои мечты, это может быть стремление скорее поиграть на переменках либо негативное отношение к товарищам или учительнице. Так или иначе, такое состояние будет мешать ребенку учиться, как бы хорошо его не готовили к занятиям дома. Таким образом, личностно-мотивационная готовность имеет не меньшее значение, чем интеллектуальная.

Психологическая готовность к школьному обучению – целостное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития личностно-мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы производительности. Отставание в развитии одного из компонентов психологической готовности влечет за собой отставание развития других, что определяет своеобразные варианты перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту.

6. Факторы отклоняющегося поведения дошкольников.

Фактор - момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении.

Все виды поведенческих отклонений можно разделить на две группы:

- патологические формы, вызванные поражением ЦНС (центральная нервная система), отклонениями в психике и т.д.
- непатологические формы отклонений в поведении, возникающие по различным причинам.

Особую озабоченность вызывают дети с так называемым – отклоняющимся (девиантным) поведением (от латинского *deviatio* – отклонение). Краткий психологический словарь дает следующую его трактовку: «Отклоняющееся поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Основные виды отклоняющегося поведения – преступность и уголовно не наказуемое (не противоправное) аморальное поведение (систематическое пьянство, стяжательство, распущенность в сфере сексуальных отношений и другое и пр.).

В психологии поступок рассматривается как сознательное действие, как акт нравственного самоопределения человека, в которых он утверждает себя как «Я» в своем отношении к другому человеку, к самому себе.

Изменения, происходящие сегодня в различных сферах жизни, экологический и экономический кризис, социальная нестабильность, усиление влияния псевдокультуры, неблагоприятные семейно-бытовые отношения, чрезмерная занятость родителей и т.п. приводят к деформации институтов социализации детей дошкольного возраста. В этих условиях возникают серьезные предпосылки для зарождения у детей отклоняющегося поведения, причинами возникновения которого, являются разнообразные взаимосвязанные факторы: индивидуальный, психологический, педагогический, социальный (исследования Ю.А. Клейберга). Социальные детерминанты отклоняющегося поведения многообразны, могут по-разному воздействовать на еще незрелую личность ребенка. Однако как показывают отечественные исследования (Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, М.И. Буянов, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, В.П. Кащенко, В.С. Ковалев, Т.И. Шульга и др.) причины этих возможных поведенческих отклонений следует искать именно в семье.

Семья как социальный институт в настоящее время значительно изменилась. Она испытывает значительные трудности в приспособлении к динамическому развитию современного общества. Семья чрезвычайно

чувствительна ко всем процессам, которые происходят в обществе, она отзывается тем или иным образом на них. Сложности и противоречия исторического развития нашего общества наложили отпечаток на жизнь семьи и на её воспитательные возможности.

Неполная семья оказывает более травмирующее влияние на детей. В семейной психологии существует утверждение, что для нормального воспитания необходимы оба родителя. Ограниченные воспитательные возможности неполно семьи порождены факторами педагогического, морально – психологического и материального порядка. И отсутствие одного из родителей лишает ребёнка целого мира нравственно – эмоциональных отношений. Неполная семья обладает ограниченными воспитательными возможностями, однако бывает, что неполная семья более полезна для развития личности ребёнка, чем неполноценная, но полная.

К неполноценным и неблагополучным семьям, создающим условия повышенного риска для отклоняющегося поведения дошкольников относятся и другие типы семей:

- конфликтная семья, в которой существует психологическая напряжённость взаимоотношений, отсутствует взаимопонимание и имеются выраженные расхождения во взглядах, установках, интересах, потребностях. Это семья, в которой мир и согласие держатся на временных компромиссах.

- асоциальная семья, где преобладают антиобщественные тенденции, паразитический образ жизни, члены семьи вступают в противоречие с законом.

- семья с алкогольным бытом – основные интересы членов семьи сводятся к интересу употребления спиртных напитков, наркотических и токсических веществ, без выполнения социальных - положительных функций семьи.

- формально благополучная семья – отсутствует общность потребностей, жизненных целей, взаимное уважение между членами семьи; семейные обязанности выполняются формально, часто семья находится на грани расторжения брака, которому мешают материальные и жилищно-бытовые соображения.

Семейное неблагополучие - одна из основных причин, определяющая состояние и динамику отклоняющегося поведения дошкольников. Понятие «семейное неблагополучие» охватывает различные негативные характеристики семьи, дефекты её структурного, количественного или половозрастного состава, внутрисемейные отношения, отношения членов семьи с внешними социальными институтами – детским садом и другими учреждениями.

Возникновение у детей различного типа нарушений в поведении происходит, как правило, в неблагополучных семьях. Неблагополучная семья – та, где имеются дефекты воспитания. Как отмечает М.И. Буянов, «здесь следует иметь в виду неблагополучное отношение к ребёнку».

По мнению А.И. Захарова, «нарушенные семейные отношения и неправильное воспитание – причины возникновения невроза ». Захаров

считал, что черты характера и поведение детей дошкольного возраста формируются в результате отклонений в семейных отношениях и воспитании. И понять причину различных семейных аномалий помогает взгляд на неврозы у детей как на отражение проблем семьи в трёх поколениях: прародителей, родителей и детей. В этих поколениях происходит уменьшение выраженности характерологических изменений, в наибольшей мере представленных в прародительской семье, и увеличение невротических, эмоциональных в своей основе и психогенных по происхождению изменений личности. Центром перекрёстка характерологических и невротических отклонений в семье будут родители, дети которых больны неврозами. Изменение личности родителей, а то и невроз у матерей часто предшествуют развитию невроза у детей, способствуя возникновению конфликтных отношений в семье и проблем в воспитании как главных факторов невротизации детей.

Невроз (детский) – это психогенное заболевание формирующейся личности, т.е. такое заболевание, которое затрагивает значимые аспекты формирования личности, систему её отношений, в первую очередь, это взаимоотношения в семье и затем уже отношения со сверстниками и другими взрослыми.

В отечественной педагогической науке и практике отклонения в поведении детей дошкольного возраста объясняются спецификой возраста (незавершенность развития нервной системы, преобладание процессов возбуждения над процессами торможения, недостаточное функционирование второй сигнальной системы и т.п.). В то же время, педагогическая практика обладает достоверными сведениями о том, что отклоняющееся поведение некоторых детей является настолько прогрессирующим и противоречащим нормам этики и общечеловеческим ценностям, что никак нельзя объяснить их возрастными особенностями. Мы согласны с мнением ученых (Т.В. Лодкина, Г.А. Фортунатов и др.) о том, что возрастные особенности могут способствовать зарождению и функционированию отклоняющегося поведения, но не сами по себе, а в результате игнорирования родителями своих обязанностей, допущенных педагогических ошибок и складывающихся неблагоприятных условий для нормального личностного развития детей.

Условия семейного воспитания в детском возрасте и их связь с возникновением отклоняющегося поведения являются предметом изучения также и у зарубежных исследователей (Curtis G.C (1963); Spinetta J.J., Rigler D. (1972); Widom C.S. (1989)) в парадигме «цикла насилия». В данной концепции жестокое обращение с детьми, выражающееся в физической и эмоциональной жестокости, сексуальном насилии, пренебрежении способствует формированию у ребенка агрессивности и склонности к дальнейшему воспроизведению подобных форм поведения в социальных контактах, а впоследствии и по отношению к собственным детям.

Безусловно, что глубина и стойкость отклонений в поведении детей дошкольного и младшего школьного возраста не велика по сравнению с подростковым возрастом. Однако делинквентность подростка возникает не

вдруг, в большинстве случаев, истоками возникновения делинквентности являлся именно дошкольный и младший школьный возраст. Проведенные исследования показывают, что 73 % всех трудных подростков уже в 1-м классе проявляли крайнюю неустойчивость поведения, конфликтовали с педагогами, многие из них оказывались в положении "изолированных" и предпочитали дружить со старшими детьми вне школы. Т.е. мы имеем дело с дефектами личностного развития, сочетающимися с недостатками или серьезными просчетами в воспитании ребенка в период его раннего и дошкольного детства и отрицательным влиянием неблагоприятных ситуаций, складывающихся в семье.

Типичным проявлением отклоняющегося поведения детей является агрессивное поведение. Согласно исследованиям С.Н. Ениколопова «асоциальное, в том числе и агрессивное поведение в дошкольном и младшем школьном возрасте имеет своим источником, прежде всего, нарушение общения в семье, в результате чего у детей искажаются этические понятия и моральные ценности. Общение в детском саду, а в дальнейшем и школе, не только не компенсирует недостатки семейного общения, но чаще всего усугубляет положение. Основными видами **компенсаторной деятельности** дошкольников и младших школьников являются **сублимация и фантазия**. В развитии такой формы отклоняющегося поведения, как агрессия, играет роль не только нарушение общения, но и ряд других проблем, с которыми сталкиваются дети в воспитательных учреждениях. Одной из них является дидактогенная, которая представляет собой невротические расстройства, возникающие в связи с процессом обучения».

Особенно «кричащей» формой проявления отклоняющегося поведения детей являются первые пробы алкоголесодержащих напитков. Проблема употребления детьми алкоголя имеет глубокие культурные, социально-педагогические, политические и социально-экономические корни. О детском алкоголизме ученые говорят, когда его признаки впервые появляются до достижения 18-летнего возраста. Проблема детского алкоголизма являлась предметом изучения в исследованиях Б.С. Братуся, Е.М. Мастюковой, В.Ф. Матвеева, В.Д. Москаленко, И.Д. Муратовой, П.И. Сидорова, Ф.Г. Углова и др. Ученые выделяют причины алкоголизма у детей, а также его последствия. В исследованиях В.Ю. Завьялова показано, что определенное отношение к алкоголю и ритуалам его приема начинает формироваться у ребенка с 4-5 летнего возраста.

В исследованиях М.А. Галагузовой проанализированы причины, способствующие возникновению алкогольной зависимости в дошкольном и младшем школьном возрасте. Это, прежде всего, алкогольное окружение, которое составляют пьющие ближайшие родственники, педагогическая неграмотность родителей и семейные алкогольные традиции, связанные обычно с торжественными, радостными или печальными событиями, приводящие к формированию стойкого интереса к спиртному. Дети родителей, страдающих алкоголизмом, находятся в сфере неблагоприятных микросоциальных влияний, усложняющих процесс социализации и

социальной адаптации. В исследованиях В.С. Гуськова и А.И. Цаплина показано, что более половины детей в возрасте до 6-7 лет уже имели через семью контакт со спиртосодержащими напитками.

Наблюдения за играми детей старшего дошкольного возраста показали, что в игровой ситуации дети довольно часто и точно копируют внешние атрибуты взрослого застолья с имитацией чоканья бокалами, тостов, качающейся походки гостей. В исследованиях Г.В. Грибановой установлено, что дети 6-7 летнего возраста, живущие в семьях с алкогольной зависимостью имеют значительные трудности при участии в играх с правилами. Чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость, безответственность не позволяют им завоевать симпатии сверстников и занять устойчивую позицию в коллективе. В характеристиках детей рассматриваемой группы, даваемых педагогами, воспитателями, родственниками, нередко указания на случаи мелкого воровства уже в дошкольном возрасте. По сути своей эти случаи не могут расцениваться как асоциальные, так как в них нет элемента умышленности, полной осознанности и произвольности. Именно отсутствие осознания и произвольности и приводит к совершению таких действий, т.е. внешняя ситуация, действующая как побудительный механизм, не уравнивается внутренними механизмами произвольной регуляции.

Типичной детской девиацией считаются также **побеги из дома, бродяжничество**, рассматриваемое в некоторых исследованиях как проявление делинквентного поведения. Согласно исследованиям А.Л. Арефьева мотивы бродяжничества и побегов из дома имеют три важные причины. Главная из них, на нее указывают 40,5% опрошенных – пьянство родителей; вторая – отсутствие одного или обоих родителей и третья – физическое насилие над детьми со стороны родителей. Все они свидетельствуют о том, что основной источник беспризорности – это девиантная или конфликтная семья.

Таким образом, неблагоприятные особенности взаимодействия ребенка в семье вызывают нарушения социализации, которые выражаются в отклонениях от норм системы общественных отношений, в которую включается человек по мере своего социального развития и становления. Зарождающееся при этом отклоняющееся поведение детей в дошкольном и младшем школьном возрасте, мы понимаем как результат неблагоприятного социально-нравственного развития, нарушений социализации ребенка, проявляющееся в отсутствии целостного знания о нормах, правилах поведения и взаимоотношений в группе сверстников, неадекватной оценке себя и негативной оценке сверстников и взрослых, негативном отношении к ним, и как следствие неспособности осуществлять социально-нравственный выбор поступков в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями и осуществлять регуляцию собственного поведения в соответствии с ценностями принятыми в обществе. То есть, мы имеем ввиду те отклонения, которые еще только-только возникают, когда еще нельзя говорить о воспитанности или невоспитанности личности, а можно лишь указывать на

особенности ее социально-нравственного развития, на особенности ее движения по пути к усвоению социальных и нравственных норм, то есть, это те отклонения, которые нужно распознать, пока они не приобрели устойчивые формы.

Таким образом, отрицательный микроклимат функционально-несостоятельных семей, асоциальное поведение ее отдельных членов могут способствовать зарождению и функционированию отклоняющегося поведения у детей. Сохранение семьи как воспитательного института особенно значимо в современных условиях, когда идет коренная ломка традиционной системы воспитания. Сложившиеся условия требуют формирования системы комплексной государственной поддержки семьи, включающей в себя диагностические, профилактические, коррекционные, социально-реабилитационные мероприятия, создание оптимальной среды жизнедеятельности для семей и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, осуществление социальной профилактики отклоняющегося поведения и организации работы с функционально-несостоятельными семьями.

Итак, обобщая материал, можно все причины отклоняющегося поведения детей разделить на несколько групп:

- медико-биологические (состояние здоровья, наследственные и врожденные свойства, нарушения в психическом и физическом развитии, травмы внутриутробного развития и т.д.);
- социально-экономические (материальные проблемы семьи, неблагоприятный психологический климат в семье, аморальный образ жизни родителей, неприспособленность к жизни в обществе и т.д.);
- психологические (неприятие себя, невротические реакции, эмоциональная неустойчивость, трудности общения, несформированность навыка взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.д.);
- педагогические (несоответствие содержания программ ДОУ и условий воспитания детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития; отсутствие познавательного интереса, закрытость для общения в игре и неформальном общении, и т.д.).

Решение проблемы отклоняющегося поведения дошкольников всегда должно начинаться с выявления причин. Правильно выявленные причины будут способствовать грамотно выстроенной и эффективной коррекционной и профилактической работе.

7. Социально-психологические условия предупреждения и коррекции отклонений в поведении детей дошкольного возраста.

С целью предупреждения отклонений в поведении детей и подростков необходимо осуществлять комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность, получивший название «профилактика».

Одним из направлений первичной психопрофилактики может стать выявление предпосылок асоциального поведения детей с целью своевременной коррекции проблемного поведения ребенка и оказания психолого-педагогической помощи его семье. К ранним предпосылкам асоциального поведения можно отнести как ряд негативных индивидуально-психологических особенностей, так и социально-психологические факторы, к которым прежде всего относятся особенности воспитания ребенка в семье. Именно семья часто становится источником многих проблем ребенка.

Большое значение для развития детей и успешной интеграции их в современное общество имеют взаимоотношения между родителями и детьми. Родители влияют на поведение ребенка, поощряя или осуждая определенные типы его поведения, применяя поощрения или наказания. Именно у родителей ребенок учится тому, как вести себя в определенной ситуации.

К сожалению, на сегодняшний день весьма распространены социально неблагополучные семьи. Всякое серьезное отклонение внутрисемейных отношений от нормы приводит снижению качества воспитательных возможностей семьи. Результатом неправильно сложившихся отношений в семье являются не только «проблемные», «трудные», «невозможные» дети, но и дети с «комплексами», «забитые», «несчастные». Известно, что неблагополучная семья негативно влияет на познавательную деятельность ребенка, на его речевое, интеллектуальное, личностное развитие. Для таких детей характерна повышенная конфликтность, тревожность, большое количество страхов, агрессивность и враждебность по отношению к окружающим. Тревожность, неуверенность детей приводят к резкому снижению эмоционального фона, к тенденции избегания общения. Нарушается нормальное развитие личностной сферы ребенка. Отсутствие нормальных взаимоотношений в семье, чувства любви к ребенку препятствует формированию у ребенка ощущения собственной значимости. У ребенка возникают проблемы с формированием чувства доверия к миру вообще, что в дальнейшем может привести к появлению трудностей в общении и как следствие возникновению аддикций.

Наиболее значимыми социально-психологическими предпосылками отклоняющегося поведения старших дошкольников являются:

- ▶ выраженность «предметного» начала в отношении ребенка, которое характеризуется требовательностью и контролем, наличием конкретных (независимых от желаний ребенка) ожиданий и оценочной позиции к ребенку;
- ▶ низкий уровень материнской эмпатии по отношению к ребенку;
- ▶ материнское отвержение;
- ▶ неосознаваемые родительские установки на «разрешение» детям использовать силовые методы разрешения конфликтов со сверстниками;
- ▶ неосознаваемые родительские установки на использование силовых методов воспитания.

Таким образом, для оказания комплексной помощи современной семье в новых социально-экономических условиях и предотвращению появления предпосылок аддиктивного поведения ребенка необходима координированная работа специалистов разного профиля, в частности медиков, психологов, педагогов.

В идеале данная работа должна начинаться задолго до появления ребенка и быть направленной на подготовку супругов к осознанному родительству.

В ходе коррекционно-развивающей работы у детей появляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения.

Поскольку деятельность является ведущим средством формирования личности, то методами коррекции целесообразно считать те способы организации и осмысления деятельности, которые изменяют к лучшему ребенка и способствуют исправлению поведения.

Важным для коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, направленной на коррекцию и профилактику отклонений в поведении детей дошкольного возраста, является:

- выявление положительных качеств ребенка;
- прогнозирование положительного развития личности ребенка на основе выявленных позитивных тенденций его поведения, образа жизни;
- восстановление положительных качеств, привычек, здоровых потребностей, которые были заглушены неблагоприятными обстоятельствами;
- видоизменение тех отрицательных свойств, которые ребенок считает положительными.

Особое внимание к коррекционно-профилактической работе уделяется нахождению в нравственном облике ребенка точки опоры, которая может стать исходным направлением изменения, переориентации и в конечном итоге реабилитации личности несовершеннолетнего. Для этого необходимо создать у ребенка собственную систему жизненных ценностей. Тогда он будет вести себя правильно независимо от одобрений и поощрений со стороны родителей и других людей.

3.4.2. Развитие индивидуального самосознания в дошкольном возрасте

1. Психологические особенности развития личности ребенка- дошкольника.
2. Основные направления развития самосознания в дошкольном возрасте
3. Половая идентификация и осознание своей индивидуальности.

4. Проблема нормативности и отклонений в формировании личности ребёнка-дошкольника.

5. Психологические условия развития личности дошкольника

Литература:

1. Белановская О.В. Диагностика и коррекция самосознания дошкольников. - Минск, 2004.Б
2. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников возраста / О.А. Белобрыкина // Вопросы психологии. - 2001. - № 4. - С. 31- 38.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб., 2008.
5. Каган В.Е. Половое воспитание детей: медико-психологические аспекты. - Л., 1988.
6. Клецина И.С. Гендерная социализация.- СПб, 1997.
7. Кон И.С. Ребенок и общество. - М., 1988.
8. Мид М. Развитие ребенка. – М., 1968.
9. Попова Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности. М., 1996.

1. Психологические особенности развития личности ребенка- дошкольника.

Личность ребенка дошкольного возраста характеризуется формированием самосознания. Оно считается основным новообразованием данного возраста.

Личностное развитие в раннем возрасте

В раннем детстве наряду с развитием познавательной сферы идет и личностное развитие. В первую очередь происходит *личностная социализация* ребенка, так как, наблюдая за взрослыми, он старается подражать им: делать так, как делают они, вести себя так, как они ведут себя в тех или иных ситуациях. Процесс подражания идет через общение и взаимодействие взрослого и ребенка. Таким образом, наблюдение за поведением людей и подражание им становится одним из основных источников личностной социализации ребенка. В развитии личности немаловажную роль играет и чувство привязанности, которое формируется у ребенка к концу первого года жизни и продолжает развиваться в раннем детстве. Причина привязанности, возможно, кроется в том, что взрослые удовлетворяют основные потребности ребенка, снижают их тревожность, обеспечивают безопасные условия существования и активного изучения окружающей действительности, формируют основу для нормальных взаимоотношений с людьми в более зрелом возрасте.

Когда мать находится рядом с ребенком, он более активен и склонен к изучению окружающей среды. Положительная оценка поступков и личных качеств ребенка родителем формирует у него чувство уверенности в себе, веру в свои способности и возможности. Если ребенок привязан к своим роди-

телям и они платят ему тем же, то он более послушен и дисциплинирован. Если родители доброжелательны, внимательны и стремятся удовлетворять потребности ребенка, то у него вырабатывается личная, персональная привязанность.

Если ребенок лишен постоянного положительного эмоционального контакта с матерью или близкими людьми, то у него в дальнейшем возникнут проблемы в установлении нормальных, доверительных отношений с другими.

В раннем детстве происходит *становление самосознания*. Развитие самосознания введет к формированию *самооценки* (подробно об этом см. 3.6). Отмечается развитие *самостоятельности*. Фраза «Я сам» как нельзя лучше говорит о ее проявлении. Ребенок уже не всегда хочет, чтобы ему помогали. Овладев ходьбой, он находит себе преграды, препятствия и старается их преодолеть. Все это доставляет ребенку удовольствие и свидетельствует о том, что у него начинают складываться такие качества, как сила воли, настойчивость, целеустремленность.

В этом возрасте у многих детей проявляется непослушание. Когда им говорят, что так делать нельзя, те продолжают делать по-своему. Зачастую это происходит из-за стремления детей как можно быстрее познать окружающий мир.

С 1,5 лет ребенок начинает осознавать свои возможности и собственные качества личности. Двухлетний ребенок понимает, что может оказывать влияние на людей и добиваться желаемой цели.

У детей начинает развиваться *эмпатия* – понимание эмоционального состояния другого человека. Можно наблюдать, как полуторагодовалый ребенок стремиться утешить расстроенного человека: он обнимает его, целует, дает ему игрушку и т. д.

У ребенка появляется потребность в *достижении успеха*. Эта потребность формируется поэтапно. Сначала ребенок начинает осознавать свои успехи и неудачи, затем может объяснить успехи и неудачи других людей, потом он приобретает способность различать задания по степени трудности и оценивать меру развития собственных умений, необходимых для выполнения данного задания, и, наконец, может оценивать свои способности и прилагаемые усилия.

Таблица 5 Основные достижения в психическом развитии ребенка от 1 до 3 лет

Возраст	Сферы развития		
	познание	движения	общение
3 года	Оформление речи, первые признаки образного мышления, отделение себя от внешнего мира, осознание устойчивости и постоянства объектов	Развитие ручных предметных движений, появление волевого самоуправления поведением	Появление самосознания, освоение первичных нравственных норм, Усвоение правил человеческого поведения
2 года	Развитие понимания и появление активной речи, начало активного развития речи	Дифференциация функций ног	Формирование базовых черт характера
1 год	Первые признаки понимания речи	Самостоятельное хождение, самостоятельное стояние	Первые признаки пользования речью

В табл. 5 приведены достижения психического развития ребенка, с которыми он подходит к кризису трех лет.

Личностное развитие в дошкольном возрасте. В дошкольном возрасте начинает меняться представление о самом себе, своем «Я». Это хорошо видно при сравнении ответов на вопрос: «Ты какой?». Ребенок трех лет отвечает: «Я большой», а семи лет – «Я маленький».

В этом возрасте, говоря о самосознании, следует учитывать осознание ребенком своего места в системе общественных отношений. Личное самосознание ребенка характеризуется осознанием своего «Я», выделением самого себя, своего «Я» из мира объектов и окружающих людей, появлением стремления активно воздействовать на возникающие ситуации и изменять их таким образом, чтобы удовлетворять свои потребности и желания.

Во второй половине дошкольного возраста появляется *самооценка*, базирующаяся на самооценке раннего детства, которая соответствовала чисто эмоциональной оценке («Я хороший») и рациональной оценке чужого мнения.

Теперь при формировании самооценки ребенок сначала оценивает действия других детей, потом собственные действия, моральные качества и умения. У него возникает осознание своих действий и понимание того, что не все может. Еще новшеством с становлении самооценки является *осознание своих переживаний*, что приводит к ориентированию в своих эмоциях, от них можно слышать следующие высказывания: «Я рад. Я огорчен. Я спокоен».

Происходит осознание себя во времени, он помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет в будущем. Вот как говорят дети: «Когда я был маленьким. Когда я вырасту большой».

У ребенка происходит *половая идентификация*. Он осознает свой пол и начинает вести себя соответственно ролям, как мужчина и женщина. Мальчики стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от обиды и боли, а девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или

кокетливо-капризными в общении. В ходе развития ребенок начинает присваивать себе поведенческие формы, интересы и ценности своего пола.

Развивается *эмоционально-волевая сфера*. По поводу эмоциональной сферы можно отметить, что у дошкольников, как правило, отсутствуют сильные аффективные состояния, их эмоциональность более «спокойная». Однако это не значит, что дети становятся флегматичными, просто меняется структура эмоциональных процессов, увеличивается их состав (преобладают вегетативные, моторные реакции, познавательные процессы – воображение, образное мышление, сложные формы восприятия). При этом сохраняются эмоциональные проявления раннего детства, но эмоции интеллектуализируются, становятся «умными».

Эмоциональному развитию дошкольника, пожалуй, более всего способствует детский коллектив. В ходе совместной деятельности у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия (сопереживание).

В дошкольном возрасте изменяется и **мотивационная сфера**. Основным личностным механизмом, который формируется в это время, является *соподчинение мотивов*. Ребенок способен принять решение в ситуации выбора, тогда как раньше для него это было трудно. Самым сильным мотивом является поощрение и получение награды, менее сильным – наказание, а самым слабым – обещание. В этом возрасте требовать от ребенка обещания (например, «Ты обещаешь больше не драться?», «Обещаешь больше не трогать эту вещь?») и т. д.) бессмысленно.

Именно в дошкольном возрасте ребенок начинает осваивать этические нормы, у него появляются *этические переживания*. Первоначально он может оценить только чужие поступки: других детей или литературных героев, а свои оценить не способен. Затем, в среднем дошкольном возрасте, ребенок, оценивая действия литературного героя, может обосновать свою оценку, опираясь на взаимоотношения персонажей произведения. А во второй половине дошкольного возраста он уже может оценить свое поведение и старается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усвоил.

Новообразования дошкольного возраста

К новообразованиям дошкольного возраста Д.Б. Эльконин отнес следующие.

1. *Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения*. Ребенок не может жить в беспорядке, ему надо все привести в порядок, увидеть закономерности отношений. Для того чтобы объяснить явления природы, дети используют моральные, анимистические и артифалистские причины. Это подтверждают высказывания детей, например: «Солнце движется, чтобы всем было тепло и светло». Это происходит потому, что ребенок считает, будто в центре всего (начиная с того, что окружает человека и до явлений природы) находится человек, что было доказано Ж. Пиаже, который показал, что у ребенка в дошкольном возрасте отмечается артифалистическое мировоззрение.

В возрасте пяти лет ребенок превращается в «маленького философа». Он рассуждает по поводу происхождения луны, солнца, звезд, основываясь на просмотренных телепередачах о космонавтах, луноходах, ракетах, спутниках и т. д.

В определенный момент дошкольного возраста у ребенка появляется повышенный познавательный интерес, он начинает всех мучить вопросами. Такова особенность его развития, поэтому взрослым следует понимать это и не раздражаться, не отмахиваться от ребенка, а по возможности отвечать на все вопросы. Наступление «возраста почемучек» свидетельствует о том, что ребенок готов к обучению в школе.

2. *Возникновение первичных этических инстанций.* Ребенок пытается понять, что хорошо, а что плохо. Одновременно с усвоением этических норм идет эстетическое развитие («Красивое не может быть плохим»).

3. *Появление соподчинения мотивов.* В этом возрасте обдуманное действие превалирует над импульсивными. Формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, возникает чувство долга перед товарищами.

4. *Поведение становится произвольным.* Произвольным называют поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин говорил, что в дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем становится все более обобщенным, выступающим в форме правил или норм. У ребенка появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5. *Возникновение личного сознания.* Ребенок стремится занять определенное место в системе межличностных отношений, в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности.

6. *Появление внутренней позиции школьника.* У ребенка формируется сильная познавательная потребность, кроме того, он стремится попасть в мир взрослых, начав заниматься другой деятельностью. Эти две потребности ведут к тому, что у ребенка возникает внутренняя позиция школьника. Л.И. Божович считала, что данная позиция может свидетельствовать о готовности ребенка учиться в школе.

2. Основные направления развития самосознания в дошкольном возрасте

В психологии самосознание понимается как психический феномен, сознание человеком себя в качестве субъекта деятельности, в результате которого представления человека о самом себе складываются в мысленный «образ-Я». Ребёнок далеко не сразу осознает себя как Я; в течение первых лет он сам называет себя по имени — как называют его окружающие; он сначала существует для самого себя скорее как объект для других людей, чем как самостоятельный по отношению к ним субъект. (С. Л. Рубинштейн Основы общей психологии. М., 1946).

Самосознание не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития. Однако зачаток сознания тождественности появляется уже у

младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные внешними предметами, и ощущения, вызванные собственным телом, сознание «Я» — примерно с трех лет, когда ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения. Осознание своих психических качеств и самооценка приобретают наибольшее значение в подростковом и юношеском возрасте. Но поскольку все эти компоненты взаимосвязаны, обогащение одного из них неизбежно видоизменяет всю систему.

На формирование самосознания влияют:

Оценки окружающих и статус в группе сверстников.

Соотношение «Я-реальное» и «Я-идеальное».

Оценка результатов своей деятельности.

Компоненты самосознания (В.С. Мерлину):

сознание своей тождественности;

сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала;

сознание своих психических свойств и качеств;

определенная система социально-нравственных самооценок.

Функции самосознания

Самопознание — получение информации о себе.

Эмоционально-ценностное отношение к себе.

Саморегуляция поведения.

Значение самосознания

Самосознание способствует достижению внутренней согласованности личности, тождественности самому себе в прошлом, настоящем и будущем.

Определяет характер и особенности интерпретации приобретённого опыта.

Служит источником ожиданий относительно себя и своего поведения.

Стадии (или этапы) развития самосознания:

Начало индивидуальной психической жизни ребенка происходит в младенчестве. В возрасте 1 года происходит распад социальной ситуации развития: «Мы», ребенок отделяется от матери, начинает самостоятельно ходить, говорить, возникает предметная деятельность. (*Смотри кризис одного года*).

Ранний возраст (1-3 года) – феномен «Ясам».

Телесное выделение себя из окружающего мира начинается в младенчестве и завершается к двум годам, когда ребенок понимает, что его тело существует независимо от внешнего мира и принадлежит только ему. Двухлетний ребенок способен узнавать себя в зеркале, устанавливает границы своих владений ("мой ботинок", "моя кукла"), выделяя себя и другого ребенка как отдельных существ. Следует отметить, что ребенок вначале этого периода говорит о себе в третьем лице: «Миша пойдет на прогулку» и т.п.

К двум - трём годам человек начинает отделять результат своих действий от действий других и чётко сознаёт себя как деятеля.

В этом возрасте для ребёнка необыкновенно интересным становится окружающий предметный мир. Для ребёнка очень важно овладеть способами действий с предметами, научиться правильно их использовать, узнать об их свойствах. Ребёнок как бы тестирует реальность, входит в созданный человечеством предметный мир. Именно в этом возрасте ребёнок проникает во все до этого недоступные для него уголки дома, экспериментирует с подчас опасными предметами. Теперь источником представлений о себе становится не только эмоциональное отношение взрослых, но и достижения ребёнка в сфере овладения предметным миром. Поэтому очень важной задачей родителей на данном этапе является помощь ребёнку в освоении предметной реальности, поддержка его любознательности и инициативности, демонстрация способов действий с предметами, их скрытых свойств и особенностей. В данном возрасте ребёнок нуждается уже не только в доброжелательном внимании, но и в положительной оценке взрослыми его действий, достижений. Кульминацией этого этапа развития является появление у ребёнка в 3 года такого феномена как гордость за достижения. Это особая форма самосознания, образа себя, которую можно выразить в формуле: «Я – то, что я могу сделать». «Я» ребёнка на данном этапе выражено достижениями, успехами в предметной сфере, предметный мир становится не только сферой практического познания, но и сферой самоутверждения. Но результат действий приобретает свою ценность, значимость только после того, как его оценят. Именно поэтому ребёнок становится столь требовательным и чувствительным к оценке. Таким образом, ребёнок познаёт своё «Я». При этом нельзя забывать, что оценка должна быть объективной и справедливой, постоянные необоснованные восхищения опасны формированием у ребёнка неправильного, не соответствующего реальности представления о себе. Также стоит помнить, что оценке могут подвергаться поступки, действия ребёнка, но не его личность.

На данном этапе развития важнейшей задачей взрослого является показать и объяснить ребёнку правильный способ действия, проконтролировать, справляется ли ребёнок с задачей, при необходимости скорректировать его действия, помочь и в конце дать ему обратную связь о его успехах, подчеркнуть его достижения, помочь исправить недостатки. Неблагоприятное влияние на развитие ребёнка в этом возрасте, на формирование его самооценки окажет как чрезмерный контроль со стороны родителей, стремление всё сделать за ребёнка, помощь «по первому крику», так и попустительство, желание всё отдать в руки ребёнку по принципу: «пусть сам разбирается». Необходимо всегда помнить, что ребёнок появляется в этот мир без средств овладения им, и только в общении со взрослым приобретает их. Любое самостоятельное действие ребёнка вырастает из ситуации совместной деятельности со взрослым.

Таким образом, в раннем возрасте появляется такая форма самосознания как гордость за достижения, самооценка ребёнка на данном этапе развития зависит от степени его успешности в овладении миром

предметов и оценок взрослыми его достижений. Поэтому в данном возрасте для ребёнка очень важно грамотное, мудрое руководство со стороны близкого взрослого, его помощь и руководство в совместной предметной деятельности, поддержка его инициативы и всё возрастающей самостоятельности, позитивная оценка его достижений.

Дошкольный возраст

- Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.

- Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения.

- Его самооценка практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего – оценкой близких взрослых.

- Оценивая практические умения, 5-летний ребенок преувеличивает свои достижения. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше. Не меньше половины их суждений о своих успехах содержат какое-то обоснование. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

- Дети с точными представлениями о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе (М.И. Лисина).

- Еще одна линия развития самосознания – осознание своих переживаний («Я рад», «Я огорчен», «я сердит»).

- Для этого периода характерна половая идентификация: ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. К концу дошкольного возраста мальчики и девочки играют не во все игры вместе, у них появляются специфические игры – только для мальчиков и только для девочек.

Дошкольники очарованы собой, и поэтому многие их занятия и мысли направлены на то, чтобы как можно больше узнать о себе. Они сравнивают себя с другими детьми, обнаруживая различия в росте, цвете волос, поле, происхождении, симпатиях. Они сравнивают себя со своими родителями, узнают, что у них есть общие с ними черты, и открывают новые для себя формы поведения, которые стараются перенять. Желая как можно больше узнать о себе, дошкольники задают множество вопросов: о том, откуда они появились, почему им становятся малы их ботинки, хорошие они дети или

плохие и т. д. По мере того как дети узнают, кто они и что собой представляют и начинают расценивать себя как активную силу в своем окружении, они создают из разрозненных знаний когнитивную теорию себя, или "личный сценарий", помогающий им интегрировать свое поведение. Наиболее сильное влияние на развивающийся у ребенка "Я-образ" обычно оказывают родители, поскольку именно они снабжают детей определениями правильных и неправильных действий, образцами поведения и оценками поступков, и все это кладется в основу собственных представлений ребенка. Происходит процесс интернализации, в ходе которого ребенок делает социальные правила и нормы поведения частью самого себя, т. е. принимает их как собственные ценности. Как дети интернализуют эти ценности? Вначале ребенок может просто копировать словесные формулировки родителей: например, рисуя мелком на стене, ребенок говорит себе: "Нельзя, нельзя, нельзя!", т. е. ребенок делает то, что ему хочется, и в то же время пытается сдерживать себя, говоря, что этого делать не следует. Через несколько месяцев он, вероятно, сможет настолько контролировать себя, что не поддастся побуждению, которое сейчас еще не способен побороть. Развивающаяся "Я-концепция" и формирующиеся социальные понятия способствуют попыткам детей управлять своим поведением.

Я концепция – система представлений человека о себе. Включает:

- когнитивный компонент: знания о себе,
- эмоциональный – отношений к себе,
- поведенческий: способы, стратегии, стили поведения личности.

Формирование отношения к себе происходит в течение до школьного детства: ребенок, например, считает себя "хорошим" или признает себя "неумехой"; в основном такие самооценки ребенка являются прямым отражением отношений к нему окружающих, прежде всего родителей, братьев, сестер. Эти ранние отношения к себе со временем становятся базисными элементами "Я-концепции" человека, хотя их трудно выявить впоследствии, поскольку они приобретаются в то время, когда речевое развитие ребенка еще не позволяет их адекватно вербализовать.

В школьном возрасте происходит существенное изменение "Я-образа" в зависимости от успехов/неудач в учебе, от отношения учителей, родителей и сверстников к ребенку. Если ребенок способен добиться успеха в учебе, он включает трудолюбие в качестве составной части в свой "Я-образ". А дети, неуспевающие в школе, могут начать чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками, и это чувство может остаться у них на всю жизнь, особенно обостряясь в ситуациях оценивания. Если, однако, они все же смогут преуспеть в чем-то, что ценится в их среде (в спорте, музыке, искусстве или иных занятиях), у них есть еще шанс сохранить трудовой настрой, положительный "Я-образ" и желание доводить дела до конца.

Способность видеть себя отличным от других людей, обладающим определенными свойствами, составляет "Я-образ". Самоуважение означает

видение себя человеком, обладающим положительными качествами, т. е. человеком, способным достигать успеха в том, что является для него важным. В младшем школьном возрасте самоуважение в значительной степени связано с уверенностью в своих академических способностях, которая соотносится со школьной успеваемостью. Дети, которые хорошо учатся в школе, имеют более высокую самооценку, чем неуспевающие ученики. Если ребенок принадлежит к социальной среде, где образованию не придается большого значения, его самоуважение может быть вообще не связано с достижениями в учебе.

Новообразования дошкольного возраста

- По мнению Д. Б. Эльконина, важнейшим новообразованием дошкольного возраста является **потребность в общественно-значимой и оцениваемой деятельности**.

- **Центральными новообразованиями этого периода часто признаются соподчинение мотивов и развитие самосознания ребенка.** Соподчинение мотивов означает появление устойчивых: (надситуативных) мотивов, которые формируют направленность личности (*например, ребенок может отложить игру и помочь маме помыть посуду, убрать комнату*)

- **Развитие самосознания** проявляется в способности соотносить свое поведение с нравственными ожиданиями взрослых, в построении на этой основе самооценки, в осознании нравственных норм, в способности воспринимать себя во временной перспективе.

- **развитие произвольности**, выражающейся в способности приостанавливать аффективную, непосредственную реакцию для оценки ситуации и прогнозирования последствия своего поведения в ней. А.В. Запорожец описал механизм **эмоционального предвосхищения** – **способность ребенка дошкольного возраста предвидеть последствия своих поступков («разбитая ваза» или наоборот: девочка моет посуду и ожидает как мама этому обрадуется).**

- обобщение и дифференциация переживаний, связанных с развитием чувств («Мне грустно», «Я такой счастливый и т.п.);

- **нравственное развитие**, при котором наблюдается не простое принятие норм и правил, а их осознание (они становятся внутренними регуляторами поведения, ребенок понимает, что важно их соблюдать).

социализированная речь, ее отличие от эгоцентричной речи в способности учитывать позиции других

3. Половая идентификация и осознание своей индивидуальности

Проблема полоролевой социализации, включающая в себя вопросы формирования психологического пола ребенка, психических половых различий и полоролевой дифференциации, лежит на стыке таких дисциплин, как психология, социология, биология, медицина и др. Основными понятиями в рамках этой тематики являются "гендерная идентичность" и

"гендерная роль". Раскроем эти понятия, а затем обратимся к анализу основных теорий усвоения половой роли.

Гендерная идентичность – аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя, как представителя определенного пола. Половая принадлежность – это первая категория, в которой ребенок осмысливает свое собственное Я. В любом обществе от разнополых детей ожидают разного поведения и, по-разному обращаются с ними, в соответствии с этим в любом обществе мальчики и девочки ведут себя по-разному. С момента рождения на основе особенностей гениталий ребенку приписывается акушерский или паспортный пол. Указанный пол сигнализирует, в духе какой половой роли, мужской или женской, ребенок должен воспитываться.

Гендерная социализация ребенка начинается буквально с момента рождения, когда родители и другие взрослые, определив паспортный пол младенца, начинают обучать его гендерной роли мальчика или девочки. **Гендерная роль** – дифференциация деятельности, статусов, прав и обязанностей индивидов в зависимости от их половой принадлежности. Гендерные роли – вид ролей социальных, они нормативны, выражают определенные социальные ожидания (экспектации), проявляются в поведении. На уровне культуры они существуют в контексте определенной системы половой символики и стереотипов маскулинности и фемининности. Гендерные роли всегда связаны с определенной нормативной системой, которую личность усваивает и преломляет в своем сознании и поведении (Кон И.С., 1975).

Первичная гендерная идентичность, осознание своей половой принадлежности, формируется у ребенка к полутора годам, составляя наиболее устойчивый, стержневой элемент его самосознания. С возрастом объем и содержание этой идентичности меняется. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. В три-четыре года дети уже осознанно различают пол окружающих людей, но часто ассоциируют его со случайными внешними признаками, например, с одеждой, прической, и допускают принципиальную обратимость, возможность изменения пола. В шесть-семь лет ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным усилением половой дифференциации поведения и установок. Мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, проявляют разные, интересы и различные стили поведения. Такая стихийная половая сегрегация способствует кристаллизации и осознанию половых различий.

Осознание ребенком своей гендерной идентичности предполагает и определенное отношение к ней. Оно включает в себя полоролевую ориентацию и полоролевые предпочтения. **Полоролевая ориентация** – это представления ребенка о том, насколько его качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской и женской роли. В полоролевых предпочтениях отражается желаемая половая идентичность, это обычно

выясняется вопросом типа: "Кем бы ты предпочел быть мальчиком или девочкой."

Существует несколько теорий, описывающих и объясняющих процесс усвоения гендерной роли.

Психоаналитическая теория. Традиционная психоаналитическая концепция, начиная с З.Фрейда, приписывает основную роль в половой дифференциации биологическим факторам. Основным психологическим механизмом усвоения половой роли является процесс идентификации ребенка с родителями. Весь процесс развития личности, в котором основное внимание уделялось формированию поведения и представлений, обусловленных полом, связывался с сексуальной сферой. Для объяснения процесса идентификации использовались понятия "эдипов комплекс" (у мальчиков) и "комплекс Электры" (у девочек). Эдипов комплекс, как и комплекс Электры, – это комплексы представлений и чувств (главным образом бессознательных), заключающихся в половом влечении ребенка к родителю противоположного пола и стремлении физически устранить родителя одного с ребенком пола. Эдипов комплекс вызывает у индивида чувство вины, приводящее к конфликту в сфере бессознательного. Разрешение конфликта лежит в идентификации с родителями того же самого пола и тем самым ведет индивида к нормальной половой идентичности. Мальчикам сложнее разрешить эдипов конфликт, поскольку это предполагает разрушение первичной идентификации мальчика с матерью. Идентификационная теория половой социализации является, по существу, теорией саморазвития, так как, по мнению психоаналитиков, опыт, который приобретают мальчики и девочки в семье, определяется их разными врожденными биологическими потребностями. Именно под влиянием этого опыта у детей очень рано формируются черты, типичные для того или иного пола; появившись в дошкольном возрасте, эти черты закрепляются по мере взросления. Поэтому социализация как процесс не является главным фактором формирования психологического пола.

Традиционный психоанализ признает, что мужские и женские модели диаметрально противоположны по своим качествам. Для типично мужского поведения характерны: активность, агрессивность, решительность, стремление к соревнованию и достижению, способность к творческой деятельности. Для типично женского поведения характерны: пассивность, нерешительность, зависимость, конформность, отсутствие логического мышления, отсутствие устремлений к достижениям, высокая эмоциональность. Фрейд считал, что личность тогда развивается гармонично и полноценно, когда она следует вышеописанным моделям.

С появлением неопрейдизма начался бурный процесс переосмысления традиционной проблематики половой социализации. Все основные положения традиционной психоаналитической теории подверглись теоретической и экспериментальной проверке. Так, например, было доказано, что следование традиционным моделям поведения не является гарантией психологического благополучия ни для мужчин, ни для женщин.

По данным Е. Маккоби и К. Джеклин, высокая фемининность у женщин часто коррелирует с повышенной тревожностью и пониженным самоуважением. Высокофемининные женщины и высокомаскулинные мужчины хуже справляются с деятельностью, не совпадающей с традиционными нормами половой дифференциации. Дети, поведение которых строже всего соответствует требованиям их половой роли, часто отличаются более низким интеллектом и меньшими творческими способностями (Maccoby E.E., Jacklin C.N., 1974). Критикуя фрейдистов за идеализацию традиционных половых ролей, в частности, за положение о трагичности развивающейся личности при отклонениях в ее формировании от стандартов маскулинности и фемининности, Дж. Стоккард и М. Джонсон утверждали, что воспитание девочки, основанное на традиционном понимании женственности, может сделать ее плохой матерью – беспомощной, пассивной и зависимой (Stockard J., Johnson M., 1980).

Психоаналитическая концепция слишком преувеличивает влияние родителей на процесс половой социализации и не учитывает роль других взрослых и детей. Представители этой теории утверждают, что ребенок подражает тому родителю, с которым он имеет больше сходства. Но возникает вопрос, каким образом маленький ребенок может узнать, с кем из родителей у него больше общего? В противоречие с основными положениями теории вступают данные исследований о возможности усвоения типичного для пола поведения через противоположную полу роль, т.е. не только через копирование, но и через противопоставление (Репина Т.А., 1987).

С позиции представителей гендерного подхода главной слабостью психоаналитической концепции является утверждение биологической детерминации психологических различий между мужчинами и женщинами.

Теория социального научения. Эта теория, источником которой является бихевиоризм, утверждает, что поведение человека в значительной мере формируется позитивными или негативными подкреплениями из внешней среды. Представители теории считают, что в развитии полоролевого поведения все зависит от родительских моделей, которым ребенок старается подражать, и от подкреплений, которые дают поведению ребенка родители (положительное – за поведение, соответствующее полу, и отрицательное – за поведение противоположное). Другое название рассматриваемой концептуализации – "теория половой типизации". Главный принцип научения полоролевому поведению – это дифференциация половых ролей посредством наблюдения, вознаграждения, наказания, путем прямого и косвенного обусловливания. При помощи выбора имени, различий в одежде и игрушках родители стараются четко указывать на пол ребенка как ему самому, так и окружающим. Ряд экспериментальных исследований показывает, что с момента рождения ребенка родители ведут себя с детьми по-разному в зависимости от их пола. Различия в поведении матери с мальчиком и девочкой установлены уже на первых неделях жизни ребенка. В течение первых месяцев матери чаще находятся в физическом контакте с

мальчиками, но с девочками они чаще разговаривают. Примерно после шестого месяца ситуация в плане физического контакта меняется: с девочками он становится более тесным, чем с мальчиками. Предполагается, что ослабление физического контакта с мальчиками будет способствовать приобретению ими большей самостоятельности (Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х., 1985).

Как правило, родители поддерживают типичное для пола поведение детей и выражают свое недовольство, если ребенок ведет себя по модели поведения другого пола. При этом обычно отец особенно активно реагирует как на типичное, так и нетипичное для своего пола поведение ребенка. По мнению представителей теории социального научения, дети склонны отождествлять себя с вознаграждающим родителем. Осуществление вознаграждающей функции в семье может служить главной причиной развития соответствующего полу поведения: обычно подражают тому, кто обладает властью. Подражание определенной модели не обязательно подкреплять у каждого конкретного ребенка; достаточно, если он увидит, что, то или иное поведение другого ребенка поощряется. Такое научение называется замещающим.

Теория социального научения подчеркивает влияние микросреды и социальных норм на внешнее полоролевое поведение ребенка. Социальными бихевиористами накоплен большой экспериментальный материал, касающийся влияния на поведение детей различных видов подкреплений, что значимо для практики семейного воспитания.

Главные недостатки этой теории заключаются в том, что основные выводы делаются на основе исследований в лабораторных условиях, а не ситуаций реальной жизнедеятельности. Сторонники подобного подхода ограничиваются исследованием актов поведения, которые можно систематически подкреплять. В данной ситуации ребенок является скорее объектом, чем субъектом социализации. Следует отметить и ряд частных противоречий в теории социального научения: например, неясно, как будет формироваться типичное для пола ребенка поведение, если подкрепления родителей будут противоположны друг другу; не вполне убедительно звучит утверждение, что характер игрушек, которые покупают ребенку родители, формирует его типичные полоролевые представления (ведь родители могут покупать определенные игрушки и потому, что сам ребенок их об этом просит, а это может быть и влияние общества сверстников); кроме того, не только родители подкрепляют то или иное поведение детей, но и дети – родителей (например, возможно, девочки некоторыми своими качествами и реакциями вызывают более деликатное обращение родителей с ними, чем с мальчиками).

Теория когнитивного развития. Согласно этой теории представление ребенка о половых ролях не является пассивным продуктом социального упражнения, а возникает в результате активного структурирования ребенком собственного опыта. Положительные и отрицательные подкрепления, идущие от взрослого, и идентификация с ним действительно играют

определенную роль в половой социализации ребенка, но главное в ней – это познавательная информация, которую ребенок получает от взрослого, а также понимание им своей половой принадлежности и того, что это свойство необратимо.

На начальных этапах полоролевого развития сторонниками такой концептуализации выделяются три процесса:

- ребенок узнает, что существуют два пола;
 - ребенок включает себя в одну из двух категорий;
4. на основе самоопределения ребенок руководит своим поведением, выбирая и предпочитая те или иные формы. По мнению известного американского психолога-когнитивиста Л. Колберга, подкрепления и идентификация начинают оказывать существенное влияние на формирование психического пола только после того, когда половая типизация уже произошла (Репина Т.А., 1987). Представители теории когнитивного развития считают, что полоролевые стереотипы оказывают большое влияние на процесс усвоения гендерной роли. Полоролевые стереотипы функционируют как схемы, посредством которых организуется и структурируется соответствующая информация. Благодаря способности детей группировать и перерабатывать информацию, и осуществляется половая типизация. Таким образом, полоролевая стереотипизация рассматривается как позитивный процесс, способствующий обретению половой идентичности. Такое мнение противоположно взглядам авторов, считающих, что полоролевые стереотипы вредны, поскольку чересчур упрощают ощущение реальности и ограничивают развитие личности, так как человек, усвоивший стереотипную роль мужчины или женщины, значительно обедняет свое сознание и поведение. В дальнейшем мы еще вернемся к обсуждению проблемы влияния гендерных стереотипов на поведение личности. Итак, основными организующими факторами приобретения половой роли в рамках теории когнитивного развития являются когнитивные структуры сознания ребенка. В качестве мотивационного компонента процесса полового самоопределения ребенка выделяется потребность сохранить устойчивый и позитивный Я-образ и адаптироваться к окружающей действительности. Эта теория внесла существенный вклад в разработку проблемы гендерной идентичности и гендерного сознания.

Вместе с тем эта теория является теорией стадийного развития, происходящего в процессе спонтанного когнитивного созревания ребенка, в котором воспитанию, социальным факторам уделяется самая незначительная роль. Теория не считается с культурными различиями и их изменениями, не берет в расчет современные тенденции все большего сближения половых социальных ролей. Ограниченностью теории является и то, что она не касается полоролевого поведения, а лишь объясняет возникновение половой идентичности.

Сравнение трех вышеописанных концепций усвоения половой роли не позволяет сказать, что они противоположны друг другу. Они скорее направлены на разные аспекты половой социализации. Психоаналитическая теория акцентирует значение опыта раннего детства для последующего полоролевого поведения индивида, обращает особое внимание на идентификацию ребенка с родителем своего пола. Теория социального научения подчеркивает влияние микросреды и социальных норм на внешнее полоролевое поведение, делает акцент на типичном для пола поведении. Теория когнитивного развития описывает процесс усвоения половой идентичности и половой роли с точки зрения ребенка, в ней подчеркивается активный и творческий характер мышления ребенка.

Новая психология пола. Эта теория сформировалась на Западе в 70-е годы. Ее представители считают, что основное значение в формировании психического пола и половой роли имеют социальные ожидания общества. Дж. Стоккард и М. Джонсон, опираясь на основные положения теории новой психологии пола, выдвинули утверждение о том, что пол биологический (хромосомный и гормональный), т.е. пол врожденный, может лишь помочь определить потенциальное поведение человека, а главное — это пол психологический, социальный, который усваивается прижизненно и на формирование которого оказывают большое влияние классовые, этические, расовые вариации половых ролей и соответствующие им социальные ожидания.

Главными детерминантами гендерных параметров, как подчеркивает профессор психологии Рода Ангер, служат социальные ожидания, роли и конвенциональные требования половой адекватности поведения. Социальные требования, которым должно удовлетворять поведение индивида, функционируют как "самоосуществляющиеся пророчества"; они столь жестко задают схему гендерных реакций, что остаются значимыми даже в тех случаях, когда индивид находится наедине с самим собой или оказывается в ситуации, где половая принадлежность личности не существенна. Иными словами, "ключ к социальному процессу конструирования пола — это текущие социальные интеракции; что же касается психологических черт личности, приобретенных ею в ходе длительной половой социализации, то их роль, второстепенна" (Unger R.K., 1990. С. 116). Возникновению "Новой психологии пола" способствовали три фундаментальных исследования, выводы которых опровергают основные положения традиционных теорий. Это: 1) работы Е. Маккоби и К. Джеклин, посвященные анализу психологии половых различий; 2) исследования Дж. Мани и А. Эрхарда, показавших могущество эффекта социализации; 3) концепция андрогинии С. Бем, показавшей несостоятельность противопоставления традиционной психологией маскулинности и фемининности.

Б. Маккоби и К. Джеклин, проанализировав 1600 исследований, посвященных изучению психологических половых различий, пришли к выводу, что, по существу, нет фундаментальных врожденных различий в

психологических особенностях мужчин и женщин во многих областях, где раньше эти различия признавались (например, активность, соревновательность, способность к творческой деятельности как черты, присущие мужчинам, и пассивность, эмоциональность, зависимость как черты, в большей мере присущие женщинам). Те крайне малочисленные различия, которые имеются у маленьких детей, явно недостаточны, чтобы обосновать традиционное неравенство половых социальных ролей, существующее в обществе. (Более подробно результаты исследований Е. Миккоби и К. Джеклин будут обсуждаться в разделе "Психология половых различий"). Дж. Мани и А. Эрхард провели свои исследования, изучая явление гермафродитизма. Гермафродитизм – врожденное состояние неопределенности, двойственности репродуктивной системы организма (прежде всего наружных половых органов), когда однозначное определение пола как мужского или женского невозможно либо затруднительно. Пока половая принадлежность определялась только по наружным гениталиям, смысл биологического пола казался ясным. Но положение существенно усложнилось, когда науке стали известны глубинные компоненты пола (генетический, гормональный, морфологический), поведенческая и психологическая дифференциация индивидов. Эксперименты Дж. Мани и А. Эрхарда с гермафродитами внесли коррективы в понимание биологического пола. Они исследовали группу гермафродитов с генетическими мужскими половыми признаками. Детей разделили на пары. Один ребенок из каждой пары перенес операцию и гормональную терапию и стал особью мужского пола; его воспитывали как мальчика. Другой ребенок после операции и лечения гормонами приобрел женский пол и воспитывался как девочка. Дети, воспитанные как мальчики, усвоили традиционные мужские роли и женились на женщинах; дети, воспитанные как девочки, выросли, осознавая себя женщинами, их дальнейшая жизнь и сексуальный опыт соответствовали возрастным нормам. Отвечая на вопрос, являются ли различия в поведении мужчин и женщин биологически обусловленными, Дж. Мани сделал вывод, что "неопровержимы лишь такие половые различия, как менструации, беременность и лактация женщин, а также способность мужчин к оплодотворению" (Теория и история феминизма, 1996. С. 147).

С. Бем предложила концепцию психологической андрогинии, которая внесла существенные коррективы в представления о маскулинности и фемининности. Андрогиния – понятие, обозначающее людей, успешно сочетающих в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества. Это позволяет людям менее жестко придерживаться полоролевых норм, свободнее переходить от традиционно женских занятий к мужским. Маскулинность/фемининность – нормативные представления о соматических, психологических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин. Обыденное сознание склонно абсолютизировать психофизиологические и социальные различия полов, отождествляя маскулинность с активно-творческим, а фемининность – с пассивно-репродуктивным началом. Долгое время

маскулинные и фемининные черты считались строго дихотимическими, взаимоисключающими, а всякое отступление от норматива воспринималось как патология или шаг в направлении к ней (ученая женщина – "синий чулок", домохозяйка – интеллектуально слабо развитая женщина). Такие представления о маскулинности и фемининности полярно противопоставляют мужчин и женщин: мужчины доминантны, независимы, компетентны, самоуверенны, агрессивны и склонны рассуждать логически; женщины покорны, зависимы, эмоциональны, конформны, и нежны.

Существенной чертой этой модели является ее иерархичность: альтернативные функции дополняют друг друга "по вертикали", так что женщине отводится подчиненная роль. По мере того, как распределение труда по признаку пола в качестве главного принципа организации общества утрачивало свою жесткость, строгий нормативизм уступил место идее континуума маскулинно-фемининных свойств. Предполагалось, что мужчина может быть сильным и энергичным, не будучи при этом непременно грубым и агрессивным, а женская нежность не обязательно пассивна (Каган В.Е., 1991).

В 1974 г. Сандра Бем в рамках концепции андрогинии предложила тест маскулинности-фемининности, который отличался от всех предшествующих тестов тем, что был построен на представлении о М-Ф как независимых, ортогональных измерениях личности. Ее тест разделял мужчин и женщин на четыре группы. К первой группе относятся маскулинные индивиды с выраженными традиционно мужскими качествами, такими, как честолюбие, решительность и др. Ко второй группе относятся фемининные индивиды с выраженными традиционно женскими качествами, такими, как мягкость, эмоциональность и др. Третью группу составляют андрогинные – люди, сочетающие в себе как традиционно женские, так и мужские черты. Четвертая группа представлена людьми, не обладающими выраженными ни маскулинными, ни фемининными чертами. Какая же полоролевая ориентация, измеренная соотношением М и Ф, обеспечивает личности максимальное психологическое благополучие? Дифференциальная психология имеет на этот счет три точки зрения. Первая, традиционная, модель полагает, что наиболее благополучными будут те, полоролевые ориентации которых максимально соответствуют их половой принадлежности т.е., маскулинные мужчины и фемининные женщины. Вторая модель считает оптимальной андрогинию, т.е. высокие степени проявления как М, так и Ф для обоих полов, а третья – что самый благоприятный фактор для обоих полов – высокая маскулинность.

Андрогиния является важной психологической характеристикой человека, определяющей его способность менять свое поведение в зависимости от ситуации, она помогает формированию устойчивости к стрессам, способствует достижению успехов в различных сферах жизнедеятельности. Андрогиния может пониматься как эмансипация обоих полов, а не как борьба женщин за равенство в маскулинно ориентированном обществе. Таким образом, мы рассмотрели четыре наиболее

распространенные теории усвоения поло-вой роли: психоаналитическая концепция, теория социального научения, теория когнитивного развития и новая психология пола. Новую психологию пола можно охарактеризовать в целом как прогрессивную концепцию, которая обоснованно критикует позицию биодетерминизма в усвоении половой роли и объяснении социальных различий между мужчинами и женщинами. Эта теория справедливо заостряет проблему социального неравенства полов. Однако не следует переоценивать значение социальных ожиданий в процессе усвоения половой роли. Хотя социальные ожидания и социальные нормы поведения мужчин и женщин в обществе играют важнейшую роль в процессе половой социализации, вместе с тем немалое значение имеют и сама активность индивида, и его личные мотивы, цели, наклонности. Принятие индивидом социальных ценностей – процесс активный, индивид может варьировать роли, уклоняясь от стандарта. Кроме того, социальные о

В настоящее время возникла гендерная педагогика – наука о воспитании и обучении мальчиков и девочек, развитии их гендерного самосознания и ценностных ориентаций, гендерного поведения, реализуемого в общении и деятельности посредством активного усвоения и воспроизведения социального опыта и культуры [2]. Одна из задач, стоящих перед гендерной педагогикой – теоретическое обоснование гендерного воспитания дошкольников, выявление психолого-педагогических условий эффективного воспитания мальчиков и девочек в процессе их гендерной социализации, способствующих позитивному становлению индивидуальных маскулинных, фемининных и андрогинных черт, предполагающих организацию педагогической помощи и поддержки в решении проблем, связанных с гендерной идентификацией и самореализацией личности в дошкольном возрасте.

Анализ изменений в системе гендерных представлений у детей показал необходимость внедрения гендерного подхода в процесс воспитания мальчиков/девочек в дошкольных образовательных учреждениях. Обоснование возможности педагогического влияния (воздействия) на идентичность девочек и мальчиков в современной ситуации потребовало разработки концепции и модели гендерного воспитания дошкольников.

Гендерный подход в воспитании исходит из того, что в дошкольные образовательные учреждения приходят не бесполое дети, а мальчики и девочки со своими социокультурными представлениями, личностными запросами, потребностями и определенным багажом гендерных стереотипов поведения. Гендерное воспитание нацелено на помощь им в том, чтобы справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является самоидентификация личности как мальчика или девочки. Гендерное воспитание призвано содействовать социализации и самоидентификации детей с учетом их пола и возраста.

Сущность гендерной социализации, согласно А.В. Мудрику, заключается в том, что мальчики и девочки, развиваясь в условиях жизни конкретного общества, усваивают и воспроизводят принятые в нем

гендерные роли и культуру взаимоотношения полов. Гендерная социализация предполагает формирование гендерной идентичности и освоение гендерных ролей, в том числе и то, как на этот процесс влияют гендерные стереотипы.

Гендерное воспитание – это относительно социально контролируемый процесс развития девочки и мальчика в ходе их гендерной социализации – воспитание основ гендерной культуры взаимоотношений, развитие способности к реализации гендерного репертуара и овладение умениями и навыками соответствующего поведения. Теоретическое обоснование содержания гендерного воспитания девочек и мальчиков дошкольного возраста отражено в разработанной в ходе нашего исследования концепции гендерного воспитания. Концепция, базируясь на междисциплинарном, целостном и гендерном подходах, позволила синтезировать современные данные различных наук о гендере и разработать модель гендерного воспитания дошкольников.

Концепция гендерного воспитания дошкольников включает следующие составляющие:

- 1) создание педагогических условий для естественного развития различных сфер индивидуальности мальчика/девочки;
- 2) целенаправленную педагогическую деятельность по гендерному воспитанию;
- 3) упорядочение процесса гендерной социализации (индивидуальная помощь ребенку в саморегуляции гендерного поведения).

Воспитание подрастающего поколения мы рассматривали как целенаправленную педагогическую деятельность по развитию личности мальчика/девочки, различных сфер индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, деятельностной, эмоциональной, саморегуляции) и гендерному воспитанию, направленному на овладение мальчиками/девочками гендерным репертуаром, навыками соответствующего поведения и гендерной культурой взаимоотношений.

Реализация концепции гендерного воспитания дошкольников предполагает соблюдение следующих психолого-педагогических условий эффективного воспитания мальчиков и девочек в процессе их гендерной социализации. К ним мы отнесли:

- создание гендерно-сбалансированного воспитательного пространства;
- реализация парциальных программ гендерного воспитания;
- разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс методик гендерного воспитания;
- профессионально-педагогическая готовность педагогов к данной деятельности;
- информационно-методическая поддержка педагогов и родителей по вопросам гендерной идентификации и самореализации личности мальчика и девочки.

Для успешного гендерного воспитания следует:

- дополнение зон самореализации мальчиков/девочек (например, поощрение девочек к занятию спортом, а мальчиков – к самообслуживанию);
- организация опыта равноправного сотрудничества мальчиков и девочек в совместной деятельности;
- снятие традиционных культурных запретов на эмоциональное самовыражение мальчиков, поощрение их к выражению чувств;
- создание у девочек опыта самопоощрения и повышения самооценки;
- привлечение к воспитанию детей родителей того и другого пола.

Взрослые сознательно или бессознательно помогают ребенку овладеть половую роль согласно общепринятых стереотипов, прививая образцы пологового поведения мальчика или девочки. Мальчикам позволяют больше проявлений агрессивности, поощряют активность, инициативность, выдержку ("Не плачь Ты не девочка Ты - мальчик"), от девочек ждут нежности, чуткости и эмоциональности ("Не дерись, не лезь по ограждению и деревьях Ты - девочка!").

Стереотипы мужского и женского поведения ребенок усваивает через непосредственное наблюдение за поведением мужчин и женщин, а также через произведения искусства. До 3-х лет малыш замечает внешние различия и мужчин и женщин в манере поведения, в одежде. Часто индивидуальные особенности поведения или внешности человека он воспринимает как признаки определенного пола. После 3-х лет дети понимают, что пол не изменяется с временем, с изменением одежды, прически, рода занятий и т.п. Ребенок подражает не только формы поведения взрослых своего пола, но и вредные привычки, которые иногда начинает вносить в сюжеты игр.

В дошкольном возрасте зарождаются и развиваются различия в направленности общения мальчиков и девочек, доброжелательность к детям своего пола: мальчик чаще выбирает мальчиков, а девочки - девочек. Развивается осознание себя как мальчика или как девочки. Играя, дети часто группируются по признаку пола. В играх проявляется эмоциональность ребенка, отрабатываются варианты мужской и женской форм поведения. В ролевой игре мальчик, подражая мужчинам, выбирает роль шофера, космонавта, моряка; девочка - врача, воспитателя, парикмахера. Девочки быстрее и легче приспосабливаются к новой ситуации, чем мальчики.

Интересы мальчиков сосредоточены на технике, играх-соревнованиях, в которых можно реализовать свое стремление к победе, лидерства. Они признают лидерами сильных, смелых и инициативных сверстников. В то время как девочки предпочитают общаться с веселыми, покладистыми ровесницами.

Половая принадлежность детей также проявляется в выборе игрушек: уже на 4-м году жизни мальчики выбирают для игры машины, кубики, инструменты; девочки - куклы, посуда. У мальчиков наблюдается большее развитие технических навыков, у девочек - бытовых.

К концу дошкольного возраста дети осознают необратимость половой принадлежности и начинают соответственно строить свое поведение. У них

возникают своеобразные индивидуализированные отношения к некоторым ровесникам другого пола. Познавательный интерес к повседневной жизни людей и межличностных отношений лоб возрастов и женщин отражается в детских разговорах о любви, женитьбы и рождения детей.

Осознание половой принадлежности возникает у ребенка в связи с его общими познавательными интересами, когда она начинает интересоваться строением собственного тела и других людей. Оно включается в структуру образа Я. Ребенок, слыша от взрослых: «ты - мальчик\» или \»ты - девочка\», переосмысливает эти наименования в связи со своими половыми особенностями. Ее непосредственно интересует собственное тело, половые органы, в она смущается при обнажении перед другими людьми. В результате воспитательного воздействия у него появляется чувство неловкости, стыдливости.

В основном современные дети рано различают признаки тела мальчика и девочки, усваивают отношение взрослых к обнаженному телу. Родители, стесняются во время переодевания в присутствии ребенка, передают ей и свое чувство неловкости, и наоборот - естественное поведение формирует спокойное восприятие обнаженного тела.

Однако многие дети дошкольного возраста не знают о физические различия людей, не видят их, не воспринимают различий пола, несмотря на обнаженную натуру, даже когда им предлагают внимательно рассмотреть ее, чтобы правильно изобразить. Некоторые дети, впервые увидев обнаженных кукол, сразу обращают внимание на различия в их физическом облике. Одни из них спокойно воспринимают это, другие, стесняясь, опускают глаза. Чем старше дети, тем сильнее они испытывают чувство стыда. В результате созерцания обнаженных кукол (отворачиваются, закрывают глаза руками, не хотят рисовать предложенную им натуру).

Таким образом:

Процесс половой самоидентификации ребенка представители научных школ объясняют по-разному. В толковании этой проблемы доминируют такие теории:

а) теория идентификации. Ее представители основными считают психологические механизмы этого процесса, подчеркивают роль эмоций и подражания, утверждая, что ребенок бессознательно имитирует поведение представителей ее своего пола;

б) теория половой типизации. Эта теория основывается на концепции социального научения, объясняет половую идентификацию действием подкрепления: родители и другие люди поощряют маскулинное поведение у мальчиков; девочки получают положительное подкрепление за женские поведения. Сначала ребенок учится различать дифференцированные по полу образцы поведения, затем обобщает этот опыт, переносит на новые ситуации, и абстрагируя умение выполнять правила поведения в соответствии с своим полом;

в) теория самокатегоризации. Она сосредоточена на познавательных (когнитивных) аспектах этого процесса: ребенок сначала усваивает половую

идентичность, определяя себя как мальчика или девочку, а потом пытается себя вести себя соответственно половой принадлежности.

На этапе раннего детства происходит первичная идентификация, начинает выстраиваться половая самоидентичность

Половая самоидентичность (*indenticus* - *тот самый-осознание своей принадлежности к полу*)

Культура полового поведения является результатом влияния стереотипов в семье и ближайшем окружении ребенка. При грамотном влиянии взрослых у ребенка формироваться адекватное отношение к половым различиям и ролей, отношений между мужчиной и женщиной и т.д. Ребенок может задавать родителям и воспитателям вопрос о различиях полов, происхождения детей.

Такая природная любознательность должна удовлетворяться взрослыми, которые серьезно отнесутся к вопросам детей, придерживаться такта, учитывать возраст и психологические особенности каждого ребенка. Так же эти и вопросы дети обсуждают между собою.

Воспитатель должен знать позицию родителей по вопросам полового воспитания детей и работать, прежде всего, с ними с целью преодоления определенных предубеждений по этому

Половое воспитание - усвоение знаний о взаимоотношениях полов, формирование культуры полового поведения

Роль взрослого в формировании психологических основ полового воспитания дошкольников чрезвычайно важна. Поскольку от правильности построения воспитательного процесса зависит половая самоидентификация, усвоение ролей мужчины или женщины, адекватное отношение к половым различиям. Ведущее значение при этом имеет семья и ближайшее окружение ребенка.

4. Проблема нормативности и отклонений в формировании личности ребёнка-дошкольника.

Профилактика отклонений в развитии личности детей с помощью педагогических и психологических методов является условием укрепления психического здоровья, обеспечения гармонического формирования личности ребенка.

Задачи профилактики отклонений в развитии личности: снижение уровня эмоционального дискомфорта у детей, повышение их активности и самостоятельности, устранение личностных реакций, обусловленных эмоциональными расстройствами, такими как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др. В течение последних лет педагоги, медицинские работники, психологи выражают озабоченность состоянием физического и психического здоровья дошкольников. Они утверждают, что значительно увеличилось количество детей с отклонениями в личностном развитии.

Неуклонно растет число сочетанных отклонений в развитии. Наряду со сложными аномалиями органического происхождения, заметен рост психогенных нарушений, проявляющихся в аутизации, агрессивности, нарушениях поведения и деятельности, тревожно-фобических расстройствах, искажениях процессов социализации. Фактически в специальной психологической помощи нуждаются не только дети, посещающие специальные образовательные учреждения, но и значительное количество детей, находящихся в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего вида

Проблемы в развитии личности могут быть связаны с проблемой взаимоотношений с окружающими людьми, проблемой эмоционально-волевой регуляции поведения, социально – психологические проблемами

Основными группами детей с нарушениями личностного развития являются:

1. Дети, у которых эмоциональные, личностные проблемы проявляются в основном в рамках межличностных отношений : повышенная возбудимость, аффективные вспышки в процессе общения особенно со сверстниками;

2. Дети отличаются выраженными внутриличностными конфликтами: повышенная заторможенность, слабо выраженная общительность, необоснованные страхи, глубокое переживание обиды.

3. Для детей характерны выраженные внутриличностные и межличностные конфликты: агрессивность, импульсивность.

Вместе с тем, любой ребенок, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу. Чтобы обеспечить нормальное психическое и личностное развитие ребенка, нужна система целенаправленного развивающего воздействия

Психолого- педагогические условия предупреждения и коррекции отклонений в поведении детей дошкольного возраста:

- Коррекция неадекватных методов воспитания ребенка;
- Разрешение психотравмирующих ситуаций, формирование продуктивных видов взаимоотношений с окружающими людьми, повышение социального статуса, развитие компетентности в вопросах нормативного поведения.

- Гармонизация психоэмоционального состояния детей
- Привлечение семьи в воспитательно-образовательный процесс взаимодействия с педагогами, с другими детьми. Создание при этом атмосферы доброжелательности, открытости, взаимопонимания

Деятельность педагогов и родителей должна быть направлена на создание социально-психологических условий развития личности, а профилактическая деятельность - на решение конкретных проблем ребенка, связанных с профилактикой отклонений в развитии личности детей.

Необходимость помощи детям часто возникает на 4—5 году жизни ребенка, когда негативные качества начинают мешать его социальной адаптации.

Одним из эффективных методов профилактики и коррекции является игра как ведущий вид деятельности ребенка дошкольника. Так как игра обеспечивает целостное воздействие на все многообразие мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых проявлений личности в период всего воспитательного образовательного процесса

Психолого-педагогическая деятельность по профилактике и коррекции отклонений в развитии личности детей обладает большим арсеналом средств и методов, применение которых должно быть комплексное и систематизированное, согласовано с возрастными и индивидуальными особенностями детей, характером имеющегося отклонения у них и направлено на увеличение социальной активности, накоплению положительного опыта межличностного общения и толерантности.

5. Психологические условия развития личности дошкольника

Ведущую роль в психическом развитии детской личности играет обучение в широком смысле слова, которое заключается в условии общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями, в овладении материальной и духовной культурой, созданной человечеством.

При этом одна из общих закономерностей состоит в том, что появление у ребенка новых психологических образований обязательно связано с активностью самого ребенка. Новое обязательно должно быть включено в деятельность. Необходимо учитывать особенности ведущей направленности, характерной для детей данного возраста. В дошкольном возрасте многие важнейшие новообразования появляются на основе игровой деятельности, именно в игре проявляется активность ребенка при приобретении им новых знаний и способов, усвоение способов и правил поведения.

Деятельность дошкольника сначала строится с помощью и под руководством взрослого, новое вносится в деятельность ребенка извне, организуется в форме внешней деятельности. Постепенно происходит преобразование внешней деятельности во внутреннюю, идеальную, психическую. Следовательно, развитие мотивационной сферы, развитие сознания, мышления и деятельности составляют основное внутреннее условие, которое определяет и опосредствует становление и развитие новых психологических образований, развитие детской личности

Таким образом в качестве психологических условий развития детской личности мы можем выделить:.

активность ребенка, включенность его в деятельность;

общение ребенка со взрослыми;

общение со сверстниками;

психологический комфорт ребенка как своеобразное условие, обеспечивающее развитие личности и сохранение психологического здоровья ребенка, создание атмосферы психологической поддержки как в семье, так и детском саду.

3.4.3. Темперамент и характер в дошкольном возрасте

1. Возрастные особенности развертывания темперамента в дошкольном детстве.
2. Характеристика детей разных типов темперамента и психологические основы индивидуального подхода к ним
3. Формирование основных характерологических черт в дошкольном возрасте.

1. Возрастные особенности развертывания темперамента в дошкольном детстве.

Под темпераментом понимается совокупность индивидуально-психологических свойств, характеризующих человека со стороны его динамических особенностей: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний.

Различия в темпераменте - это различия не по уровню возможностей психики, а по своеобразию ее проявлений. Темперамент проявляется в психической активности и эмоциональности. Общая активность личности складывается в интенсивности и объеме взаимодействия со средой; моторная - в темпе реакций, быстроте, ритме и общем количестве движений; речевая - в темпе речи и силе голоса; эмоциональность - в особенностях возникновения, протекания и разрешения эмоциональных состояний, а также в преобладающем знаке эмоций.

Физиологической основой темперамента считают тип высшей нервной деятельности, который определяется совокупностью основных свойств нервной системы. К ним относятся сила, уравновешенность и подвижность процессов возбуждения и торможения. Врожденные типологические свойства (т.е. тип высшей нервной деятельности) не предопределяет ни отдельных черт характера, ни характера в целом, но обеспечивает различные условия для формирования систем временных связей (динамических стереотипов), влияет на характер, благоприятствуя или противодействуя формированию его определенных черт.

Особенности свойств темперамента у детей первых семи лет жизни

Уже в первые дни жизни новорожденные заметно отличаются друг от друга, прежде всего по степени реактивности на стимул при удовлетворении их биологических потребностей. Н.И.Касаткин утверждает, что за 25 лет работы по изучению образования ранних условных рефлексов у младенцев (от рождения до 1 месяца) он не встретил 2 детей с абсолютно одинаковыми свойствами нервной системы. Существенные различия проявляются в том, как дети засыпают и как переходят от сна к бодрствованию, сколько и как кричат в течение суток, насколько интенсивны и быстры их сосательные движения, какова степень координированности первых спонтанных

движений. Различия реакций, которые проявляются в первые пять дней жизни, сохраняются и в дальнейшие периоды детства.

В раннем и дошкольном возрасте, в связи с расширением сферы жизнедеятельности, особенности свойств темперамента ярко заметны в играх, бытовых процессах, общении со взрослыми и сверстниками. Различна реакция детей на нарушения привычного режима.

Состав свойств темперамента возникает не сразу, а разворачивается в определенной последовательности, которая обусловлена следующими причинами:

- 1) общими закономерностями созревания нервной системы и развития психики;
- 2) созреванием эндокринного аппарата;
- 3) специфическими закономерностями созревания каждого типа темперамента.

В.С.Мерлин подчеркивал: так как тип темперамента обусловлен общим типом высшей нервной деятельности, то и проявляется он не с момента рождения, а лишь когда созреют основные свойства нервной системы. Лишь очень немногие свойства темперамента проявляются с первых дней жизни. Постепенное разворачивание темперамента заключается в том, что различные свойства его возникают и проявляются в различном возрасте. Так, например, тревожность в виде повышенной возбудимости и интенсивности реакции страха проявляется уже в первые месяцы жизни; импульсивность как индивидуальная особенность - в начале второго года жизни; агрессивность — в два с половиной. Тип темперамента (симптомокомплекс свойств темперамента) возникает не весь сразу, а развивается в определенной последовательности, следовательно не все психические свойства определенного типа темперамента, присущие взрослому человеку, могут наблюдаться в детском возрасте.

К специфическим возрастным особенностям нервной системы детей преддошкольного и дошкольного возраста относятся: слабость процессов возбуждения и торможения, их неуравновешенность, недостаточная инертность, а также очень высокая чувствительность. Поэтому индивидуальные особенности темперамента, зависящие от слабости и неуравновешенности нервных процессов, не выделяются из общего возрастного фона. Сходство нервной системы ребенка со слабым типом является возрастной особенностью и ярче выражено у младших дошкольников, чем у старших.

Слабость нервных процессов проявляется в быстром истощении, пониженной работоспособности, быстром утомлении, быстром возникновении охранительного торможения, которое затормаживает действия под влиянием раздражителя, повышенной возбудимости и чувствительности, что приводит к неадекватному поведению, когда сила реакций ребенка не соответствует силе раздражителя. Например, в ответ на спокойное замечание взрослого малыш плачет, выкрикивает обидные слова. Повышенная возбудимость является причиной того, что дети под влиянием

эмоционально насыщенной ситуации на празднике, в театре кричат, вскакивают со своих мест, нарушают правила поведения. Эмоциональные перегрузки приводят к разбалансированности поведения. Искусство педагога состоит в том, чтобы защитить нервную систему ребенка от перенапряжения, определив для него допустимую силу стимула.

Сниженная работоспособность ведет к быстрому утомлению. Причем оно наступает скорее, если деятельность интересна, предполагает частую смену раздражителей, обилие новой информации, чересчур трудна или заведомо невыполнима, а также протекает в слишком многочисленной группе. Так, ребенок на физкультурном празднике начинает нарушать правила, вдруг перестает слышать указания взрослого, участвовать в общей деятельности. Такое поведение - сигнал воспитателю о том, что нервная система малыша перегружена и ему требуется отдых. Переутомление наступает при чересчур сильной и длительной концентрации внимания малыша на каком-либо одном виде деятельности: рисовании, рассматривании картинок. Внешне переутомление проявляется следующим образом: ребенок теряет интерес к работе, становится вялым, безынициативным, невнимательным. Его взгляд рассеян, а движения некоординированны. Взрослый, вовремя заметив признаки переутомления, дает возможность малышу отдохнуть или чередует разные виды деятельности, лучше умственную с практической. Он включается в деятельность ребенка и помогает ему быстрее ее завершить, а потом предлагает задание, требующее двигательной активности. Выносливость нервной системы, а вслед за ней и работоспособность возрастает в дошкольном детстве.

Слабость торможения наиболее ярко наблюдается в двух вариантах:

а) нарушение запретов. Малыш выхватывает игрушку у товарища, залезает в лужу, съедает чужую конфету, хотя знает, что этого нельзя делать. После совершения проступка дошкольник обычно осуждает его. Подобная импульсивность поведения особенно выражена в раннем и младшем дошкольном возрасте. По мере взросления возникают сдерживающие психологические механизмы, связанные с выполнением норм и правил поведения. Так, формируемые черты характера - дисциплинированность, организованность, ответственность - начинают влиять на свойства темперамента, и ребенок сдерживает импульсивное желание.

б) преждевременные реакции, когда, например, при проведении эстафет, подвижных игр малыш начинает действие, не дождавшись сигнала.

На протяжении дошкольного возраста процессы возбуждения и торможения не уравновешены, преобладает возбуждение. Поэтому ребенок напоминает холерика. Неуравновешенность выражается в неустойчивости реакций, их изменчивости. У малыша снижен контроль за своими действиями, часто меняется настроение, он импульсивен. Стереотипы поведения у малыша неустойчивы и легко разрушаются, особенно в раннем детстве. Изменение привычной обстановки приводит к ухудшению самочувствия, а заболевания - к разрушению сформированных культурно-

гигиенических навыков, так как, чтобы стать устойчивыми, культурно-гигиенические навыки требуют постоянного подкрепления.

К возрастным особенностям высшей нервной деятельности ребенка относится и более быстрое по сравнению со взрослыми восстановление сил.

У дошкольников (особенно у младших) слабо выражено такое свойство нервных процессов, как инертность. Поведение дошкольника ситуативно, он плохо переносит необходимость ожидания, ограничения во времени, чрезвычайно быстро забывает обиды, огорчения, обещания; его привычки очень нестойки и быстро разрушаются.

С возрастом изменяется характер подвижности нервных процессов. Подвижность нервных процессов у ребенка зависит от возрастной слабости и неуравновешенности возбуждения и торможения, а также от своеобразного соотношения сильной и быстрой иррадиации с очень слабой и медлительной концентрацией этих процессов.

В.Э.Чудновский подчеркивает, что на протяжении дошкольного детства изменяется баланс, соотношение основных нервных процессов, а вместе с ним меняется и соотношение возрастных и типологических особенностей ребенка. Так, поскольку в старшем дошкольном возрасте происходит усиление уравновешенности, то старший дошкольник с уравновешенным типом нервной системы более уравновешен, чем младший, также отличающийся типологической уравновешенностью.

Соотношение наследственного и приобретенного в происхождении темперамента.

В ходе исследований с использованием близнецового метода (изучение и сопоставление данных, полученных у однояйцевых и разнояйцевых близнецов, воспитывающихся в различных и одинаковых условиях) установлена роль наследственности в происхождении ряда свойств темперамента (экстраверсии — интроверсии, нейротизма, аффективности). В исследованиях, направленных на изучение высшей нервной деятельности животных, доказана роль наследственности в происхождении силы, инертности, подвижности нервных процессов. Основу наследования свойств темперамента составляет полигенный механизм. Носителем наследственности, комплекса свойств темперамента является сцепление взаимодействующих генов. Следовательно, наследственный фактор существует не для каждого отдельного свойства, а для комплекса свойств.

Одновременно существует и факт изменчивости свойств типа нервной системы. Школа И.П.Павлова исследовала роль различных внешних условий в формировании и изменении свойств нервной системы. И.П.Павлов подчеркивал, что поведение человека обуславливается «не только врожденными свойствами нервной системы, но и теми влияниями, которые падали и постоянно падают на организм во время его индивидуального существования, т.е. зависят от постоянного воспитания и обучения в самом широком смысле этих слов. И это потому, что рядом с названными выше свойствами (силой, уравновешенностью, подвижностью) нервной системы выступает и важнейшее ее свойство — высочайшая

пластичность» (Павлов И.П. Избр. труды. - М., 1951. - С. 310.). Большое значение в плане изменения природных свойств нервной системы И.П.Павлов придавал целенаправленной систематической тренировке нервных процессов. Учитывая это, воспитатель может направлять деятельность детей, способствовать тренировке у каждого ребенка тех свойств нервной системы, которые в этой тренировке нуждаются. Так, даже возбудимый тип, отличающийся сильными возбудительными процессами, при тренировке может развить способность к сильному торможению.

В.Э.Чудновский предполагает, что существуют возрастные периоды, более благоприятные для тренировки типологических свойств. Наиболее благоприятные предпосылки для воспитательных воздействий создаются в раннем и младшем дошкольном возрасте, когда нервная система находится в становлении, когда интенсивно развиваются основные свойства нервных процессов.

Также обнаружены факты изменения свойств темперамента при резком ухудшении бытовых и материальных условий, после перенесенных тяжелых заболеваний, под влиянием трагических событий в семье, а также в результате воспитательной работы. Однако прижизненные изменения под влиянием внешних условий касаются лишь отдельных свойств, а не самого типа темперамента в целом.

Физиологической предпосылкой изменчивости темперамента у дошкольников является высокая пластичность нервной системы детей. Тип высшей нервной деятельности в этом возрасте еще продолжает формироваться, нервные процессы еще не укрепились, недостаточно выражена сила нервных процессов, и, в особенности, активное корковое торможение. Это и определяет податливость нервной системы различным влияниям.

Психологической предпосылкой изменчивости темперамента можно считать повышенную впечатлительность детей, их склонность к подражанию, слабую опосредованность темперамента сложившимися чертами личности, находящимися у детей дошкольного возраста в процессе становления.

Тем не менее, общие особенности темперамента проявляются очень рано и сохраняются без значительных изменений, уже в раннем возрасте двигательные, эмоциональные, а затем и речевые проявления и весь стиль поведения детей дают возможность судить о формирующихся особенностях черт типа нервной системы, т.е. о ее силе или слабости, подвижности или инертности, уравновешенности или неуравновешенности, интроверсии или экстраверсии, эмоциональности, тревожности и др. свойствах.

2. Характеристика детей разных типов темперамента и психологические основы индивидуального подхода к ним

Различают четыре типа темперамента: меланхолик, сангвиник, холерик и флегматик.

Характерные особенности темперамента не у всех детей проявляются в одинаковой степени. Равно как и специфические свойства каждого типа наиболее ярко обнаруживаются у уравновешенного, инертного и слабого типа, поскольку контрастируют с возрастными особенностями поведения.

Охарактеризуем детей разных типов темперамента.

Ребенок-сангвиник обладает сильной подвижной, уравновешенной нервной системой. Для детей-сангвиников характерно преобладание хорошего настроения. Они жизнерадостны. Это активные, общительные дети с живой мимикой, бодрым, постоянным настроением. На положительные стимулы они реагируют громким смехом, на отрицательные - не менее громким плачем. Все внутренние переживания у них проявляются внешне. С удовольствием и энергично дети-сангвиники берутся за новое дело, испытывая и проявляя при этом яркие положительные эмоции. Их движения очень выразительны. Для детей-сангвиников характерна высокая работоспособность, они долго могут заниматься интересующим делом.

Дети-сангвиники легко переключаются с одной деятельности на другую: засыпают и просыпаются, без особых сложностей переходят от подвижных игр к занятиям и наоборот, легко привыкают к новой обстановке, новым условиям. Они за короткое время осваиваются в яслях и детском саду. Но высокая пластичность и легкая переключаемость детей-сангвиников может иметь и отрицательную сторону: чувства, интересы и настроения этих детей неустойчивы; ребенок меняет одну игрушку за другой, имеет много товарищей, но ни одного друга, бросает начатое дело и тут же берется за новое, ничего не доводя до конца, быстро устает от однообразия. Поэтому одной из задач воспитания ребенка-сангвиника является формирование у него устойчивости поведения, интересов, привязанностей. С большим трудом, по сравнению с другими типами темперамента, у детей-сангвиников формируются и такие черты, как собранность, аккуратность.

Дети-сангвиники любят шумные игры и предпочитают деятельность, связанную с двигательной активностью. Навыки формируются у этих малышей быстро и легко перестраиваются, поэтому снисходительность к «мелким» нарушениям порядка (не убрал игрушки, не сложил одежду) быстро разрушает привычки, для закрепления которых требуется время и немало усилий. Сангвиника легко дисциплинировать. В отличие от напористых холериков это дети покладистые. В большей степени они отвлекаются на внешние стимулы, чем на внутренние. Чувствительность к раздражителям у них понижена, поэтому они не реагируют на замечание, сделанное тихим голосом. Речь у таких детей громкая, энергичная, ее темп быстрый. Дети-сангвиники легко вступают в контакты со взрослыми и другими детьми, быстро находят товарищей в любой обстановке, причем могут и руководить, и подчиняться.

Ребенок возбудимого типа — холерик — имеет сильную, подвижную, неуравновешенную нервную систему с преобладанием процесса возбуждения над процессом торможения. Переживания их очень сильны,

ярко выражены, эмоции имеют крайние проявления: они не плачут, а рыдают, не улыбаются, а хохочут. Очень бурно реагируют холерики на внешние раздражители, на любое неудобство, запрет, они несдержанны, нетерпеливы, вспыльчивы, очень импульсивны. Ситуации, в которых надо сдерживать себя, вызывают у них чувство протеста. У детей-холериков часто меняется настроение, движения их порывисты, речь быстрая, сбивчивая, нередко непонятная. Такие дети очень активны, что прежде всего заметно в сфере движений: они предпочитают подвижные игры, игры с элементами спорта, а нередко просто бегают по группе или игровой комнате. Стремятся выполнять главную роль в играх, организуют сверстников, руководят ими, пытаются руководить взрослыми. В коллективе они излишне подвижны, шумливы, драчливы (агрессивны), с трудом подчиняются установленным правилам, конфликтуют из-за игрушек, правил игры, если что-то задевает такого ребенка слишком сильно, он теряет контроль над собой.

Навыки формируются у них долго и с трудом перестраиваются. Дети-холерики испытывают трудности в переключении и концентрации внимания. Таких детей трудно дисциплинировать. Ребенок-холерик легко возбуждается, его трудно остановить, успокоить. В силу своей импульсивности они часто нарушают хорошо известные им правила поведения. На запреты взрослых выражают бурный протест, чувствительны к нарушению режима дня, сложившихся стереотипов, плохо засыпают и беспокойно спят, не могут сдерживать чувство голода, громко и настойчиво требуют пищу. Ребенку-холерику трудно выполнять правила общения: говорить спокойно, ждать своей очереди, уступать, считаться с чужими желаниями. Этому его следует терпеливо учить, применяя одобрение, замечания, напоминание.

Ребенок-флегматик имеет сильную, уравновешенную, алоподвижную нервную систему. В раннем детстве это спокойный малыш, который редко плачет, много спит, не требует к себе внимания («удобный ребенок»). Дети-флегматики отличаются низкой эмоциональностью, невыразительной, бедной мимикой. Все реакции таких детей имеют нечеткий характер: негромко смеются, плачут мало и тихо, нет лишних движений и жестов. Такие дети легко засыпают, много спят. Для них характерна медленная, негромкая, с длительными паузами речь. Для флегматика необходим период вхождения в деятельность, внешнее воздействие (за дело не возьмется, пока не подтолкнешь). Для таких детей характерны высокая работоспособность, умение делать все тщательно, кропотливо, длительно концентрироваться на выполнении задания, например долго наблюдать за заинтересовавшим их объектом. Любую деятельность малыши выполняют медленно, им необходимо некоторое время, чтобы освоить, понять, что же от них требуют. Навыки и привычки формируются у таких ребят крайне медленно, но очень устойчивы. Все, к чему привык ребенок-флегматик, становится постоянным. Любое новшество воспринимается не сразу. Этим детям трудно привыкнуть к детскому саду, приспособиться к новому режиму, новым требованиям, познакомиться с детьми. Другие дети с трудом приспосабливаются к детям-

флегматикам, и они сами плохо сходятся с другими детьми. Они предпочитают играть одни в спокойные игры: режиссерские, настольно печатные и избегают занятий, связанных с двигательными нагрузками. Дети-флегматики легко дисциплинируются в привычной обстановке, болезненно переживают ее нарушение, а также нарушение режима дня, устоявшихся стереотипов. В новых ситуациях поведение детей разбалансируется. Но в привычной обстановке ребенок без принуждения, спокойно выполняет правила поведения, старательно справляется со знакомой работой.

Для ребенка-меланхолика характерен слабый тип нервной системы. Они очень ранимы и чувствительны. Слабость нервных процессов означает, что у этих детей слишком быстрые и сильные реакции на слабые раздражители (так, увидев нахмуренное лицо взрослого, ребенок может заплакать, отказаться от выполнения деятельности), быстро наступает утомление. Они быстро устают от шума, от новых людей, от замечаний. Нервная система их быстро истощается, особенно при нарушении режима дня, в новой обстановке быстро наступает переутомление, работоспособность снижается. Ребенок-меланхолик нуждается в длительном отдыхе для восстановления сил.

Все реакции ребенка-меланхолика сглажены, его не видно и не слышно, он малоактивен, предпочитает спокойную деятельность, не требующую движений. Движения и мимика у таких детей обычно вялые, речь очень тихая, невыразительная. Чувства меланхолика глубокие, сильные, но без внешнего выражения. Эти дети долго помнят и переживают обиды, нередко подвержены страхам.

Положительными чертами детей-меланхоликов являются способность сопереживать другому, чутко улавливать настроение, выраженное в произведениях искусства, устойчивость интересов, привязанностей, привычек..

К общению со сверстниками ребенок-меланхолик не стремится, инициативы в общении не проявляет и не отвечает на инициативу других, шумные сверстники его утомляют, он их сторонится, предпочитает одиночные игры. Дети со слабым типом нервной системы с огромным трудом входят в коллектив, с трудом отрываются от мамы, медленно привыкают к режиму, долго плачут, отказываются от игр, не разговаривают. Первые дни пребывания такого ребенка в саду требуют особого внимания со стороны воспитателя и бережного к себе отношения.

Учет свойств темперамента в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками

Важность учета в воспитании и обучении индивидуально-типологических особенностей ребенка очевидна. Игнорирование свойств темперамента приводит к развитию отрицательных черт у дошкольников, например у сангвиника - распыленности, разбросанности интересов; у холерика - несдержанности, резкости, неуживчивости, легкомыслия; у

флегматика - безынициативности, безучастности, лености, вялости, апатии; у меланхолика - застенчивости, замкнутости, неуверенности, обидчивости.

Воспитатель может направлять деятельность детей, чтобы способствовать формированию положительных и избегать появления отрицательных черт у дошкольников.

У сангвиника следует формировать устойчивые привязанности и интересы, не допускать поверхностного, небрежного выполнения им заданий, необходимо требовать от ребенка доводить начатое дело до конца, воспитывать у него уважительное отношение к достоинствам других, умение считаться с их мнением.

Энергию холерика следует поддерживать и направлять на полезные дела, ставить перед ним сложные задания, помогать ему осмыслить материал. Важно исключить перевозбуждение ребенка-холерика, добиваться от него сдержанного поведения, давать ему возможность реализовать потребность в двигательной нагрузке. В воспитании холерика особенно необходим систематический контроль за поведением и деятельностью, соблюдением правил, качеством и полнотой выполнения заданий и требований взрослого. Надо учить холерика считаться с другими, не задевать их самолюбие.

Меланхолики требуют повышенного внимания, теплоты, доброжелательности, такта. Важно считаться с их ранимостью, с быстрой утомляемостью. Следует чаще одобрять таких детей, поддерживать у них положительные эмоции, выражать уверенность в их силах, создавать ситуации успеха, развивать активность и смелость.

В воспитании детей всех типов темперамента важное значение имеет следование постоянному четкому режиму дня. Оно облегчает выполнение действий и заданий, способствует выработке положительных привычек поведения.

В особой заботе воспитателя нуждаются две группы детей - медлительные и сверхподвижные. Первые характеризуются тем, что очень долго выполняют режимные процессы, задерживая остальных; с неохотой берутся за новое дело, с трудом включаются в подвижные игры и физические упражнения, да и то постоянно нарушают правила, неверно реагируют или слишком сконцентрированы, поэтому не слышат указаний, нередко рассеяны. Эти дети нуждаются в постоянной тренировке, без которой подвижность нервных процессов может быть снижена. Тренировка процесса торможения протекает по таким правилам (М.М.Кольцова):

- вхождение в работу требует запаса времени, спешка тормозит инертного ребенка;

- в требованиях и указаниях используется только спокойный, ровный тон, ведь медлительность - свойство темперамента, поэтому малыш действует не назло, а просто иначе не может;

- любая нагрузка дается на положительном эмоциональном фоне, включает элемент игры.

Повышенная активность сверхподвижных детей определяется протеканием нервных процессов. Но от воспитания зависит, в какое русло она будет направлена и в какой степени проявится: как дезорганизирующая или способствующая успешному развитию личности.

Возможны два варианта воспитания такого ребенка (Е. Агаева). Первый предполагает, что малыша одергивают, наказывают за непоседливость, специально дают задания, требующие чрезмерной усидчивости: «Пусть привыкает». Но объективно ребенок выполнить их не может и, выражая протест, намеренно игнорирует указания взрослых, всевозможными способами стремится избежать выполнения их требований. Его нервная система перевозбуждается. А в результате еще больше повышается двигательная активность.

Второй вариант предполагает ровное и спокойное общение педагога с детьми. Взрослые сводят количество запретов до минимума, но требуют их неукоснительного выполнения, поручения дают кратковременные, постепенно удлиняя их, заполняют время ребенка самыми разнообразными делами. При таких условиях усидчивость, а значит, и качество работы повышается. Взрослые предлагают малышу такие виды деятельности, в которых находит применение его подвижность и живость, спортивные игры, упражнения, но в то же время регулируют нагрузку, чтобы избежать переутомления. Несомненно, второй вариант воспитания сверхподвижных детей очень трудоемкий. Но лишь при его использовании достигаются положительные результаты.

Варианты учета в работе с дошкольниками свойств их темперамента и возрастных особенностей, выделенные Т.Чирковой.

1) Следует обеспечить условия, необходимые для нормального развития ребенка. Если он болезненно реагирует на шум, создается фон тишины. Если не переносит смены обстановки, то ее избегают. Такую тактику целесообразно использовать на ранних этапах онтогенеза, особенно в младенческом возрасте. Подобная тактика может привести к снижению приспособляемости психики, организма к условиям среды, поэтому она требует дополнения другими вариантами.

2) Второй вариант тактики взрослого предполагает формирование у ребенка черт характера, нивелирующих негативные особенности свойств темперамента. Черты характера проявляются тогда, когда варьируются условия жизни и деятельности ребенка в результате выработки у него навыков и привычек. Основное требование при использовании этого варианта - постепенность, последовательность, дозировка в ускорении или замедлении темпа деятельности. Например, меланхолик в ответ на постоянные требования выполнить действие быстрее начинает делать его еще медленнее или вообще прекращает его. Детям следует показать, что медлительность или, наоборот, ускоренность действий не является недостатком, главное в работе - это качество результатов. Стремление педагога к быстрому успеху своих воспитательных действий может привести к укреплению отрицательных особенностей темперамента, нарушению

доверительности в отношениях с ребенком. Описанная тактика «маскирует» свойства темперамента в привычных ситуациях. В иных условиях его свойства проявляются в «чистом виде».

3) Третий вариант в работе воспитателя предполагает усиление положительных и ослабление отрицательных сторон в поведении ребенка. Воспитателю следует помнить, что нет плохих или хороших свойств темперамента. Например, для меланхолика характерен повышенный уровень тревожности, который связан с высокой чувствительностью к разным раздражителям. Последняя обуславливает излишнюю впечатлительность и ранимость. Такие дети долго и серьезно переживают неудачи, что может приводить к неуверенности. Но в то же время уровень тревожности значим в жизни. Особое место он занимает в структуре эмоциональности. Тревожность может стимулировать активность и саморегуляцию деятельности, а ее отсутствие занижает эффективность работы. От тревожности нельзя избавиться. Робость, неуверенность, эмоциональная скованность успешно преодолеваются при формировании навыков деятельности и стимулировании переживаний успеха.

В работе с детьми разного темперамента воспитатель может использовать своеобразный способ учета темперамента, когда воздействие на какое-либо свойство осуществляется в знакомых и привлекательных для ребенка видах деятельности. Например, влияние на свойства темперамента в учебной деятельности у детей в период адаптации к школе не приносит успеха. Наиболее эффективно оно в общении ребенка со сверстниками.

В ряде случаев эффективной бывает тактика построения воспитательно-образовательного процесса на основе своеобразия индивидуального стиля деятельности. Рассмотрим эту тактику на примере познания. Здесь индивидуальный стиль деятельности выражается в отношении ориентировочной и исполнительской ее частей. Одни дети сразу приступают к выполнению задания, а другие долго его обдумывают. У одних действия стереотипны, у других разнообразны. Для одних характерна аритмия, для других - размеренность. Такой ребенок затрудняется сразу воспроизвести усвоенный материал, а делает это успешно спустя 20-60 минут. Поэтому педагог может ошибочно предположить, что материал не усвоен. Но если не дать ребенку возможность восстановить материал спустя некоторое время, то он забывается.

Для взрослого очень важно учитывать индивидуально-типологические особенности саморегуляции деятельности и поведения детей. Свойства темперамента, присущие ребенку, влияют на отбор малышом соответствующих раздражителей. Одни ребята стремятся к новым впечатлениям, усиливают стимуляцию, другие избегают ее. Так, одни дети любят озвученные игрушки, другие отказываются от них. Одни с удовольствием включаются в подвижные игры, другие предпочитают спокойные, настольно-печатные. Задача воспитателя увидеть первоначальный уровень саморегуляции ребенка, вычленив ее положительные стороны, поощряя их проявления, усложняя деятельность,

способствовать осознанию ребенком этих положительных сторон, то есть формировать у него произвольную саморегуляцию. Она позволит малышу самому преодолевать недостатки и усиливать положительные стороны свойств своего темперамента.

Таким образом, главный принцип учета индивидуально-типологических особенностей состоит в переходе от «приспособления» к ним к тактике формирования саморегуляции, самоуправления динамикой поведения и деятельности.

3. Формирование основных характерологических черт в дошкольном возрасте.

Проблема изучения характера и индивидуальных характерологических особенностей является одной из узловых проблем психологии личности. Изучение **характера** неразрывно связано с изучением **темперамента** и **личности**

Понятия личности и характера ребенка отличаются лишь объемом включаемых в них характеристик:

- *характер* представляет собой ту часть особенностей его взаимодействия с окружающими людьми, в которой проявляются его доминирующие, ведущие установки в отношении учета позиций окружающих или в поведении;

- понятие *личности* имеет более широкий объем и предполагает характеристику взаимодействия ребенка

(того же общения) с точки зрения его ориентации на нравственные нормы и ценности, что существенно углубляет характеристику поведения (например, та же уступчивость может объясняться состраданием партнеру, а не просто зависимостью). Характер и личность формируются на основе единых механизмов, в контексте реальных форм деятельности ребенка, осуществляющих те значимые отношения его с окружающим миром, которые задаются его социальной ситуацией развития.

Основные тенденции в развитии характерологических особенностей имеют направленность, отвечающую трем векторам:

- направленность на взаимодействие с окружающими, или готовность принимать и одобрять позицию другого (уступчивый тип);

- направленность на то, чтобы утверждать свою позицию, или готовность отстаивать, доказывать свою позицию (доминирующий тип);

- направленность на избегание взаимодействия, или готовность по возможности уйти из ситуации, не уступая и не навязывая своей позиции (отстраненный тип). Каждому вектору соответствует поведенческий симптомокомплекс.

С позиций отечественной возрастной психологии изучать характер – это исследовать определенную логику поступков (С. Л. Рубинштейн), действий (А.Г.Асмолов), поведения (Д.А.Леонтьев), поскольку за ними стоит привычный способ, план, наработанный личностью для подавляющего

большинства жизненных ситуаций. Значительная часть исследований описывает особенности поведения, раскрывая их мотивационную основу и регулирующую функцию самооценки, поведенческую линию.

Характер складывается в процессе взаимодействия с окружающими. Он представляет собой сочетание типичных для конкретного человека способов поведения, повторяющихся в определенных жизненных ситуациях. За каждым способом поведения, которым мы воспользовались, стоит определенная черта нашего характера. 2 главных признака характера: **повторяемость способов, или приемов, поведения** (их, зная человека, можно предсказать заранее) и **своеобразие поведения**, отличающее обладателя характера от других людей.

Каждая устойчивая черта, прежде чем закрепиться в характере, сначала возникает в новой для ребенка ситуации, пробуется, затем, в случае удачного разрешения ситуации, начинает активно применяться и, наконец, переходит в шаблон, стандарт для поведения в ситуациях определенного типа. Даже если выбранный способ поведения окажется неэффективным, человек часто, словно не замечая, продолжает повторять один и тот же неудачный способ поведения.

«Истоки характера человека и первые признаки стабилизации следует искать в раннем возрасте» - пишет А. Е. Личко. Характер человека формируется довольно рано в онтогенезе и на протяжении остальной жизни проявляет себя как более или менее стабильное личностное становление. Раньше других в характере человека закладываются такие черты, как доброта, общительность, отзывчивость, и качество их противоположностей: эгоизм, черствость, равнодушие. Имеются данные о том, что начало формирования данных черт уходит вглубь детства, к первым месяцам жизни и определяется способом обращения матери со своим ребенком. Такие черты характера, как трудолюбие, пунктуальность, честность, ответственность, и другие деловые качества складываются в раннем детстве.

Поскольку в детстве характер еще не сложился в целостную структуру, корректнее говорить не о своеобразных характерологических чертах, а о **намечающихся характерологических особенностях**.

Фундаментальная роль в формировании и развитии характера ребенка играет его общение с другими людьми. В своих поступках и формах поведения ребенок прежде всего подражает взрослым и близким ему людям. При помощи прямого научения через подражание и эмоциональное подкрепление он усваивает формы поведения взрослых.

Сензитивным периодом для становления характера можно считать возраст от 2-3 лет до 9-10 лет, когда дети много и активно общаются как с окружающими взрослыми людьми, так и со своими сверстниками, открыты для воздействий со стороны, с готовностью их принимают, подражая всем и во всем. Взрослые люди в это время пользуются безграничным доверием ребенка, имеют возможность воздействовать на него словом, поступком и действием, что создает благоприятные условия для подкрепления нужных форм поведения.

Стили коммуникации взрослых друг с другом, способ обращения с детьми мамам, весьма важны для формирования характера. Особенно это относится к обращению родителей с ребенком, в первую очередь матери.

Детско-родительские отношения являются средой, определяющей психическое развитие ребенка и формирование его характера (А.А. Бодалев, А.Я. Варга, Л.С. Выготский, О.А. Карабанова, И.С. Кон, М.С. Мацковский, А.С. Спиваковская, А.В. Черников, А.З. Шапиро, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, и др.). Влияние родителей на детей во многом обусловлено воспитательными воздействиями на него, а представления о ребенке являются внутренней (ориентировочной) основой воспитания.

С точки зрения В.С. Мухиной, Г.С. Абрамовой в происхождении и формировании характера детей 2 - 3 лет, важную роль играет корреляция их нравственного "Я" с идеальным и с "Я" других людей. Успех ребенка в различных видах деятельности, наиболее тесно связан с признанием своих сверстников и взрослых - это проявление связано с отношением человека к человеку. Другими словами, любят или хорошо относятся только за что-то, а не просто так - бескорыстно. В регулировании взрослым успешности ребенка Ю. Борген видит возможность создать благоприятную обстановку для полноценного развития каждого ребенка.

Процесс развития характера уже в течение детства оказывается подчиненным двум типам закономерности: в нем сказываются законы эмпирического мира и законы идеального мира. Реальная и идеальная сфера, эмпирическая и надэмпирическая действительность незаметно входят в моральном (и вообще в духовном) созревании ребенка в глубокую связь между собой.

Потребность соответствовать положительному эталону поведения возникает лишь в том случае, когда для ребенка тот или иной поступок или те или иные формы поведения приобретают определенный личностный смысл. Эмоционально положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры личности каждого нормально развивающегося ребенка, и это дает желаемый результат в дальнейшем развитии личности ребенка.

Если окружающие считают ребенка хорошим, т.е. соответствующим положительному эталону, то тем самым как бы задают ребенку положительный образ его самого. Таким образом, с одной стороны, есть желание, чтобы не разрушить этот образ в глазах близких, а с другой - является назначение этого образа и осведомленности через него научиться соотносить свое понимание эталона поведения и собственное поведение. Соотнесение своего нравственного «я» с эталоном и с «я» других людей стоит ребенку большого эмоционального и умственного напряжения.

Характер человека формируется в процессе его индивидуальной жизни под доминирующим влиянием социальных условий. Особенно важную роль в воспитании характера играет активная деятельность личности, и прежде всего труд как среда общественного бытия, общение, как необходимое условие самопознания и самореализации. В процессе работы выявляются моральные, интеллектуальные, волевые и другие черты личности, которые

входят под влиянием определенных условий жизни, приобретают черты характера.

Один из эффективных способов воспитывать характер – целенаправленно развивать в человеке творческое начало. Ребенок, у которого поощряют самостоятельность и творчество, способен легко менять поведенческую программу, отбирать эффективные варианты поведения, преодолевать барьеры и сложившиеся стереотипы.

3.4.4. Развитие способностей в дошкольном детстве

1. Проявление природных предпосылок к формированию способностей в дошкольном детстве.

2. Способности и одарённость. Параметры одарённости.

3. Психолого-педагогические условия формирования общих и специальных способностей в дошкольном детстве.

4. Развитие и условия формирования социальной одарённости и коммуникативных способностей дошкольников.

5. Методы изучения способностей и одарённости в детском возрасте.

Литература:

- ▶ Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М., 2005
- ▶ Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
- ▶ Лейтес Н. С. Возрастной подход к феноменам детской одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности. / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М., 1997.
- ▶ Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А. М. Матюшкина. М.; Воронеж, 2004.
- ▶ Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. М., 1996.
- ▶ Панов В. И. Одарённые дети: выявление, обучение, развитие // Педагогика, 2001. №4.
- ▶ Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. 2-е изд., расш. перераб. М., 2003.
- ▶ Савенков А. И. Психология детской одаренности. М., 2010.
- ▶ Теплов Б. М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 1982.
- ▶ Хеллер К. А. Лонгитюдное исследование одаренности / К. А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 120-127.
- ▶ Шадриков В. Д. Способности, одарённость, талант // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова. М., 1991.

1. Проявление природных предпосылок к формированию способностей в дошкольном детстве.

Каждый ребенок отчасти гений, а каждый гений отчасти ребенок.

А. Шопенгауэр

Развитие ребенка тесно связано с его способностями – такими индивидуально-психологическими особенностями личности, которые обеспечивают высокие достижения в деятельности, определяют пригодность человека к тому или иному ее виду.

Развитие способностей определяется единством внешних и внутренних условий в их взаимодействии. Отечественные психологи подчеркивают огромную роль общения, воспитания, обучения в процессе социального наследования культуры, опыта, приобретенного человечеством для развития способностей.

Природной биологической основой способностей являются задатки. К ним относят уровень развития и соотношение первой и второй сигнальной системы, природные свойства анализаторов, индивидуальные вариации строения и степень функциональной зрелости отдельных участков коры головного мозга. Говоря о способностях ребенка, необходимо отметить и возрастные предпосылки способности, или возрастные факторы одаренности. Каждый возрастной период имеет свои неповторимые, специфические внутренние условия развития, и с возрастом происходит не только увеличение умственных сил, но и их ограничение, иногда и утрата ценных особенностей предшествующих периодов (А. В. Запорожец, Н. С. Лейтес). «В каждом возрасте ребенок оказывается особо чувствительным, сенсильным 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...» (Запорожец А. В., 1973, с. 34).

Возрастные особенности как бы подготавливают и временно сохраняют благоприятные условия для становления определенных способностей, выступают как составная часть, компоненты самих детских способностей. Если говорить о детском и младшем школьном возрасте, то в этот период проявляется своеобразная повышенная готовность к развитию художественных способностей.

Предпосылки важны, но не следует отождествлять их со способностями. Как бы ни были велики задатки ребенка, они реализуются в способность только в процессе его деятельности.

Развитие способностей – сложный процесс. Оно не сводится лишь к количественному их росту. В процессе развития происходит, прежде всего, качественная перестройка способностей. Как подчеркивает С. Л. Рубинштейн (1946, 1976), развитие способностей совершается по спирали: реализующиеся возможности, которые представляют способность одного уровня, открывают возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня.

Выделяют общие и специальные способности. В структуру общих способностей ребенка входят познавательные и практические способности.

В детском возрасте начинают формироваться познавательные, некоторые специальные, практические способности.

1. Развитие познавательных способностей ребенка

К познавательным способностям относят в первую очередь сенсорные (перцептивные), интеллектуальные и творческие. Сенсорные (перцептивные) способности связаны с восприятием ребенком предметов и их качеств, они составляют основу умственного развития и интенсивно формируются с 3-4 лет. Интеллектуальные – обеспечивают относительно легкое и продуктивное овладение знаниями, сущностью предметов и явлений окружающего мира. Творческие способности связаны с воображением, что позволяет находить оригинальные способы и средства решения задач, придумывать сказку или историю, создавать замысел игры или рисунка.

Исследования отечественных и зарубежных психологов говорят об очень ранних сроках проявления познавательных способностей у детей. Первые проявления способностей можно заметить уже в раннем детстве – склонность к какому-либо виду деятельности (при этом ребенок испытывает радость, удовольствие, ему интересен не результат, а сам процесс). В справедливости высказанного положения убеждают истории так называемых вундеркиндов – детей, в раннем возрасте достигших больших успехов в какой-либо деятельности. Известно, например, что Римский-Корсаков уже в двухлетнем возрасте обладал прекрасным слухом и музыкальной памятью; Моцарт очень рано начал играть на музыкальных инструментах, с трех лет сочинял музыкальные произведения, а в шесть лет написал фортепьянный концерт; в четырехлетнем возрасте проявились способности к рисованию у И. Е. Репина. Значительным оказался их вклад в сокровищницу человеческой культуры.

Но наиболее интенсивно и ярко способности начинают развиваться в 3-4 года. В раннем детстве только закладываются общие предпосылки развития способностей, что проявляется в освоении основных движений и предметных действий, в формировании активной речи. О наличии данных способностей свидетельствует, например, точность, дифференцированность восприятия, умение вычленить наиболее характерные свойства предметов, способность разобраться в сложных ситуациях, найти наиболее оптимальное решение, предполагающее наличие изобретательности и оригинальности ума, наблюдательности, смекалки.

Ценные данные о познавательных способностях ребенка были получены учеными НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (впоследствии – РАО) под руководством Л. А. Венгера в последние десятилетия. Важная роль в развитии познавательных способностей отводится ими овладению опосредствованным решением познавательных задач.

В детском возрасте складываются такие формы опосредованного познания, как использование сенсорных эталонов и наглядно-пространственное моделирование.

Выявлены основные закономерности этого процесса в детском периоде. Так, при овладении действиями по применению усваиваемых эталонов дети переходят от простой идентификации свойства воспринимаемого объекта с соответствующим эталоном к действию сопоставления свойств эталона со свойствами предметов, отличающимися от эталонных в том или ином отношении, и наконец к действию, при котором сложные свойства воссоздаются в результате сочетания двух или нескольких эталонов (Венгер Л. А., 1981). В процессе овладения дошкольником пространственным моделированием Л. А. Венгер выделяет четыре линии. Первая – расширение диапазона моделируемых отношений (от моделирования наиболее доступных ребенку пространственных отношений он переходит к моделированию временных, механических, звуковысотных, математических и логических отношений).

Вторая линия заключается в изменении степени обобщенности и абстрактности моделируемых отношений. На первых этапах дети моделируют единичные конкретные ситуации, сами модели при этом носят недифференцированный характер. Впоследствии моделирование подобных ситуаций становится более точным и дифференцированным, кроме того, дети сами создают и используют в своей деятельности модели, имеющие обобщенный вид.

Третья линия изменений в овладении пространственным моделированием заключается в преобразовании тех пространственных моделей, с которыми действуют дети. Если вначале ребенок использует модели, сохраняющие внешнее сходство с моделируемыми объектами, то затем переходит к моделям, представляющим собой условно-символические изображения отношений (типа кругов Эйлера, трафиков и др.).

Четвертая линия изменения касается характера действий детей при моделировании.

Уже в младшем детском возрасте у детей сформирована предпосылка построения моделей – действия замещения, их дальнейшее совершенствование связано с такими формами замещения, в которых заместитель имеет смысловую связь с замещаемым объектом. Обучение, направленное на овладение детьми действиями с сенсорными эталонами и пространственными моделями, оказывает эффективное воздействие на развитие познавательных способностей.

Таким образом, основу развития интеллектуальных способностей составляют действия наглядного моделирования: замещение, использование готовых моделей и построение модели на основе установления отношений между заместителем и замещаемым объектом. Так, в качестве готовой модели может выступать план игровой комнаты или участка, по которому дети учатся ориентироваться. Затем они сами начинают строить такой план,

обозначая предметы в комнате какими-либо условными значками, например, стол – кружком, а шкаф – прямоугольником.

2. Развитие практических способностей

Важную роль в жизни человека имеют способности к практической деятельности. К практическим способностям дошкольника относят: организаторские и конструктивно-технические.

Среди них особая роль принадлежит организаторским способностям. Зачатки их можно наблюдать даже в конце раннего возраста. Особенно ярко они проявляются и интенсивно развиваются в игровой деятельности детей. Дети с организаторскими способностями чаще других выступают инициаторами игр, помогают найти каждому наиболее подходящую для него роль, проявляя наблюдательность, зачатки практически-психологического ума. При этом сами они не всегда выполняют в игре главные роли, но даже на «второстепенных» ролях фактически продолжают руководить действиями своих партнеров. Характерным для таких детей является высокая коммуникативность. Замечена их способность по-разному устанавливать контакт, общаться с детьми в зависимости от некоторых индивидуальных качеств партнера.

Условиями их развития являются игра, конструирование, труд и т. д. Все эти виды детской деятельности имеют совместный, коллективный характер, поэтому наиболее благоприятны для развития организаторских способностей, зачатки которых уже проявляются в раннем детстве.

Для того чтобы успешно взаимодействовать друг с другом, детям необходим целый ряд умений: постановка цели, планирование содержания, выбор средств для достижения цели, соотнесение полученного результата с предполагаемым, учет мнения партнеров, распределение обязанностей в соответствии с возможностями и интересами каждого, умение решать спорные вопросы и конфликты без вмешательства взрослого, оценивать отношение партнеров к порученному делу и др. Особенно ярко они проявляются и интенсивно развиваются в игровой деятельности детей. Участвуя в играх, дети с организаторскими способностями чаще других подмечают недостатки в выполнении игровых правил сверстниками, проявляют самостоятельность, своей активностью, увлеченностью «зажигают» других.

К практическим способностям дошкольников относят также конструктивно-технические способности: пространственное видение, пространственное воображение, умение представить предмет в целом и его части по плану, чертежу, схеме, описанию, умение самостоятельно формулировать замысел, отличающийся оригинальностью. Они формируются в конструктивной деятельности из разных материалов, конструкторов, при использовании технических игрушек.

Эта деятельность, бесспорно, имеет ряд отличий, особенностей в детском возрасте.

Детское конструирование представляет собой процесс создания конструкций, построек, в которых предусматривается взаимное

расположение частей и элементов, способы их соединения. Способности к этому виду деятельности проявляются, например, в умении легко установить пространственное расположение между элементами предмета и подчинить его определенной логике, в быстром выделении опорных деталей, узлов конструкций, в умении внести элемент новизны в решение конструктивно-технической задачи. Успеху в конструктивно-технической деятельности способствует практическая направленность ума ребенка, пространственное воображение, учет им важных для достижения результата требований действительности, хорошая техническая наблюдательность, рациональный подход к решению задачи. Конструктивные способности ребенка развиваются во всех доступных ему видах конструирования. Так, в процессе конструирования по условиям ребенок создает постройку не на основе образца, а на основе конкретных условий, выдвинутых игрой или взрослым (построить пароход так, чтобы на нем могли разместиться команда и пассажиры, построить мост через широкую и глубокую реку для трамваев, пешеходов, машин и др.).

Этот вид конструирования предполагает усвоение детьми зависимости конструкции предмета от его назначения, умение считаться с предъявляемыми условиями, выполнить их.

В процессе конструирования по условиям ребенок учится варьировать, по-разному решать задачи на основе одних и тех же условий, что создает важные предпосылки для творчества. К концу детского периода дети могут успешно выполнять постройки, отвечающие достаточно разнообразным и сложным условиям.

Проявляются и развиваются конструктивные способности и в конструировании по замыслу. Нередко постройки, созданные в процессе этого типа конструирования, используются и самими детьми в их деятельности (построенный корабль отправляется в плавание, в домике дети размещают не только кукол, но поселяются и сами).

Для создания сооружений детьми используется и специальный строительный материал (напр., бруски), и любой другой (палки, фанерные и картонные ящики, коробки, зонты, доски и т. д.). Этот тип конструирования не только развивает конструктивные способности ребенка, но и способствует активному формированию важных навыков общения, нравственных качеств. Дети учатся согласовывать свои планы и действия, проявлять инициативу, отстаивать свои предложения, уступать, помогать друг другу, радоваться общему успеху.

В конструировании по замыслу ярко проявляется, особенно к концу детского периода, способность к самостоятельному планированию своей деятельности, тенденция к творчеству.

Развитие специальных способностей ребенка

Специальные способности — это индивидуально-психологические свойства личности, которые обуславливают возможность успеха в специальных областях деятельности.

Среди специальных способностей особое место в дошкольном возрасте занимают художественные способности. Дошкольник включен во все многообразие художественных видов деятельности. У ребенка проявляются такие способности, как изобразительные, декоративно-прикладные, включающие чувство композиции, цвета, формы; музыкальные, которые составляют мелодический и ритмический слух, чувство лада; театральноречевые, в которые входят поэтический слух, выразительность интонации и мимики; зарождаются литературные способности, проявляющиеся в сочинении сказок, стихов, считалок, дразнилок и т. д. Любая специальная способность включает основные составляющие: определенный уровень развития познавательных процессов, технических умений, а также эмоциональной отзывчивости и восприимчивости.

Очень рано начинают развиваться у детей музыкальные способности. Они проявляются, прежде всего, в высокой музыкальности, включающей в себя как ладовое чувство (способность эмоционально откликаться на музыку), так и тонкое дифференцированное восприятие музыки (слуховой компонент музыкальности). Музыкальные способности ребенка выражаются и в способности к слуховому представлению. Музыкально-репродуктивная способность в сочетании с ладовым чувством и лежит, по мнению Б. М. Теплова, в основе гармонического чувства. Высокоразвитое музыкально-ритмическое чувство, выражающееся в способности активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить, также является показателем музыкальной способности. Музыкальная одаренность не исчерпывается музыкальностью. В нее могут быть включены и другие качества, такие как богатство воображения, особенности памяти, внимания, жизненный опыт и др.

Музыкальные способности многогранны. Активно развиваются в детском возрасте музыкально-двигательные способности. Разнообразны проявления одаренности в этой области (их изучали А. В. Кенеман, Н. А. Ветлугина, И. Л. Держинская, К. В. Тарасова и др.). Сюда включается и способность воспринимать музыку, чувствовать ее выразительность, непосредственно и эмоционально откликаться на нее, и способность оценить красивое в музыке и движении, оценивать ритмическую выразительность, проявлять музыкальный вкус в пределах возможности для данного возраста. Особое же внимание исследователи обращают на способность детей выразительно непринужденно, ритмично двигаться под музыку. Эта способность, по данным Н. А. Ветлугиной, изучающей ее проявление в музыкальных играх дошкольников, выражается: 1) в увлеченности движением под музыку, в радостной готовности выполнять поставленные задачи, связанные с музыкой; 2) в непосредственной, искренней передаче игрового образа, в попытках воплотиться в этот образ, в поисках правдивых естественных движений, соответствующих характеру музыки и сюжету игры; 3) в произвольности движений (умение подчинить их ритму музыки, «укладывать» во времени и в пространстве, коллективе и проявлять при этом

быструю реакцию, инициативу, находчивость); 4) в ритмичности движений, свидетельствующей о правильных ощущениях метроритмической пульсации, акцентов, сильных долей метра; 5) в проявлении творческой инициативы, выдумки, выражающейся в придумывании, «сочинении» отдельных элементов музыкальной игры.

Другим излюбленным занятием детей является рисование. Способности к изобразительной деятельности так же, как и к музыкальной, проявляются рано. Даже если они ярко не выражены, нужно развивать у всех детей, ибо рисование – такая деятельность, без которой невозможно полноценное развитие личности. Изобразительная деятельность помогает глубже, полнее узнать окружающий мир, его красоту.

Изобразительные способности представляют собой сложное комплексное образование, включающее в свою структуру ряд необходимых и специфических способностей. *Отечественные психологи В. И. Кириенко, Е. И. Игнатьев и др. отмечают среди них в первую очередь «остроту видения», целостное, ясное восприятие, яркое воображение, зрительную память, точные (согласованные) движения рук.* В своем рисунке, лепке, аппликации ребенок отражает не только окружающую действительность, но и свое отношение к ней. Вот почему когда речь идет о развитии изобразительных способностей, предполагается активное развитие не только глаза и руки, но и эмоциональной отзывчивости ребенка.

У наиболее способных детей уже в дошкольные годы относительно быстро развиваются острота и точность наблюдения, умение анализировать воспринимаемый предмет. Развитию способностей к изобразительной деятельности в значительной степени способствуют рассматривание предметов, наблюдение явлений природы, восприятие произведений искусства. Восприятие художественных картин, рисунков талантливых художников содействует формированию у детей понятия «красивый рисунок», которым ребенок начинает пользоваться как мерилom, идеалом в своей дальнейшей изобразительной деятельности.

Специальные исследования (В. А. Езикеева, Н. М. Зубарева и др.), передовой педагогический опыт убеждают в эффективном влиянии на создание в рисунке ярких образов наблюдения природы, рассматривания картин, сопровождаемые божественным словом, музыкой, пением, что усиливает эмоционально-эстетическое восприятие. От того, насколько глубоким, индивидуальным будет эмоционально-эстетическое восприятие ребенком предмета, в значительной степени зависит и развитие его способности к рисованию.

Велика роль в развитии изобразительных способностей собственной художественной деятельности ребенка. Необходимо создавать условия для нее. Специалисты (художники, педагоги) обращают внимание взрослых на необходимость давать детям материал хорошего качества, широко использовать цветную бумагу.

Особо важное значение в развитии изобразительных способностей ребенка отечественные психологи и педагоги придают обучению, усвоению ребенком помощью взрослого социального опыта.

Среди специальных способностей выделяют и литературные способности, литературные способности, как известно, являются сложным видом способностей. В совокупности психических свойств, определяющих успех в литературной деятельности, особо значимую роль имеют поэтическое восприятие действительности, наблюдательность, образное мышление, творческое воображение, образная память, точный и выразительный язык. Активное развитие литературных способностей относится к более позднему периоду (школьный возраст). Однако, первые проявления их можно наблюдать уже в среднем и старшем детском возрасте словесном творчестве детей. Иногда элементы словесного творчества встречаются и в более ранний период. Связь с движениями, играми, плясками – характерная особенность этих первых элементов словесного творчества в ранний период.

«Вообще стихотворения детей в возрасте от двух до пяти всегда возникают во время прыжков и подскакиваний, – отмечает К. И. Чуковский. – Если ты пускаешь мыльные пузыри, тебе естественно прыгать с соломинкой возле каждого пузыря и кричать: „Как высоко! Ай, ай, ай!“ А если играешь в пятнашки, тебе нельзя не выкрикивать: „Как могу, так и бью! Как могу, так и бью!“

В среднем и старшем детском возрасте эта связь с действием становится не обязательна; дети начинают специально сочинять сказки, рассказы, стихи.

Детские дразнилки, считалки – своеобразная сатирическая лирика – являются наиболее распространенным видом детского поэтического творчества («А я больше тебя, а ты меньше комара»). В них стремление ребенка к самоутверждению, желание выглядеть сильнее, умнее, смелее путем подчеркивания недостатков других.

Другим видом детского словесного творчества являются сочиненные ими сказки, продолжающиеся истории, рассказы. Первые детские рассказы, сказки, стихи как по форме, так и по содержанию в большей части примитивны, подражательны, но они имеют огромное значение для развития психики ребенка в целом.

Развитие словесного творчества предполагает совершенствование всех компонентов литературных способностей. В первые же годы жизни – в раннем и дошкольном детстве – особое значение имеет развитие у ребенка способности подлинного восприятия стиха, умения наслаждаться художественной литературой. Это способствует развитию поэтического слуха, наличие которого помогает лучше чувствовать красоту и богатство речи. А это важная предпосылка для развития художественных способностей (Б. М. Теплов, А. В. Запорожец, П. М. Якобсон и др.).

К концу дошкольного периода содержание детских сказок, рассказов становится более сложным, увлекательным, насыщенным динамизмом, нередко – драматичностью, появляются новые, эмоционально окрашенные

образы, хотя и в них нетрудно обнаружить влияние знакомых детям литературных произведений.

Зарождается в детском периоде и способность к театральной деятельности. Дети, проявляющие способность к этой деятельности, обладают относительно высокой художественно-образной выразительностью, живым воображением, высокой эмоциональной чувствительностью, эмоциональной памятью. Театральные способности детей развиваются в разных видах театрально-игровой деятельности (игры-драматизации, кукольный театр и др.). Этому способствуют и специальные упражнения, занятия с детьми, направленные на развитие интонации, мимики, жеста, позы и походки.

2. Способности и одарённость. Параметры одарённости.

Одаренный ребенок по типу умственного развития опережает своих сверстников. Для него характерны раннее развитие речи и богатый словарный запас, чувствительность к новой информации, умение ее получить и систематизировать, стремление решать трудные проблемы и рассуждать о сложных явлениях, устанавливать скрытые связи между объектами, находить причинно-следственные зависимости. Одаренные дети очень любознательны, задают взрослому много вопросов, которые могут поставить в тупик, они критичны по отношению к себе и окружающим. К 3–5 годам исследовательская активность выражается часто в форме самостоятельно поставленных вопросов и проблем по отношению к новому, неизвестному; расширяется и исследовательский диапазон ребенка. **Это приводит к тому, что уже в 5–6 лет у талантливого дошкольника проявляются основные структурные компоненты одаренности:**

1. Проблемность (постоянная открытость ребенка к новому и обостряющееся стремление к поиску несоответствий, противоречий в окружающей действительности), оригинальность (выражает степень развития непохожести, нестандартности, неожиданности, необычности в решении предложенных и самостоятельно «увиденных» проблем), прогнозирование (предвосхищение, обеспечивающее возможность более быстрого нахождения решения проблем), создание идеальных эталонов.

2. В основе способностей к творчеству лежит такая личностная особенность, как креативность (дивергентные способности) – это способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности (например, вне занятий), критериями которой являются беглость, оригинальность, восприимчивость, метафоричность.

Можно выделить три группы одаренных детей (Н. С. Лейтес):

1. Дети с ускоренным умственным развитием. Они отличаются от сверстников высоким уровнем развития интеллекта, познавательной умственной активностью, ненасытной познавательной потребностью.

2. Дети с ранней умственной специализацией. Они характеризуются при обычном общем уровне особой расположенностью к какому-либо одному предмету (области науки или техники). По «своему» предмету ребенок может выделяться, значительно превосходить других детей легкостью, с какой ему дается специфика материала, углубленностью интереса, готовностью усвоить и творчески участвовать в работе.

3. Дети с отдельными признаками незаурядных способностей. Они не опережают сверстников в общем развитии интеллекта, не проявляют ярких успехов в каких-либо областях деятельности, но их отличают особые качества отдельных психических процессов. Например, необычная память о каких-либо объектах, богатство воображения, проявляющееся в необычных ассоциациях, острая наблюдательность.

В общении с одаренными, способными детьми важна правильная позиция взрослого. С одной стороны, взрослым зачастую не нравится обостренное любопытство детей, их стремление обсуждать «взрослые темы», критическое отношение к родителям и воспитателям, когда они не могут ответить на вопросы ребенка. А с другой стороны, одаренные дети требуют повышенного внимания взрослых, ведь они смотрят на них как на источник разнообразных знаний, у которого можно получить ответы на все вопросы. И, наконец, с третьей стороны, именно взрослые должны формировать у ребенка оценку, отношение к своим способностям, к достигнутым в деятельности результатам. Поэтому в общении с одаренным ребенком взрослому следует проявлять терпение к странным, на его взгляд, идеям ребенка, проявлять сочувствие к неудачам, стараться отвечать на все его вопросы, предоставлять максимальную самостоятельность и возможность заниматься интересующим его делом. И в то же время следует помнить, что одаренный ребенок все-таки характеризуется теми же возрастными показателями, что и обычный. Поэтому ему необходимо предоставлять время для игры, дошкольных видов деятельности, помочь избежать одностороннего преждевременного взросления.

Трудности у таких детей проявляются и в отношениях со сверстниками. Общение с ровесниками оказывается для одаренных детей не всегда интересным, поскольку их умственное развитие значительно опережает развитие последних. Старшие же дети считают их маленькими. Взрослый должен найти для одаренных детей сверстников примерно такого же уровня психологического развития.

Трудности наблюдаются у одаренных детей и по отношению к самим себе. Повышенная критичность приводит к повышенной тревожности и ранимости, к тому, что дети часто не удовлетворяются результатами своей деятельности, остро переживают, если не удастся решить проблему, найти однозначный ответ на возникший вопрос. Поэтому взрослый должен помочь ребенку поверить в себя, свои силы, поддержать на трудном пути познания. И в то же время важно научить дошкольника правильно и объективно оценить себя, полученный результат.

Известный психолог Н. С. Лейтес указал на два важнейших свойства одаренного ребенка. Это – активность и саморегуляция. Малыш отличается неумейной работоспособностью, которую взрослый должен не только поддерживать, но и направлять в соответствующее русло, развивая познавательные интересы и склонности.

Познавательные способности необходимы для становления и формирования образных форм познания действительности: восприятия, образной памяти, наглядно-образного мышления, которые являются «фундаментом» интеллекта. Центральное место в структуре познавательных способностей занимает способность создавать образы, отражающие свойства предметов, их общее строение, соотношение основных признаков или частей и ситуаций. Механизмом их функционирования считаются соответствующие им действия и операции (интеллектуальные действия): перцептивные, мнемонические, мыслительные, речевые, преобразовательные (креативные). Развитие и совершенствование интеллектуальных действий создают условия для формирования интеллектуальных умений: слушать и слышать, выделять главное (общее и отличное), сравнивать, систематизировать, обобщать, делать выводы, устанавливать взаимосвязи, воспринимать и выстраивать цепь суждений, анализировать, доказывать и т. д.

Н.С. Лейтес (1984) считает, что предпосылкой общих умственных способностей является активность и саморегуляция. Конкретное же проявление этих общих универсальных внутренних условий осуществления любой деятельности определяется в значительной степени возрастом ребенка и свойствами типа нервной системы.

Поразительная умственная активность, ненасытная потребность в умственной нагрузке – характерная черта детей с опережающим развитием интеллекта. (Лейтес Н. С.)

А. М. Матюшкин, в течение многих лет занимавшийся проблемой одаренности, отмечал, что одаренность может быть загублена на любом этапе развития, в т. ч. и в дошкольном возрасте

В отношении дошкольного возраста при рассмотрении проблемы одаренности наиболее продуктивны и важны идеи о творчестве как универсальном механизме развития психики (С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, П. Торренс); о значимости и самооценности дошкольного периода детства (Л. С. Выготский, А. А. Люблинская, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисицина, Л. А. Венгер).

Наиболее часто исследователи при определении одаренности дошкольников обращаются к концепции творческой одаренности А. М. Матюшкина. Согласно данной концепции одаренность – «творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений, разного рода проблем: научных, технических, духовных». Творческий потенциал заложен в ребенке с рождения и развивается по мере его взросления. У разных детей творческий потенциал различен. Одаренные дети имеют высокий творческий

потенциал. Наиболее общей характеристикой одаренности является ярко выраженная познавательная потребность (стремление к новому знанию, способу или условию действия), составляющая основу познавательной мотивации. Познавательная мотивация ребенка находит выражение в форме поисковой, исследовательской активности, направленной на обнаружение нового.

С другой стороны, согласно «Рабочей концепции одаренности» (1998, 2003), разработанной в рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети», *одаренность* определяется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности, в том числе имеющей стихийный, самостоятельный характер.

Одним из дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, остается вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» – «одаренные дети встречаются крайне редко. Указанная альтернатива снимается в «Рабочей концепции одаренности» следующей позицией: потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей.

В качестве причин, задерживающих проявление и развитие одаренности, исследователи рассматривают трудности развития ребенка (например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения); недостаток необходимых знаний, умений и навыков; недоступность (в силу условий жизни) предметной области деятельности, соответствующей дарованию ребенка; трудные семейные обстоятельства, недостаточная мотивация, низкий уровень саморегуляции, отсутствие необходимой образовательной среды.

В большинстве концепций одаренности (Дж. Рензулли, А. М. Матюшкин, Д. Б. Богоявленская, Н. С. Лейтес и др.) выделяется несколько ее основных структурных компонентов: когнитивный, личностный (мотивационный), творческий:

- 1) общие и (или) специальные (музыкальные, художественные, математические и др.) способности выше среднего уровня;
- 2) доминирующая познавательная мотивация;
- 3) креативность (способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии, порождать оригинальные идеи, используя нестандартные способы деятельности).

Для одаренных детей на ранних этапах развития (до 2-3 лет) характерна высокая сензитивность (чувствительность) к новизне ситуации, проявляющаяся в более ярко выраженной и стойкой реакции на новый

предмет, звук, изображение и т. д. Иногда можно обнаружить, что у таких детей познавательная потребность – потребность в новых впечатлениях – оказывается сильнее физиологических потребностей во сне, пище и пр. Особенность познавательной потребности состоит и в том, что она ненасытаема, это обуславливает постоянное проявление широкой любознательности ко всему новому для ребенка.

Постепенно к 3-5 годам элементарная, первичная исследовательская активность преобразуется в более высокие ее формы и проявляется уже в самостоятельной постановке вопросов и проблем по отношению к новому, неизвестному. У одаренных детей трудно выделить «возраст вопросов» (период, когда дети начинают задавать очень много вопросов, для обычных детей длится от 2,5 до 3,5 лет), потому что их вопросы появляются почти с самого начала активного говорения, и их количество так резко не уменьшается, как у их сверстников в 3-4 года. Можно сказать, что одаренные дети всегда задают больше вопросов, чем ровесники. Вопросы одаренных детей более глубоки по содержанию, шире по тематике. У одаренных значительно раньше происходит превращение детских вопросов из необходимого средства речевого общения, познания мира в необходимое звено самостоятельного мышления. Такие дети более настойчивы в поиске ответов, при этом требуют от взрослых полных и глубоких по содержанию объяснений. Не всегда получая их, пытливые дети уже к 5 годам пытаются найти ответы самостоятельно: находя и читая соответствующую литературу, наблюдая, пробуя экспериментировать.

Если до этого ребенок, обнаруживая неясное, неизвестное, замечая противоречие, формулировал вопрос к другим: родителям, воспитателям, старшим детям, то с 5-6 лет возросший уровень познавательной – исследовательской активности позволяет ставить интересующие ребенка проблемы, вопросы и осуществлять самостоятельный поиск решений.

При выделении видов одаренности на сегодняшний день целесообразно использовать критериальный подход. Данные критерии и соответствующие им виды одаренности представлены в таблице «Виды одаренности».

Таблица «Виды одаренности»

Критерии	Виды одаренности
Вид деятельности и обеспечения ее	- В практической деятельности (одаренность в ремеслах, спортивная и организационная).
сферы психики (интеллектуальная, эмоциональная, мотивационно-волевая сферы)	- В теоретической (познавательной) деятельности (интеллектуальная одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.)).
	- В художественно-эстетической деятельности (хореографическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная).
	- В коммуникативной деятельности (лидерская одарен-

ность, характеризующаяся способностью понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения, руководить).

- *В духовно-ценностной деятельности* (одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям).

- *Актуальная одаренность* (психологическая характеристика ребенка с такими наличными показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами).

Степень
сформированности
одаренности

- *Потенциальная одаренность* (психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности). Потенциальная одаренность требует высокой прогностичности используемых диагностических методов и проявляется при благоприятных условиях.

- *Явная одаренность* (обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, в том числе и при неблагоприятных условиях; достижения ребенка очевидны).

Формы
проявления

- *Скрытая одаренность* (проявляется в замаскированной форме). Причины, скрытой одаренности ребенка заключаются в ошибках, допущенных взрослыми при его воспитании и развитии, в особенностях его взаимодействия с окружающими людьми, в специфике культурной среды (освоение норм поведения). Выявление детей с таким типом одаренности – длительный процесс с использованием комплекса методов анализа поведения ребенка, включения его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащении его индивидуальной жизненной среды.

- *Общая (умственная) одаренность* (проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности). Умственная активность и саморегуляция – ее основополагающие предпосылки. Общая одаренность определяет уровень понимания происходящего, глубину мотивационной и эмоциональной вовлеченности в деятельность, степень ее целенаправленности.

Широта
проявлений в различ-
ных видах
деятельности

- *Специальная одаренность* (проявляется в конкретных видах деятельности и определяется в отношении отдельных областей (поэзия, музыка, живопись, математика, спорт, одаренность в сфере лидерства и социального взаимодействия – социальная одаренность и т. д.)).

- *Ранняя одаренность*. Примером ранней одаренности являются «вундеркинды» (чудесный ребенок) – это дети, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с чрезвычайными успехами в каком-либо определенном виде деятельности – музыке, рисовании, математике, поэзии, танце, пении и т. д. Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Для них характерно раннее (с 2-3 лет) освоение чтения, письма и счета; высокое развитие познавательных способностей (блестящая память, высокий уровень абстрактного мышления и т. п.); овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию (например: пятилетний

возрастного развития мальчик составляет собственную энциклопедию по истории и т. п.).

- *Поздняя одаренность*. Проявление одаренности в определенном виде деятельности на более поздних возрастных этапах. Существует связь между возрастом, проявления одаренности и областью деятельности. Наиболее рано одаренность проявляется в сфере искусства, особенно в музыке, несколько позднее – в сфере изобразительного искусства, позднее – в науке (в виде выдающихся открытий, создания новых областей и методов исследования), что связано с необходимостью приобретения знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляется математическая одаренность.

Многолетние исследования Н. С. Лейтеса [3] выявили, что наиболее рано признаки одаренности проявляются в музыке и художественном творчестве.

Кроме музыкально-художественных рано проявляют себя способности к математике и шахматам. Некоторые одаренные дети уже в 3-4 года увлеченно играют с числами, сначала с радостью отыскивая их на вывесках домов, на страницах книг и журналов, на ценниках в магазинах, потом пробуя составлять разные, новые комбинации.

Проблема организации педагогического процесса, развивающего одарённость, рассматривается в работах Ю. К. Кулюткина, М. И. Махмутова, А. М. Матюшкина, В. И. Панова, А. В. Хуторского и др. Исследователи отмечают, что следует осуществлять системное формирующее воздействие на одаренных детей через определенный комплекс психолого-педагогических условий. Среда, в которой одарённость могла бы актуализироваться, должна обладать следующими особенностями.

Высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариативностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых.

Многовариативность обеспечивает возможность нахождения путей решения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

Предметно-информационное обогащение среды. Предполагает наличие необходимого (максимального) материального и информационного ресурса, доступность и разнообразие предметов в данной среде, возможность любого их использования.

Активизация трансформационных возможностей предметно-пространственной среды. Предметно-пространственная среда должна быть способна к самым разным, неожиданным преобразованиям.

Гибкость в использовании времени, средств и материалов. Предполагает отсутствие прямых указаний, предоставление дошкольникам возможности самостоятельно ставить задачу, выбирать время, последовательность, способы ее решения.

Сочетание индивидуальной игровой и исследовательской деятельности с ее коллективными формами. Одаренного ребенка необходимо обучать не только в индивидуальной, но и коллективной творческой деятельности.

На основании выделенных психолого-педагогических условий, характеристик развивающей среды можно предложить следующие рекомендации по развитию одаренных детей дошкольного возраста:

- 1) вовлечение дошкольников в свободные игры со сверстниками;
- 2) моделирование для детей ситуаций незавершённости и открытости деятельности и мышления в отличие от жёстко заданных и строго контролируемых условий;
- 3) акцент на вовлечении дошкольников в специфические детские виды деятельности (предметные игры, рисование, конструирование, лепка и др.);
- 4) разрешение и поощрение высказывания множества вопросов;
- 5) использование в обучении дошкольников провокационных вопросов (постановка проблем или затруднений, для устранения которых нет известных средств), стимуляция выработки детьми собственных средств осуществления деятельности, а не принятие готовых;
- 6) привлечение внимания к интересам детей со стороны воспитателей и родителей, предоставление детям возможностей осуществления совместной с взрослыми деятельности, наличие в окружении ребенка образцов и результатов взрослой креативности;
- 7) обеспечение предметно-информационной насыщенности развивающей среды (наличие необходимого информационного ресурса, доступность и разнообразие предметов в данной микросреде, в т. ч. современные ИКТ-средства, возможность разнообразного их использования детьми);
- 8) стимулирование самостоятельности и независимости дошкольников, формирование ответственности за себя и свое поведение;
- 9) использование аргументированной оценки для анализа действий, а не для награды или осуждения;

10) создание атмосферы взаимопонимания (принятия) и возможности спонтанной экспрессии, творческого использования знаний.

При выполнении вышеперечисленных рекомендаций необходимо не забывать об определяющем значении для развития одарённости ребенка дошкольного возраста организации соответствующей развивающей среды, и целенаправленной поддержки одаренности ребенка со стороны окружающих его взрослых.

На уровне детского сада необходимым условием является наличие навыков распознавания одаренности своих воспитанников, создание для них оптимальных условий в плане развития, учебы и отношений со сверстниками.

Работа с одарёнными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. При создании в ДДУ благоприятных условий за период дошкольного детства ребенок может пройти путь от первых проявлений склонностей до яркого расцвета способностей, одаренности. Такими условиями являются:

- наличие специально подготовленных высококвалифицированных педагогов дополнительного образования и воспитателей;
- наличие богатой предметно-пространственной среды, стимулирующей самую разнообразную деятельность ребенка;
- создание атмосферы доброжелательности и заботливости по отношению к ребенку, обстановки, формирующей у него чувство собственной значимости, поощряющей проявление индивидуальности;
- наличие образовательной системы.

3. Психолого-педагогические условия формирования общих и специальных способностей в дошкольном детстве.

Каждая человеческая способность и каждая человеческая страсть, подобно каждому отдельному мускулу, развиваются от частого упражнения и слабеют или атрофируются от бездействия.

Д. И. Писарев

Интерес к окружающему миру, стремление понять его теснейшим образом связаны с развитием способностей человека. Сложны взаимоотношения между способностями и склонностями. Причинно-следственные связи, противоречия между ними являются, по мнению отечественных психологов (Б. М. Теплов, В.Н. Мясищев и др.), важной движущей силой развития способностей. И хотя; между ними не всегда полное соответствие (зародившийся интерес ребенка к какому-либо делу может в одном случае отвечать, а в другом – не соответствовать имеющимся¹ способностям), без увлеченности, стойкого интереса к определенной деятельности человек не в состоянии достичь высокого уровня развития

своих способностей. Пробуждение же интереса к определенной деятельности является часто своего рода индикатором способностей ребенка.

Воспитать широкие, устойчивые интересы, выделить среди них центральные, которые отражают главные стремления, склонности ребенка к какой-либо деятельности, – важная предпосылка для развития его способностей. Реализовать ее в детском возрасте не так-то просто. Дело в том, что жизненный опыт маленького ребенка еще очень ограничен, каждый день, порой даже час, дарит ему новое открытие об окружающем мире: «Оказывается, божья коровка летает!», «А снег, если его взять в руку, почему-то исчезает, а рукавицы становятся мокрыми!», «Какая красивая дорожка остается на бумаге, если провести по ней кисточкой!», «Как интересно играть кубиками! Можно построить стул, кровать, мостик. А что еще?».

По мнению известного отечественного психолога В. Н. Мясищева, интересы, склонности проявляются в раннем возрасте и на первом этапе опережают развитие способностей. Трудно говорить об избирательности интересов в самые первые годы жизни ребенка – его все интересует, устойчивую привязанность в этот период он проявляет редко. Постепенно же, под влиянием общения со взрослыми, чтения сказок, рассказов, непосредственного знакомства с окружающим миром расширяется кругозор ребенка, зарождается любознательность, которую он все активнее пытается удовлетворить. «Воробьи – это маленькие вороны?», «Как это люди в телевизоре появляются?», «Мама, правда, если мы обезьяну заведем, у нас человек из нее появится?», «А что внутри Земли?», «А на чем солнце висит?» – такого рода вопросы, вопросы познавательные в буквальном смысле этого слова, особенно часты в среднем и старшем детском возрасте, за что его 1! называют «возраст почемучек». Наличие именно этого типа вопросов является показателем познавательной активности ребенка, так необходимой в школе,

Не у всех детей любознательность развита в достаточной степени. Необходимую предпосылку ее развития психологи видят в ориентировочно-исследовательских реакциях, вызываемых новизной окружающих предметов. Характер этой новизны не является постоянным, он изменяется. Если в младшем возрасте любопытство ребенка вызывает яркая игрушка, неожиданное ее исчезновение или появление новой, звон бубенчиков (внешняя сенсорная новизна), то потом, с развитием, свою любознательность он проявляет к новизне внутренней, интеллектуальной. Но такого перехода может и не произойти, если роль ребенка ограничена всего лишь пассивным созерцанием окружающего.

Нужно помочь ребенку включаться в процесс активного познания действительности. Дети дошкольного и младшего школьного возраста не просто усваивают знания, они активно привносят от себя в этот процесс такое содержание собственного опыта, которое обуславливает возникновение новых, подчас неожиданных знаний в виде догадок, предположений, удивляющих своей новизной и оригинальностью. Важно

поддержать данный процесс. А ведь эта запрограммированная активность может и легко погаснуть, если воспитатель будет направлять ее в жесткие рамки регламентированного обучения.

Исследования выявили: деятельностью, в которой ярко проявляется активность ребенка, является детское экспериментирование. В процессе экспериментирования с новым объектом ребенок может получить совершенно неожиданную для себя информацию, что часто влечет к изменению направленности этой деятельности, перестраивает ее. В детском экспериментировании имеют место две тенденции: преобразования раскрывают перед ребенком новые стороны и свойства объектов, а новые знания в свою очередь рождают новые вопросы, новые, более сложные преобразования.

Детское экспериментирование создает благоприятные условия для наиболее содержательной формы психической активности детей – творчества, которое не без основания рассматривают как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение самых разнообразных форм деятельности.

На развитие способностей дошкольника благоприятное воздействие оказывает атмосфера увлеченности, сотворчества, создаваемая в процессе педагогического общения воспитателя с детьми.

В дошкольных учреждениях созданы условия для развития музыкальных способностей: регулярно проводятся музыкальные занятия, включающие пение, слушание, ритмику, обучение элементам музыкальной грамоты, музыкальные игры, детские оркестры, праздники, развлечения, дополнительные индивидуальные и групповые занятия с детьми, используются музыка в игровой, бытовой деятельности и т. д. Развитию способностей к изобразительной деятельности в значительной степени благоприятствуют рассматривание предметов, наблюдение явлений природы, восприятие произведений искусства, сопровождаемые художественным словом, музыкой, пением, что усиливает эмоционально-эстетическое восприятие. Театральные способности дошкольников развиваются в разных видах театрально-художественной деятельности (игры-драматизации, кукольный театр и др.). Этому способствуют и специальные упражнения, занятия с детьми, направленные на развитие интонации, мимики, жестов, позы и походки.

Созданию интереса к определенному виду деятельности, развитию способностей способствует «атмосфера увлеченности», царящая в детском саду, в семье. Увлеченность взрослых членов семьи общественно-полезной деятельностью способствует пробуждению интереса, склонности к ней и детей. «Атмосферой увлеченности» в значительной степени объясняются нередкие случаи, когда дети в семье музыкантов обнаруживают склонность к музыке, в семье инженера, рабочего-рационализатора – к конструктивной деятельности, к технике; в семье агрономов, ботаников, селекционеров – к живой природе, в семье учителей – к педагогической деятельности.

В группах детского сада, где работает воспитатель, любовь к педагогическому труду которого сочетается с увлеченностью 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 – важное условие для развития способностей дошкольников.**

Другим значимым условием формирования способности является трудолюбие, высокая работоспособность человека. «Вдохновение – гостья, которая не любит посещать ленивых; она является к тем, кто призывает ее», – говорил П. И. Чайковский. Однако, как показывает жизненная практика, далеко не все вундеркинды достигают значительных успехов на избранном пути. Почему? Что тормозит их развитие? Одной из важных причин чаще всего является отсутствие у них трудолюбия» усидчивости, настойчивости.

Об исключительной роли работоспособности, трудолюбия свидетельствуют и специальные психологические исследования. Так, например, отечественный психолог Н. С. Лейтес (1984), изучавший индивидуальные случаи детской одаренности, приходит к выводу: склонность к труду, умственному напряжению представляет собой основополагающий фактор одаренности. «Склонность к труду – это не сопутствующее явление и не показатель количественной стороны, а как раз то, что во многом определяет и качество достижений. Поэтому, когда речь идет о развитии способностей ребенка, следует иметь в виду необходимость формирования его умения настойчиво, систематически трудиться, преодоления лени, если та (упела пустить свои корни».

Важное условие успешного развития способностей детей – знание их во всех отношениях. У одних детей способности рано проявляются и они достаточно ярко, что их нельзя не заметить. Каково должно быть отношение к таким детям? Развивать дальше их способности. Правильно поступают воспитатели, когда склонному, например, к рисованию ребенку дают более сложные задания, предъявляют к его результатам более высокие требования, развивают стремление помочь другим. Специалисты советуют поддерживать сложившиеся интересы ребенка, но и не допускать однобокости в его развитии, не пророчествовать, правильное отношение взрослых к способностям ребенка ведет к появлению его целого ряда негативных качеств (зазнайство, высокомерие, тщеславие, эго и др.), что опасно как для самого ребенка, так и для окружающих. Развивая способности ребенка, важно не забывать о главном – о нравственной основе его способности.

Далеко не всегда способности ребенка лежат на поверхности. Необходимо изучать внутренний мир каждого воспитанника, его склонности, интересы, познавать возможности ребенка в разных видах деятельности. Это поможет обнаружить область знаний, вид деятельности, к которым наиболее способен ребенок, поможет найти адекватные методы для развития способностей каждого ребенка.. С этой целью создается предметная среда, где ребенку предоставляются всевозможные предметы: конструкторы,

материалы, карандаши, краски, бумага, ножницы, клей и пр. Взрослые должны помочь проявить ребенку его замыслы, способности, обучив его специальным умениям. Способности ребенка связаны и с его навыками, умениями. Надо помочь ему влить не только ориентировочными действиями, но и исполнительской «рабочей» частью деятельности – определенной «техникой» рисования, приемами лепки, конструирования из бумаги, природного материала, танцевальными движениями, умениями действовать с игрушками и др. Владение ими будет способствовать дальнейшему развитию способностей ребенка. Слабое же развитие умений и навыков делает способности бескрылыми, лишает ребенка средств для реализации своего замысла, своих способностей.

Итак, дошкольное детство и младший школьный возраст – период, когда начинают формироваться как познавательные, так и практические и специальные способности. Важной предпосылкой развития способностей является активность и саморегуляция ребенка. Развитие познавательных способностей ребенка тесно связано с овладением и применением им сенсорных эталонов в перцептивных действиях, с овладением принципами построения и использования модельных объектов в интеллектуальных действиях.

Из специальных способностей особенно активно развиваются художественные, что связано и с возрастными особенностями дошкольника и младшего школьника. Формирование способностей – сложный процесс. Важную роль играют воспитание, обучение, социальная среда, в которой живет ребенок, взрослые должны не только выявить интересы, склонности ребенка, но и стимулировать детскую активность, наиболее содержательную форму ее – творчество, способности ребенка развиваются в процессе его деятельности.

Важный компонент способностей – трудолюбие. Педагогам, родителям следует уделить должное внимание формированию этого ценного качества. Взрослые помогут проявить ребенку его замыслы, способности, обучив его специальным умениям.

На развитие способностей ребенка благоприятное воздействие оказывает атмосфера увлеченности, сотворчества, создаваемая в процессе педагогического общения воспитателя с детьми.

4. Развитие и условия формирования социальной одарённости и коммуникативных способностей дошкольников.

Проблемой общения и развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста занимались М.И.Лисина, Я.Л.Коломинский, Е.О.Смирнова, Ю. Гиппенрейтер и другие.

Внешняя сторона общения фиксируется рядом специфических показателей. Это показатели коммуникативного взаимодействия. К ним относятся:

- коммуникативная активность в группе общения;

- интенсивность действий в общении;
- инициативность в общении;
- технико-коммуникативное мастерство общения.

Внутренняя сторона общения отражает субъективное восприятие ситуации взаимодействия, реакции на реальный или ожидаемый контакт, мотивы и цели, с которыми человек в общение.

В трудах Л.С.Выгодского, М.И.Лисиной, А.В.Запорожца, Т.А.Репиной прослеживается мнение, что умение ребенка позитивно общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей; благодаря общению ребенок познает не только другого человека (взрослого или сверстника), но и самого себя.

Наиболее интенсивно коммуникативное развитие ребенка проходит в дошкольный период детства и зависит, прежде всего, от опыта общения со сверстниками. Именно этот опыт является базисом его дальнейшего личностного и социального развития. По мнению Т.Д.Марцинковской, погашение таких негативных явлений в поведении, как агрессивность, отчужденность, жестокость, враждебность, зависит и от своевременной помощи, и от полноценности развития ребенка в период дошкольного детства.

Коммуникативные способности дошкольника включают в себя:

умение распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих его людей, детей и взрослых;

выражать собственные эмоции вербальными и невербальными способами;

умения ребенка сотрудничать, слушать и слышать, обмениваться информацией;

использование речи для сообщения другим какой-либо информации или побуждения их к действиям (указательная, или индикативная, функция речи (указание на какой - либо предмет при передаче сообщения) и предикативная функция, или функция высказывания (высказывание собственных суждений по тому или иному вопросу) .

Социальная одаренность (проявляется в умении разбираться в людях, устанавливать с ними эффективные отношения; основой социальной одаренности является социальный интеллект).

Как показывает практика: целенаправленное формирование коммуникативных способностей у дошкольников часто остается за пределами внимания педагогов.

Коммуникативные способности дошкольников демонстрируются в большей части в диалогической речи. Развитие диалогической речи у дошкольников возникает только в ситуации общения со взрослыми и сверстниками.

Люди разного возраста, образования, культуры, разного уровня психологического развития, имеющие различный жизненный и профессиональный опыт, отличаются друг от друга по степени выраженности и качественному своеобразию коммуникативных способностей. Богатство и разнообразие жизненного опыта человека, как

правило, положительно сочетается с развитостью у него коммуникативных способностей.

Техника и приемы общения имеют возрастные особенности. Так, у детей они отличны от взрослых, а дошкольники общаются с окружающими взрослыми и сверстниками иначе, чем это делают старшие школьники.

Дети более импульсивны и непосредственны в общении, в их технике преобладают невербальные средства. У детей слабо развита обратная связь, а само общение нередко имеет чрезмерно эмоциональный характер. С возрастом эти особенности общения постепенно исчезают, и оно становится более взвешенным, вербальным, рациональным, экспрессивно экономным. Совершенствуется и обратная связь.

Ребенок обнаруживает способности к эмоциональному общению с людьми уже на третьем месяце жизни (комплекс оживления), а к годовалому возрасту его экспрессия становится настолько богатой, что позволяет довольно быстро усваивать вербальный язык общения, пользоваться звуковой речью.

А.А. Леонтьевым выдвинуто положение о внутреннем программировании коммуникативных способностей, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое развитие.

По мнению А.Р. Лурия развитие коммуникативной компетентности представляет собой сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле, замысел формируется с помощью внутренней речи.

Основные аспекты формирования коммуникативной компетентности, которые используются в педагогической работе во многих современных дошкольных образовательных учреждениях.

Основной акцент в формировании коммуникативной компетентности делается на коррекционной работе с детьми, имеющими трудности в общении.

Психологи определяют коммуникативные способности как индивидуально – психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми.

Способность к общению включает в себя:

- ▶ желание вступать в контакт с окружающими «Я хочу!»;
- ▶ умение организовать общение «Я умею!», включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации;
- ▶ знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими «Я знаю!».

Именно эти три основных аспекта определяют содержание работы педагога по формированию коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Одним из факторов формирования коммуникативной компетентности у детей 5 – 6 лет является благоприятный психологический климат в группе детского сада и в семье.

Умение эффективно общаться зависит от многих факторов и, в большей степени, от отношений со значимыми взрослыми, а также от индивидуальных особенностей самого ребёнка.

Что же тогда нужно делать взрослым, чтобы помочь ребёнку преодолеть эти опасные тенденции, порождающие различные трудности в общении, либо демонстративность и агрессивность, либо замкнутость и полную пассивность? Необходимо постоянно побуждать у детей подлинный интерес к окружающим их людям, их потребностям, обучать совместному поиску взаимовыгодных решений в конфликтных ситуациях, поддерживать стремление всё время оставаться в контакте, извлекая опыт из неудачного общения. Все эти навыки и позволяют ребёнку управлять своим эмоциональным состоянием, что является условием дружественного и плодотворного общения с окружающими.

Эти два взаимосвязанных навыка - умение контролировать свои эмоции и умение общаться, как показывает опыт отечественных педагогов и психологов (М. И. Чистяковой, Н. В. Самоукиной, В. И. Кабрина, Е. В. Рыбак и др.), наилучшим образом формируется в процессе детского коллективного творчества и художественного освоения мира, которые порождают особую эмоциональную атмосферу, благотворно действующую на психику ребёнка. Другими словами, развитие интонационных речевых навыков, музыкально-сенсорных способностей, воображения, способности к эстетическому переживанию имеет основополагающее значение и для развития коммуникативной сферы дошкольников.

Коммуникативные способности позволяют:

различать ситуации общения;

понимать состояние других людей в различных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение.

Оказываясь в какой-либо ситуации общения с взрослыми или сверстниками (в детском саду, на улице, в транспорте и так далее), ребенок с развитыми коммуникативными способностями сможет понять, каковы внешние признаки данной ситуации и по каким правилам в ней нужно действовать. В случае возникновения конфликтной или другой напряженной ситуации такой ребенок найдет позитивные способы ее преобразования.

Коммуникативные способности – это способность к общению, которую необходимо развивать с раннего возраста.

Коммуникативные способности у детей дошкольного возраста включают в себя: желание вступать в контакт,

умение организовать общение,

знание норм и правил в общении со сверстниками и взрослыми (Клюева, Касаткина, 1997).

В сюжетно-ролевой игре – заложены большие возможности для развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста.

Организация сюжетно - ролевой игры уже подразумевает вступление детей в контакт, в общение, как со сверстниками, так и с взрослым, и чем чаще игра организуется, тем больше возникает желание поиграть еще и еще.

Для большинства детей дошкольного возраста невероятно трудно вести себя по отношению к другим детям дружелюбно, доброжелательно, вместе добиваться каких-либо результатов. Дети, которые не обладают данными качествами, способны спровоцировать конфликт. Следовательно, большая роль в правильной организации общения в игре принадлежит педагогу.

Правила поведения обязательные при проведении сюжетно - ролевой игры, воспитывают у детей умение контролировать свое поведение, ограничивать импульсивность, договариваться с партнерами, способствуя формированию характера.

По мнению Л.С. Выготского, игра создает «зону ближайшего развития» - возможность перехода ребенка от того, что он уже умеет делать в сотрудничестве, к тому, что он сумеет сделать самостоятельно. Эта возможность характеризует динамику развития и успешность каждого ребенка. Именно в играх складываются и впервые осознаются детьми их взаимоотношения друг с другом; играя, дети учатся понимать характер взаимоотношений, приобретают необходимые коммуникативные умения и навыки. В игре развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации.

5. Методы изучения способностей и одарённости в детском возрасте.

Выявление одаренности в дошкольном возрасте представляется как сложная в методическом плане задача, особенно с точки зрения процессуальных характеристик. А именно они наиболее значимы на этапе дошкольного детства как для самого ребенка (он в большей степени увлечен процессом творчества, чем получением определенного продукта), так и для оценки его одаренности. Наиболее разработан анализ детского творчества по результатам творческой деятельности ребенка. Примером такой диагностической методики является тест творческого мышления П. Торренса.

Требования к психолого-педагогическому мониторингу, используемого с целью выявления, промежуточной и итоговой диагностики одаренных детей (в дошкольных образовательных учреждениях и Центрах раннего развития ребенка) разработаны М. А. Холодной в материалах «Рабочей концепции одаренности» [с. 66-67]:

1. Комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволит использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей. Вывод об одаренности дошкольника не может быть сделан на основе оценки одного или нескольких параметров (например, интеллект и креативность).

2. Длительность процесса идентификации одаренности. Необходимо развернутое во времени наблюдение за поведением и деятельностью дошкольника в разных ситуациях.

3. Многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальными особенностями дошкольника. Идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна.

4. Диагностика детской одаренности должна быть ориентирована не на результат, а на процесс: от диагностики отбора (по уровню достижений) перейти к диагностике прогноза и развития. Решение данной задачи связано не только с психологическим тестированием, но и с проведением наблюдения и диагностики развития детской одаренности, осуществляемой педагогом по специально разработанным методикам.

5. Анализ поведения дошкольника в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в специально организованные игровые занятия, вовлечение в различные формы предметной деятельности).

6. Экспертная оценка продуктов деятельности дошкольников (рисунков, поделок, аппликаций, стихотворений, проектов и пр.). К диагностическому обследованию необходимо привлекать психолога.

7. Использование игровых методов (диагностические игры), в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, долговременную диагностику.

8. Учет при диагностике детской одаренности потенциальных возможностей ребенка. При выявлении одаренных дошкольников необходимо дифференцировать: актуальный уровень развития одаренности; особенности конкретных проявлений одаренности, связанные с попытками ее реализации в различных видах деятельности; потенциальные возможности ребенка к развитию (зону ближайшего развития).

9. Диагностическое обследование необходимо проводить в ситуации реальной жизнедеятельности дошкольников.

10. Использование таких предметных ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют дошкольнику проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности.

11. Анализ реальных достижений дошкольников в различных творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т. п.

12. Использование экологически валидных методов диагностики. Экологически валидные методы диагностики имеют дело с оценкой реального поведения дошкольника (процессуальные характеристики) в реальной ситуации, – анализ продуктов деятельности (рисунков, поделок, аппликаций, стихотворений, проектов и пр.), наблюдение за детьми в процессе занятий и свободных игр, беседа с педагогами (воспитателями) и родителями, экспертные оценки педагогов, психологов, родителей. Данная группа методов является значимой в выявлении одаренных дошкольников.

Для поиска и отбора одаренных дошкольников рекомендуется использовать поэтапную стратегию диагностики, что позволяет снизить опасность зачисления в одаренные детей тех, которые таковым не является, и не выявление действительно одаренных.

На первом этапе отбор осуществляется на основе широкого спектра характеристик одаренности с помощью опросников, организованного наблюдения, различных оценочных процедур, которые должны максимально полно отражать все стороны и проявления одаренности. На втором этапе используются более точные и более специфические диагностические процедуры (в том числе и тесты).

Выявление одаренных дошкольников должно быть связано с задачами их воспитания и развития, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки, с созданием благоприятных условий для совершенствования присущих им видов одаренности.

Методики диагностики одаренности дошкольников

Для выявления одаренности дошкольников необходимо привлекать психологов, педагогов и родителей, что предполагает использование соответствующих методов и методик. Методики могут быть также поделены по содержанию на три группы: методики диагностики интеллекта, креативности, психосоциального развития личности дошкольника.

Система выявления одаренных детей включает в себя:

наблюдение за детьми (прежде всего, в детских видах деятельности);

анкетирование взрослых (родителей и воспитателей);

групповое обследование детей с помощью стандартизованных на отечественной выборке методик;

индивидуальное обследование детей с помощью апробированных методик, направленное на выявление способностей детей в сферах образного мышления, логического мышления, воображения и познавательной активности дошкольников.

Одаренность в интеллектуальной сфере дошкольника проявляется не только в тестовом обследовании, но и в процессе систематического наблюдения за развитием ребенка. Так дошкольник сравнительно рано овладевает навыками чтения и счета; он читает вывески, заголовки, даже книги, много знает, поражает логичностью, последовательностью суждений, проявляет большой интерес к окружающим предметам, людям, придумывает новые способы познания. Данные проявления характерны для среднего и старшего дошкольного возраста.

Опросник для выявления (экспертной оценки) одаренных детей А. А. Лосевой. Данный опросник может быть использован для оценки одаренности дошкольников педагогами, родителями, психологом. Опросник включает характеристики 10 сфер, где дошкольник может проявить способности: интеллектуальной, академических достижений, творческой, литературной, артистической, музыкальной, технической, двигательной, художественной, социальной. Экспертам предлагается оценить по четырехбалльной системе характеристики указанных сфер проявления одаренности. Если какая-то

характеристика присуща дошкольнику в наивысшей степени, выставляется 5 баллов; 2 балла – самая низкая оценка. Далее вычисляется средняя арифметическая для каждого испытуемого

Опросник креативности Дж. Рензулли (для детей от 5 лет), в адаптации Е. Е. Туник, состоящий из списков характеристик творческого мышления и поведения, разработанные специально для идентификации проявлений креативности, доступных внешнему наблюдению. С работой над опросниками можно быстро (за 10-20 минут) справиться самостоятельно и также самостоятельно произвести подсчеты. Каждый пункт оценивается на основе наблюдений педагога, психолога, родителей за социальными взаимодействиями ребенка в окружающей среде (во время игры, во время какой-либо иной деятельности, на занятиях). Данный опросник позволяет провести экспертную оценку креативности дошкольника педагогами, родителями, психологом. По результатам обследования выявляется уровень креативности.

Для оценки специальных способностей дошкольников педагогам целесообразно предлагать *экспертные карты, содержащие компоненты специальных способностей*: музыкальных, математических, художественных и др.

Методика оценки общей одаренности, разработанная А.И. Савенковым. Методика адресована родителям (может также применяться педагогами). Ее задача – оценка общей одаренности ребенка его родителями. Результат будет более объективен, если баллы независимо друг от друга поставят и другие взрослые, хорошо знающие ребенка. Методика должна рассматриваться как дополнительная к комплекту методик для специалистов (психологов и педагогов).

В инструкции к методике родителям предлагается оценить по пятибалльной шкале уровень сформированности девяти характеристик, наблюдаемых у одаренных детей: любознательность (познавательная потребность), сверхчувствительность к проблемам, способность к прогнозированию, словарный запас, способность к оценке, изобретательность, способность рассуждать и мыслить логически, настойчивость (целеустремленность), требовательность к результатам собственной деятельности.

По результатам оценки строится девятиугольник. Этот график дает наглядное представление о том, в каком направлении следует вести дальнейшую развивающую работу с ребенком.

Методика «Карта одаренности» разработанная А.И. Савенковым. Методика предназначена для родителей и позволяет оценить степень развития у ребенка от 5 до 10 лет следующих видов одаренности: интеллектуальная, творческая, академическая, художественно-изобразительная, музыкальная, литературная, артистическая, техническая, лидерская, спортивная.

Методика выполняет две функции

1. Диагностическая. С помощью данной методики можно количественно оценить степень выраженности у ребенка различных видов одаренности.

2. Развивающая. Утверждения, по которым оценивается ребенок, можно рассматривать как основание для программы его дальнейшего развития. Родители могут обратить внимание на то, чего, может быть, раньше не замечали, усилить внимание к тем сторонам, которые им представляются более ценными.

Предложенные диагностические методики могут быть использованы во всех типах образовательных учреждений, работающих с дошкольниками. Их выбор определяется возрастным контингентом обследуемых детей, выявляемыми видами и компонентами одаренности, поставленными диагностическими задачами, уровнем подготовленности психолога и педагогов к работе с данными методиками.

3.5 Межличностные отношения и общение в дошкольном возрасте

Тема 3.5.1 Развитие общения в дошкольном возрасте

1. Генезис форм общения, развитие мотивов и средств общения у дошкольников.
2. Особенности общения дошкольников со сверстниками.
3. Общая характеристика взаимоотношений и общения в детских группах. Функции детской группы.
4. Субкультура детского общества. Функции детской субкультуры и её структурно-содержательные компоненты.

Литература

1. Абраменкова, В.В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.психол.н.: спец. 19.00.13; Рос. акад. образования, Психол. ин-т / Абраменкова Вера Васильевна. – М.: 2000. – 54 с.
2. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж, 2000.
3. Галигузова, Л.Н., Смирнова, Е.О. Ступени общения: от года до семи лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
4. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие для психологов, педагогов, социологов / Я.Л. Коломинский. – 2010. – 550 с.
5. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения /М.И. Лисина.– М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
6. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Изд. 3-е./М.В. Осорина. – СПб: «Речь», 2004 . – 276 с.

7. Панько, Е.А. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов дошкольного образования / Панько Е.А. [и др.] .]; под ред. Я.Л. Коломинского. – Минск: НИО. – 2012 с. – 184 с.

11.Генезис форм общения, развитие мотивов и средств общения у дошкольников.

Исследователи данной проблемы:

- ▶ Людмила Николаевна Галигузова, Дебора Владимировна Мендже-рицкая, Майя Ивановна Лисина, Софья Юрьевна Мещерякова, Валерия Сергеевна Мухина, Татьяна Александровна Репина, Елена Олеговна Смирнова, Виктория Михайловна Холмогорова, Лев Ильич Уманский, Александра, Александра Платоновна Усова, Даниил Борисович Эльконин и др.
- ▶ **Белорусские ученые:** Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Л.А. Счастливая, Л.В. Финькевич, Т.Н. Сенько, Вера Васильевна Авраменко, Жизневский, Т.Н. Ковалева, Е.А. Коновальчик, И. В. Сильченко, Т.М. Недвецкая и др.

1. Генезис форм общения, развитие мотивов и средств общения у дошкольников

- ▶ **Взаимодействие** – процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.
- ▶ **Межличностное взаимодействие** включает в себя общение, так и взаимоотношения.
- ▶ **Отношение** – внутреннее состояние личности в виде ее чувств к другим людям, определенных представлений и мыслей о них.
- ▶ **Межличностные отношения** - многообразная и относительно устойчивая система избирательных, осознанных и эмоциональных переживаемых связей между членами группы.
- ▶ **Межличностные отношения** реализуются, проявляются и формируются в общении.
- ▶ Внешнее поведение может быть направлен не на реализацию, а напротив, на маскировку истинного отношения к другому человеку.
- ▶ **Общение** рассматривается как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М.И. Лисина).
- ▶ **Продуктом общения** выступает образ другого человека и самого себя, на основе чего совершается регуляция деятельности.

Среди средств общения можно выделить

- ▶ вербальные (речь)
- ▶ невербальные (экспрессивно–мимические – улыбка, мимика, позы, жесты, расстояние между собеседниками, интонация).

Процесс общения составляют три стороны: перцептивная – восприятие и понимание другого человека;

- ▶ интерактивная – межличностное взаимодействие и
- ▶ коммуникативная – передача информации.

У ребенка до 7 лет сменяется 4 формы общения со взрослыми:

- ▶ ситуативно-личностная,
- ▶ ситуативно-деловая,
- ▶ внеситуативно-познавательная,
- ▶ внеситуативно-личностная.

Под формой общения имеется в виду коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, которая характеризуемая следующими параметрами:

- ▶ время возникновения данной формы общения;
- ▶ главное содержание потребности, которая удовлетворяется детьми в ходе общения;
- ▶ ведущие мотивы, побуждающие ребенка к общению со взрослыми;
- ▶ чувствительность детей к тому отношению, которое взрослый проявляет к их действиям.
- ▶ основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникация с другими людьми.

При определении каждой формы М.И. Лисина выделяла 2 основные особенности:

- ▶ **1)связь с данной ситуацией.** Признак ситуативности говорит о зависимости общения от ситуационного взаимодействия между ребенком и взрослым
- ▶ **Признак внеситуативности:** внеситуативен тот материал, на основе которого завязываются контакты со взрослыми: это чувственно не воспринимаемые свойства физических объектов и явлений, Вне-ситуативные формы общения отличаются более высоким развитием и обеспечивают отражение существенных и устойчивых качеств личности.
- ▶ **2)Преобладающий мотив общения.**

На протяжении дошкольного детства обнаруживаются три основные группы мотивов: познавательные, деловые, личностные.

- ▶ Развитие общения происходит со сменой ведущей деятельности ребенка в каждом возрасте. При этом формы общения открывают возможности для прогресса психических новообразований.

Таким образом, общение выступает фактором развития психики ребенка.

- ▶ **В период новорожденности первое время потребность в общении отсутствует.**
- ▶ Она появляется благодаря объективной нужде младенца в уходе и заботе окружающих. Вторым условием служит поведение взрослого – и оно решающее (пример М.И Лисиной).

- ▶ На втором месяце у младенца складывается сложная реакция на взрослого – комплекс оживления, которая включает двигательное оживление, речевые реакции и улыбку.
- ▶ Таким образом, в данном возрасте возникает ситуативно-личностная форма общения.

Ведущий вид деятельности: непосредственно-эмоциональное общение:

- ▶ оно не опосредуется никакой иной общей деятельностью ребенка и взрослого;
- ▶ сводится к взаимному выражению эмоций, адресуемых ребенком и взрослым друг другу.

С 6 мес. жизни ребенка данная форма общения сменяется **ситуативно-деловой**, которая разворачивается в процессе совместных со взрослым манипулятивных действий и удовлетворяет новую потребность малыша – в сотрудничестве.

- ▶ Ребенку недостаточно доброжелательного внимания.
- ▶ На первый план выступают **деловые мотивы**.
- ▶ Взрослый рассматривается младенцем как эксперт, образец, помощник, участник и организатор совместных действий.
- ▶ Экспрессивно-мимические средства дополняются предметными.
- ▶ Общение ярко эмоционально окрашено.

В младшем дошкольном возрасте возникает **внеситуативно-познавательная форма общения**.

- ▶ Ведущим **становится познавательный мотив**.
- ▶ Она включена в совместную со взрослым деятельность, но уже не в практическую, а познавательную. Развитие любознательности, совершенствование способов ее удовлетворения побуждают ребенка ставить все более сложные вопросы.
- ▶ Взрослый теперь выступает в новом качестве как эрудит, «энциклопедист», способный ответить на любой вопрос, сообщить необходимую информацию.
- ▶ Сотрудничество приобретает **внеситуативный** – теоретический «характер».
- ▶ **Вопросы, которые задают дети, разнообразны, они касаются всех сфер жизни**
- ▶ «Почему солнце светит?»
- ▶ «Почему деревья не ходят?»
- ▶ «Правда, что апельсин – папа мандарина?».
- ▶ «А на чем пирожные растут?»
- ▶ «Из чего машины делают?»
- ▶ «А как появляются дети?»
- ▶ Дед, а в лошадь бензин наливают?
- ▶ «Мама, а я когда-нибудь умру?»
- ▶ - Мама, кто меня выродил?
- ▶ - Ты? Я так и знала. Если бы папа, я была бы с усами.

У старших дошкольников возникает потребность в уважении взрослого, что и определяет повышенную обидчивость детей и их чувствительность к оценкам старших.

- ▶ Основным коммуникативным средством становится речь, которая обеспечивает **внеситуативность общения** и позволяет передать и получить максимально содержательную информацию.
- ▶ Главным мотивом общения становится **личностный**.
- ▶ Взрослый выступает перед дошкольником в полноте своих особенностей, дарований, жизненного опыта. Он не просто индивидуальность, а конкретное историческое социальное лицо, член общества.
- ▶ **В исследованиях Е.И. Смирновой выявилось очень важное обстоятельство:**
- ▶ способность ребенка к внеситуативно-личностному общению связана с повышенной эффективностью его обучения, по крайней мере в тех ситуациях, где источником информации служит взрослый (*пример с решением задач*).
- ▶ В ходе данной формы общения у детей складывались достаточно тонко дифференцированные представления о различных функциях взрослого;
- ▶ дети научались относиться к взрослому как к учителю и соответственно этому осознавали себя в позиции ученика, что и определяло их адекватное поведение на занятиях.
- ▶ **Каждая новая форма общения надстраивается над прежними, в известной степени их преобразует, но ни в коем случае не отменяет. Чем старше ребенок, тем более гибко он пользуется всеми коммуникативными средствами, тем богаче и разнообразнее его контакты с окружающими людьми, тем легче он изменяет форму общения соответственно условиям деятельности.**
- ▶ **Ситуативно-личностная** стимулирует, главным образом, становление перцептивных действий разных систем и анализаторов и реакции хватания.
- ▶ **Ситуативно-деловое общение** приводит к переходу от отдельных действий к предметной деятельности и развитию речи.
- ▶ **Внеситуативно-познавательное общения** помогает дошкольникам неизмеримо расширить рамки мира, доступного для познания, проследить взаимосвязь явлений, раскрыть некоторые причинно-следственные связи и другие отношения между предметами.
- ▶ **Внеситуативно-личностная форма общения** вводит ребенка в мир социальных отношений и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия.

2. Особенности общения дошкольников со сверстниками.

- ▶ **На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам:** меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения.
- ▶ Эти изменения могут протекать плавно, постепенно. Однако в них наблюдаются качественные сдвиги, «переломы».
- ▶ От 2 до 7 лет отмечаются два таких перелома: **один происходит приблизительно в четыре года, второй – около шести лет.**
- ▶ Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании значимости сверстника в жизни ребенка.
- ▶ Второй «перелом» внешне выражен менее четко, однако он не менее важен. Его внешние проявления связаны с появлением избирательных привязанностей, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.
- ▶ Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по 2-3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям.
- ▶ **Первая и наиболее важная черта общения дошкольников состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне** (управление партнером, контроль действий, оценка, сравнение).
- ▶ **Второе яркое отличие общения в среде сверстников заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности** (исследование В.В. Ветровой).
- ▶ Действия, адресованные сверстникам, характеризуются значительно большей аффективной направленностью.
- ▶ В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесников и в девять раз чаще вступают с ними в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослыми.
- ▶ В контактах с товарищами преобладают инициативные высказывания над ответными.
- ▶ Ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого.
- ▶ **Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности средств общения.**
- ▶ При взаимодействии со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения.
- ▶ **Еще одна отличительная особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными** (поддерживается инициатива взрослого несогласованность коммуникативных действий).

3. Общая характеристика взаимоотношений и общения в детских группах. Функции детской группы.

- ▶ Детская группа определяется как простейший вид социальной группы с непосредственными личными контактами и определенными эмоциональными отношениями между всеми ее членами.
- ▶ В ней различают формальные (отношения регулируются формальными фиксированными правилами) и неформальные (возникающие на почве личных симпатий) отношения.

Среди основных функций детской группы можно выделить следующие:

- ▶ функцию общей социализации,
- ▶ оценочную функцию
- ▶ регулятивная
- ▶ стимулирующая
- ▶ функция поло-ролевой социализации.

Детская группа для ребенка при благоприятном его положении в ней - источник многих положительных эмоций.

- ▶ В ней дети учатся взаимодействовать друг с другом.
- ▶ Группа сверстников помогает дошкольнику адекватно оценить собственное поведение как через сравнение его с поведением других детей, так и с помощью оценок, которое дают ему сверстники.

4. Субкультура детского общества. Функции детской субкультуры и её структурно-содержательные компоненты.

- ▶ **Детская субкультура – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития.**
- ▶ **Детская субкультура выступают как эволюционирующая система, формирующая собственную социальную ситуацию развития личности ребенка.**
- ▶ Ребенок изначально выступает как представитель одновременно двух больших социальных общностей – *мира взрослых* и *мира детей*,
- ▶ Каждый из миров оказывает мощное влияние на его личностное становление.
- ▶ Сочетание этих воздействий создает уникальную социальную ситуацию развития детства на каждом этапе его исторического и индивидуального бытия.
- ▶ Детское сообщество, как показывают историко-культурные исследования, является самым первым и наиболее древним институтом социализации ребенка.
- ▶ Первые детские объединения возникали уже в эпоху первобытности в связи с половозрастным разделением общества и предшествовали моногамной семье.
- ▶ Они обладали своим особым статусом, своим специфическим местом в половозрастной социально-иерархической системе.

- ▶ Процесс автономизации от мира взрослых в детских сообществах повлек за собой формирование собственного мира «для себя» – особого смыслового пространства, т.е. относительно независимой от взрослых *детской субкультуры*.
- ▶ **Содержание детской субкультуры, наполняемое на протяжении всего социогенеза, составляют:**
 - ▶ традиционные *народные игры* (хороводы, подвижные игры, военно-спортивные состязания и пр.);
 - ▶ *детский юмор* (потешки, анекдоты, розыгрыши, поддевки, современные «приколы»);
 - ▶ *детская магия* и мифотворчество (призывание сил природы для исполнения желания, фантастические истории-небылицы);
 - ▶ *детское философствование* (рассуждения о жизни и смерти и пр.);
 - ▶ *детское словотворчество* (этимология, языковые перевертыши, неологизмы):

Жил-был пастух, его звали Макар. И была у него дочь Макарона».

Лялечку побрызгали духами:

- Я вся такая пахлая, Я вся такая духлая.

И вертится у зеркала.

- Я, мамочка, красавлюсь!

- ▶ *эстетические представления* детей (составление веночков и букетов, рисунки и лепка, «секреты»)
- ▶ табуирование личных имен и *наделение прозвищами* сверстников и взрослых
- ▶ *религиозные представления* (детские молитвы, обряды).
- ▶ Если семья и вообще взрослый, опираясь на «зону ближайшего развития ребенка» (Л.С. Выготский), готовит его к освоению социальных норм, ценностей и стереотипов данной культуры (например, социально-экономических ориентации, религиозной принадлежности и пр.), то детское сообщество, детская субкультура и особенно референтная детская группа обуславливают **зону вариативного развития**,
- ▶ В пространстве детской субкультуры (играх, детском фольклоре) содержатся пласты различной древности, приобщаясь к которым ребенок вступает в зону вариативного развития в режиме диалога культур, «иных» логик, моральных представлений, языков. Особенно это характерно для детского фольклора, который сам по себе является зоной вариативности.

Тема 3.5.2 Межличностное взаимодействие в детской группе

План

1. Психологическая характеристика группы детского сада. Основные параметры структуры и групповой динамики.
2. Методы изучения и коррекции межличностного взаимодействия в дошкольной группе.

3. Формирование гуманных отношений в детской группе: психологические условия и средства.

Литература

1. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников /Е.А. Панько и [и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 272 с.
2. Репина, Т.А. Социально–психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 230 с.
3. Смирнова, Е.О. , Холмогорова, В.М. Межличностные отношения детей: диагностика, проблемы и коррекция/ Е.О. Смирнова, В.М Холмогорова. – М.: Владос. – 2003. – 158 с.
4. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения. Психология / Е.А. Панько. – 2-ое изд. – Минск, 2006.
5. Семенова, Е.М. Психологическое здоровье ребенка и педагога / Е.М. Семенова, Е.П. Чеснокова; под ред. Е.А. Панько. – Мозырь, 2010
6. Финькевич, Л.В., Савченко, Н.В. Социальная психология детства: учеб.-метод. пособие / Л.В. Финькевич, Н.В. Савченко. – Минск: БГПУ, 2010. – 148 с.

1. *Психологическая характеристика группы детского сада. Основные параметры структуры и групповой динамики.*

- ▶ Применительно к детской группы Т.А. Репина выделяют следующие структурные единицы:
- ▶ **Актометрическая структура** – это объективные взаимосвязи [детей](#), возникающие при взаимодействии в совместной деятельности и реальном (не регламентированном воспитателем) общении.
- ▶ **Социометрическая структура** – круг желаемого общения ребенка со сверстниками, его избирательные отношения с детьми, которые характеризуются симпатией или антипатией по [отношению](#) к ним.
- ▶ **Перцептивная структура**, состоящая из существующих в группе взаимных оценок.
- ▶ **Т.Н. Репиной в своем исследовании выделила следующие показатели актометрической структуры группы:**
 - ▶ избирательность отношений,
 - ▶ широта круга общения;
 - ▶ устойчивость,
 - ▶ длительность контактирования;
 - ▶ интенсивность общения,
 - ▶ выраженность потребности в общении,
 - ▶ количественный и половой состав
 - ▶ способы и мотивы общения
 - ▶ социальная ответственность обращений.

- ▶ **Изучение генезиса групповой структуры показало некоторые тенденции, характеризующие возрастную динамику межличностных процессов.**
- ▶ Избирательность дошкольников обусловлена интересами совместной деятельности, а также положительными качествами сверстников.
- ▶ Значимыми детьми часто оказываются сверстники своего пола.
- ▶ Устойчивость отношений проявляется, что в группе детского сада существует относительно длительные привязанности между детьми.
- ▶ С возрастом увеличивается **интенсивность общения** (если в младших группах за 10 срезов ребенок в среднем устанавливает 13 контактов, то в подготовительных группах - 25 контактов).
- ▶ В основе избирательных привязанностей детей могут быть самые разные качества: инициативность, успешность в деятельности (включая игровую), потребность в общении и признании сверстников, признание взрослого, способность удовлетворить коммуникативные потребности ровесников.
- ▶ Предпочтение детей и их популярность в группе во многом зависят от их способности придумывать и организовывать совместную игру. В исследовании Т.А. Репиной положение ребенка в группе также изучалось в связи с успешностью ребенка в конструктивной деятельности.
- ▶ От младших групп к старшим **возрастает длительность времени**, которое дети проводят в совместных, и соответственно резко снижается время одиночных игр.
- ▶ **Более крупными становятся детские игровые объединения**, создаваемые по инициативе самих детей.
- ▶ Сама потребность в общении преобразуется от младшего дошкольного возраста к старшему, от потребности в доброжелательном внимании и игровом сотрудничестве до потребности не только в доброжелательном внимании, но и в переживании.
- ▶ Если двух-трехлетние дети, сравнивая себя и другого, ищут сходство или общие действия, то пятилетние ищут различия, при этом преобладает оценочный момент (кто лучше, кто хуже). Сверстник становится предметом постоянного сравнения с собой.
- ▶ Причем соотнесение себя с другим происходит не только в реальном общении детей, но и во внутренней жизни ребенка (потребность в признании, в самоутверждении и в оценке себя глазами другого) (исследование Смирновой, Мещеряковой).
- ▶ В процессе игры или совместной деятельности дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их.
- ▶ Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными.
- ▶ В этот период резко возрастает сопереживание ровесникам. Однако это сопереживание зачастую носит неадекватный характер - успехи

сверстника могут огорчать и обижать ребенка, а его неудачи радовать.

- ▶ Именно в этом возрасте дети начинают хвастаться, завидовать, конкурировать, демонстрировать свои преимущества.
- ▶ Резко возрастает количество и острота детских конфликтов. Усиливается напряженность в отношениях со сверстниками, чаще чем в других возрастах проявляются амбивалентность поведения, застенчивость, обидчивость, агрессивность.

В отношениях дошкольников проявляются половые особенности.

- ▶ Для мальчиков в отношениях со сверстниками важны организационные умения партнера, активность, инициативность, смелость, способность выигрывать, защищать).
- ▶ Девочек же привлекают такие качества, как отзывчивость, доброта, внимательность, эмоциональность, внешность. Девочки больше ориентированы на партнера по игре.
- ▶ Исследования Т.Н. Репиной показало, что общее число оценок, которое дети давали сверстнику своего пола, как положительных, так и, отрицательных, больше, чем число оценок сверстникам противоположного пола.
- ▶ Оценки, которые получают дети разного пола, существенно различаются. Так, положение девочек в системе оценочных отношений значительно выше, чем положение мальчиков, они не только получают больше положительных оценок, но и значительно меньше (почти в 2 раза) отрицательных. Причем не только девочки, но и мальчики в оценке друг друга дают много отрицательных оценок.

От младших групп детского сада к подготовительным меняется и содержание ценностных ориентации воспитанников:

С возрастом в обоснованиях социометрических выборов прослеживается переход от глобальных характеристик к дифференцированности, где значимое место занимают нравственные качества: доброта, справедливость, умение дружно играть, от акцентировки функциональных связей (важности успешной совместной деятельности) к обоснованию выборов дружескими отношениями.

От младших к подготовительным группам обнаружена стойкая, но не во всех случаях ярко выраженная возрастная тенденция увеличения "изоляции" и "звездности", взаимности отношений, удовлетворенности ими, устойчивости и дифференциации их в зависимости от пола сверстников.

Решающее значение в формировании общества дошкольников в детском саду принадлежит совместной сюжетно-ролевой игре.

- ▶ Игровые группы, возникающие на основе личного интереса, самое интересное явление детской жизни (Александра Платоновна Усова).
- ▶ В играх дети вступают в такие отношения, которые в других условиях мало доступны.
- ▶ Это отношения контроля, соподчинения, взаимной помощи.

- ▶ В играх между детьми часто возникают конфликты – их важно рассматривать как специфические значимые ситуации общения (считалки).
- ▶ В этой группе уже до начала игры сложилась определенная система личных отношений, в которой ребенок имеет тот или иной социометрический статус (межличностные отношения до игры).
- ▶ От этого статуса зависит распределение ролей (сюжетно-ролевые отношения).
- ▶ В результате появляется и третий план отношений – организационные отношения по поводу игры («А так не бывает»).
- ▶ В процессе развития игры как совместной деятельности усложняются и организационные формы взаимодействия ее участников:
- ▶ «игра рядом»,
- ▶ «механическое взаимодействие» (слияние в одной игре разнородных действий),
- ▶ взаимодействие на основе общего содержания игры,
- ▶ взаимодействие на основе личных предпочтений детей.
- ▶ Успешность деятельности положительно влияет на положение ребенка в группе. Если успехи ребенка признаются окружающими, то улучшается отношение к нему со стороны сверстников. В свою очередь, ребенок становится более активным, повышается самооценка и уровень притязаний.
- ▶ Итак, в основе популярности дошкольников лежит их деятельность – **либо способность к организации совместной игровой деятельности, либо успешность в продуктивной деятельности.**
- ▶ Существует и другое направление работ, в которых анализируется феномен детской популярности с точки зрения потребности детей в общении и степени удовлетворения этой потребности.
- ▶ Эти работы базируются на положении М.И. Лисиной о том, что в основе формирования межличностных отношений и привязанности лежит удовлетворение коммуникативных потребностей.
- ▶ Исследование О.О. Папир обнаружило, что популярные дети сами имеют обостренную, ярко выраженную потребность в общении и в признании, которую стремятся удовлетворить.
- ▶ Терещук Р. К. *Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников в группе сверстников.* Кишинев, 1989
- ▶ Папир Ольга Олеговна *Особенности общения и взаимодействия детей-лидеров в сюжетно- ролевой игре: Автореф. канд. дис.- М, 1993.*
- ▶ Существует и другое направление работ, в которых анализируется феномен детской популярности с точки зрения потребности детей в общении и степени удовлетворения этой потребности.
- ▶ Эти работы базируются на положении М.И. Лисиной о том, что в основе формирования межличностных отношений и привязанности лежит удовлетворение коммуникативных потребностей.

- ▶ Исследование О.О. Папир обнаружило, что популярные дети сами имеют обостренную, ярко выраженную потребность в общении и в признании, которую стремятся удовлетворить.
- ▶ Уже в дошкольной группе выделяются дети, которые умеют общаться со всеми – другими словами они обладают высоким уровнем социального интеллекта. Это так называемые социально одаренные дети.
- ▶ Такие дети являются инициаторами и организаторами игр,
- ▶ Чувствуют настроение окружающих; обладают психологической наблюдательностью (высокий уровень эмоционального интеллекта).
- ▶ Воспринимают другого человека как полноправного субъекта взаимодействия, человек как «самоценность».
- ▶ Обладают как правило организаторскими способностями.
- ▶ Умеют разрешать конфликтные ситуации общения (примеряют, сдружируют других детей)
- ▶ Обладают чувством юмора
- ▶ Способны к децентрации – способность человека поставить себя на место другого человека, посмотреть на все со стороны
- ▶ Вместе с тем, отличаются повышенной ранимостью, чувствительностью, нуждаются в бережном отношении со стороны взрослых и ровесников.
- ▶ В общении детей проявляются их индивидуально-психологические особенности.
- ▶ **Холерики, сангвиники** характеризуются общительностью, активностью, живой мимикой, быстрым темпом речи, стремлением к телесному контакту во время игр, активной жестикуляцией. Им свойственно стремление подчинять партнеров по игре, доминировать. При этом **холерики** часто не сдержаны, часто провоцируют конфликты.
- ▶ **Сангвиники** – используют детский фольклор при конфликтных ситуациях.
- ▶ **Флегматики, меланхолики** малообщительны, могут с трудом включаться в игры других детей. Часто уступают главные роли, менее активны, предпочитают держаться на расстоянии.
- ▶ Среди основных факторов, способствующих недоброжелательности, конфликтности детских отношений, большему числу в группах детей, испытывающих эмоциональное неблагополучие, были выделены авторитарность в воспитании со стороны родителей и педагогов.
- ▶ Как показало исследование существенное влияние на взаимоотношения дошкольников в группе детского сада оказывает стиль педагогического общения (Т.А. Репина).
- ▶ Таким образом, группа детского сада - целостное образование, представляет собой единую функциональную систему со своей структурой и динамикой. Присутствует сложная система меж-

личностных иерархизированных связей ее членов в соответствии с их деловыми и личностными качествами, ценностными ориентациями группы, определяющими, какие качества наиболее высоко в ней ценятся.

2. Методы изучения и коррекции межличностного взаимодействия в дошкольной группе.

- ▶ 1 этап – диффузная группа. Используется наблюдение (потребность в соц. контактах, личностная направленность, коммуникативные умения и т.д.).
- ▶ 2 этап – социометрическое исследование (статусная структура, групповые индексы).
- ▶ 3 этап – аутосоциометрический, оценочный эксперимент.
- ▶ 4 этап – составляется социально-психологическая характеристика группы, разрабатывается коррекционная программа).
- ▶ **Изучение общения** – прямое наблюдение, методика одномоментных срезов Т.А. Репиной.
- ▶ **Изучение межличностных отношений:**
- ▶ Наблюдение за самостоятельными играми детей с элементами выбора.
- ▶ Социометрические методы («С кем ты хочешь играть», «Кого ты хочешь пригласить на день рождения»).
- ▶ Эксперимент в действии (для дошкольников экспериментальная игра «У кого больше?» Я.Л. Коломинский).
- ▶ **Аутосоциометрия (Как ты думаешь, кто тебе положил открытки).**
- ▶ Методика «Краски в подарок на день рождения» Е.А. Панько и М. Кашляй.
- ▶ Детские рисунки «Мой друг»

Диагностика и коррекция развития личности дошкольника/ под ред.

Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн.: Университетское, 1997.

Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты / А.Л. Венгер. – М., 2002.

Социометрические статусы

- ▶ «звезды» (5 и более выборов),
- ▶ «предпочитаемые» (выше среднего),
- ▶ «пренебрегаемые» (меньше среднего количества),
- ▶ «изолированные» (никто не выбрал.
- ▶ коэффициент благополучия отношений,
- ▶ коэффициент оптимальности отношений
- ▶ коэффициент «звездности»
- ▶ коэффициент «изолированности»
- ▶ коэффициент взаимности выборов

3. **Формирование гуманных отношений в детской группе: психологические условия и средства.**

- ▶ **Гуманные отношения** - это такие, которые приобретают для ребенка статус безусловных личных ценностей и порождают стремление к защите, содействию, помощи.
- ▶ Не только **сопереживание** сверстнику, но и **сорадование** его успехам характеризует гуманные отношения.
- ▶ При этом мотивом действия каждого участника таких отношений становится сверстник как значимый другой.
- ▶ Без таких отношений невозможно адекватное личностное развитие ребенка и его становление в обществе.

Психологическим основанием нравственности является, прежде всего, личностное или субъективное отношение к другому, в котором этот другой выступает как уникальный и равноправный субъект своей жизни, а не обстоятельство моей собственной жизни (Е.О. Смирнова).

Направления работы педагога по развитию гуманных отношений

- ▶ Укрепление и поддержание психологического здоровья детей (создание безопасной атмосферы, эмоциональный комфорт);
- ▶ Развитие самопринятия и самоуважения
- ▶ Развитие мотивационной сферы (интерес к другому человеку, гуманистическая направленность);
- ▶ Развитие эмоционально-волевой сферы (произвольность, осознание своих чувств, эмоций и адекватное их выражение, навыки саморегуляции);
- ▶ Развитие организаторских способностей;
- ▶ Развитие коммуникативной культуры (навыки невербального общения, активное слушание, «Я-высказывания, умение слушать, формулы речевого этикета и мн. др.).
- ▶ демократизация педагогического общения
- ▶ фиксацию педагогом внимания детей на хороших качествах ребенка, поощрение малейших его успехов
- ▶ создание ситуаций успеха
- ▶ обогащение предметно-содержательной стороны игровой деятельности
- ▶ приобретение детьми опыта проигрывания главных ролей и второстепенных (исследование О.М. Гостюхиной)
- ▶ использование игр-драматизаций по сюжетам конкретных жизненных ситуаций, возникающих при общении детей в группе (исследование Т.В. Антоновой).
- ▶ Спонтанные игры.
Игры на невербальные коммуникации.
Коммуникативные игры
- ▶ Сюжетно-ролевые игры.
Игры-драматизации для снятия эмоционального напряжения

- ▶ Разыгрывание детьми конкретных жизненных проблемных ситуаций предложенные детьми
- ▶ Арттерапия, элементы аутогенной тренировки, поведенческий тренинг.
- ▶ Куклотерапия.

Необходимо внимание педагога к проблеме формирования гуманных отношений между детьми разного пола:

- организация совместного труда в детском саду, организованный по принципу взаимодополнения.
- использование воспитательных приемов развитие рыцарского отношения мальчиков к девочкам ("Секретные совещания Ш.А.Амонашвили).

Тема 3.5.3 Психологический конфликт в детской группе

1. Конфликт в детской группе как социально-психологический феномен. Специфика детского конфликта.
2. Функции и последствия конфликта в детской группе: конструктивные и деструктивные.
3. Виды конфликтов.
4. Этапы развития конфликта в детской группе. Роль конфликтогенов в эскалации детского конфликта.
5. Задачи и способы коррекции конфликтов «в операциях» и «конфликтов в мотивах».

Литература

1. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. - СПб., 2001.
2. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития ребенка / А.А. Рояк. - М., 1988.
3. Коломенский, Я.Л., Жизневский, Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности / Я.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский. - М 1990.
4. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - Воронеж, 1997.

1. Конфликт в детской группе как социально-психологический феномен. Специфика детского конфликта

Конфликты - одно из важнейших явлений современной жизни человека. Всем хорошо известно, что жизнь человека в обществе сложна и полна противоречий, которые часто приводят к столкновению интересов как отдельных людей, так больших и малых социальных групп.

Конфликт (от лат. «confluctus») означает столкновение сторон, мнений, сил.

В социальной структуре любого типа всегда имеется повод для конфликтной ситуации, поскольку время от времени в ней вспыхивает конкуренция отдельных индивидов или подгрупп по поводу дефицитных ресурсов, позиций престижа или отношений власти. Вместе с тем социальные структуры отличаются друг от друга дозволенными способами выражения антагонистических притязаний и уровнем терпимости в отношении конфликтных ситуаций.

Группы, отличающиеся тесными внутренними связями, значительной частотой интеракций и высоким уровнем личностной отвлеченности, имеют тенденцию к подавлению конфликтов. Частые контакты между членами таких групп придают большую насыщенность эмоциям любви и ненависти, что в свою очередь провоцирует рост враждебных настроений. Однако реализация враждебности осознается как угроза сложившимся близким отношениям; это обстоятельство влечет за собой подавление негативных эмоций и запрет на их открытое проявление. В группах, где индивиды находятся в тесных отношениях друг с другом, происходит постепенная аккумуляция, а, следовательно, и усиление внутренних антагонизмов. Если в группе, которая ориентирована на предотвращение откровенных демонстраций ненависти, все же вспыхивает социальный конфликт, он будет особенно острым по двум причинам. Во-первых, потому, что этот конфликт явится не только средством разрешения проблемы, послужившей для него непосредственным поводом, но и своеобразной попыткой компенсации за все накопившиеся обиды, которое до сих пор не получали выхода. Во-вторых, потому, что всеохватывающая личностная вовлеченность индивидов в дела группы приведет к мобилизации всех эмоциональных ресурсов, которыми они располагают. Следовательно, чем сплоченнее группа, тем интенсивнее ее внутренние конфликты. Полнота личностной вовлеченности в условиях подавления настроений враждебности угрожает в случае конфликта самим истокам внутригрупповых отношений.

В группах с частичным индивидуальным участием вероятность разрушительного действия конфликта уменьшается. Для групп такого рода типичной будет множественность конфликтных ситуаций, примером таких групп может служить группа детей ДООУ любого возраста. Эта особенность сама по себе служит препятствием для нарушения внутригруппового единства. Энергия индивидов оказывается распыленной в самых разных направлениях, что мешает ее концентрации на уровне какой-либо одной взрывоопасной ситуации, чреватой расколом всей системы. Далее, если невозможна аккумуляция враждебных эмоций и, напротив, имеются шансы для открытого их проявления в целях вероятного снижения напряженности, конфликтная ситуация обычно ограничивается ее ближайшим источником, т.е. не ведет к возрождению заблокированного антагонизма. Конфликт исчерпывается «фактами по данному делу». Можно поэтому решиться утверждать, что интенсивность конфликта обратно пропорциональна его социальной неоднородности. Разберем «жизнь» такой группы поподробнее на примере группы детей 6-7 лет. Возникновение совместной предметной деятельности и общения ребенка со

сверстниками в раннем возрасте приводит к появлению многочисленных детских игр, которые дают дальнейший толчок к совершенствованию средств, форм и видов общения. В играх складываются и впервые осознаются детьми их непосредственные взаимоотношения друг с другом, здесь дети учатся понимать характер взаимоотношений. Приобретают необходимые коммуникативные умения и навыки. Игра является характерной формой деятельности детей дошкольного возраста. Становление ребенка как личности происходит в играх, организуемых в детских группах, где моделируются человеческие взаимоотношения, существующие в сообществах взрослых людей. В ролевых играх, по мнению известного их исследователя Д.Б.Эльконина, между детьми складываются отношения сотрудничества, взаимопомощи, разделения и кооперации труда, заботы и внимания друг к другу, а также иногда и отношения властвования, даже деспотизма и грубости, т.е. такие, в которых формируются как положительные, так и отрицательные личностные качества ребенка. В дошкольном возрасте общение детей становится более регулярным и продолжительным, а игры - разнообразными. В них на более строгой основе распределяются роли, получает разработку сюжетная основа игры, особенно в плане общения и взаимодействия участников друг с другом. Переход на новую, игровую форму общения, которая характеризуется большей инициативностью и самостоятельностью ребенка, также происходит в это время. В играх ребенок учится воспринимать и передавать информацию, следить за реакциями собеседников, учитывать их в своих собственных действиях. Дети в играх присматриваются друг к другу, оценивают друг друга и в зависимости от таких оценок проявляют или не проявляют взаимные симпатии. Качества личности, обнаруживаемые ими в игре, определяют формирующиеся взаимоотношения. С детьми, не соблюдающими установленных правил в игре, демонстрирующими отрицательные черты характера в общении, сверстники отказываются иметь дело. Возникает сюжетно-ролевая и личностная избирательность в общении, строящаяся на осознаваемой, мотивированной основе.

В детстве человек впервые сталкивается с конфликтом. По всей видимости, это связано с тем, что уже в дошкольном возрасте отношения очень сложны, многоплановы и составляют целостную систему со своей внутренней структурой и динамикой развития. О сложности этих отношений и необходимости их изучения говорили многие исследователи (А.С. Залужный, 1930; Е.К. Аркин, 1929; А.П. Усов, 1964; А.И. Аржанова, 1966; Е.И. Кульчицкая, 1966; Я.Л. Коломенский, 1969; Т.А. Репина, 1971; А.А. Рояк, 1974; В.С. Мухина, 1975; и другие). Так Я.Л. Коломенский считает, что «с того самого момента, как ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать вне взаимоотношений с другими членами группы. Именно здесь на основе опыта общения со сверстниками закладываются основы нравственных качеств личности».

На важности рассмотрения указанного вопроса останавливаются многие зарубежные исследователи: М. Леви и Л. Розенблум, А. М. Кларк и А. Д. Кларк, Дж. Данн. Дж. Данн отмечает, как мало нам известно о сложности от-

ношений с окружающими у маленьких детей, подчеркивая особо тот факт, что «мы мало осведомлены об отношении ребенка с другими детьми». В свою очередь, Кларки говорят, что пора от преобладающих исследований психоаналитических коллизий «ребенок-мать» перейти, наконец, к изучению взаимоотношений со сверстниками.

При всей очевидной важности отношений ребенка со сверстниками существует явная недооценка роли последних в формировании личности ребенка. Отношение с взрослыми, в процессе общения с которыми дети усваивают важнейший социально-психологический опыт, овладевают образцами поведения в коллективе, - необходимо условие становления и дальнейшего развития личности ребенка. С того момента, как в психической жизни индивида, появляются общение и взаимоотношения с взрослыми людьми, взрослый оказывается «центром всякой ситуации», «главным фактором формирования ребенка», «центром мира», «наиболее референтным лицом», которое, по предположению М.И. Лисиной, во многом «определяет возникновение, развитие и особенности контактов ребенка с другими детьми», со сверстниками. И вместе с тем, как ни важна роль взрослого формирования личности ребенка, как ни значимым его тепло и психические витамины общения, отношения лишь с взрослыми не могут обуславливать сложный мир развивающейся личности ребенка. Окружающая его социальная ситуация (имеется в виду ближайшее окружение ребенка) в большинстве случаев состоит не только из взрослых, в нее входят так же сверстники, особенно в условиях нашей общественной воспитательной системы.

Именно недооценка собственно детских интимных, межличностных отношений приводит к тому, что они в большинстве случаев упускаются исследователями. А в результате остаются неизученными осложнения в отношениях, глубокие, внутренние конфликты. Лишь после изучения особенностей детских отношений и специфики осложнений в них можно попытаться управлять этими осложнениями, налаживать полноценные взаимоотношения между всеми детьми группы.

Специфика общения дошкольников со сверстниками во многом отличается от общения с взрослыми. Контакты со сверстниками более ярко эмоционально насыщены, сопровождаются руководящими интонациями, криками, кривляньями, смехом. С товарищами преобладают инициативные высказывания над ответными. В общении с детьми отсутствуют жесткие нормы и правила, которые следует соблюдать, с взрослыми. Ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать товарища, и, в итоге, беседы часто не получается, потому что каждый говорит о своем, не слушая, и перебивая друг друга. Несмотря на развитие контактов со сверстниками, в любом периоде детства наблюдаются конфликты между детьми.

В младенчестве и раннем детстве наиболее распространенной причиной конфликтов выступает обращение с другим ребенком как с неодушевленным объектом и неумением играть рядом даже при наличии достаточного количества игрушек. Дошкольнику особенно важно продемонстрировать себя и хоть в чем-то превзойти товарища. Ему необходима уверенность в том,

что его замечают и ощущать, что он самый хороший. А среди детей малышу приходится доказывать свое право на уникальность. Он сравнивает себя со сверстниками, но сравнение очень субъективно, только в его пользу. Ребенок видит сверстника как предмет сравнения с собой, поэтому сам сверстник и его личность не замечаются. Интересы ровесника чаще игнорируются. Малыш замечает другого, когда тот начинает ему мешать. И тогда сразу же он получает суровую оценку, соответствующую характеристику. Он ждет от ровесника одобрения и похвалы, поскольку он не понимает, что и другому требуется тоже самое, дети крайне редко хвалят или одобряют товарища, кроме того, они плохо осознают причины поведения других — другой ребенок — такая же личность со своими интересами и потребностями.

К 5-6 годам число конфликтов снижается. Ребенку становится важнее играть вместе, чем утвердиться в глазах сверстников. Дети чаще говорят о себе с позиции «мы». Приходит понимание того, что у товарища может быть другое занятие, игра, хотя они по-прежнему ссорятся, и нередко дерутся.

Влияние группы сверстников на развитие личности ребенка заключается, прежде всего, в том, что именно в условиях общения с ровесниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспособливать нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В совместной деятельности детей непрерывно возникает ситуация, требующая согласования действия, проявления доброжелательности, умения отказываться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети далеко не всегда находят нужные способы поведения.

Однако именно игра, являясь многоплановым, многопластовым образованием, порождает разные типы детских отношений. Так, сюжетные (или ролевые) детские отношения в игре обеспечивают процессуальную часть игры: развертывание ее сюжета, ролей — и представляют игровые отношения в чистом виде. Они становятся для ребенка не менее реальными, чем любые другие отношения с детьми. В психологических отношениях игры нет фантастических элементов. Существуют реальные действия, реальная операция и реальные образы предметов.

Таким образом, кажущийся уход от реальности в игре на самом деле есть строгое следование логике этой реальности. А поскольку мир взрослых с его связями и коллизиями отношений проникает в игру, он делает ее причастной к усвоению образов, действий, ценностей и норм поведения, необходимых для формирования личности, и нравственных представлений.

Кроме сюжетных, в игре возникают отношения другого рода. Не менее реальные для ребенка, тесно связанные с уже названными, хотя они лежат совсем в иной плоскости, и обеспечивают «деловую» часть — подготовку или перестройку процесса игры: выбор сюжета, распределение ролей, необходимых атрибутов. Их содержанию отвечает понятие «деловые отношения», поскольку это позволяет, по существу дифференцировать эти отношения от чисто игровых, сюжетных. Так если основой последних оказывается собственно сюжет, то в содержание деловых, по-видимому, включаются этиче-

ские представления ребенка о порядочности и справедливости, а также мотивы, с которыми он вступает в игру (стремление к абсолютному утверждению на первых ролях, или наоборот, боязнь ответственности, трудности реализации и т. п.). И если первые реализуются через развертывание ролей с помощью игровых навыков и умений, то вторые — через адекватные способы сотрудничества и мотивы поведения. Таким образом, каждый тип отношений обладает присущей именно ему структурой и закономерностями.

Следует подчеркнуть, что оба разные по содержанию, но тесно связанных между собой типа детских отношений в игре вместе составляют ее внешний план, так как открыты для непосредственного наблюдения.

Следует подчеркнуть, что именно внешний план игровых отношений — ролевых и деловых — и сегодня выделяется педагогами и психологами как наиболее ответственный за развитие личности ребенка, и, прежде всего за его нравственную направленность. Однако при всей важности этого плана многие вопросы, связанные с внутренним миром ребенка, его переживания в ситуации игры, эмоциональным самочувствием среди сверстников, удовлетворенностью или неудовлетворенностью своим поведением, остаются большей частью без ответа.

Чтобы проникнуть в этот сложный мир, необходимо изучение третьей плоскости детских отношений в игре — межличностных (столь же реальных, как ролевые и деловые): симпатий, антипатий, равнодушия, со множеством оттенков уже на уровне дошкольного возраста, составляющих внутренний план. Специальные методические приемы позволяют обнаружить, что межличностные отношения дошкольников представляют устойчивую систему (со своей структурой и динамикой) и обладают совершенно иным, по сравнению с ролевыми и деловыми, содержанием.

Благодаря особой эмоциональной насыщенности межличностные отношения гораздо более других «привязаны» к самой личности ребенка и могут быть избирательными и устойчивыми. Вероятно, поэтому нормализация деловых отношений ребенка со сверстниками (в случае психологического конфликта с ними) далеко не всегда приводит к налаживанию его межличностных отношений.

Консерватизм межличностных отношений особенно ярко обнаруживается при авторитарном типе руководства игрой.

Относительно устойчивый деловой план сосуществует с глубоким конфликтом в отношениях детей, что свидетельствует о возможном несовпадении этих планов, необходимости их дифференциации. В этом свете попытки некоторых исследователей формировать взаимоотношения дошкольников путем искусственных перегруппировок, без учета детских симпатий и антипатий, мотивов, которыми руководствуется ребенок в игре, представляются малоэффективными и нецелесообразными.

Рассмотрение феномена детских отношений, на фоне которых развертывается конфликт, позволяет перейти к его описанию и анализу.

Обратимся к теории и понятийному аппарату «взрослого» варианта конфликта: необходимость этого вызвана не разработанностью проблемы применительно к дошкольному возрасту.

Анализ отечественной и зарубежной социально-психологической литературы обнаруживает, что понятие конфликта трактуется достаточно широко и «по существу оно оказывается эквивалентным философскому понятию противоречия». Возможно использование следующих понятий: участники конфликта, (дети старшего дошкольного возраста), объект конфликта (игра), составляющий конфликтную ситуацию, причина конфликта. Объект конфликта - игра, ведущая деятельность дошкольников, заключающаяся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними.

3. Виды конфликтов.

Многие исследователи считают (Коломинским Я.Л., Жизневским Б.П. и др.), что большинство конфликтов в детском возрасте в детских коллективах происходит в игровой деятельности и обусловлено это тем, что для детей игра является наиболее значимым видом деятельности и здесь чаще всего возникают конфликты между ними.

Коломинским Я.Л. и Жизневским Б.П. и был осуществлен анализ собранного материала. Главным является именно анализ тех элементов взаимодействия, которые в своей совокупности составляют структуру конфликта. Основными компонентами этой структуры, выделенными в качестве аспектов анализа, являются следующие: причины возникновения конфликтов между детьми в игре, способы воздействия детей друг на друга в ходе конфликта и особенности разрешения детских игровых конфликтов.

При выявлении причин возникновения конфликтов мы исходили из того, что игра, как и другие виды совместной деятельности, обладает определенной коммуникативно-организационной основой. Сюда относится ряд организационных задач деятельности, таких, как выбор темы общей игры, определение состава ее участников, распределение ролей и др. Мы предположили, что конфликты между детьми будут возникать именно при решении подобных коммуникативно-организационных задач. Наши предположения были подтверждены исследованиями Я.Л.Коломенского и Б.П.Жизневского.

Я.Л.Коломинским и Б.П.Жизневским [18] были выделены семь основных причин возникновения конфликтов:

1. «Разрушение игры» — сюда входили такие действия детей, которые прерывали или затрудняли процесс игры, — например разрушение игровых построек, игровой обстановки, а также воображаемой игровой ситуации.

2. «По поводу выбора общей темы игры» — в этих случаях спор возникал из-за того, в какую именно совместную игру собирались играть дети.

3. «По поводу состава участников игры» — здесь решался вопрос о том, кто именно будет играть в данную игру, т. е. кого включить в игру, а кого исключить.

4. «Из-за ролей» — данные конфликты возникают главным образом в силу разногласий между детьми о том, кто будет выполнять наиболее привлекательную или, наоборот, малопривлекательную роль.

5. «Из-за игрушек» — сюда отнесены споры из-за обладания игрушками, игровыми предметами и атрибутами.

6. «По поводу сюжета игры» — в этих случаях дети спорят из-за того, каким образом должна проходить игра, какие в ней будут игровые ситуации, персонажи и каковы будут действия тех или иных персонажей.

7. «По поводу правильности игровых действий» — это споры о том, правильно или неправильно действует тот или иной ребенок в игре.

В целом можно отметить два особых возрастных периода: во-первых, это возраст 3-4 лет, когда дети начинают активно обсуждать такие вопросы, как распределение ролей, правильность игровых действий, выбор общей темы игры, что свидетельствует, по нашему мнению, об интенсивном развитии игры как совместной деятельности; и во-вторых, это средний дошкольный возраст (4-5 лет), где, в добавление к предыдущим, начинает специально обсуждаться и вопрос о том, кто с кем будет играть, т. е. определяется состав участников игры. Это, в свою очередь, отражает дальнейшее развитие совместной игры в направлении формирования определенных, достаточно устойчивых взаимоотношений между детьми внутри дошкольной группы.

Необходимо также отметить и следующее обстоятельство: в свое время Д. Б. Эльконин высказал мнение о том, что у младших детей конфликты чаще всего возникают из-за игрушек, у детей среднего дошкольного возраста — из-за ролей, а в более старшем возрасте — из-за правил игры.

Как показали полученные исследователями данные, до 75 % конфликтов у младших детей возникает из-за игрушек, в среднем дошкольном возрасте наибольшее число конфликтов составляют конфликты по поводу распределения ролей, а конфликты по поводу правильности игровых действий возрастают к концу дошкольного возраста.

Вместе с тем полуденные данные показывают и то, что конфликты по поводу игрушек и ролей не исчезают даже у старших дошкольников. Они существуют вместе с новыми видами конфликтов: по поводу выбора общей темы игры, определения состава участников, уточнения игрового сюжета. Более того, в возрасте 5-6 лет наблюдается определенный регресс, т.е. новое повторное увеличение числа таких конфликтов, как конфликты из-за разрушения игры и из-за игрушек. Возможно, это связано с недостаточным уровнем развития игры, ослаблением внимания к ней в современной практике работы детских садов, что отмечается в соответствующей литературе («Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста», 1975).

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов определяют четыре группы факторов и причин возникновения и развития конфликтов: объективные, организационно-управленческие, социально-психологические и личностные. Первые две группы факторов носят объективный характер, третья и четвертые субъективный. Для нашего исследования важно рассмотрения трех групп факторов и причин: объективных, социально-психологических и личностных.

К числу объективных причин конфликтов можно отнести главным образом те обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению их интересов, мнений, установок и т. п. Объективные причины приводят к созданию предконфликтной обстановке -объективного компонента предконфликтной ситуации.

Субъективные причины конфликтов в основном связаны с теми индивидуальными психологическими особенностями оппонентов, которые приводят к тому, что они выбирают именно конфликтный способ разрешения создавшегося объективного противоречия.

При кратком рассмотрении характера взаимосвязей между объективными и субъективными причинами конфликтов можно отметить следующее. Во-первых, жесткое разделение объективных и субъективных причин конфликтов неправомерно. Любая объективная причина играет свою роль в возникновении конкретной конфликтной ситуации, в том числе и по причине действия субъективных факторов. Во-вторых, нет ни одного конфликта, который в той или иной степени не был бы обусловлен помимо субъективных и объективными причинами. В то же время трудно найти предконфликтную ситуацию, возникшую в силу объективных обстоятельств, которую нельзя было разрешить неконфликтным способом. В любом межличностном конфликте всегда ту или иную роль играет субъективный фактор. Если человек субъективно не примет решение о начале конфликтного противодействия, конфликта не будет. Поэтому практически у любого конфликта существует комплекс объективно-субъективных причин.

Существует еще ряд социально-психологических причин межличностных и межгрупповых конфликтов. К ним относятся внутригрупповой фаворитизм, т.е. предпочтение членов своей группы представителям других социальных групп; присущий человеку конкурентный характер взаимодействия с другими людьми и группами; ограниченные способности человека к децентрации, т.е. изменению собственной позиции в результате сопоставления ее с позициями других людей; нередко свойственное человеку осознанное или неосознанное желание получать от окружающих больше, чем отдавать им; стремление к власти; источником конфликтов иногда выступает психологическая несовместимость людей; другие причины.

Личностные причины конфликтов связаны, прежде всего, с индивидуально-психологическими особенностями его участников. Они обусловлены спецификой процессов, происходящих в психике человека в ходе его взаимодействия с другими людьми и окружающей средой.

Если говорить о причинах конфликтов, которые в большей степени можно отнести к психологическим, то важной среди них будет следующая. В процессе социального взаимодействия у человека существует определенный диапазон вариантов ожидаемого поведения, общения, деятельности со стороны другого человека, являющегося партнёром по взаимодействию. Варианты ожидаемого поведения могут быть желательными, допустимыми, нежелательными и недопустимыми. Характер поведения зависит от индивидуально-психологических особенностей человека, его психического состояния, отно-

шения к конкретному партнеру по взаимодействию, особенностей актуальной ситуации взаимодействия. Если реальное поведение партнера укладывается в рамки желательного или допустимого, то взаимодействие продолжается бесконфликтно. Нежелательное поведение может привести к созданию предконфликтной ситуации, а недопустимое — к конфликту.

Мотивы конфликтов способны отразить всю сложность современной жизни. Однако мотивы поведения индивидов и социальных общностей не являются глубинными причинами конфликтов, ведь сами эти мотивы требуют объяснения.

4. Этапы развития конфликта в детской группе. Роль конфликтогенов в эскалации детского конфликта.

Конфликтная ситуация представляет собой фрагмент конфликта, цельный эпизод его развития, своеобразный «фотографический снимок» конфликта на определенный момент времени. Каждая конфликтная ситуация имеет объективное содержание и субъективное значение.

Участники конфликта — это, люди. Они могут выступать в конфликте как частные, как официальные или как юридические лица. Кроме того, они могут образовывать различные группировки и социальные группы. Степень участия в конфликте может быть различной: от непосредственно противодействия до опосредованного влияния на ход конфликта.

Также необходимо различать прямых и косвенных (представляют определенные силы, преследующие в чужом конфликте собственные интересы) участников конфликта.

Инцидент, провоцирующий конфликт - ситуация побуждающая к вступлению в конфликт.

Обязательным является также учет этапов (фаз) конфликта (рассмотрим на примере конфликта в детском коллективе):

Исходное положение дел; интересы сторон; степень их взаимопонимания. Так, представим себе случай, когда ребенок (Алеша Т.) выбрал роль врача в игре, но другие дети (Катя С. и Коля Б.) тоже хотели бы «лечить», а не «лечиться».

Иницирующая сторона — причины и характер ее действий. Катя С. и Коля Б. Не желают «лечиться» у Алеши Т. и их действия направлены на захват роли.

Ответные меры; степень готовности к переговорному процессу; возможность нормального развития и разрешения конфликта — изменение исходного положения дел. Алеша Т., пытаясь удержать «пациентов» в «узде», вступает в решительное противоборство с ними.

Отсутствие взаимопонимания, т.е. понимания интересов противоположной стороны. Из конфликтной ситуации выходит, лишь Катя Е. увлекшись новой игрой, а противоборство мальчиков обостряется.

Мобилизация ресурсов в отстаивании своих интересов.

Использование силы или угрозы силой (демонстрации силы) в ходе отстаивания своих интересов. Мальчики угрожают друг другу, похоже забыв о самой проблеме, переходя на личные оскорбления.

Мобилизация контрресурсов; проникновение конфликта во все структуры и отношения.

Тупиковая ситуация, ее саморазрушающее воздействие.

Осознание тупиковой ситуации; поиск новых подходов. Мальчики обращаются за помощью к воспитателю для разрешения спора.

Переосмысливание, переформулировка собственных интересов с учетом опыта тупиковой ситуации и понимание интересов противостоящей стороны. С помощью воспитателя мальчики приходят к пониманию возможности совместной игры.

Новый этап взаимодействия. Совместная игра ребят.

Мы видим, что детский конфликт содержит те же структурные компоненты и логику развития, что и конфликт в социуме взрослых. Возникновение конфликта неразрывно связано с появлением и развитием противоречий, назревание и разворачивание его отражает кульминационный этап борьбы реальных противоположностей.

В современных условиях нашей жизни, когда нестабильность всех областей существования оказывает на любого человека сильное психологическое и эмоциональное давление, умелое поведение и, как следствие, разрешение конфликта может сыграть важную роль для создания психологического комфорта.

Разрешение конфликта — достижение соглашения по спорному вопросу между участниками, в том числе соглашение в результате совпадения мнений; соглашение в соответствии с законодательной или моральной волей внешней силы; соглашение, навязанное одной из противоборствующих сторон.

В исследованиях были выделены следующие способы воздействия детей на других участников игрового конфликта:

1. «Физическое воздействие» — сюда включены такие действия, когда дети, особенно младшие, толкают друг друга, дерутся, а также отнимают игрушки, разбрасывают их, занимают чужое место в игре и т. д.

2. «Опосредованное воздействие» — в этом случае ребенок воздействует на соперника через других людей. Сюда отнесены жалобы на сверстника воспитателю, плач, крик с целью привлечь внимание взрослого, а также воздействие с помощью других детей, вовлекаемых в конфликт для подтверждения своих притязаний.

3. «Психологическое воздействие» — сюда отнесены такие способы воздействия на соперника, которые адресованы непосредственно ему, но осуществляется это на уровне плача, крика, топая ногами, гримасничанья и т. д., когда ребенок не объясняет своих притязаний, а оказывает на соперника определенное психологическое давление.

4. «Словесное воздействие» — в данном случае средством воздействия является уже речь, но это главным образом различные указания сопернику,

что он должен делать или чего он делать не должен. Это высказывания типа «Отдай», «Уходи», своеобразная маркировка собственных действий — «Я буду врачом», отказ выполнять требуемое партнером действие, а также вопросы, требующие конкретного ответа, например, «Куда ты дел машину?». В последнем случае сверстник также должен выполнить определенное действие, но уже не предметное, а речевое.

5. «Угрозы и санкции» — сюда отнесены такие высказывания, в которых дети предупреждают соперников о возможных негативных последствиях их действий, например, «А я расскажу»; угрозы разрушения игры — «Я с вами не буду играть»; угрозы разрыва отношений в целом — «Я с тобой больше не дружу», а также различные междометия и слова, произносимые с угрожающей интонацией: «Ну!», «Ах, так!», «Понял?» и т. п.

6. «Аргументы» — сюда отнесены высказывания, с помощью которых дети пытаются объяснить, обосновать свои притязания или показать неправомерность притязаний соперников. Это высказывания типа «Я первый», «Это мое», заявления о своем желании — «Я тоже хочу», апелляция к своему положению в игре — «Я учительница и знаю, как надо учить», риторические вопросы типа «Зачем ты все разломал?», «Чего ты сюда пришел?», в которых явно просматривается негативная оценка действий партнера, а также прямые оценки своих действий и действий соперников («Ты не умеешь играть», «Я лучше знаю, как надо лечить») и разнообразные обидные прозвища, дразнилки и т. д. В эту же группу отнесены и случаи, когда дети пытаются апеллировать к определенным правилам, например, «Надо делиться», «Продавец должен быть вежливым» и т. д.

В целом следует отметить особое значение среднего дошкольного возраста как определенного переломного момента в развитии совместной игры у детей. Здесь впервые отмечается преобладание способов «словесного воздействия» на соперников в ситуации конфликта над средствами открытого давления. Другими словами, конфликт как открытая конфронтация с применением физической силы определенным образом и все более превращается в словесный спор, т.е. происходит определенное «окультуривание» поведения детей в процессе реализации своих желаний. Вначале происходит замещение физических действий словом, затем словесные способы воздействия усложняются и предстают в виде различного рода обоснований, оценок, что, в свою очередь, открывает путь к обсуждению спорных вопросов и нахождению взаимоприемлемого варианта решения.

Кроме того, приведенные данные позволяют предположить, что в роли своеобразного социально-психологического знака как средства управления поведением играющей группы может в ряде случаев выступать и другой человек, взрослый или сверстник. Они вовлекаются в конфликт одним из его участников с целью подтверждения своих притязаний и преодоления конфликтной ситуации. Как тут не вспомнить весьма популярный в древности, да порою и сейчас, обычай обращаться за разрешением спора к посреднику — мудрецу, а то и просто к случайному прохожему. Все это еще раз подтверждает необходимость изучения процесса возникновения знаковых функ-

ций не только как сугубо познавательного процесса, но и как процесса межличностного взаимодействия между людьми.

Особенности разрешения детских игровых конфликтов при рассмотрении исхода конфликта между детьми в игре было проанализировано прежде всего соотношение благополучно и неблагополучно разрешенных конфликтов. При этом под благополучным разрешением конфликта понималось продолжение игры в том же составе участников, которые смогли тем или иным образом договориться, т.е. решить спорный вопрос, возникший по ходу игры. Выяснение этого вопроса особенно важно для изучения процесса совместной деятельности на ранних этапах онтогенеза, поскольку результаты подобных исследований показывают возрастную динамику овладения детьми разнообразными коммуникативными умениями, с помощью которых они вступают в общение со сверстниками.

Как показывает Я.Л.Коломинский и Б.П. Жизневский, у детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет) конфликты в основном завершаются неблагополучно. У детей же дошкольного возраста наблюдается примерно равное соотношение числа благополучно и неблагополучно завершившихся конфликтов. Другими словами, конфликты, возникающие в детских играх, зачастую не преодолеваются, что приводит к разрушению общения между детьми.

Полученные данные позволяют рассмотреть и вопрос о том, кто (сами участники конфликта, взрослый или другие дети) и в какой мере являются инициаторами успешного разрешения игрового конфликта.

Помощь взрослого в разрешении конфликта наиболее эффективна для детей в возрасте 3-4 лет. В среднем же дошкольном возрасте (4-5 лет) дети чаще всего самостоятельно решают возникающие у них в игре спорные вопросы. В этой связи представляет интерес мнение практических работников, воспитателей, о том, что средний дошкольный возраст является наиболее трудным для педагога в детском саду. Возможно, это связано с тем, что в данном возрасте дети приобретают определенную независимость от мнения взрослого в решении спорных вопросов, у них вырабатываются свои собственные правила поведения в подобных ситуациях.

Сказанное подтверждают и данные о роли сверстников в процессе благополучного разрешения конфликтов. Число таких случаев возрастает к концу дошкольного возраста до 9 %.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование работ различных авторов позволило наметить схему анализа структуры детских конфликтов в детских коллективах.

4 Задачи и способы коррекции конфликтов «в операциях» и «конфликтов в мотивах»

В соответствии с выдвинутыми отечественной психологией положениями о структуре детской деятельности дифференцировались операциональная и мотивационная стороны игровой деятельности.

Эффективное протекание действия (и соответственно деятельности) зависит от операциональной стороны, т. е. способов и средств осуществления,

и от мотивационной стороны — направленности (содержания), а также активности мотивов, ради которых оно производится. Способы и средства осуществления деятельности, ее операциональная сторона, представляют собой динамическую систему конкретных действий и операций, направленных на достижение сознательно поставленной цели и различных форм общения, которые вплетены в эту деятельность.

В игровой деятельности эффективность выполнения конкретных действий и операций определяется: степенью владения ребенком игровыми знаниями и умениями, разнообразием игровых сюжетов, способностью творчески развивать сюжет, понимать замысел другого и передавать свой, планировать игру и т. п. Эффективность выполнения игровых действий также определяется особенностями реализации описанных знаний и умения, т. е. способами сотрудничества, общей согласованностью действий, умением договариваться при распределении ролей и игрового материала, помочь и принять помощь товарища, подчинить свое желание требованию другого, самостоятельно решать конфликты и т. п.

Эффективное протекание действий и операций в игровой деятельности определяется также направленностью (содержанием) и активностью игровых мотивов. Выделяя игру в качестве объекта конфликта, психологи дифференцируют в нем две стороны: действие и мотивы. Поскольку эффективность протекания действий определяется полноценностью функционирования обеих сторон и предполагает, что недостаточная сформированность операций игры у ребенка или какие-то искажения в мотивах могут выступать в качестве внутренних причин конфликтов. Следует выделить, что «дефект» в операциях только тогда становится причиной конфликтов с детьми, когда ведущие интересы ребенка направлены на игру. Таким образом, причины конфликта — это отклонения в объекте конфликта. В аспекте этого исследования это отклонения в развитии той или другой стороны игровой деятельности. И эти отклонения порождают конфликтную ситуацию, объективно существующую задолго до конфликта (дети приходят в сад с различной развитостью операций игры и социальных мотивов).

Конфликтная ситуация перерастает в конфликт только при совместных игровых действиях сверстников. Игровое взаимодействие в аспекте этой проблемы — особо социальный тест на соответствие операциям или мотивам игры. В результате таких взаимодействий может возникнуть два вида противоречий: рассогласование между требованиями сверстников и объективными возможностями ребенка в игре и рассогласования мотивов игры ребенка и сверстников. В соответствии с выделенными противоречиями нами рассматривались два типа психологических конфликтов в дошкольном возрасте, условно обозначенные как конфликт в операциях и конфликт в мотивах, например, конфликт в операциях может возникнуть из-за неумения или незнания детей способов деятельности (не имеет представления о работе «врача»); конфликт в мотивах — конфликт желаний лидерства, привлечение внимания и так далее.

Исследования показали, что независимо от того, что послужило причиной психологического конфликта (какого рода искажения в ведущей деятельности), он может захватывать и разные сферы детских отношений, и саму личность ребенка. Соответственно были дифференцированы варианты конфликта: в деловых и межличностных отношениях детей. Кроме того, выделили внутриличностный конфликт. В психологическом конфликте возможны два этапа: неосознанный (потенциальный) и осознанный (реальный). Первому этапу соответствует скрытый характер конфликта, борьбы за лидерство, ябедничество, инициирование конфликтных ситуаций, тогда как второму — открытый, открытое использование силы, нескрываемое неприятие у детей и, могут существовать скрытые от наблюдения конфликты (специально скрываемые детьми споры и ссоры от воспитателей).

Очевидные внешние конфликты у дошкольников порождаются противоречиями, возникающими при организации ими совместной деятельности или в процессе ее (выбор общего дела, распределение обязанностей и т. п. — в трудовой, распределение игрового материала, выбор линии сюжета, ролей и т. п. — в игровой). Внешние конфликты возникают в сфере деловых отношений детей, однако, за ее пределы, как правило, не выходят и не захватывают более глубоких пластов — межличностных отношений. Поэтому они имеют преходящий ситуативный характер и обычно разрешаются самими детьми путем самостоятельного установления нормы справедливости. Внешние конфликты следует классифицировать как полезные, они представляют ребенку право на ответственность, на творческие решения трудной, проблемной ситуации и выступают в качестве регулятора справедливых, полноценных отношений детей. Моделирование подобных конфликтных ситуаций в педагогическом процессе может рассматриваться как одно из эффективных средств нравственного воспитания.

Внутренний психологический конфликт между ребенком и сверстниками возникает у дошкольников в условиях их ведущей игровой деятельности и большей частью скрыт от наблюдения. В отличие от внешнего он вызывается противоречиями, связанными не с организационной частью деятельности, а с самой деятельностью, с ее сформированностью у ребенка, противоречиями между требованиями сверстников и объективными возможностями ребенка в игре или противоречиями в мотивах игры. Такие противоречия не могут преодолеваются детьми без помощи взрослых. В этих условиях ущемляется внутреннее эмоциональный комфорт ребенка, его положительное самочувствие — он не может удовлетворить своих потребностей, искажаются не только деловые, но и личностные отношения, возникает психологическая изоляция от сверстников. Функция внутренних конфликтов сугубо отрицательная, они тормозят становление полноценных, гармонических отношений.

Таким образом, внутренний психологический конфликт возникает уже в дошкольном возрасте и порождается несформированностью ведущей деятельности, в связи с чем может выступать в виде конфликта в операциях, за-

хватывая как различные плоскости отношений в игре, так и саму личность ребенка.

Структурные методы «управления» конфликтами. Среди них:

- четкая формулировка требований. Одним из лучших методов управления, предотвращающих конфликты, является разъяснение требований к результатам деятельности; наличие ясно и однозначно сформулированных прав и обязанностей, правил выполнения того или иного действия.

- использование координирующих механизмов. Строгое соблюдение принципов единоначалия облегчает управление конфликтными ситуациями.

- установление единых целей, формирование общих ценностей. Этому способствует информированность людей, осведомленность о состоянии дел в целом. Наличие единых целей позволяет людям лучше понять, как им следует вести себя в условиях конфликта, превращая их в функциональные.

- система поощрения. Установление таких критериев совместной деятельности, которые исключают столкновение их интересов. Работа с конфликтами отнюдь не исчерпывается перечисленными методами. В соответствии с ситуацией могут быть найдены другие весьма эффективные методы управления конфликтными ситуациями.

Управление конфликтным противостоянием включает и межличностные способы преодоления конфликтов. Участники конфликта оказываются перед необходимостью выбора одной из принципиальных возможностей своих действий в сложившихся обстоятельствах: путь «борьбы», направленный на то, чтобы всеми доступными средствами добиться желаемого, уход от конфликта и проведение переговоров с целью найти приемлемое для всех решение возникшей проблемы.

Каждая из этих возможностей предполагает соответствующие стратегии поведения участников конфликта. Обычно выделяют следующие основные стратегии поведения в конфликтных ситуациях: настойчивость (принуждение), уход (уклонение), приспособление (уступчивость), компромисс, сотрудничество (решение проблемы).

Выход из конфликта может быть рациональным и нерациональным. Рациональный способ выхода из конфликта обычно подразумевает активный поиск путей преобразования создавшейся ситуации и удовлетворения потребностей человека, мобилизации его усилий для достижения поставленных целей. Возможны, однако, случаи, когда люди не хотят ввязываться в создавшуюся конфликтную ситуацию. Это связано с возникновением отрицательных эмоций. Эти эмоции еще более углубляются, если человек принимает для себя позицию постороннего наблюдателя.

Возможен и противоположный путь — нерациональный. Одним из видов такого выхода является отказ от желаемой потребности, который не всегда является необходимым. В таком случае человек снижает искусственно ценность своей неудовлетворенной потребности, пытается смягчить эмоциональное напряжение за счет разрядки и т.п. Выход из конфликтной ситуации не приводит к достижению поставленной цели.

Подводя итог теоретическому исследованию конфликтов, мы согласимся с мнением о том, что конфликтное взаимодействие есть борьба, в которой действия одной стороны встречают противодействия другой. В конфликтной ситуации действия одной стороны оказывает существенное влияние на другую сторону. Это влияние состоит не только в том, что другая сторона терпит какой-то ущерб, но и в том, что она, в свою очередь, начинает планировать и предпринимать ответные действия. Поведение одного участника конфликта вызывает соответствующие изменения в поведении другого. Таким образом, конфликтующие стороны, так или иначе воздействуют друг на друга. В конфликте воздействия со стороны противника переживаются особенно остро, ибо направлены на разрушение планов, идей, целей. Интенсивность чужого влияния возрастает с обострением конфликта. В особо напряженных ситуациях действия, которые в обычных условиях не привлекают внимания, переживаются гораздо сильнее. Выход из конфликта может быть рациональным и нерациональным, что зависит от позиции и выбора самого человека, что во многом определяется тем какие установки по отношению конфликтному поведению были сформированы у него в детстве.

Теперь обратимся к способам разрешения детских конфликтов.

Проблема кризиса, конфликтов, трудностей — одна из самых сложных и острых в развитии и воспитании детей. И от того, насколько взрослые педагоги-практики будут готовы к правильному руководству подобными ситуациями, во многом будет зависеть полноценное развитие детей. А для этого не столько необходимо знать возможные причины возникновения детских конфликтов и прогнозировать поведение детей в соответствии с возрастом, а сколько подсказывать и даже специально обучать детей наиболее оптимальным способам общения в них.

Прояснение сути конфликтной ситуации, ее объективное понимание детьми может послужить основой для выработки компромиссов, а некоторых случаях может вообще ликвидировать конфликт или решить его на более ранних этапах развития.

Разрешение детских конфликтов — способствование достижению соглашения по спорному вопросу между детьми, предполагающее обоюдную активность участников конфликта.

Если суммировать основные способы устранения противоречий, лежащих в основе детских конфликтов, то ими могут быть следующие:

- устранение объекта конфликта;
- раздел объекта конфликта между сторонами;
- установление очередности или иных правил обоюдного использования объекта;
- компенсация одной из сторон за передачу объекта другой стороне;
- разведение сторон конфликта;
- перенос отношений в другую плоскость, предполагающую выявление у них общего интереса и пр.

Для мирного разрешения детского конфликта нужны следующие факторы:

-институциональный: регулярное проведение ознакомительной и тренинговой работы и наличие необходимых наглядных пособий для разрешения конфликтов («Солнышко», «Помиришь-ка», «Коврик примирения», карточки с изображением предметов и действий, способствующих решению конфликтов (приложение 8)),

-консенсуальный: наличие представлений у детей по поводу того, что должно собою представлять приемлемое решение, т.е. осмысление ими необходимости нахождения положительного решения любого конфликта,

-фактор кумулятивности: не допустить обрастание конфликта новыми проблемами и участниками,

-фактор исторического опыта: для разрешения своих конфликтов дети могут обращаться за помощью к педагогу, психологу или лицу, пользующемуся авторитетом в данном вопросе,

-фактор равновесия сил: в группе детей педагог-специалист должен создавать атмосферу равноправия для эффективного поиска путей к мирному разрешению конфликтной ситуации,

-психологический: разрешение конфликта нередко зависит от личных особенностей и профессиональных качеств педагога, который способствует поиску выхода из конфликта детьми.

Необходимо отметить, что решение детских конфликтов в большей степени зависит от личности педагога, конфликтность детей прямо пропорциональна конфликтности педагога. Но при желании разрешить спорный вопрос педагогу нужно следовать следующему плану действий и обучить ему детей. Развитие конструктивного спора должно иметь три четкие и последовательные фазы:

1 фаза — вводная. «Пострадавший» должен сказать, что он хочет спросить,

2 фаза — средняя (собственно спор). Говорить необходимо о сути дела, обязательно реагировать на критику, на причину недоразумения, излагать мнения конкретно и четко.

3 фаза — заключительная, когда принимается решение по вопросу, вызвавшему противоречие, признается ошибка или указывается обратное, параллельно создается положительное отношение к бывшему сопернику.

В результате теоретического исследования конфликтов между детьми мы установили, что основная сложность разрешения детских конфликтов заключается с не достаточной сформированности волевых качеств, с помощью которых устанавливается возможность мирного разрешения конфликтов в ведущей деятельности дошкольников — игровой, о чем свидетельствуют причины возникновения конфликтов между детьми и выбор способов воздействия друг на друга в ходе межличностного конфликта. Поэтому и способы решения детских конфликтов, хотя и основаны на способах решения конфликтов вообще, имеют свои специфические особенности.

Раздел 4 Социально-психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе.

Тема 4.1 Психологическая характеристика переходного периода в развитии детей 6 - 7 лет. Кризис 7 лет

1. Социальная ситуация развития детей на седьмом году жизни.
2. Психофизиологические особенности шестилеток;
3. Ведущие новообразования личностного и психического развития в период кризиса семи лет;
4. Кризис 7 лет.

Литература

1. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста /Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В.Запорож-ца. - М., 1995. - С. 132-142.
2. Венгер, Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? -М., 1994.
3. Коломинский, П.Я., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. - М., 1988.
4. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста/Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. - М., 1988.
5. Ульенкова, У Формирование общей способности к учению у шестилетних детей// Дошкольное воспитание. - 1989. - № 3. -С. 53-57.

1. Социальная ситуация развития детей на седьмом году жизни

В периодизации психического развития ребенка, которой мы следуем, дошкольный возраст имеет определенные границы – от 3 до 7 лет. Тем не менее, сейчас многие дети поступают в школу и включаются в учебную деятельность не с 7, а с 6 лет. В связи с этим возникает много вопросов, требующих специального обсуждения.

- Степень готовности к школьному обучению - это в значительной мере вопрос социальной зрелости ребенка (Д.Б.Эльконин), которая проявляется в стремлении занять новое место в обществе, выполнять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность.
- Новая внутренняя позиция школьника возникает к 7 годам. В широком смысле ее можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, когда причастность к ним переживается ребенком как его собственная потребность («Хочу в школу»).
- Становление внутренней позиции школьника проходит в два этапа.
- На первом появляется положительное отношение к школе, но ориентация на содержательные моменты школьно-учебной деятельно-

сти отсутствует. Ребенок выделяет лишь внешнюю, формальную сторону, он хочет пойти в школу, но при этом сохранить дошкольный образ жизни.

- На следующем этапе возникает ориентация на социальные, хотя и не собственно учебные аспекты деятельности. Полностью сформированная позиция школьника включает сочетание ориентации и на социальные, и на собственно учебные моменты школьной жизни, хотя такого уровня достигают лишь немногие дети к 7 годам.
- Таким образом, внутренняя позиция школьника - это субъективное отражение объективной системы отношений ребенка с миром взрослых. Эти отношения характеризуют социальную ситуацию развития с ее внешней стороны. Внутренняя позиция представляет собой центральное психологическое новообразование кризиса 7 лет.

2. Психофизиологические особенности шестилеток

Между 6 и 8 годами происходит стремительный рост мозга. К концу этого периода мозг ребенка составляет 90% от величины мозга взрослого. Активно развиваются лобные доли, ответственные за мышление и сознание. В этом возрасте более явным становится доминирование одного из полушарий. Эти физиологические изменения влекут за собой постепенные изменения и в когнитивной сфере (восприятии, мышлении, памяти, внимании, воображении).

Особенности внимания детей 6-7 лет.

- В начале обучения у детей преобладает непроизвольное внимание,
- Чем больше первоклассники вовлечены в активную деятельность, тем устойчивее их внимание.
- Учащиеся 1-ых классов не могут сохранять активное внимание более 10 минут.
- Труднее всего удержать внимание детей при монологе учителя (родителя), т.е. пассивном восприятии ими информации - не более 5 минут. Увеличить этот период можно превращая монолог в диалог.
- Объем их внимания еще очень невелик – всего 2-3 объекта. Необходимы пошаговое управление, предъявление коротких и четких инструкций.
- При групповой работе важно помнить о том, что уровень распределения внимания детей этого возраста очень низкий, а значит, они не могут выполнять два вида деятельности одновременно.

Особенности памяти детей 6-7 лет.

- Ведущим типом памяти первоклассников остается непроизвольная память.
- Однако в 7 лет процесс запоминания уже может быть опосредован использованием внешних стимулов, например схем или карточек.
- На процесс запоминания начинает влиять наличие установки, систематизация материала, подведение итогов, что необходимо использовать при объяснении им нового материала.

- В этом возрасте у детей начинает формироваться способность контролировать свои процессы памяти и мышления.

Особенности восприятия детей 6-7 лет.

В этом возрасте восприятие часто сводится к узнаванию предмета, называнию формы и цвета. Воспринимают объекты как целое, плохо схватывают детали, не увязывают их между собой, т. е. систематический анализ воспринимаемых свойств вызывает у детей трудности.

Особенности мышления

Способны устанавливать несложные причинно-следственные связи, особенно при использовании наглядного материала. Могут делать простые умозаключения.

Исходя из определенных теоретических позиций, практический психолог может приветствовать обучение с 6 лет или возражать против него.

Но когда в школу приводят конкретного ребенка, он подходит к этому вопросу индивидуально. Решить, следует 6-летнему ребенку поступать в школу или лучше подождать год, — значит определить, насколько он готов к школьному обучению.

3. Кризис 7 лет.

Основные признаки этого кризиса:

- 1) потеря непосредственности. В момент возникновения желания и осуществления действия возникает переживание, смысл которого состоит в том, какое значение это действие будет иметь для ребенка. Потеряв непосредственность, он обретает свободу от наличной ситуации. Эту свободу ему дает произвольность и опосредованность своей психической жизни. Если раньше, в дошкольном детстве, ребенок мог вести себя более или менее произвольно только в игре или с непосредственной помощью взрослого, то в 6-7 лет эта способность становится его внутренним достоянием и распространяется на разные сферы жизнедеятельности.
- 2) манерничание. У ребенка появляются тайны, он начинает что-либо скрывать от взрослых, строить из себя умного, строгого и т. д.;
- 3) симптом «горькой конфеты». Когда ребенку, плохо он старается этого не показывать.

Кризис семи лет влечет за собой переход к новой социальной ситуации, которая требует нового содержания отношений. Ребенку необходимо вступить в отношения с людьми, осуществляющими новую для него, обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность.

От того, когда ребенок пойдет в школу, насколько он готов к обучению, будет зависеть течение кризиса. В старшем дошкольном возрасте отчетливо выделяются две группы детей: 1) дети, которые по внутренним предпосылкам уже готовы стать школьниками и осваивать учебную деятельность; 2) дети, которые, не имея еще этих предпосылок, остаются на уровне игровой деятельности.

Если ребенок придет в школу поздно (7,3–8 лет), то ему придется пройти через следующие фазы.

Докритическая фаза. Игра уже не интересует ребенка так, как раньше, она отходит на второй план. Он старается внести изменения в игру, возникает стремление к продуктивной, значимой, оцениваемой взрослыми деятельности. У ребенка начинает появляться субъективное желание стать взрослым.

Критическая фаза. Так как ребенок субъективно и объективно готов к обучению в школе, а формальный переход запаздывает, то у него возникает неудовлетворенность своим положением, он начинает испытывать эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная в первую очередь на родителей.

Посткритическая фаза. Когда ребенок приходит в школу, его эмоциональное состояние стабилизируется и восстанавливается внутренний комфорт.

У детей, пришедших в школу рано (6–6,3 года), отмечаются следующие фазы.

1. Ребенка на данном этапе больше занимает не учеба, а игра, пока она остается его ведущей деятельностью. Поэтому у него могут быть лишь субъективные предпосылки для учения в школе, а объективные еще не сформированы.

2. Так как у ребенка еще не сформировались предпосылки для перехода от игровой деятельности к учебной, он продолжает играть и на уроке, и дома, что приводит к возникновению проблем в учебе и поведении. Ребенок испытывает неудовлетворенность своим общественным положением, переживает эмоционально-личностный дискомфорт.

3. Ребенку приходится параллельно, на равных условиях, осваивать учебную программу и желательную игровую деятельность.

Если ему удастся это сделать, то эмоционально-личностный комфорт восстанавливается и негативная симптоматика сглаживается. В противном случае негативные процессы, характерные для второй фазы, будут усиливаться. Протекание кризиса всегда окрашено индивидуальными особенностями ребенка и своеобразными вариантами его развития. Предпосылки перехода ребенка на следующий возрастной этап во многом связывают с психологической готовностью ребенка к школе.

4. Ведущие новообразования личностного и психического развития в период кризиса семи лет.

Отличительной особенностью этого критического периода Л. С. Выготский считал *возникновение осмысленной ориентировки в собственных переживаниях*: ребенок вдруг сам открывает факт наличия собственных переживаний, открывает их принадлежность ему и только ему, и сами переживания приобретают для него смысл.

Это обусловлено появлением специфического новообразования – *обобщения переживания (интеллектуализацией аффекта)*: мир, как таковой, вокруг ребенка все тот же, но меняется отношение к нему со стороны ребенка. В основе этих проблем лежат переживания, с их появлением связано возникновение *внутренней жизни ребенка*. Становление внутренней жизни, жизни переживаний – очень важный момент, так как теперь ориентация поведения будет

преломляться через личные переживания ребенка.

Требовательность к себе, самолюбие, самооценка, уровень запросов к своему успеху возникают именно в этом возрасте и являются следствием осознания и обобщения своих переживаний. Эти образования начинают опосредовать действия и поступки ребенка.

Л. И. Божович считает, что кризис 6-7 лет связан с появлением нового, стержневого для личности ребенка системного новообразования – *«внутренней позиции»*, которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка. В условиях общественного воспитания и обучения это, как правило, реализуется в стремлении к *социальному положению школьника* и к *учению как социально значимой и социально оцениваемой деятельности*.

Важнейшим новообразованием дошкольного возраста выступает готовность к школьному обучению. Являясь итогом развития ребенка на протяжении первых 7 лет жизни, она обеспечивает переход к позиции школьника (А.Н.Леонтьев).

Тема 4.2 Психологическая готовность детей к обучению в школе

План

1. Проблема психологической подготовки детей к школе.
2. Структура психологической готовности детей к обучению в школе.
3. Формирование предпосылок учебной деятельности.
4. Психологическая диагностика готовности детей к школьному обучению.

1. Проблема психологической подготовки детей к школе.

Если 6-летний ребенок начинает учиться в школе, значит ли это, что он развивается быстрее и перестает быть дошкольником, поднимаясь на следующую возрастную ступень? Полезно ли в этом возрасте включаться в школьное обучение и каким это обучение должно быть? Все ли дети могут учиться с 6 лет? Что такое психологическая готовность к школе?

Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводил в свое время Д.Б. Эльконин. Он писал, что переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно пройдет предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, – искусственно форсирован без учета объективных факторов, – то существенно пострадает формирование личности ребенка.

Психологи, работающие с 6-летними детьми, приходят к одному и тому же выводу: 6-летний первоклассник по уровню своего психического развития остается дошкольником. Он сохраняет особенности мышления, присущие дошкольному возрасту; у него преобладает произвольная память. Познавательные мотивы, адекватные задачам обучения, еще неустойчивы и ситуативны, поэтому во время учебных занятий у большинства детей они появля-

ются и поддерживаются только благодаря усилиям учителя. Завышенная самооценка, характерная также для большинства детей, приводит к тому, что им трудно понять критерии педагогической оценки.

Обучение 6-летних детей предполагает щадящий режим (продолжительность урока не больше 35 минут, в перерывах между занятиями физкультурные разминки, игры или прогулки, дневной сон, отсутствие домашних заданий и т.д.),

- небольшой объем учебного материала
- большее количество общеразвивающих занятий (физкультура, музыка, ритмика, изобразительное искусство, труд, экскурсии),
- медицинский контроль за состоянием, здоровья, особые программы и методы обучения.

Как показали проводившиеся в школах комплексные исследования, в неблагоприятных условиях часто ухудшается состояние здоровья детей.

В связи с ухудшением общего самочувствия ребенок начинает часто болеть, понижается его и так невысокая работоспособность, что отрицательно сказывается на учении. В отдельных случаях возникают неврозы, школьная дезадаптация. Что касается первоначального этапа приспособления к новой школьной жизни, следует отметить: все 6-летние дети испытывают трудности адаптации. Помимо тех общих проблем обучения 6-летних детей, которые здесь были перечислены, встает еще одна, связанная с индивидуальными различиями. Между 6 и 8 годами происходит стремительный рост мозга. К концу этого периода мозг ребенка составляет 90% от величины мозга взрослого. Активно развиваются лобные доли, ответственные за мышление и сознание. В этом возрасте более явным становится доминирование одного из полушарий. Эти физиологические изменения влекут за собой постепенные изменения и в когнитивной сфере (восприятии, мышлении, памяти, внимании, воображении).

2. Структура психологической готовности детей к обучению в школе

Психологическая готовность к школе – сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности – личностную (*мотивационную*) и интеллектуальную *готовность к школе*. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Личностная готовность: связана с формированием новой внутренней позиции школьника возникает к 7 годам. В широком смысле ее можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, когда причастность к ним переживается ребенком как его собственная потребность («Хочу в школу»).

Признаки личностной неготовности

- детей в большей степени привлекает игра;
- проявляя детскую непосредственность, дети на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга;
- включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя;
- нарушают дисциплину, имея завышенную самооценку, обижаются на замечания учителя.

Интеллектуальная готовность - это определенный уровень развития мыслительных процессов, а именно: способность обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы; наличие широты представлений, в том числе образных и пространственных соответствующее речевое развитие, познавательная активность

Эмоционально-волевая готовность

- выполнение требований учителя
- сформированность волевых качеств: самостоятельности, настойчивости, целеустремленности
- *соподчинение мотивов* («хочу» и «надо»),
- освоение ребенком функции *планирования* собственной деятельности.
- сформированность основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своих действий.

Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознаны; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения, интересом ребенка к нему.

В целом старшие дошкольники уже могут подчинять свое поведение наиболее значимому (часто – социально одобряемому) мотиву. Но если деятельность сложна и длительна, ребенок помнит о цели только в присутствии организующего его поведение взрослого.

Признаки эмоционально-волевой неготовности

- проявляя детскую непосредственность, дети на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга;
- включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя;
- нарушают дисциплину, имея завышенную самооценку, обижаются на замечания учителя.

Социально-психологическая готовность:

- социальный интеллект;
- соблюдение нравственных норм общения,
- эмпатия;
- психологическая наблюдательность

- готовность к взаимопомощи
- отношение к партнеру общения как ценности

Признаки социально-психологической неготовности

- Неумение слушать товарища и следить за его работой, координировать свои действия, содержательно общаться со сверстниками, согласовывать с ними свои интересы и желания
- Несформированность внеситуативно-личностного общения
- Конфликтные отношения со сверстниками
- Эгоцентризм в общении

Психологическая готовность к школе – целостное образование. Отставание в развитии одного компонента влечет за собой отставание или искажения в развитии других.

3. Формирование предпосылок учебной деятельности

В сфере деятельности и общения к главным составляющим готовности к школьному обучению относятся формирование предпосылок учебной деятельности:

- когда ребенок принимает учебную задачу, понимает ее условность и условность правил, по которым она решается;
- регулирует собственную деятельность на основе самоконтроля и самооценки;
- осознает способы выполнения задания и проявляет умение учиться у взрослого;
- Учебная задача отличается от практической, житейской результатом. При решении учебной задачи ребенок приходит к иному результату - изменениям в самом себе. А объектом учебной задачи выступает способ действия (Д.Б.Эльконин). Поэтому и решение ее направлено на освоение способов действий.
- Умение учиться у взрослого во многом зависит от внеситуативно-личностного общения. Тогда у ребенка обострена потребность в признании и уважении взрослого, проявляется повышенная чувствительность к замечаниям. Причем ребенок понимает позицию взрослого как учителя и условность его требований. Только такое отношение ко взрослому помогает ребенку принять и успешно решить учебную задачу.

4. Психологическая диагностика готовности детей к школьному обучению

- **Диагностика личностной готовности.** Существуют и специально разработанные планы беседы, выявляющей позицию школьника (методика Н.И. Гуткиной), и особые экспериментальные приемы.
- Например, преобладание у ребенка познавательного или игрового мотива определяется по выбору деятельности – прослушивания сказки или игры с игрушками. После того как ребенок рассмотрел в

течение минуты игрушки, находящиеся в комнате, ему начинают читать сказку и на самом интересном месте прерывают чтение. Психолог спрашивает, что ему сейчас больше хочется – дослушать сказку или поиграть с игрушками.

- Достаточно широко известный ориентационный тест школьной зрелости **Керна-Йирасека** включает, кроме рисования по памяти мужской фигуры, два задания – срисовывание письменных букв и срисовывание группы точек, т.е. работу по образцу.
- **Аналогична этим заданиям методика Н.И. Гуткиной «Домик»:** дети срисовывают картинку, изображающую домик, составленный из элементов прописных букв.
- Методики Д.Б. Эльконина – А.Л. Венгера: графический диктант и «Образец и правило». Первая: Выполняя первое задание, ребенок на листке в клеточку от поставленных предварительно точек вычерчивает орнамент, следуя указаниям психолога.
- Вторая: дается задание нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура.

Интеллектуальная готовность.

- Изучение особенностей интеллекта начинают с исследования памяти – психического процесса, неразрывно связанного с мыслительным.
- Для определения уровня механического запоминания дается бессмысленный набор слов, например: год, слон, мяч, мыло, соль, шум, рука, пол, весна, сын.
- Ребенок, прослушав весь этот ряд, повторяет те слова, которые он запомнил.
- Может использоваться (в сложных случаях) повторное воспроизведение – после дополнительного зачитывания тех же слов – и отсроченное воспроизведение, скажем, через час после прослушивания.
- Л.А. Венгер приводит такие показатели механической памяти, характерной для 6-7-летнего возраста: с первого раза ребенок вспоминает не менее 5 слов из 10; после 3-4 прочтений воспроизводит 9-10 слов; через 1 час забывает не более 2 слов, воспроизводившихся раньше
- **Уровень развития наглядно-образного мышления обычно определяется с помощью методики разрезных картинок.**
- Ребенку даются части рисунка, которые нужно так сложить, чтобы получилось целостное изображение – ослик, или петух, или чайник и т.п.

Уровень развития пространственного мышления может быть изучена с помощью методики А.Л. Венгера «лабиринт».

- Ребенку нужно найти путь к определенному домику среди других, неверных путей и тупиков лабиринта.
- В этом ему помогают образно заданные указания – мимо каких объектов (деревьев, кустов, цветов, грибов) он пройдет.

- Ребенок должен ориентироваться в самом лабиринте и схеме, отражающей последовательность этапов пути, т.е. решения задачи
- Методики, диагностирующих уровень развития понятийного или словесно-логического мышления, много:
- «Объяснение сюжетных картин»: ребенку показывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано.
- Этот простой прием дает представление о том, насколько верно ребенок понимает смысл изображенного, может ли выделить главное или теряется в отдельных деталях, насколько развита его речь.
- Иногда ребенку предлагают придумать название к рисунку.
- Более сложная методика, чаще применяемая при обследовании детей, – **«последовательность событий»**.
- Это серия сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-то знакомого ребенку действия.
- Серии картинок могут быть по содержанию разной степени трудности.
- Например, легкой является последовательность событий, разворачивающихся на кухне: семья обедает, потом моется посуда и в самом конце тарелки вытираются полотенцем.
- Более сложная методика, чаще применяемая при обследовании детей, – **«последовательность событий»**.
- Это серия сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-то знакомого ребенку действия.
- Серии картинок могут быть по содержанию разной степени трудности.
- Например, легкой является последовательность событий, разворачивающихся на кухне: семья обедает, потом моется посуда и в самом конце тарелки вытираются полотенцем.
- Обобщение и абстрагирование, последовательность умозаключений и некоторые другие аспекты мышления изучаются с **помощью методики предметной классификации**.
- Ребенок составляет группы из карточек с изображенными на них неодушевленными предметами и живыми существами.
- Классифицируя различные объекты, он может выделять группы по *функциональному признаку* и давать им обобщенные названия (например, мебель, одежда),
- *по внешнему признаку* («все большие» или «они красные»), по ситуативным признакам (шкаф и платье объединяются в одну группу, потому что «платье висит в шкафу»).
- Сложные мыслительные процессы анализа и синтеза изучаются при определении детьми понятий, интерпретации пословиц и т.п.
- **Известная методика интерпретации пословиц имеет интересный вариант, предложенный Б.В. Зейгарник.**
- Кроме пословицы («Не все то золото, что блестит», «Не рой яму другому, сам в нее попадешь» и др.), ребенку даются фразы, одна из

которых по смыслу соответствует пословице, а вторая, не соответствуя по смыслу, внешне ее напоминает.

- Например, к пословице «Не в свои сани не садись» даются фразы:
- «Не нужно браться за дело, которого ты не знаешь»
- и «Зимой ездят на санях, а летом на телеге».
- Ребенок, выбирая одну из двух фраз, объясняет, почему она подходит к пословице, но уже сам выбор ярко показывает, на содержательные или внешние признаки ориентируется ребенок, анализируя суждение.

Произвольность поведения ребенка проявляется при выполнении требований, конкретных правил, задаваемых учителем, при работе по образцу.

Раздел 5 Психология младшего школьника

Тема 5.1 Социальная ситуация развития младшего школьника

11. Социальная ситуация развития младшего школьника.
12. Развитие интеллектуально-познавательных функций в младшем школьном возрасте.
13. Психологическая характеристика учебной деятельности младшего школьника.
14. Психические новообразования младшего школьного возраста.
15. Современные проблемы психологии обучения младших школьников

1. Общая характеристика возраста. Специфика развития ребёнка в период перехода в новую стадию возрастного развития.

- *Проблемами младшего школьного возраста занимались многие психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов, Г.А. Цукерман и др.*
- Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет.
- В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.
- Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой.
- Однако несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны.
- В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и разли-

чия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков.

- Указывая на это, некоторые авторы приходят к выводу, что фактически в младших классах "за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте" (Хрипкова А.Г., Колесов Д.В., 1982, с. 35).
- Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка, поскольку меняется ведущая деятельность.
- Складываются новые отношения со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), ребенок включается в целую систему коллективов (в общешкольный, классный, в малые группы, в них существующие).
- Включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьезных требований к ученику, заставляет его подчинить свою жизнь строгой организации, регламентации и режиму.
- Так, согласно концепции Э. Эриксона, возраст 6-12 лет рассматривается как период передачи ребенку систематических знаний и умений, обеспечивающих приобщение к трудовой жизни и направленных на развитие трудолюбия.

Все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к окружающей действительности, другим людям, к учению и связанным с ним обязанностями, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, определяет развитие способностей.

- Ребенок стремится к социально одобряемой и оцениваемой деятельности (А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин). Специфически «дошкольные» виды деятельности теряют для него свою привлекательность. Ребенок осознает себя дошкольником и хочет стать школьником.
- Поступление в школу знаменует начало качественно нового этапа в жизни ребенка: меняется его отношение ко взрослым, сверстникам, самому себе и своей деятельности. Школа определяет переход к новому образу жизни, положению в обществе, условиям деятельности и общения.
- Если у дошкольника существовали две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», то теперь в системе отношений «ребенок – взрослый» произошли изменения.
- Она разделилась на две части: «ребенок – родитель» и «ребенок – учитель».
- Система "ребенок -- учитель" становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий: если в школе хорошо, то и дома хорошо.

- Таким образом, в окружение ребенка входит новый взрослый - учитель.
- Воспитатель выполнял материнские функции, обеспечивая все процессы жизнедеятельности воспитанников. Отношения с ним были непосредственные, доверительные и интимные.
- Учитель в деятельности ребенка занимает иное место. Это, прежде всего, социальное лицо, представитель общества, которому оно доверило давать ребенку знания и оценивать успехи в учебе.
- Поэтому учитель является максимально авторитетным для ребенка человеком. Школьник принимает его точку зрения и нередко заявляет сверстникам и родителям: «А нам учительница в школе сказала...».
- Кроме того, оценка, которую дает в школе учитель, не выражает его субъективное личное отношение, а показывает объективную меру значимости знаний ученика и выполнения им учебных заданий.
- Изменения взаимоотношений со сверстниками связаны с коллективным характером обучения. Это уже не игровые и не чисто дружеские отношения, а учебные, основанные на общей ответственности.
- Отметка и успех в учебе становятся главным критерием в оценке сверстниками друг друга и определяют положение ребенка в классе.
- Данные отношения становятся для ребенка центральными, потому что появляется оценочная система: хорошие отметки и хорошее поведение, оценивание исходит от учителя. От того, какие оценки он будет получать, зависят отношения со сверстниками и родителями.
- Сверстники стараются дружить с теми, кто хорошо учится. Если раньше родители спрашивали: «Как у тебя дела?», то теперь: «Какую оценку ты получил?».
- Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении.
- Таким образом, в основе социальной ситуации развития младшего школьника лежит противоречия между новыми потребностями ребёнка и системой социальных отношений - стремление выполнять общественно значимую и оцениваемую деятельность, занимать новую социальную позицию в отношениях со взрослыми.

2. Развитие интеллектуально-познавательных функций в младшем школьном возрасте.

- **Внимание.** По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны концентрировать

внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает непроизвольное внимание.

- Для них внешние впечатления – сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале.
- Высокая переключаемость обеспечивает переход от одного к другому видам деятельности. Увеличивается объём внимания 4-5 единиц (операции сравнения).
- НО!!! Малоинтересная и монотонная деятельность, переутомление вызывают отключение внимания. Поэтому в этом возрасте важны элементы игры, физические упражнения в учебном процессе.
- Отмечается послепроизвольность внимания на особо интересных видах деятельности (зачитался!)
- **Память.** Память приобретает ярко выраженный познавательный характер.
- Хорошо развивается механическая память, немного отстаёт в своем развитии опосредованная и логическая память.
- Увеличивается объём памяти, используются не только кратковременная, но и долговременная память. Учится произвольному воспроизведению.
- Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность. Именно заучивание и воспроизведение материала обеспечивают возможность рефлексировать на себя, следовательно, самооценивать себя, следовательно, понимать, что учить самого себя означает изменяться и расти.
- Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети непроизвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.
- В младшем школьном возрасте ребёнок осознанно начинает использовать мнемические приёмы.
- Произвольно использует приём многократных повторений, контролирует процесс запоминания.
- Стремление к осознанному запоминанию вызывает желание понимания материала. Осмысленное запоминание становится важным свойством мнемической деятельности школьника.
- **Восприятие.** Происходит переход от непроизвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом.
- В начале данного периода восприятие еще не дифференцировано, поэтому ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры.

- Если на начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Он может устанавливать связи между элементами воспринимаемого.
- **Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление.** Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.
- Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции.
- Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.
- В начале школьного обучения мышление ребёнка отличается эгоцентризмом. Его умственная позиция опосредована отсутствием знаний, необходимых для правильного решения проблемных ситуаций, недостаточностью понятий, низким базовым уровнем категоризации.
- Ж. Пиаже установил, что ребёнку 6-7 лет свойственна «центрация», то есть ему непостижимо понять, что другой думает, видит ситуацию по-иному. Эксперимент «3 горы» - ребёнок выбирает рисунок этих гор разной высоты, как он сам их видит и точно такой же, когда просят показать, как их видит другой человек с другой стороны.
- Отсутствуют представления о постоянстве – эксперимент с пластилиновыми шариками (один потом сплющили).
- Эксперимент на сохранение (жидкость в стаканах разной ширины), верёвочка прямая, потом спутанная – какая дорожка длинее.
- Опыты Пиаже показывают, что до 9 лет отсутствует формально-логическое мышление, есть стадия предметно-операциональная, то есть операциональный интеллект.
- В младшем школьном возрасте начинает развиваться *теоретическое* мышление, ведущее к перестройке всех психических процессов, и, как говорил Д.Б. Эльконин: «память становится мыслящей, а восприятие думающим». Важным условием для развития теоретического мышления является формирование научных понятий и применение их на практике.
- Теоретическое мышление позволяет решать задачи, основываясь на внутренних признаках, существенных свойствах и отношениях.
- Это можно проиллюстрировать на следующем примере. Детям дошкольного и школьного возраста задавали вопрос: «Что такое плод?» Дошкольники говорили, что это то, что едят и что растёт, а

школьники отвечали, что плод – это часть растения, содержащее семя.

- Уже в конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия между детьми: одни – «теоретики» или «мыслители», которые легко решают задачи в словесном плане; другие – «практики», им нужна опора на наглядность и практические действия; у «художников» хорошо развито образное мышление. У многих детей эти виды мышления развиты одинаково.
- **Речь.** Словарь ребёнка младшего школьного возраста состоит из всех частей речи.
- Ребёнок активно познаёт закономерности словообразования.
- Младший школьник способен чётко разграничивать нормативную лексику и ненормативную и адекватно пользоваться. Важна роль социальной среды и детской субкультуры (словечки-дразнилки, жаргон).
- **В этом возрасте основной способ речевой коммуникации – общение,** постепенно заменяется с ситуативного на контекстный. В межличностной коммуникации речь приобретает выразительную окраску – экспрессию, то есть отражает эмоциональное состояние говорящего и его отношение к тексту.
- Ребёнок осваивает правильность письменной речи: орфографическую, грамматическую (построение предложений), пунктуационную.
- К 6-7 годам язык, на котором говорит ребёнок, становится для него родным, так как уже освоены и активно применяются в разговорной речи сложные системы грамматики (склонение, спряжение, сложные предложения,...).
- Младший школьник способен производить легко звуковой анализ слова.
- **Сенсорное развитие.**
- Что имеет ребёнок 6-7 лет! Различать основные цвета, ориентироваться в пространстве, воспринимать время, знает основные речевые сенсорные эталоны,...
- Важно, чтобы умел (далее обучаем) устанавливать идентичность реальных предметов и явлений (время, пространство) эталону.
- **Воображение**
- Ребёнок уже может создавать в своём воображении разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях предметов, оно переходит в другие виды деятельности, в частности, художественную, конструкторскую, учебную.
- Специфика воображения в том, что учитель нередко просит детей представить ту или иную ситуацию, даже при решении арифметических задач. К примеру, представьте себе, если бы не было изобретено письмо....

- Таким образом, умственное развитие младшего школьника качественно меняется благодаря школьным требованиям: ведущей деятельности – учебной, социальным ожиданиям учителя и родителей. Здесь решаются следующие основные задачи:
- Освоение лингвистического, синтаксического строя языка
- Усвоение значений и смыслов словесных знаков
- Решение умственных задач по преобразованию предметного мира
- Развитие произвольности умственных процессов и внимания
- Развитие творческого воображения

В целом, умственное развитие младшего школьника приводит к формированию научной картины мира, формируется концептуальное знание природы, предметного мира, социальных отношений, самого себя.

3. Психологическая характеристика учебной деятельности младшего школьника.

- Ведущей в младшем школьном возрасте становится **учебная деятельность**.
- Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе.
- В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.
- *Учебная деятельность* – это процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых. Предметы науки и культуры – это особые предметы, с которыми надо научиться действовать.
- Учебная деятельность не дается человеку от рождения, ее надо сформировать. Поэтому задача начальной школы состоит в том, чтобы научить ребенка учиться.
- Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. Именно в этом и состоит цель обучения – изменить ученика. Таким образом, предметом изменений в учебной деятельности является сам ученик. Учебная деятельность – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «кем я был» и «кем я стал».
- Для того чтобы учебная деятельность проходила успешно, необходима положительная мотивации, т. е. чтобы ребенок сам очень хотел учиться.
- Поэтому одной из главных задач успешности учебной деятельности является формирование познавательной мотивации, которая тесно связана с содержанием и способами обучения.

- Поэтому новым предметом для ученика становится процесс собственного изменения. Главным в учебной деятельности является то, чтобы человек посмотрел на себя и оценил собственные изменения. Собственная оценка и есть предмет учебной деятельности.
- Цель учебной деятельности, как видим, соотносится с социально полезным, нормативным результатом (стандартом), а не совпадает с процессом, как в игровой (формула игры по Леонтьеву: играть, чтобы играть. Мотив переносится на результат!)
- Новый тип взаимоотношений складывается в учебной деятельности – педагогическое взаимодействие предполагает не интимное, личностное взаимодействие, а функционально-ролевое.
- *Д.Б. Эльконин представил следующую структуру учебной деятельности:*
 - 1) мотивация учения – система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл;
 - 2) учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия;
 - 3) учебные действия – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т. е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие);
 - 4) действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи;
 - 5) действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.
- На начальных этапах – это совместная деятельность учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте получается, что сначала все находится в «руках учителя» и он «действует руками ученика».
- Только в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), а «руками учителя» является его интеллект.
- Учебную деятельность можно сравнить с предметной, только в учебной деятельности предмет является теоретическим и идеальным, что ведет к проблемам в совместной деятельности во время учебного процесса.
- Но в процессе обучения происходит взаимодействие ребенка не только с учителем, но и друг с другом, которое также влияет на развитие учебной деятельности.
- Как уже известно, учебная деятельность полимотивирована – она побуждается и направляется разными учебными мотивами.
- Среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д.Б. Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами.

- Согласно Л.С. Выготскому, специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно
- взрослыми.
- Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д.

Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него, а исходит благодаря изменению социальной ситуации развития ребенка, ориентирующегося на общественную ценность того, что он делает.

4. Современные проблемы психологии обучения младших школьников

- **Проблема адаптации.** Все дети испытывают трудности при адаптации к новым условиям обучения и воспитания.
- Они напряжены психологически – эффект неопределенности, связанный с совершенно новой жизнью в школе, вызывает тревогу и ощущение дискомфорта.
- Они напряжены физически – новый режим ломает прежние стереотипы. Это приводит к тому, что даже у хорошо воспитанного ребенка, который умеет соблюдать правила и живет в условиях твердого режима, изменяется поведение, ухудшается качество сна.
- Некоторые дети реагируют чрезвычайно остро на новую ситуацию своей жизни. У них серьезно нарушается сон, аппетит, ухудшается состояние здоровья, появляется возбудимость, раздражительность. В некоторых случаях может развиваться невроз.
- Перегрузки, которые испытывает ребенок, приводят к утомлению. Утомление – состояние, характеризующееся снижением работоспособности.
- Психологическая напряженность проходит через полтора-два месяца. Если взрослый спокойно и планомерно осуществляет режимные моменты, ребенок усваивает обязательные правила режима и его напряженность падает.
- Режим и снятие психического напряжения стабилизируют и физическое самочувствие ребенка.
- Ослабленные физически и психически дети быстрее утомляются. Такие дети часто болеют, капризничают и нервничают. Недомогание проявляется в постоянной раздражительности, в слезах по самому незначительному поводу.
- **Проблема развития познавательной потребности и потребности в саморазвитии у современных школьников.**
- Это означает интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности – как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи.

- Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

5. Психические новообразования младшего школьного возраста.

В процессе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования младшего школьного возраста: произвольность психических процессов, внутренний план действий, умение организовывать учебную деятельность, рефлекс.

Произвольность психических процессов у младшего школьника В этом возрасте центром психического развития ребенка становится формирование произвольности всех психических процессов (памяти, внимания, мышления, организации деятельности) их интеллектуализация, внутреннее опосредования в них происходят благодаря первичному усвоению системы понятий. Произвольность проявляется в умении сознательно ставить цели, искать и находить средства их достижения, преодолевать трудности и препятствия. В течение всего младшего школьного возраста ребенок учится управлять своим поведением, психическими процессами, ведь требования к ней с первых дней пребывания в школе предусматривают достаточно высокий уровень произвольности. Поэтому младший школьник преодолевает свои желания и способен управлять своим поведением на основе заданных образцов, способствует развитию произвольности как особого свойства психических процессов и поведения.

Внутренний план действий младшего школьника Выполняя задания из разных учебных предметов, дети ищут удобные способы, выбирают и сопоставляют варианты действий, планируют их порядок и средства реализации. Чем больше этапов собственных действий может предусмотреть школьник, чем старательнее он может сопоставить их варианты, тем успешнее контролировать решения задач. Необходимость контроля и самоконтроля, словесного отчета, самооценки в учебной деятельности создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий мысленно.

Умение младшего школьника организовывать учебную деятельность Наряду с усвоением содержания научных понятий ребенок овладевает способами организации нового для нее вида деятельности - учения. Планирование, контроль, самооценка приобретают другой смысл, ибо действие в системе научных понятий предполагает четкое выделение взаимосвязанных этапов.

Научиться учиться является одним из основных задач младшего школьника, предполагает:

1) самоконтроль, суть которого заключается в сопоставлении ребенком своих учебных действий и их результатов с заданными учителем эталонами и образцами;

2) самооценку, содержанием которой является фиксирование соответствия или несоответствия результатов усвоенных знаний, освоенных навыков требованиям учебной ситуации;

3) самоорганизацию в изучении учебного материала, подготовке к контрольных и самостоятельных работ, выполнении творческих заданий и т.п., предполагает умение планировать время, организовывать свою деятельность контролировать и оценивать ее результаты

4) осознание цели и способов обучения в школе и дома, что является предпосылкой осмысленной, целенаправленной и эффективной учебной деятельности

Усвоение этих действий означает, что младший школьник из объекта обучения становится его субъектом, хотя самодостаточным в этой деятельности он станет позже

Рефлексия младшего школьника У детей младшего школьного возраста возникает осознание собственных действий, психических состояний. Особенность их учебной деятельности состоит в том, что школьники должны обосновывать правильность своих действий. Многие приемы такого обоснования показывает учитель. Необходимость различать образцы суждений и самостоятельные попытки в их построении способствуют формированию у младших школьников умения как бы со стороны рассудить и оценивать собственные мысли и действия. Это умение является основой рефлексии (лат. reflexio - отражение) - осмысление своих суждений и поступков с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности; самоанализ. Свидетельством этого является способность видеть особенности собственных действий, делать их предметом анализа, сравнивать с действиями других людей. Если дошкольник основан ориентирован на индивидуальный опыт, то младший школьник начинает ориентироваться на общекультурные образцы, которыми он овладевает во взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Рефлексия меняет познавательную деятельность младших школьников, их отношение к себе и к окружающим, взгляд на мир, заставляет не просто принимать на веру знания от взрослых, но и производить свое мнение, собственные взгляды, представления о ценностях, значимость учения. В этом возрасте она только начинает развиваться.

По концепции Б. Эриксона, в младшем школьном возрасте формируются такие важные личностные образования, как чувство социальной и психологической компетенции (при неблагоприятном развитии - социальной и психологической неполноценности, несостоятельности), а также чувство дифференциации своих возможностей. По его мнению, стимулирование в этот период компетентности является важным фактором формирования личности.

- В младшем школьном возрасте все эти новообразования еще недостаточно сформированы, однако благодаря им психика ребенка достигает необходимого для обучения в средней школе уровня развития.

Тема 5.2 Развитие личности и межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте

План

1. Возрастные особенности формирования индивидуального сознания в младшем школьном возрасте.
2. Эмоционально-волевое развитие детей младшего школьного возраста.
3. Особенности межличностных отношений в школьном классе.
4. Педагогические конфликты с младшими школьниками. Причины, виды, способы разрешения и условия предупреждения.

1. Возрастные особенности формирования индивидуального сознания в младшем школьном возрасте.

- **Ребёнок начинает понимать свою индивидуальность как непохожесть на других.**
- Благодаря включению в учебную деятельность начинает рефлексировать на себя и изменять себя, присваивая коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе.
- В межличностном взаимодействии осваивает систему социальных ожиданий и норм, базовые компоненты культуры – основы мировоззрения, ценности и основные смыслы.
- В тоже время младший школьник уже начинает осознавать свою уникальность, свою полиролевою структуру личности, стремится утвердить себя в социальных сообществах.
- Интенсивно развивается самосознание ребёнка, укрепляются и совершенствуются его структурно-содержательные характеристики, расширяется мотивационно-потребностная сфера и формируются новые ценностные ориентации.
- **Имя.**
- С поступлением в школу ребёнок внимательно следит, как воспринимается его домашнее имя сверстниками и учителем. Если приязненно относятся к его имени – испытывает удовлетворение собой и ими. Если неприязненно – огорчается, злится, враждует, отгораживается.
- Учится приветливому обращению по имени к другим сверстникам.
- Ценностная ориентация на имя становится нормой социальной жизни
- **Фамилия.**
- Ребенку важно принять другой тип обращения к себе – по фамилии. Фамилия – это наследованное семейное имя, прибавляемое к личному в формально-ролевых отношениях.
- *О происхождении фамилий, ассоциациях, прозвищах (самостоятельное исследование)*
- Социальная задача перед учителем – предупредить возможность прозвищ и дразнилок.

- Чувство собственного достоинства, уверенность в себе, поддержание притязания на признание обеспечиваются только полноценно звучащим именем и фамилией. Учитель может использовать уменьшительные формы имён детей в особых случаях, чтобы не вызывать детскую ревность.
- **Формируется психологический образ тела**
- Не наблюдается столь очевидного роста и прибавления массы. Но происходит качественное телесное развитие: формирование двигательного стиля, позы. В этот период интенсивно развивается мимика и пантомимика.
- А. Валлон считал, что двигательный стиль и стиль характера, сама личность имеют прямую связь.
- Формирование стиля осуществляется через идентификацию со значимым взрослым.
- Все прочувствованные ребёнком особенности своего тела и отношение к ним формируют в младшем школьном возрасте психологический образ тела.
- **Половая идентификация**
- Младший школьник уже хорошо осознаёт свою половую принадлежность и постоянство биологического пола.
- Стремление самоутвердиться в гендерной роли.
- **Притязание на признание**
- Младший школьник открыто стремится получить признание и одобрение себя, своих достижений как взрослыми, так и сверстниками.
- Ввиду этого перестраивается иерархия мотивационно-потребностной сферы. Во главе стоят достижения в учебной деятельности.
- Он имеет совесть, понимает долг и обязанности.
- Внутренняя позиция по отношению к себе – «Я – хороший». Это даёт возможности для воспитания.
- Притязания на признание взрослых позволяет выполнять нормы поведения, побуждает к усидчивости на уроках, развитию самоконтроля и самооценки.
- Отношения со сверстниками: появляется одновременно отношение приязни и соперничества. Стремление быть лучше, чем все!
- Частое проявление конформизма.
- Высокая чувствительность к отметке. Это знак, символ не только успеха, но и всей личности. Проблема педагогической оценки (Амоношвили назвал школьную отметку бабой Ягой, переодетой в Добрую Фею. Почему это так возможно).
- Все виды оценок – отметки, звёздочки,.. создают ту же психологическую ситуацию, что и отметка. Младшие школьники обнаруживают особенность замещать знания их символами. Соревнуются: не кто больше знает, а у кого больше солнышек. Возникает чувство зависти, хвастовство,

- **Мотивационная сфера.**
- Соревновательный мотив в этом возрасте обращён не на достижения в первую очередь, а на самолюбование – к самолюбию!
- Соревновательный мотив в этом возрасте обращён не на достижения в первую очередь
- мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости.
- Другие широкие социальные мотивы учения – долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети) и т.п. – тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе.
- Мотивация достижения успеха, а также мотив получения высокой оценки характерны для начала обучения в школе. Но и в это время в мотивации достижения отчетливо проявляется вторая тенденция – **мотивация избегания нудачи.**
- Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску.
- Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей – центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация.
- У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях.
- Полноценное развитие личности предполагает формирование **чувства компетентности**, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность – основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается.
- Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке ребенка, его самоуважении и самопринятии.

3. Эмоционально-волевое развитие детей младшего школьного возраста.

- Развитие осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий.
- Максимум эмоциональных реакций приходится не столько на игру и общение, сколько на процесс и результат учебной деятельности, удовлетворение потребностей в оценке и добром отношении окружающих.

- В младшем школьном возрасте достаточно редки случаи безразличного отношения к учению, большинство детей очень эмоционально реагируют на оценки, мнения учителя.
- Но возможности полного осознания младшим школьником своих чувств и понимания чужих переживаний еще ограничены.
- Дети не всегда точно ориентируются даже в выражении эмоций (например, гнева, страха, ужаса, удивления), оценивая их грубовато.
- Несовершенство в восприятии и понимании чувств влечет за собой чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств, и этим младшие школьники часто напоминают родителей и учителя по стилю общения с людьми.
- В I классе можно отметить сохранение сильного *непроизвольного компонента* в эмоциональной жизни. Эта непроизвольность обнаруживается в некоторых импульсивных реакциях ребенка (смех на уроке, нарушения дисциплины).
- Но уже ко II–III классу дети становятся более сдержанными в выражении своих эмоций и чувств, контролируют их и могут «сыграть» нужную эмоцию в случае необходимости.

Моторные импульсивные реакции, характерные для дошкольников, постепенно заменяются *речевыми*: учитель может заметить это по речевой, интонационной выразительности детей.

- В целом психологи возрастной нормой эмоциональной жизни младшего школьника считают *оптимистичное, бодрое, радостное настроение*.
- В это время нарастает также индивидуальность в выражении эмоций: выявляются эмоционально аффектированные дети, дети с вялым выражением чувств.
- Обнаружено, что эмоционально стабильным детям учеба дается легче и они дольше сохраняют положительное отношение к ней.
- У детей с высоким уровнем тревожности, повышенной эмоциональной чувствительностью и моторно-расторможенных часто наблюдается отрицательное отношение к учебному труду, учителю и его требованиям.

В младшем школьном возрасте эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется – появляются сложные *высшие чувства*:

- **нравственные** (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, а также гордость, ревность, сопереживание),
- **интеллектуальные** (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т.п.),
- **эстетические** (чувство прекрасного, чувство красивого и безобразного, чувство гармонии), практические чувства (при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

Чувства в младшем школьном возрасте развиваются в тесной связи с волей: часто они одерживают верх над волевым поведением и сами становятся мотивом поведения.

- В одних случаях чувства способствуют развитию воли, в других – тормозят ее.
- Например, интеллектуальные переживания могут заставить ребенка часами заниматься решением учебных задач, но эта же деятельность будет под тормаживаться, если ребенок будет переживать чувства страха, неуверенности в себе.
- *Воля* обнаруживает себя в умении совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия, в формировании дополнительных мотивов-стимулов к слабомотивированной деятельности.
- **Волевое действие школьника развивается в том случае, если:** цели, которых он должен достигнуть в деятельности, им поняты и осознаны; только тогда его действия приобретают целенаправленность;
- эти цели не являются слишком далеко отсроченными, они видны ребенку – поэтому он должен видеть начало и конец своей деятельности;
- деятельность, которую ребенок должен осуществлять, является соразмерной его возможностям по уровню сложности – это обеспечивает переживание успеха от ее выполнения уже в самом начале, предвосхищая достижение цели; поэтому как очень легкие, так и очень трудные задания не способствуют развитию воли, а, наоборот, вызывают либо негативные переживания, либо безразличие, так как деятельность не требует приложения усилий;
- ребенок знает и понимает способ выполнения деятельности видеть этапы достижения цели;
- внешний контроль за деятельностью ребенка постепенно сменяется на внутренний.
- Волевое поведение в I классе во многом зависит от инструкций и контроля взрослых, но уже ко II–III классу направляется собственными потребностями, интересами и мотивами ребенка.
- Однако его все равно еще рано именовать волевым субъектом, так как, **во-первых**, он обладает большой внушаемостью и может совершить какой-либо поступок просто «как все» или потому, что на этом настоял кто-то, имеющий для ребенка авторитет.

Во-вторых, в этом возрасте еще сохраняются элементы произвольности в поведении и иногда ребенок не может устоять перед удовлетворением какого-либо своего желания.

Однако именно в этом возрасте могут быть сформированы такие волевые качества, как **самостоятельность, настойчивость, выдержка, уверенность в своих силах. Учебная деятельность, которую осваивает ребенок, обладает для этого большими ресурсами.**

4. Особенности межличностных отношений в школьном классе

- Младшие школьники в большинстве случаев охотно подчиняются требованиям взрослых, и учителя в частности. И если дети сначала нарушают правила поведения, то чаще всего не сознательно, а в силу импульсивности своего поведения.
- Но уже в середине первого школьного года в классе можно обнаружить детей, взявших на себя функции по организации поведения других детей в плане его сдерживания.
- Такие дети отпускают реплики типа "Тише! ", "Сказано: руки на стол, достать палочки!" и т.п. Это дети, переходящие на внутренний контроль, обучающиеся сдерживать свои непосредственные реакции.
- Психологи обнаружили, что *девочки раньше овладевают своим поведением, чем мальчики*. Объясняется это как большей вовлеченностью девочек в правила жизни семьи, так и меньшей напряженностью и тревожностью в отношении учителя (учителя младших классов в основном женщины).
- **Характер общения со сверстником к концу дошкольного возраста также преобразуется.** Во-первых, в отношениях детей усиливается субъектное начало, которое делает возможным интимные и устойчивые контакты между ними, не зависящие от конкретной ситуации и от ситуативных проявлений детей. Появляются дружба, привязанность, забота о другом и пр.
- **Во-вторых**, общение детей все более опосредствуется правилами, принятыми в детских сообществах. Помимо правил совместной игры, начинают работать правила, регулирующие детские отношения: правила очередности, справедливости и др.
- Психологи отмечают уменьшение коллективных связей и отношений между детьми по сравнению с подготовительной группой детского сада.
- Взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности, он способствует формированию статусов и межличностных отношений в классе.
- Поэтому при проведении социометрических замеров можно обнаружить, что среди предпочитаемых часто оказываются дети, которые хорошо учатся, которых хвалит и выделяет учитель.
- Ко II и III классу личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными.
- Обычно дети начинают объединяться по симпатиям и общности каких-либо интересов; немалую роль играет и близость их места жительства, и половой признак.
- На первых этапах межличностной ориентации у некоторых детей заостренно проявляются в общем не свойственные им черты характера (у одних – чрезмерная застенчивость, у других – развязность).

- Но по мере установления и стабилизации отношений с другими дети обнаруживают подлинные индивидуальные особенности.
- Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности *внешних* жизненных обстоятельств и случайных интересов: например, они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием.
- Отношения со сверстниками: появляется одновременно отношение приязни и соперничества. Стремление быть лучше, чем все!
- Частое проявление конформизма.
- Сознание младших школьников еще не достигает того уровня, чтобы выбирать друзей по каким-либо существенным качествам личности, но в целом дети III–IV классов глубже осознают те или иные качества личности, характера.
- И уже в III классе при необходимости выбрать одноклассников для совместной деятельности около 75% учащихся мотивируют выбор определенными нравственными качествами других детей.
- Уже в младших классах обнаруживается деление класса на **неформальные группы**, которые иногда становятся более значимыми, чем официальные школьные объединения (звенья, звездочки и т.п.). В них могут складываться собственные нормы поведения, ценности, интересы, во многом связанные с лидером.
- В большинстве случаев дети, входящие в эти группы, имея какие-либо частные интересы (спортивные, игровые, увлечения и т.д.), не перестают быть активными членами всего коллектива.
- В младшем школьном возрасте особой значимостью обладает стиль, который выбирает учитель для общения с ребенком и управления классом. Этот стиль легко ассимилируется детьми, оказывая влияние на их личность, активность, [общение](#) со сверстниками.
- *Демократический стиль* ставит взрослого и детей в позицию дружеского взаимопонимания. Он обеспечивает детям положительные эмоции, уверенность в себе, товарище, во взрослом, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности.
- Одновременно он объединяет детей, формируя чувство "мы", ощущение сопричастности к общему делу, давая опыт самоуправления. Оставшись на какое-то время без учителя, дети, воспитанные в условиях демократического стиля общения, стараются дисциплинировать себя сами.
- Учителя с **авторитарным стилем** руководства проявляют ярко выраженные субъективные установки, избирательность по отношению к детям, стереотипность и бедность оценок, требование, требование беспрекословного.
- Такой стиль отчуждает учителя от класса в целом и от отдельных детей.

- Позиция отчуждения характеризуется эмоциональной холодностью, отсутствием психологической близости, доверия между учителем и учениками, негативно влияет на психологический микроклимат класса.

5. Педагогические конфликты с младшими школьниками. Причины, виды, способы разрешения и условия предупреждения

- В основе любого конфликта лежит столкновение интересов.
- согласно формуле В.И. Андреева, конфликт это проблема + конфликтная ситуация + участники конфликта + инцидент.
- Предмет конфликта - это и есть то основное противоречие, из-за которого и ради разрешения которого субъекты вступают в противоборство.
- В большинстве случаев функции конфликта связывают с негативными последствиями, так как они ведут в основном к нарушению определенных форм общения, норм, эталонов поведения и др.
- **Менее изучена позитивная функция межличностных конфликтов. Конструктивные же функции этого типа конфликтов заключаются в следующем:**
 - 1) межличностный конфликт может способствовать мобилизации усилий группы и индивида по преодолению возникающих в ходе совместной деятельности критических ситуаций;
 - 2) «развивающая» функция конфликта выражается в расширении сферы познания личности или группы, в активном усвоении социального опыта, в динамичном обмене ценностями, эталонами и др;
 - 3) конфликт может способствовать формированию антиконформистского поведения и мышления личности;
 - 4) разрешение такого рода конфликтов ведет к групповой сплоченности.
- ***Процесс обучения и воспитания, как и всякое развитие, невозможен без противоречий и конфликтов.***
- *В сфере образования принято выделять четыре субъекта деятельности: ученик, учитель, родители и администратор.*
- *В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, можно выделить следующие виды конфликтов:*
 - ученик – ученик; ученик – учитель; ученик – родители; ученик – администратор;
 - учитель – учитель; учитель – родители; учитель – администратор;
 - родители – родители; родители – администратор; администратор – администратор.
- **По мнению М.М. Рыбаковой, среди конфликтов между учителем и учеником выделяются следующие конфликты:**
 - деятельности, возникающие по поводу успеваемости ученика, выполнения им внеучебных заданий;

- поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне ее;
- отношений, возникающих в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей.
- **Большое влияние на конфликтное поведение школьников оказывает личность учителя. Ее воздействие может проявляться в различных аспектах.**
- **Во-первых**, стиль взаимодействия учителя с другими учениками служит примером для воспроизводства во взаимоотношениях со сверстниками.
- **Во-вторых**, учитель обязан вмешиваться в конфликты учеников, регулировать их. Это, конечно, не означает их подавление. В зависимости от ситуации может быть необходимо административное вмешательство, а может быть – просто добрый совет.
- Одна из главных причин непонимания и возникновения конфликтных отношений между учителями и учащимися заключается в том, что отношение ученика к учителю гораздо более личностное, эмоциональное, между тем как у учителей преобладает "деятельностный" подход к ученикам (оценка по результатам деятельности), то есть функциональное отношение.
- Попадая в конфликтную ситуацию, учитель может направлять свою активность либо на то, чтобы лучше понять своего собеседника, либо на регуляцию собственного психологического состояния с целью погашения конфликта или его профилактики. В первом случае разрешение конфликтной ситуации достигается путем налаживания взаимопонимания между людьми, устранения недомолвок, несогласованности.
- Есть различные стратегии разрешения конфликтов, но только в условиях сотрудничества возможно удовлетворение интересов обеих сторон и достижение конструктивного общения.
- **Таким образом, способность не только конструктивно разрешать, но и предупреждать возникновение конфликтов – составляющая профессиональной компетентности педагога.**

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

План семинарских занятий по дисциплине «ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» (дневная форма получения образования)

Раздел 1. Общие вопросы теории психического развития.

Тема 1.1. Предмет, задачи и методы детской психологии. Детство как научная проблема.

1. Детство как социально-психологический феномен. Основные исторические этапы социогенеза детства.
2. Предмет психологии развития и детской психологии.
3. Место детской психологии в психологической науке и общегуманитарном знании.
4. Задачи детской психологии и актуальные направления научных исследований.
5. Методы исследования в детской психологии.

Ключевые понятия: детство, детская психология, детская субкультура, онтогенез, филогенез, социализация, наблюдение, эксперимент, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент, беседа, тест, близнецовый метод.

Практические задания:

- ознакомьтесь со статьей Венгер А. Ребенок и общество: кризис детства. // Вопросы психологии. - 2008 - № 4.
Ответьте на вопросы:
- В чем видит проявления кризиса детства А.Венгер?
- Какие возраста затронул кризис детства?
- В чем причина, по мнению А.Венгера, современного кризиса детства?
- ознакомьтесь с презентацией «История детского костюма», «Отражение в искусстве мира детства». Сделайте выводы о положении детей в обществе, их социальном статусе и взаимоотношениях со взрослыми, социальных установках, отношении общества к детям и к детству, восприятию и пониманию взрослыми специфики детского мироощущения, внутреннего мира ребенка; об эволюции понятия и образа детства в истории;
- посмотрите видеофильм «Малыши». Ответьте на вопросы:

- каковы социальные установки, отношение к детям и к детству в разных культурах?
 - Что общего в воспитании и развитии малышей в разных культурах?
 - Чем отличаются воспитание и развитие детей в разных культурах?
 - Какова роль отца в воспитании малыша в разных культурах?
 - На каком этапе развития общества появилась игрушка? Игра?
 - На каком этапе развития общества появились детские капризы? Каково отношение взрослых разных культур к детским капризам?
 - Сделайте вывод о положении детей в обществе, их социальном статусе и взаимоотношениях со взрослыми, социальных установках, отношении общества к детям и к детству.
- выделите из монографий, научных статей или учебников по детской психологии описание примеров исследования детской психики. Опишите содержание и ход эксперимента, используемые в исследовании методы, краткие результаты исследования (по материалам исследований детской психики в отечественной и зарубежной психологии). Приведите 5 примеров психологических исследований;
 - дайте характеристику методов исследования в детской психологии, опишите достоинства и недостатки каждого метода:
 - наблюдение;
 - эксперимент и его виды;
 - опросные методы;
 - проективные методики;
 - анализ продуктов детской деятельности;
 - близнецовый метод;
 - разработайте схему стандартизированного наблюдения за ребенком (на выбор: наблюдение за проявлениями внимания, поведением в игре, проявлением комплекса оживления, эмоциональными состояниями ребенка любого возраста, проявлениями темперамента в условиях совместной деятельности и общения и др.)

Литература:

Детство как научная проблема, исторические и социально-психологические аспекты

1. Абраменкова Социальная психология детства. - М., 2004. - 413 с.
2. Берк Л. Развитие ребенка. - СПб., 2006. - С.34 – 41, 70 – 80.
3. Дольто Ф. На стороне ребенка. - Екатеринбург, 2003. - 670 с.
4. Мид М. Культура и мир детства. - М., 1988.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. - М., 1988. - 270 с.
6. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000. - С. 31 – 35.

7. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
8. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. - Гл.1. П.1.1., 1.2.
9. Психология человека от рождения до смерти. - СПб., 2002.
10. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. - М., 2004. - С. 133 — 180
11. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. - М., 1997. - С. 1 – 67.

Специфика детского мироощущения, внутренний мир детства.

1. Мухина В. Таинство детства: в 2 т. - Екатеринбург, 2005.
2. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб, - 2004. - 275 с.
3. Природа ребенка в зеркале автобиографии. Под ред. Б.М. Бим-Бада, О.Е.Кошелевой. - М., 1998. - 425 с.

Формы контроля: устный опрос, тематические сообщения, анализ исследований в психологических изданиях.

1.2. Теории психического развития

Вопросы для обсуждения:

1. Теории психического развития – основная проблема построения теорий психического развития.
2. Биогенетические теории развития. Психоаналитический подход к развитию личности. психического развития.
3. Социогенетические теории развития.
4. Теория когнитивного развития Ж.Пиаже.
5. Гуманистический подход к теории психического развития (А.Маслоу, К. Роджерс).
6. Экологическая концепция развития У. Бронфенбреннера.
7. Культурно-историческая концепция развития Л.С. Выготского

Практические задания:

- 1) Проанализируйте теории психического развития, используя следующую схему:

Схема анализа теорий:

Что объединяет теории в одно направление?

Ведущий фактор развития (“природа или воспитание”). Движущие силы развития.

Природа объекта развития (человек организм (активность) или механизм (пассивность))

Объем описания (какие сферы развития охватывает, охватываемые возрастные периоды)

Основные понятия теории.

Основные идеи.

Характер развития (непрерывность или скачкообразность)

Стадии развития. Содержание, специфика и значение каждой стадии.

2) Законспектируйте научную работу:

•Божович Л.И. О культурно исторической концепции Л.С.Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1995. - С. 148 – 161.

Вопросы для самопроверки:

1. В чем сходство и различие биогенетических и социогенетических концепций психического развития человека?
2. Какова сущность теории конвергенции двух факторов?
3. Назовите представителей биогенетической концепции.
4. Назовите сторонников социогенетической концепции.
5. Каковы основные положения психоаналитической теории?
6. Каковы основные стадии интеллектуального развития по Ж. Пиаже?
7. Каковы основные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского?
8. Чем отличается культурная линия развития от натуральной?
9. Каково теоретическое и практическое значение культурно-исторической концепции Л.С.Выготского?

Литература:

1. Амельков А.А. Опоры по возрастной психологии. - Мозырь, 2004. - 10 – 15 с.
2. Берк Л. Развитие ребенка. - СПб., 2006. - С. 41 – 69. (**68 – 69 – табл**)
3. Дрейкурс-Фергюсон Е. Введение в теорию Альфреда Адлера. - Мн., 1995.
4. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000. - С. 23 – 26, 60 – 102.
5. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. - СПб., 2002. - 512 с.
6. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 272 с.

7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995.
8. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против. - М., 1981.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994.
10. Психология человека от рождения до смерти. - СПб., 2002. - С. 45 – 68.
11. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. - Екатеринбург, 1998.

1.3. Закономерности и динамика психического развития. Факторы психического развития

Вопросы для обсуждения:

1. Рост, созревание и развитие.
2. Основные свойства развития. Виды, формы развития.
3. Принципы и закономерности психического развития.
4. Наследственность, среда и активность как факторы развития психики.
5. Понятие ведущей деятельности, ее роль в психическом развитии. Понятие социальной ситуации развития.
6. Обучение и развитие. Основные подходы к пониманию развивающего обучения.
7. Понятие социализации личности. Механизмы и основные институты социализации.

Ключевые понятия: онтогенез, филогенез, генотип, фенотип, рост, развитие, созревание, законы развития, свойства развития, формы развития, сферы развития, виды развития, цель развития, движущие силы психического развития, факторы психического развития, социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, общение, ведущие формы общения, обучение, возрастная сензитивность, зона актуального развития, зона ближайшего развития, интериоризация, экстериоризация, новообразования психического развития, социализация, механизмы социализации, институты социализации.

Практические задания:

1. Законспектируйте научные работы:
 - Выготский Л.С. Проблема возраста (п. 2, 3). Т.4. // Собрание сочинений в 6-ти томах. - М., 1984.
или в кн.: Л.С.Выготский. Психология. - М., 2000. - С. 901 – 911.
или в кн.: Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С. 5 – 38.
или в кн.: Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.-Спб., 1999.- С. 3 – 40.

- Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка// Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1981.
или в кн.: Психология развития: хрестоматия/ Под ред. А.К.Болотовой, О.Н.Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - С.26 – 34.
- Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии. - М., 1978. - С. 196 – 210.
или в кн.: Психічне розв'язання дитини: Хрестоматія / Склад. Я.Л.Каламінські, Л.А.Панько. - Мн., 1994. - С. 85 - 89.
- Егорова М.С и др. Генотип. Среда. Развитие. - М, ОГИ — 2004. - С. 11 — 25, 434 — 438
- Финькевич Л.В., Савченко Н.В. Социальная психология детства: учебно-метод пособие. - Минск, БГПУ, 2010. - С. 49 — 109 (выписать основные понятия)

2. Определите, примером роста, созревания или развития являются следующие факты:

- ▶ К году ребенок говорит 8-10 слов, к 2 годам — 250-300 слов, к 3 годам — 1 200 слов, к 6 годам — 3 000 — 3 500 слов;
- ▶ При переходе от раннего детства к дошкольному ребенок переходит от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному;
- ▶ с возрастом непосредственное и произвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на способы смысловой обработки материала;
- ▶ в 3-4 г при рассматривании предмета, рисунка движения глаз немногочисленны, прослеживание контура отсутствует, взгляд скользит по середине, в 6-7 лет глаза при рассматривании движутся по контуру, как бы моделируя фигуру, напоминают движение глаз взрослого;
- ▶ в речи ребенка появились сложноподчиненные предложения;
- ▶ ребенок сам спонтанно начал выговаривать букву Р;
- ▶ в раннем возрасте развитие речи становится центральной линией психического развития;
- ▶ ребенок к году пошел;
- ▶ появление вторичных половых признаков у подростков;

3. Определите, о каких факторах психического развития идет речь в пословицах:

- кто к чему родится, тот к тому и пригодится;
- от осинки не жди апельсинки;
- возле пылу постой — раскраснеешься, возле сажи — замараешься;
- дед жил свиньей, а внук - поросенком;
- каков родился — таков и есть: сверху не закрасишь;

- яблоко от яблоньки недалеко падает;
- кривого деревца не выправишь;
- и от доброго отца родится бешена овца;
- из одной клетки, да не равны детки;
- маленькая собачка лает — от большой слышит;
- бывает добрая овца и от беспутного отца;
- подле чертенка не выкормишь теленка;
- с кем хлеб-соль водишь — на того и походишь.

4. Посмотрите фильм «Ген».

Ответьте на вопросы:

- Влияние какого фактора на психическое развитие изучает генетика?
- Что такое евгеника? Рецессивный ген?
- Какой фактор развития признавали ведущим в СССР? Аргументируйте свой ответ примерами.
- В нацистской Германии проводили эксперимент, направленный на рождение детей у чистокровных арийцев. Ранее также выдвигалась эта идея: отбирать женщин, брать сперму у выдающихся мужчин с целью получения гениального помства. Каковы результаты этих экспериментов? Проанализируйте причины провала экспериментов.
- Какой фактор развития признавали ведущим в гитлеровской Германии? Аргументируйте свой ответ примерами.
- Вспомните фразу из фильма: «Существует некий критический период запечатления, если человек не видит себе подобных, то он никогда не сможет стать человеком». О влиянии какого фактора психического развития идет речь?
- «Алкоголиками не становятся, алкоголиками рождаются». Проанализируйте эту фразу с точки зрения факторов развития.
- Возможно ли создание клона? Аргументируйте ваш ответ, опираясь на знание факторов психического развития.
- Изучение родословных выдающихся людей показывает наличие в их роду и других знаменитых родственников, выдающихся людей своего времени. Означает ли это, что талант и работоспособность передаются по наследству? Как еще вы можете объяснить этот факт?
- Вспомните фразу из фильма: «Свобода духовно слабого человека определяется длиной цепи, на которую он сам себя посадил. Чем духовно сильнее человек, тем более он свободен от наследственности и среды». О влиянии какого фактора психического развития идет речь?

5. Используя знание о факторах психического развития, решите следующие психологические задачи:

- Мать Пети (4;7) обратилась за советом: как быть с сыном, который становится все упрямее? Она сказала, что отец и дед мальчика тоже упрямые. «Может ли это быть наследственным?» Какие факторы пси-

хического развития повлияли на формирование такой черты характера мальчика? Что бы вы посоветовали маме?

- Среди родителей бытует мнение, что недостатки их детей: лень, непослушание, упрямство, нежелание заниматься — предопределены наследственностью. Так ли это? Что бы вы посоветовали таким родителям?
- Известно, что в развитии ребенка большую роль играет пример родителей, которым дети подражают. Почему тогда иногда у трудолюбивых и деятельных родителей вырастают ленивые и пассивные дети?
- Подберите 3-4 биографии. Определите вклад каждого фактора психического развития (наследственность, среда, активность) в становлении личности;
- Вспомните определение ведущего вида деятельности и в каком возрасте какой вид деятельности является ведущим. Проследите, как внутри одного ведущего вида деятельности зарождаются и развиваются другие виды деятельности, в том числе те, которые будут являться ведущими на следующем возрастном этапе развития.
- Подготовить тематическое сообщение на одну из тем:
 - Проблема сенситивных периодов психического развития в современной психологии.
 - Проблема факторов и движущих сил психического развития в различных психологических теориях.
 - Психическое развитие близнецов. Близнецовый метод исследования факторов психического развития.
 - Особенности процессов социализации и социального развития в период детства на современном этапе развития общества. (кн. Финькевич Л.В., Савченко Н.В. Социальная психология детства. - Минск: БГПУ, - 2010. - 148 с.)

Вопросы для самоконтроля:

- Каковы условия психического развития?
- Что является движущими силами психического развития?
- Какие факторы определяют психическое развитие человека?
- Что общего и различного в понятиях: рост, созревание, развитие?

Литература.

Учебники и учебные пособия:

4. Абраменкова В.В. Социальная психология детства. - М., 2004. - 413 с

5. Берк Л. Развитие ребенка. - СПб., 2006. - С. 24 — 34, 41 – 69. (68 – 69 – табл), 195 — 209, 884 — 1022.
6. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000. - С. 14 – 26, 110 - 152
7. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. - СПб., 2002. - 512 с.
8. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 272 с
9. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка — Спб, 2002. - С. 25 — 28, 393 — 470
10. Психология развития. Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Под ред. Т.Д. Марциновской. - М.: Академия, 2001. - С. 103 – 107; 333 – 341.
11. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. - Гл. 2, п. 3; гл. 4, п.2; гл.5; гл. 6; гл. 10, п.1
12. Психология человека от рождения до смерти. / Под ред А.А.Реана. - СПб., 2002. - С. 20 – 45, 34 - 37, с 61 — 63, 148 — 152, 156 - 168.

Дополнительная литература:

- ▶ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М, мастера психологии, 2008.
- ▶ Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте: Стенограмма доклада, прочитанного на Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С. 349 - 366.
или в кн.: Психічне розв'язання дитини: Хрестоматія / Склад. Я.Л.Каламінскі, Л.А.Панько. - Мн., 1994. - С. 45 – 54.
- ▶ Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С.327 – 349.
- ▶ Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М., 1985.
или в кн. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. - М.; Воронеж, 2003. - С. 356 – 389.
или в кн.: Психология развития: хрестоматия/ Под ред. А.К.Болотовой, О.Н.Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - С.238 – 243..
- ▶ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986. - Гл. 2, п.1, с. 38 – 55; гл.4, п.3., с. 197 – 210.
- ▶ Занков Л.В. Обучение и развитие/ Избр. пед. труды. - М., 1990. - С. 301 – 132 (гл.18), с. - 93 – 117 (гл. 2,3).
- ▶ Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка //Хрестоматія по возр. психології / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1996. - С. 23 – 26.

- или в кн.: Запорожец А.В. Избр. Психол. Труды. - М., 1986.
- или в кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских пси-хологов периода 1946 – 1980 гг / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я.Ляудис. - М., 1981. - С.7 – 10.
- Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии. - М., 1978. - С. 196 – 210.
- или в кн.: Псіхічне розв'язання дзяцей: Хрэстаматыя / Склад. Я.Л.Каламінскі, Л.А.Панько. - Мн., 1994. - С. 85 - 89.
- Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка/ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1981.
- или в кн.: Психология развития: хрестоматия/ Под ред. А.К.Болотовой, О.Н.Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - С.26 – 34.
- или в кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я.Ляудис. - М., 1981. - С.5 -7
- Лисина М.И. О механизмах смены ведущего вида деятельности у детей в первые семь лет жизни // Вопросы психологии. - 1978. - № 5.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986. - Гл. “ Развитие общения у детей в первые 7 лет жизни”,
- или в кн.: Хрестоматия по возр. психологии / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1996. - С. 136 – 143.
- Люблинская Л. Л. Активность и направленность дошкольника // Хрестоматия по возр. психологии / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1996.
- Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против. - М., 1981.
- Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. - Гл. 4, п.2; гл.5; гл. 6; гл. 10, п.1, 2.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994.
- Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед.учеб. заведений / Под ред. Т.Д.Марциновской. - М.: Академия, 2001. - С. 188 – 193, 333 - 341
- Равич-Щербо И.В. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. - М.: Педагогика, 1988. - С. 327 – 336
- или в кн.: Психология развития: хрестоматия/ Под ред. А.К.Болотовой, О.Н.Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - С.161 – 167.
- Фельдштейн Д.И. Закономерности развития деятельности как основа развития личности // Хрестоматия по возр. психологии / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1996. - С. 121 – 136.
- Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. - М., 2004. - С. 133 — 180
- Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. - М., 1997. - С. 1 – 67
- Финькевич Л.В., Савченко Н.В. Социальная психология детства: учеб-метод пособие. - Минск, БГПУ, 2010. - С. 49 — 109

1.4. Возрастная периодизация психического развития.

Вопросы для обсуждения:

1. Общая характеристика категории «возраст». Виды возраста.
2. Параметры возраста. Проблема соотношения оснований и результатов возраста.
3. Основные подходы к построению возрастной периодизации психического развития в зарубежной психологии.
4. Принципы и основания построения возрастной периодизации психического развития в детском возрасте (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн)

Ключевые понятия: возраст, психологический возраст, параметры возраста, основания возраста, новообразования возраста, результаты возраста, кризис возрастного развития, неравномерность развития, акселерация, задержка психического развития, инфантилизация.

Практические задания:

- ▶ Законспектируйте научные работы:
 - **Выготский Л.С. Проблема возраста (п. 1, 2, 3).** Т.4. // Собрание сочинений в 6-ти томах. - М., 1984.
или в кн.: Л.С.Выготский. Психология. - М., 2000. - С. 892 – 911.
или в кн.: Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С. 5 – 38.
или в кн.: Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - Спб., 1999. - С. 3 – 40.

Ответьте на следующие вопросы:

- Какие 3 группы периодизаций психического развития выделяет Л.С.Выготский?
- Каковы принципы построения подлинной периодизации по Л.С. Выготскому?
- Что такое кризис психического развития?
- Какие характерные особенности критического периода выделяет Л.С.Выготский?
- Назовите особенности периодизации Л.С.Выготского.
- Что Л.С.Выготский понимал под структурой возраста?
- Что такое центральные и побочные линии развития? Приведите примеры.
- Что такое центральные и побочные новообразования? Приведите примеры.
- Что Л.С.Выготский понимал под динамикой возраста?

- Какова роль среды в динамике возраста? Как Л.С.Выготский решал эту проблему?
- Что такое социальная ситуация развития?
- Что такое зона ближайшего развития?
- Подведите итог: каковы основные идеи Л.С.Выготского относительно периодизации психического развития?

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1971 - № 4. - С. 6 – 20.

Ответьте на следующие вопросы:

- Что означает у Д.Б.Эльконина общественный взрослый?
- Что означает у Д.Б.Эльконина общественный предмет?
- Какие 2 группы ведущих видов деятельности выделил Д.Б.Эльконин?
- Дайте комментарий к схеме периодизации Д.Б.Эльконина.

- ▶ Проследите изменения социальной ситуации развития на протяжении дошкольного детства.

Проследите изменения социальной ситуации развития детей дошкольного возраста в ходе истории. Используйте примеры изображения детей в литературных (Некрасов Н.А. «Мужичок с ноготок» и др) и художественных произведениях (Перов В.Г. «Тройка» и др.)

- ▶ Подготовьтесь к дискуссии “Акселлерация и инфантилизация современных детей”.

Литература:

1. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. и пед.учеб. заведений / Под ред. Т.Д.Марциновской. - М.: Академия, 2001. - С. 59 — 70, 264 – 308.
2. Психология человека от рождения до смерти. / Под ред А.А.Реана. - СПб., 2002. - С. 61 - 80, 90 — 92.
3. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. - М., 2004. - Раздел 3, пункт 1, 2.

Раздел 2 Психологические особенности развития ребенка в младенческом и раннем возрасте

2.3. Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Общая характеристика младенческого возраста.

2. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности в младенчестве
3. Основные линии развития в младенческом возрасте. Основные достижения и новообразования младенческого возраста.
4. Понятие эмоциональной депривации и её последствия для психического развития ребёнка.
5. Кризис 1 года.

Ключевые понятия: новорожденность, ситуативно-личностное общение, ситуативно-деловое общение, депривация, материнская депривация, психическая депривация (материнская, сенсорная, эмоционально-двигательная), госпитализм, комплекс оживления.

Практические задания:

- ▶ Законспектируйте научные работы:
 - Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Период новорожденности. Социальная ситуация в младенческом возрасте // Выготский Л.С. Психология, - М., 2000. – С.911-920.
или в кн.: Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С. 5 – 38.
или в кн.: Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - Спб., 1999. - С. 3 – 40.
 - Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (I) // Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности.- М., 1995.- С. 69 – 88
- ▶ Выпишите 5 экспериментов с детьми от рождения до 1 года, отражающие особенности развития младенцев (Крайг Г. Психология развития . - СПб., 2000; Берк Л. Развитие ребенка. - СПб., 2006. и др.).
- ▶ Проанализируйте новообразования младенческого возраста. Составьте таблицу «Основные линии развития в младенчестве. Новообразования младенческого возраста». Укажите основные новообразования сенсомоторного развития ребенка, развития познавательной сферы, развития речи и личностного развития на ранних этапах онтогенеза.

Возраст	Новообразования			
	Сенсомоторное развитие	Познавательное развитие	Развитие речи	Личностное развитие

- ▶ Посмотрите фильмы «Маленький человек. Ходьба», «Маленький человек. Мышление», «Маленький человек. Понимание». Какие новые факты об особенностях развития в младенчестве вы узнали?
- ▶ Подготовить тематическое сообщение на одну из тем:
 - ◎ Младенец и взрослый: эмоциональные контакты, общение, совместная деятельность.
 - ◎ Формирование привязанности и развитие детской личности
 - ◎ Влияние двигательной активности младенца на его психическое развитие.
 - ◎ Сенсорная стимуляция как условие психического развития детей младенческого возраста, воспитывающихся в доме ребенка (используя статью Каратерзи В.А. Сенсорная стимуляция как условие психического развития детей младенческого возраста, воспитывающихся в доме ребенка / В.А. Каратерзи // Психологический журнал. – 2006. – №2(10). – С. 34-39)
 - ◎ Значение ранних периодов детства для формирования детской личности
 - ◎ Кризис одного года. Смена социальной ситуации развития

Литература:

- Берк Л. Развитие ребенка. - СПб, 2006. - С. 564 – 622, 661 – 686, 693 – 704
- Детская психология/ Под ред. Я Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Мн., 1988. - С.85 – 104, 109, 192 – 195, 207 – 209, 221 – 230, 294 – 295.
- Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000. - С. 205 – 341.
- Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. - СПб., 2002.- С. 118 – 214.
- Психология человека от рождения до смерти/Под ред. А.А.Реана. - СПб., 2002. - С.96 – 170..
- Авдеева Н.П. Новое исследование раннего онтогенеза // Психологический журнал.-1994.-№1.-с.180-183.
- Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю., Ражников В.Г. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. - М., 1996
- Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец. - М., 1991
- Андреева Н.Г., Соколова Л.В. Этот удивительный младенец. - М., 2001
- Выготский Л.С. Кризис первого года жизни// Вопросы детской психологии. - М., 2000. - С. 947 – 964.
- Выготский Л.С. Раннее детство //Вопросы детской психологии. - М., 2000. - С. 964 – 984.
- Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности.// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 г г / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. - М., 1981. - С.126 – 129.

или в // Принцип развития в психологии. - М.,1978.

- Каратерзи В.А. Сенсорная стимуляция как условие психического развития детей младенческого возраста, воспитывающихся в доме ребенка / В.А.Каратерзи // Психологический журнал. – 2006. – №2(10). – С. 34–39
- Константинова Н. Как понять младенца - Ростов-н/Д, “Феникс”, 2000 – 223 с
- Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. - Спб., 2002. - С. 70 – 95. (Дж. Боулби и М.Эйнсуорт о человеческой привязанности)
- Метод изучения привязанности у младенцев и детей раннего возраста // Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. - СПб., 2005. С. 608 – 631.
- Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. - СПб, 2001. - 288 с.
- Романова В. Кросскультурные исследования младенчества в психологии// Вопросы психологии.-1997.-№5.-с.118-129.
- Смирнова Е.О., Рошка Г.И. Роль общения со взрослыми в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни // Вопросы психологии.-1987.-№3.
- Соболева М.В. Имитационное поведение в раннем онтогенезе: опыт исследования // Вопросы психологии.-1995.-№4.-с. 108-115
- Стэрн Д. Дневник младенца: что видит, чувствует, переживает ваш малыш. – М., 2001.
- Журналы “Лиза.Мой ребенок” и др. - интересные факты о развитии в младенчестве
- Сайты www.danilova.ru, www.rebenok.com/info/, <http://babylib.by.ru>, www.razumniki.ru, www.7ya.ru/pub/early/, www.detki-74.ru, <http://aim.h1.ru/>, <http://malishi.ru>, www.bereslavsky.ru, homestead.narod.ru/, <http://ladushki.info/>, www.semeistvo.by (страницы сайта и форумы)

2.4. Психическое развитие ребенка в раннем возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития при переходе от младенческого к раннему возрасту.
2. Предметно-орудийная деятельность – как ведущий вид деятельности в раннем возрасте. Этапы развития орудийных действий.
3. Основные линии развития в младенческом возрасте.
4. Основные достижения и новообразования младенческого возраста.

5. Психологическая сущность кризиса 3 лет. Симптоматика и условия оптимального преодоления кризиса.

Ключевые понятия: ситуативно-деловое общение, манипулирование; предметные действия, орудийные действия, соотносящие действия, перцептивные действия, наглядно-действенное мышление, сенсомоторная координация, сенсорные эталоны, негативизм.

Практические задания:

- Законспектируйте следующие работы:
 - Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Кризис трех лет// Выготский Л.С. Психология, - М., 2000. – С.947-964
 - Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (I) // Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности.- М., 1995.- С. 69 – 88
- Подготовьте тематическое сообщение на одну из тем:
 - ▶ Развитие самосознания в раннем возрасте.
 - ▶ Влияние различных видов психической депривации на развитие ребенка в раннем и дошкольном возрасте.
 - ▶ Предметная деятельность как средство приобщения ребенка к миру человеческой культуры. Развитие предметных и орудийных действий
 - ▶ Речь как универсальное средство социализации ребенка.
 - ▶ Значение ранних периодов детства для психического развития ребенка. Возможности раннего развития.
 - ▶ Возможности раннего развития, используя книгу Ибука М. «После 3 уже поздно». – М., 1991. – 96 с.
 - ▶ Возможности раннего развития, используя книгу Лупан С. «Поверь в свое дитя».- СПб, 1996. – 495 с
- Проанализируйте новообразования раннего возраста. Составьте таблицу «Основные линии развития в раннем детстве. Новообразования раннего возраста». Укажите основные новообразования сенсомоторного развития ребенка, развития познавательной сферы, развития речи и личностного развития на ранних этапах онтогенеза.

Возраст	Новообразования			
	Сенсомоторное развитие	Познавательное развитие	Развитие речи	Личностное развитие

- Посмотрите фильм «Ранние отношения и развитие ребенка». Сделайте вывод об особенностях развития ребенка на ранних этапах онтогенеза в условиях детского дома.
- Посмотрите фильмы «Маленький человек. Речь», «Маленький человек. Мышление», «Маленький человек. Понимание». Какие новые факты об особенностях развития в раннем возрасте вы узнали?
- Какие действия называют соотносящими, а какие орудийными?:
 - а) нанизывание колец пирамидки
 - б) закрывание коробки крышкой;
 - в) манипулирование молотком;
 - г) складывание мтрешки;
 - д) ест ложкой.

Литература:

3. Берк Л. Развитие ребенка. - СПб., 2006. - С. 126 — 285, 564 – 622, 661 – 686, 693 – 704
4. Детская психология/ Под ред. Я Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Мн., 1988. - С.72 – 104, 109, 192 – 195, 207 – 209, 221 – 230, 294 – 295.
5. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000. - С. 112 — 129, 152 — 341.
6. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. - СПб., 2002.- С. 80 – 214.
7. Психология человека от рождения до смерти/Под ред. А.А.Реана. - СПб., 2002. - С.96 – 170.
- ▶ Данилова Е., Федотов М. Как дать ребенку энциклопедические знания. Для детей 1 – 3 лет и старше. - СПб., 2003. - 384 с.
8. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности.// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 г г / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. - М., 1981. - С.126 – 129.
или в // Принцип развития в психологии. - М.,1978.
9. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. - СПб.. 2002.
- 10.Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. - Спб., 2002. - С. 70 – 95 (Дж. Боулби и М.Эйнсуорт о человеческой привязанности.)
- ▶ “Круглый стол” по проблемам раннего развития детей// Вопросы психологии. - 2002. - № 6. - С. 146
5. Ибука М.После 3 уже поздно. - М., 1991. - 96 с.
6. Лупан С. Поверь в свое дитя. - СПб., 1996. - 495 с.

7. Статьи и книги Е.Даниловой, М.Ланцбург, О.Жуковой, Никитиных и др.
- Сайты www.danilova.ru, www.rebenok.com/info/, <http://babylib.by.ru>, www.razumniki.ru, www.7ya.ru/pub/early/, www.detki-74.ru, <http://aim.h1.ru/>, <http://malishi.ru>, www.bereslavsky.ru, homestead.narod.ru/, <http://ladushki.info/>, www.rustoyoys.ru/psycholog/rannee_razvitie.htm (обратная сторона) и др.

Раздел 3. Психология дошкольного возраста

3.2. Психологическая характеристика видов деятельности дошкольника

3.2.1. Игровая деятельность как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Анализ теорий детской игры.
2. Этапы развития игровой деятельности дошкольника.
3. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры
4. Уровни развития игровой деятельности.
5. Игровые и реальные отношения. Формирование взаимоотношений дошкольников в игре.

Ключевые понятия: сюжетно-ролевая игра, ролевые и реальные отношения, предметы-заместители.

Практические задания:

- Законспектируйте научную работу:
 - Эльконин Д. Б. Психология игры.-М., 1999.
 Отметьте историческое происхождение игры, теории игры, возникновение игры в онтогенезе, структуру игры., уровни развития игры.
 Ответьте на вопросы:
 - Как Д.Б.Эльконин описывал историческое происхождение игры?
 - Какие теории игры вы можете назвать?
 - Чем объясняют возникновение игры в онтогенезе?
 - Какова структура игры?
 - Опишите выделенные Д.Б.Эльconiным уровни развития игры?
 - Проведите **наблюдение за сюжетно-ролевыми играми** дошкольников. Зафиксируйте сюжеты игр, определите частоту повторения одних и тех же сюжетов.
- Проанализируйте сюжетно-ролевую игру** дошкольников по следующей схеме:
- как возник замысел игры, кто был инициатором выбора сюжета,
 - как происходило распределение ролей,

- что явилось содержанием игры, как долго дети разыгрывали один и тот же сюжет, что делали для обогащения содержания,
 - соответствуют ли действия каждого ребенка взятой на себя роли,
 - какие предметы, игрушки дети использовали в игре, происходило ли замещение предметов, присутствовала ли в игре воображаемая ситуация, что способствовало перевоплощению в образ другого человека,
 - сколько детей (мальчиков и девочек) участвовало в игре, устойчивым ли было это объединение,
 - как дети общались друг с другом, как соотносились игровые и реальные отношения,
 - определите уровень развития сюжетно-ролевой игры по Д.Б.Эльконину.
- Подготовьте сообщения, используя следующие источники:
- ▶ Арьес Филипп. Небольшой экскурс в историю игр // Психология развития / Под ред. А.К.Болотовой, О.Н.Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - С. 175 — 180.
 - ▶ Гансберг Э. Творчество и игра // Психология развития / Под ред. А.К.Болотовой, О.Н.Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - С. 304 — 312.
 - ▶ Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 1. - М., 2000. - 304 с. - (Обратите внимание, нужен том 1).
 - ▶ Хейзинга Й. Человек играющий. - М., 1992.
 - ▶ Возможности использования игротерапии в работе воспитателя (Заморев С.И., М.А.Чистякова, А.С.Спиваковская, А.И.Захаров, В.И.Гарбузов и др.)
 - ▶ Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии.- 2004.- 31.- с.91-103
- Посмотрите фильм «Маленький человек. Понимание». Как развитие символической деятельности и умения делиться со сверстниками связано с появлением и развитием игры в онтогенезе?
 - Напишите эссе «О кризисе современной игровой культуры дошкольников»

3.2.2. Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта.
2. Этапы развития изобразительной деятельности.
3. Своеобразие детского рисунка, возрастные особенности создания графического образа.
4. Содержание детского рисунка.
5. Выразительные средства детского рисунка.

Практические задания:

- ▶ Ознакомьтесь с книгой

Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М., 1981. - 240 стр

Подготовьте сообщение по выбору:

- Природа детского рисунка. Знаки и символы в детском рисунке.
- Развитие зрительного восприятия и детский рисунок.
- Каракули как предтеча графического образа. Сравнение каракулей обезьян и ребенка.
- Возникновение изобразительной функции рисования. Развитие графического образа.
- Сравнение рисунков нормальных и умственно отсталых детей.
- Детский рисунок как документ эпохи. Содержание и выразительные средства детского рисунка.

Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. (koob.ru).

Подготовьте сообщение «Рисунок как средство изучения семейной микросреды ребенка».

- ▶ Ознакомьтесь с презентацией «Развитие рисунка в дошкольном детстве». Проанализируйте возрастные особенности детского рисунка. Выявите характерные возрастные особенности собранных вами детских рисунков детей разных возрастов.
- ▶ Ознакомьтесь с презентациями «Рисунки детей блокадного Ленинграда», «Рисунки детей Хиросимы». Что вы можете сказать об отражении в рисунке социального опыта детей? Проанализируйте используемые детьми выразительные средства.

- ▶ Соберите рисунки детей на темы «Самое красивое» и «Самое некрасивое».

Отметьте, как ребенок приступил к выполнению задания (сразу, почти не раздумывая; долго думал; переспрашивал, что именно рисовать; подсматривал у соседей), как родился замысел рисунка (сам придумал; нарисовал как у соседа; перерисовывал; начал рисовать одно, по ходу рисования изменил намерение и др)

После рисования проведите индивидуальную беседу по вопросам:

- 1) что здесь нарисовано?
- 2) почему это — самое красивое? (самое некрасивое?)

Проанализируйте содержание и выразительные средства детских рисунков. Отметьте разницу содержания и используемых выразительных средств рисунков, изображающих самое красивое и самое некрасивое.

Литература:

1. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М., 1981. - 240 стр
2. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. - М., 1998. - 94 с .
3. Снегирева Т. [Детские рисунки глазами психолога](#) // Обруч. - 1996. - № 5. - С. 5.
4. Степанова В.А. Проявление эмоциональности детей дошкольного возраста в рисунке // Психолог в детском саду. - 2003. - № 4.- С. 46 — 60.
5. Ферс Г.М. Тайный мир рисунка: исцеление через искусство. - Спб, 2000. - 288 с.
6. Шванцара Й. Развитие графических представлений // Шванцара Й. Диагностика психического развития. - Прага, 1980.
7. <http://detisakh.ru/viewtopic.php?id=271> Сахалинский форум «Наши дети». Как читать детские рисунки

3.3. Познавательное развитие в дошкольном возрасте

3.3.1. Сенсорное развитие дошкольников

Вопросы для обсуждения:

1. Основные положения современной теории сенсорного развития ребенка.
2. Развитие отдельных видов ощущений и восприятия у детей дошкольного возраста.
3. Формирование перцептивных действий и сенсорных эталонов в дошкольном детстве.
4. Развитие художественного восприятия у дошкольников.
5. Развитие у дошкольников социальной перцепции как способности воспринимать и оценивать отношения со сверстниками и другими людьми.
6. Формирование сенсорной культуры в специфически детских видах деятельности ребенка.

Ключевые понятия: сенсорные эталоны, перцептивные действия, идентификация, отнесение к эталону, моделирование, социальная перцепция, анализатор, сенсорная культура, высшие психические функции.

Практические задания:

- Подготовьте сообщения на темы:
 - ◎ Условия и закономерности развития высших психических функций у детей;
 - ◎ Особенности восприятия пространственных и временных отношений детьми дошкольного возраста.
 - ◎ Восприятие и понимание комического дошкольниками;

- ◎ Восприятие дошкольниками литературных произведений (сказки, басни, рассказа);
- ◎ Восприятие дошкольниками графического изображений (рисунка, картины)
- ◎ Проблема восприятия и формирования эталонов цвета у детей дошкольного возраста.
- ◎ Восприятие и понимание ребенком человека.

► Ознакомьтесь с детскими воспоминаниями, представленными в книгах

- Родителям : как быть ребенком. Хрестоматия/ автор-составитель Ю.Б.Гиппенрейтер. – М., 2010. – 378 с.
- Цветаева М. Сочинения. В 2 т. Т. 2 . Проза. – Мн., 1988 г – 479 с.

Подготовьте сообщения об особенностях детского восприятия.

► Опираясь на знание закономерностей сенсорного развития дошкольников, решите следующие психологические задачи:

1. При изучении представлений о предмете была высказана гипотеза, что представления о предмете не являются результатом пассивного отпечатка в мозге ребенка, что практические (конструктивные, изобразительные) действия способствуют формированию более полных представлений о предмете. С помощью какого эксперимента может быть проверена данная гипотеза?

2. Проводился эксперимент: перед детьми 2 групп (1;6 — 2;6) ставилось 2 бумажных колпака; красный и синий. Под красным колпаком пряталась конфета. Ребенок должен был ее найти. Места колпаков все время менялись.

Когда дети первой группы находили конфету, то взрослый называл цвет колпака - «красный». Детям второй группы цвет колпака не называли

Выяснилось, что детям первой группы нужно было всего 8-10 повторений, а детям второй группы — 70-80 повторений, чтобы отличить специальный признак колпака: красный цвет.

Какой вывод можно сделать на основании этого эксперимента?

3. Дети начинают различать цвета как отличительные признаки предметов и явлений. Как взрослый должен использовать отличительные признаки предмета или явления для обучения ребенка различению цветов?

4. Мама 2-летней Иры , мотивируя тем, что дочка не может выговорить слово «оранжевый» называла ей все предметы желтого и оранжевого цвета одним словом - «желтый».

5. Мама 2-летней Тамары старалась своей дочке называть правильно все цвета.

Кто из мам прав и почему? Какие цвета должны знать дети в дошкольном возрасте?

6. Увидев первый раз волка в зоопарке, Петя спросил маму: «Почему тут Рекс?» (Рекс — собака соседей). Определите примерный возраст ребенка. Объясните, почему ребенок так воспринял волка.
- ▶ Посмотрите фильмы «Маленький человек. Речь», «Маленький человек. Мышление», «Маленький человек. Понимание», «Маленький человек. Ходьба». Проанализируйте ход сенсорного развития детей раннего возраста.
 - ▶ Подберите игры и упражнения для развития сенсорики детей разного возраста (8-10 игр на каждый возраст).
 - ▶ Проанализируйте характеристики восприятия как натуральной и как высшей психической функции. Заполните таблицу:

Познавательные процессы	Развитие как натуральной функции	Характеристики ВПФ				
		Социальный характер	Опосредованность	Вербализация	Интерьеризация	Произвольность
восприятие						

Литература:

- Белоус А.Н. Учите детей познавать мир.- Минск, Аверсэв – 2009.
- Генезис сенсорных способностей. /Под ред. Л.А.Венгера. М., 1976
- Диагностика умственного развития дошкольников. /Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской. М., 1978.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. /Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997.

3.3.2. Развитие внимания в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Возрастные особенности внимания детей.
2. Соотношение непроизвольного и произвольного внимания в разных видах деятельности.
3. Развитие свойств внимания у детей.
4. Пути и средства организации и поддержания внимания дошкольников
5. Расстройства внимания, способы их предупреждения и коррекции

Задания для УСР:

- Составьте таблицу «Возрастные особенности внимания детей»

Возраст	Характеристика особенностей развития внимания

- Охарактеризуйте соотношение непроизвольного и произвольного внимания у детей дошкольного возраста в разных видах деятельности.
- Проанализируйте особенности развития свойств внимания у детей. Составьте таблицу:

Свойства внимания	Характеристика особенностей развития

- ▶ Кратко охарактеризуйте пути и средства организации и поддержания внимания дошкольников.
- ▶ Подберите материал о возможных расстройствах внимания у детей дошкольного возраста, способах предупреждения и коррекции этих расстройств.
- ▶ Подберите игры и упражнения для развития внимания детей разного возраста (5-6 игр на каждый возраст).

Литература

1. Детская психология: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. – 399 с.
2. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
3. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
4. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
5. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 224 с.
6. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
7. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – 4.-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 336 с.
8. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 2006. М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 384 с.

3.3.3. Развитие памяти в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема развития памяти в отечественной и зарубежной психологии.
2. Развитие представлений как основы образной памяти.
3. Переход от непроизвольной памяти к произвольной, выделение цели запомнить.
4. Воспитание произвольной логической памяти у дошкольников, целенаправленное формирование приемов логического запоминания.
5. Индивидуальные различия в области памяти

Ключевые понятия: мнемические действия, высшие психические функции, опосредованное запоминание.

Практические задания:

- Подготовьте сообщения:
 - Соотношение произвольной и непроизвольной памяти в дошкольном детстве (по материалам исследований А.Н.Леонтьева, П.И.Зинченко, З.М.Истоминой и др).
 - Развитие образной памяти у детей дошкольного возраста и ее роль в развитии познавательной сферы ребенка.
- Роль представлений памяти в формировании «Я – концепции» ребенка.
 - Развитие структуры мнемического действия на ранних этапах онтогенеза.
 - Формирование приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста
 - Проблема диагностики и коррекции развития памяти в дошкольном возрасте.
- Возможные отклонения в области памяти у детей дошкольного возраста, основные направления коррекционной работы.
- Изучите особенности памяти детей:
 - а) Выявите особенности опосредованного запоминания (методика парных ассоциаций или запоминание слов с помощью пиктограмм у детей старшего дошкольного возраста. (см. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. /Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Мн., 1997 — с 147.)
 - б) Изучите особенности образной памяти детей. Подберите методики на свое усмотрение. (см. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. /Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997 — с 146 — 156.)
- подберите игры и упражнения для развития памяти детей разного возраста (5-6 игр на каждый возраст).

- Проанализируйте характеристики памяти как натуральной и как высшей психической функции. Заполните таблицу:

Познавательные процессы	Развитие как натуральной функции	Характеристики ВПФ					
		Социальный характер	Опосредованность	Вербализация	Интерьеризация	Произвольность	
восприятие							
память							

Литература:

- Белоус А.Н. Соотношение приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста. Автореферат дисс... канд. психол. наук. Мн., 1986.
- Белоус А.Н. Проблема развития памяти на ранних этапах онтогенеза в исследованиях белорусских психологов// Развитие психологии в Беларуси: история и современность. Мн., 2000.
- Возрастные и индивидуальные различия памяти. /Под ред. А.А.Смирнова. М., 1967
- Диагностика умственного развития дошкольников. /Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской. М., 1978.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. /Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997.
- Истомина З.М. Развитие памяти. - М., 1978.
- Шадриков В.Л., Черемошина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. М., 1990.

3.3.4. Развитие речи в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Становление речи в дошкольном возрасте.
2. Словообразование и формирование чувства языка.
3. Развитие форм и функций речи у дошкольников.
4. Усвоение грамоты в процессе обучения

Ключевые понятия: гукаание, гуление, лепет, псевдопонятия, формы речи, функции речи, словообразование.

Практические задания:

1) Ознакомьтесь с работой Л.С.Выготского «Мышление и речь» (<http://psychlib.ru/mgppu/vmr-1934>) — гл 4, 5, 6.

Ответьте на вопросы:

- каковы по мнению Л.С.Выготского генетические корни и линии развития мышления и речи?
- Как происходит развитие понятий в детском возрасте?
- Что Л.С.Выготский понимал под эгоцентрической речью? Каково значение эгоцентрической речи в развитии речи и мышления ребенка?
- Что такое внутренняя речь? Как происходит ее становление? Какова ее роль в психическом развитии?

• Подготовьте сообщения:

- Теории речевого развития.
- Л.С.Выготский о развитии мышления и речи (генетические корни мышления и речи) (по работе Л.С.Выготского «Мышление и речь»)
- Л.С.Выготский о развитии понятий в детском возрасте (по работе Л.С.Выготского «Мышление и речь»)
- Освоение речи как основного механизма социализации
- Овладение механизмом слогового чтения. Роль наглядного моделирования в усвоении грамоты.
- Кольцова М.М. о развитии речи детей (книге Кольцовой М.М. Ребенок учится говорить (koob.ru))

• Составьте схему «Становление речи в дошкольном возрасте»

• Подберите примеры словотворчества современных детей и примеры речевых ошибок. Проанализируйте причины этих ошибок. Сделайте вывод об особенностях речевого развития на разных этапах дошкольного детства.

• Посмотрите фильм «Маленький человек. Речь». Опишите этапы становления речи ребенка.

• Подберите игры и упражнения для развития речи детей разного возраста (5-6 лет на каждый возраст). Составьте подборку вариантов игр пальчиковой гимнастики.

Литература:

- Диагностика умственного развития дошкольников. /Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской. М., 1978.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. /Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997.

3.3.5. Развитие мышления в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Анализ теорий детского мышления. Психологическая характеристика наглядно-образного и наглядно-схематического мышления у детей.
2. Развитие мыслительных операций в свете теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Овладение рациональными способами решения мыслительных задач.
3. Генезис формы обобщения опыта у дошкольников. Формирование простейших форм рассуждений.
4. Детские вопросы как показатель и фактор развития мыслительной деятельности.
5. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности детей.
6. Возможные отклонения в развитии мышления у детей разных возрастных групп дошкольников, основные направления коррекционной работы.

Ключевые понятия: наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, наглядно-схематическое мышление, словесно-логическое мышление, теоретическое мышление, мыслительные операции, теория поэтапного формирования умственных действий, исследовательское поведение, эгоцентризм детского мышления.

Практические задания:

- Вспомните работу Л.С.Выготского «Мышление и речь». Что вы можете сказать о взаимосвязи развития мышления и речи в дошкольном возрасте?
- Подготовьте сообщение:
 - ▶ Развитие различных видов мышления у дошкольников. (По материалам исследований А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Н.Н. Поддъякова и др.)
 - ▶ Развитие образного мышления в дошкольном возрасте. Используйте статью Каплунович И.Я. Структура и основные этапы развития образного мышления в дошкольном детстве // Вопросы психологии.- 2004.- №5.- с.47-56 .
 - ▶ Эгоцентризм детского мышления.
 - ▶ Исследовательское поведение дошкольников.
 - ▶ Исследование процесса образования понятий у детей в трудах Дж.Брунера и Ж.Пиаже
 - ▶ Методы изучения детского мышления.
- Изучите особенности мыслительной деятельности детей:

- Запишите вопросы детей разных возрастных групп, с которыми они обращаются к взрослым. Проанализируйте детские вопросы, дайте их классификацию, выявите мотивы обращения детей к взрослым.
- Выявите особенности понимания детьми пословиц и поговорок. Покажите, как влияет образное мышление на понимание и трактовку их смысла.
- Изучите особенности мыслительной операции обобщения с помощью игровой методики «Четвертый лишний». Дайте анализ логических оснований для обобщения, которые используют дети. (Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. /Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997 — с 170).
- Изучите представление детей о сохранении (исследование феноменов Ж.Пиаже) Сделайте выводы. Дайте характеристику особенностей рассуждений детей, объясните причины детских ошибок. (Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. /Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Мн., 1997 — с 173 – 178)

- Посмотрите фильмы «Маленький человек. Мышление», «Маленький человек. Понимание». Выделите характерные особенности развития мышления в раннем возрасте.
- Подберите игры и упражнения для развития мышления детей разного возраста (5-6 игр на каждый возраст)
- Опишите методы и приемы развития познавательной активности в обучении детей дошкольного возраста.
- Проанализируйте характеристики мышления как натуральной и как высшей психической функции. Заполните таблицу:

Познавательные процессы	Развитие как натуральной функции	Характеристики ВПФ					
		Социальный характер	Опосредованность	Вербализация	Интериоризация	Произвольность	
восприятие							
память							
мышление							

Литература:

- Белоус А.Н. Учите детей познавать мир. Минск, Аверсэв, 2009.
- Брунер Дж. Исследования развития познавательной деятельности. М., 1971

- Диагностика умственного развития дошкольников. /Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской. М., 1978.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. /Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997.
- Дружинина В.Н. Когнитивные способности, структура, диагностика способностей. М.; СПб., 2001
- Запорожец А.В. Развитие мышления. // Избр. психол. труды. М., 1986
- Каменская В.Г. Психофизиологические критерии нормативности развития интеллектуальных функций ребенка //Мозг, психика, поведение. СПб., 2001.
- бухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1978
- Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против. М., 1981.
- Пантина Н.С. Становление интеллекта в дошкольном детстве. М., 1996.
- Пиаже Ж. Психология интеллекта //Избранные психологические труды. М., 1994.
- Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. М., 1997.
- Поддъяков Н.Н Мышление дошкольника. М., 1977
- Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М., 1958

3.3.6. Развитие воображения в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности воображения дошкольников.
2. Освоение приемов создания образов воображения.
3. Пути развития творческого воображения у детей дошкольного возраста.
4. Роль обогащенной социальной и предметной среды в развитии детского творчества.

Практические задания:

1. Законспектируйте работы
 - ▶ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. - М., 1991.
 - ▶ Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. - М., 1996
2. Изучите особенности воображения дошкольников, используя методику Дьяченко О.М. «Дорисуй фигуры»
3. Подберите игры и упражнения для развития воображения детей разного возраста (5-6 игр на каждый возраст).
4. Проанализируйте характеристики мышления как натуральной и как высшей психической функции. Заполните таблицу

Познавательные процессы	Развитие как натуральной функции	Характеристики ВПФ					
		Социальный характер	Опосредованность	Вербализация	Интериоризация	Произвольность	
восприятие							
память							
мышление							
воображение							

Литература:

1. Диагностика умственного развития дошкольников. /Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской.- М., 1978.
2. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. /Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А.Панько. - Мн., 1997.
6. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй. - М., 1978

3.4. Развитие личности в дошкольном возрасте

3.4.1. Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника

Вопросы для обсуждения:

1. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте.
2. Виды эмоциональных состояний дошкольников. Специфика их формирования и проявления.
3. Формирование высших чувств в дошкольном детстве.
4. Волевое развитие дошкольников.
2. Формирование мотивационно-потребностной сферы дошкольника как основы направленности личности.
5. Факторы отклоняющегося поведения дошкольников.
6. Социально-психологические условия предупреждения и коррекции отклонений в поведении детей дошкольного возраста.

Ключевые понятия: эмоциональная идентификация, сопереживание, эмпатия, эмоциональное предвосхищение, адаптация, мотив, внутренний план действий, мотивация достижений, мотивация избегания неудачи, соподчинение мотивов, произвольная регуляция, рефлексия, самооценка, уровень притязаний, эгоцентризм.

Практические задания:

1. Законспектируйте работу

Изотова Е.И, Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. - М., 2004. - С. 72 — 81

2. Изучите особенности развития эмоционально-мотивационной сферы дошкольников:

- Изучите особенности развития эмоциональной сферы дошкольников (5 человек), используя метод наблюдения, диагностическую методику «Гусеница», «Раскрась дорожку в детский сад» и др) // Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. Под ред Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997. - С 66 - 88 .

Сделайте вывод об особенностях эмоционального и личностного развития дошкольников..

3. Изучите особенности развития мотивационно-потребностной сферы ребенка (5 человек), используя диагностические методики «Цветик-семицветик», «Если бы ты поймал золотую рыбку» // Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. Под ред Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997. - С 62

4. Посмотрите фильм «Маленький человек. Понимание». Какие особенности развития эмоционально-мотивационной сферы на ранних этапах онтогенеза вы отметили?

5. подготовьтесь к дискуссии «Чувство комического и чувство трагического - трансформация чувств в современном обществе»

6. Подготовьте сообщение:

- Закономерности развития эмоций в детском возрасте
- Возрастная динамика эмоциональной регуляции в дошкольном возрасте
- Представления об эмоциях у детей как результат их познания эмоциональных явлений
- Социальные переживания дошкольников
- Эмоциональное благополучие детей в группах детского сада и детского дома.
- Развитие альтруистического поведения у детей дошкольного возраста.

Литература.

1. Берк Л. Развитие ребенка. - СПб, 2006. - С. 624 — 691

2. Детская психология./ Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панко. - Мн., 1988. - С. 308 - 336

- Диагностика и коррекция психического развития дошкольников // Под ред Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Мн, 1997. - С. 66 - 87

- Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2000. - С. 430 - 435
- 3. Психология человека от рождения до смерти/Под ред. А.А.Реана. - СПб., 2002. - С. 114 - 123, 195 — 204
- 4. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. - СПб., 2006.- 224 с
- 5. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. - М., 1990.
- 6. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб, 1999. - С. 92 – 124.
- 7. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. - СПб, 1994. - 3 – 56, 67 – 78.
- 8. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? – Москва, 2002
- 9. Заморев С.И. Игровая терапия. Совсем недетские проблемы. - СПб., 2002. - 135 с
- 10.Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). - СПб, 1995. - 192 с.
- 11.Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. - СПб, 1998. - 336 с.
- 12.Зимбардо Ф., Рэдл Ш. Застенчивый ребенок. - М., 2005. или [www / myword.ru](http://www.myword.ru)
- 13.Кэмпбелл Р. Как справиться с гневом ребенка.// [www / koob.ru](http://www/koob.ru)
- 14.Олесюк Н.В. Формирование мотива достижения успехов у 4-5 летних детей // Мир психологии.- 2007.- №2.- с.93-100.
- 15.Паренс Г. Агрессия наших детей. - М., 1997. - 160 с.
- 16.Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. - М.,1991. - С. 19 – 48 (детская ложь, экс-ты)
- 17.Фристад М., Арнольд Дж. Ребенок с эмоционально неустойчивым характером. - СПб, 2004. - С. 7 – 68, 92 – 105.
- 18.Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. - М., 2005. - С. 5 – 60.

3.4.2. Развитие индивидуального самосознания в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Психологические особенности развития личности ребенка- дошкольника.
2. Основные направления развития самосознания в дошкольном возрасте
3. Проблема нормативности и отклонений в формировании личности ребёнка-дошкольника.
4. Психологические условия развития личности дошкольника

Ключевые понятия: самосознание, «Я»-концепция, самооценка, гендерная социализация, , поло-ролевое поведение.

Практические задания:

- Законспектируйте научные работы:
 - ▶ Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. - Т. 2. - С. 103 – 128.
 - ▶ Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (I) // Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности.- М., 1995.- С. 69 – 88.
- Изучите оценку и самооценку личностных качеств у детей дошкольного возраста, используя 2 разные методики // Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. Под ред Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997. - С 56 — 59
- Посмотрите фильм «Маленький человек. Понимание». Какие особенности развития самосознания на ранних этапах онтогенеза вы отметили?
- Подготовьте сообщения:
 - Проблема генезиса личности в отечественной психологии.
 - Проблема развития личности в различных психологических теориях.
 - Развитие внутреннего мира личности в период дошкольного детства.
 - Развитие самосознания ребенка. Психологический образ «Я» у дошкольников.
 - Влияние семейной микросреды на особенности личностного поведения дошкольников
 - Роль позитивной «Я» концепции в формировании личности дошкольника.
 - Особенности развития личности дошкольников в закрытых детских учреждениях.
 - Особенности развития личности ребенка в семье педагога (по исследованию Делибоженко Е.А. Особенности развития личности в семье педагога. - Автореф. ... канд. психол.наук. - М., 2002. <http://psibook.com/scholarly/osobennosti-razvitiya-lichnosti-v-semie-pedagoga.html>)

Вопросы для самопроверки:

- Каковы особенности личностного развития в дошкольном возрасте?
- Как складывается индивидуальная система мотивов в дошкольном возрасте?
- Какова сущность понятия «соподчинение мотивов» и пока-

жите его проявление в дошкольном возрасте?

- В чем сущность кризиса семи лет?
- В чем выражается изменение самосознания ребенка в период кризиса семи лет?

Литература:

1. Берк Л. Развитие ребенка. - СПб, 2006. - С. 648 — 660, 692 — 734, 823 — 883
2. Детская психология./ Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панко. - Мн., 1988. - С.294- 307, 354 — 367
3. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников // Под ред Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Мн, 1997. - С. 54 — 66, 88 — 97.
4. Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2000. - С. 430 — 435
5. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка — СПб, 2002. - С.179 — 216,
6. Психология человека от рождения до смерти/Под ред. А.А.Реана. - СПб., 2002. - С.124 – 143, 206 – 226
7. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. - СПб., 2006.- 224 с
8. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. - СПб, 1994. - 3 – 56, 67 – 78.
9. Делибоженко Е.А. Особенности развития личности в семье педагога. - Автореф. ... канд. психол.наук. - М., 2002. <http://psibook.com/scholarly/osobennosti-razvitiya-lichnosti-v-semie-pedagoga.html>
- 10.Зимбардо Ф., Рэдл Ш. Застенчивый ребенок. - М., 2005. или [www / myword.ru](http://www.mypword.ru)
- 11.Исаев Д.Н. Психогигиена пола у детей. –Москва, 1986
- 12.Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. - М., 1991.
- 13.Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. - 1981. - № 2.
- 14.Ле Шан. Когда ваш ребёнок сводит вас с ума. – Москва, 1990
- 15.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – Москва, 2004
- 16.Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. - М., 1985. - С. 57 – 95.
- 17.Петрановская Л. В. статья «8 фактов, травмирующих детскую психику в детских домах» <http://www.pravmir.ru/vosem-faktorov-travmiruyushhix-detskuyu-psixiku-v-detskix-domax/>
ст «Кто работает в детских домах» <http://www.pravmir.ru/detskie-domakak-vyderzhat-sotrudnikam/>
Лекция <http://gogol.tv/video/448>
18. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г. Рузской. - М., 1990. - 264 с.
или <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8275.php>

19. Семенович А.В. Эти невероятные левши: Практическое пособие для психологов и родителей. - М., 2004. - 250 с.
20. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. - М., 1991. - С. 19 – 48 (детская ложь, экс-ты)
21. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. - М., 2004. - С. 94 – 124, 207 – 247.

3.4.3. Темперамент и характер в дошкольном возрасте

Вопросы для обсуждения:

1. Возрастные особенности развертывания темперамента в дошкольном детстве.
2. Характеристика детей разных типов темперамента и психологические основы индивидуального подхода к ним
3. Формирование основных характерологических черт в дошкольном возрасте.

Задания для УСП:

- Проанализируйте возрастные особенности развертывания темперамента в дошкольном детстве.
- Изучите характеристику детей разных типов темперамента и психологические основы индивидуального подхода к ним. Составьте таблицу:

Тип темперамента	Индивидуальные особенности	Основы индивидуального подхода

- Проанализируйте формирование основных характерологических черт в дошкольном возрасте. Составьте таблицу:

Черта характера	Факторы и условия, способствующие формированию данной черты характера	Факторы и условия, препятствующие формированию данной черты характера

- Посмотрите фильм «Маленький человек. Понимание». Какие особенности поведения, связанные с проявлениями индивидуально-типологических отличий на ранних этапах онтогенеза вы отметили?

- Подготовьте сообщение по выбору:
 - Проявления темперамента детей в различных видах деятельности.
 - Влияние темперамента на построение взаимоотношений и общение со сверстниками.

3.4.4. Развитие способностей в дошкольном детстве

Вопросы для обсуждения:

1. Проявление природных предпосылок к формированию способностей в дошкольном детстве.
2. Способности и одарённость. Параметры одарённости.
3. Психолого-педагогические условия формирования общих и специальных способностей в дошкольном детстве.
4. Развитие и условия формирования социальной одарённости и коммуникативных способностей дошкольников.
5. Методы изучения способностей и одарённости в детском возрасте.

Практические задания:

- Законспектируйте научные работы:
 - Одаренный ребенок и семья / Сост. С.Н.Куровская, Под ред. В.П.Тарантея. - Мозырь: Белый ветер., 2006. - С. 5 – 91
 - Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. - СПб.: Питер, 2004. - Глава 1, 2, 6. - С. 3 – 53, 134 – 174.
- Посмотрите видеоматериал «Играют китайские дети». Сделайте вывод о факторах и условиях развития музыкальных способностей.
- Подготовьте тематические сообщения:
 - Формирование коммуникативных способностей детей в условиях детского сада

Литература:

1. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. - М., 1998. - 144 с.
2. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. - 1995. - № 4.- с.73.
3. Бурменская Г. Одаренные дети. - М., 1991.
4. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. - М., 1995.
5. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок. – Киев, 1992.

6. Детская психология/ Под ред Я.Л.Коломинского, Е.А. Панько. - Мн, 1988. - С. 337 — 354
7. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника/ Под ред Я.Л.Коломинского, Е.А. Панько. - Мн, 1997. - С. 106 — 114
8. Дружинина В.Н. Когнитивные способности, структура, диагностика способностей. М.; СПб., 2001
9. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. тр. - М., Воронеж: МОДЭК, 1997. - 448 с.
10. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников. - М., 2000.
11. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984.
12. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. - М.: Школа-пресс, 1993.
13. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. / Вопр. Психол., 1989, № 6.
14. Мейснер Т. Вундеркинды. Реализованные и нереализованные способности. - М., 1998.
15. Одаренный ребенок и семья / Сост. С.Н.Куровская, Под ред. В.П.Тарантея. - Мозырь: Белый ветер., 2006. - С. 5 – 91
16. Одаренность и возраст / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 2004.
17. Одаренные дети. // Пер. с англ. - М., 1991.
18. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. - М., 1997.
19. Панько Е.А., Коломинский Я.Л. Концептуальные основания образования одаренных детей // Пралеска (Дашкольная адукацыя). - 2004. - N2.- С. 10-15.
20. Психология социальной одарённости: выявление и развитие коммуникативных способностей дошкольников. Пособие /Под ред. Я.Л.Коло-минского, Е.А.Панько
21. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1986.
22. Социальная одаренность и коммуникативные способности: выявление и развитие в дошкольном возрасте / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Мозырь. 2005
23. Савенкков А.И. Одаренные дети в детском саду. – М., 2000.
24. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. - СПб.: Питер, 2004. - Глава 1, 2,6. - С. 3 – 53, 134 – 174.
25. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. Автореф. дисс. доктора психол. наук. – М., 1987.
26. Чиркова Н.С. Способность и одаренность в детские годы. – М., 1984.
27. Шадриков В.Л., Черемошина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. М., 1990.

Формы контроля: тематические сообщения, устный опрос, практические задания по выявлению коммуникативных способностей детей

3.5. Межличностные отношения и общение в дошкольном возрасте

3.5.3. Психологический конфликт в детской группе

Вопросы для обсуждения:

1. Конфликт в детской группе как социально-психологический феномен. Специфика детского конфликта.
2. Функции и последствия конфликта в детской группе: конструктивные и деструктивные.
3. Виды конфликтов.
4. Этапы развития конфликта в детской группе. Роль конфликтогенов в эскалации детского конфликта.
5. Задачи и способы коррекции конфликтов «в операциях» и «конфликтов в мотивах».

Ключевые понятия: конфликт, конфликтоген, конструктивные и деструктивные конфликты, конфликт «в операциях» и конфликтов «в мотивах».

Практические задания:

1. Ознакомьтесь с научной работой
 - Рояк А.А. Психологический конфликт в группе детского сада / А.А.Рояк. - М.: Педагогика, 1991. - 120 с.

Ответьте на вопросы:

- Каковы особенности возникновения и развития конфликта при несформированности операциональной стороны игровой деятельности?
 - Каковы особенности возникновения и развития конфликта при искажениях мотивационной основы деятельности?
 - Проанализируйте предлагаемые А.А.Рояк пути психолого-педагогической коррекции конфликтов со сверстниками в группе детского сада.
2. Опишите конфликт, который вы наблюдали на практике в детском саду; проанализируйте причины возникновения конфликта, этапы его развития, определите вид данного конфликта, оцените эффективность выхода из конфликта.
 3. Посмотрите фильм «Маленький человек. Понимание». Отметьте этапы развития общения и сотрудничества малыша со взрослыми и сверстниками.
 4. Подготовьте сообщения
 - Методы изучения взаимоотношений в дошкольной группе.
 - Трудности общения дошкольников со сверстниками. Особенности общения мальчиков и девочек.

- Взаимоотношения детей в игре. Игровые и реальные отношения.
- Стрессы детей в семейных конфликтах.
- Взаимоотношения мальчиков и девочек в группе детского сада.
- Особенности взаимоотношений со сверстниками в условиях детского дома.
- Психологический конфликт в дошкольной группе
- Сравнительный анализ взаимоотношений между детьми в дошкольном и младшем школьном возрасте.

5. Составьте проект семинара для педагогов «Как научить детей улаживать конфликты»

Литература:

Развите общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М., 1985.

Раздел 4. Социально-психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе.

4.2. Психологическая готовность детей к обучению в школе

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема психологической подготовки детей к школе.
2. Структура психологической готовности детей к обучению в школе.
3. Формирование предпосылок учебной деятельности.
4. Психологическая диагностика готовности детей к школьному обучению.

Ключевые понятия: школьная зрелость, психологическая готовность к обучению, личностная готовность, волевая готовность, коммуникативная готовность, интеллектуальная готовность

Практические задания:

- ▶ Составьте схему «Структура психологической готовности к обучению в школе. Соотношение личностной и интеллектуальной готовности к обучению в школе».
- ▶ Подобрать методики, позволяющие оценить психологическую готовность старших дошкольников к обучению в школе.
- ▶ Проведите диагностику готовности к обучению в школе 2-3 детей старшего дошкольного возраста.

- ▶ Подготовьте тематическое сообщение на одну из тем:
 - ▶ Соотношение личностной и интеллектуальной готовности детей к обучению в школе
 - ▶ Психологические особенности готовых и неготовых к школе детей.
 - ▶ Проблема преемственности детского сада и школы. Психологические аспекты.
 - ▶ Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6 – 7 лет. Проблема кризиса семи лет.
 - ▶ Специфика учебной деятельности 6 – 7-летних детей. Уровни готовности к учебной деятельности.
 - ▶ Методы диагностики психологической готовности к обучению в школе.
 - ▶ Оптимальный возраст поступления в школу: критерии и показатели.
6. Подготовьтесь к дискуссии «Оптимальный возраст поступления в школу»

Формы контроля: устный опрос, анализ банка диагностических методик.

Литература:

- ▶ Абдурасулова Т.Д. Нормативная диагностика психологических предпосылок готовности к обучению в школе у детей 4-5 лет // Вопросы психологии.- 1997.- № 2.- с.18-23
- ▶ Белова Е. Ребенок идет в первый класс. Психологическая готовность к этому родителей // Дошкольное воспитание.-1995.-№8.-с.87-91.
- ▶ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968г.
- ▶ Венгер А.Л. Психологические особенности шестилетних детей. – М.. 1985.
- ▶ Венгер А., Филиппова Е. О критериях готовности к школьному обучению // Психологические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте / Под ред. В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной.-М.,1980.-с.129-138.
- ▶ Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте /Избр. психол.иссл.-М.,1986
- ▶ Гамезо М.В. и др. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития.-М.-Воронеж,1998.
- ▶ Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 2000.
- ▶ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
- ▶ Диков М.Н. К проблеме психологической готовности детей к школе // Психологическая наука и образование.-1997.-№4.-с.71-80.
- ▶ Дубровина Т.Н., Сильвестру А.И. Учет психофизиологических особенностей детей шестилетнего возраста в процессе обучения. – Кишинев, 1986.

- ▶ Змановский Ю.Ф. Шесть лет: детский сад-школа. – М., Знание, 1987.
- ▶ Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М., 1986.
- ▶ Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.
- ▶ Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ.-Серия 14. Психология.-1988.-№1.-с.50-60
- ▶ Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986.
- ▶ Психологические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста./Круглый стол./ Вопросы психологии 1984г., № 4,5.
- ▶ Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста./Под ред. Венгера Л.А., Эльконина Д.Б., - М., 1988.
- ▶ Сапогова Е.Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6 – 7 лет. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1986.
- ▶ Ульяновская У.В. Шестилетние дети с задержкой развития. – М., 1990.
- ▶ Материалы публикаций в в периодической печати последних лет: журналы «Психологія», «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Пралеска», «Психологическая наука и образование», «Адукацыя і выхаванне», «Педагогика», «Мир психологии», «Психолог в детском саду», «Психология и школа», «Журнал практического психолога» и др.

ПЛАН СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

(заочная форма получения образования)

Занятие 1. Общие вопросы теории психического развития(2 ч.).

1. Предмет, задачи и методы детской психологии. Детство как научная проблема.
2. Теории психического развития.
3. Закономерности и динамика психического развития. Факторы психического развития.
4. Возрастная периодизация психического развития.

Занятие 2. Психологические особенности развития ребенка в младенческом и раннем возрасте(2 ч.).

1. Развитие психики в пренатальном периоде.
2. Психическое развитие ребёнка в период новорожденности.
3. Психическое развитие в младенческом возрасте.
4. Психическое развитие ребенка в раннем возрасте.

Занятие 3. Психология дошкольного возраста(4 ч.).

1. Общая характеристика психического развития дошкольника.
2. Психологическая характеристика видов деятельности дошкольника.
 - 2.1. Игровая деятельность как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте.
 - 2.2. Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте.
 - 2.3. Психологическая характеристика элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства.
 - 2.4. Особенности начальных форм учебной деятельности в дошкольном возрасте.
3. Познавательное развитие в дошкольном возрасте.
 - 3.1. Сенсорное развитие дошкольников.
 - 3.2. Развитие внимания в дошкольном возрасте.
 - 3.3. Развитие памяти в дошкольном возрасте.
 - 3.4. Развитие речи в дошкольном возрасте.
 - 3.5. Развитие мышления в дошкольном возрасте.
 - 3.6. Развитие воображения в дошкольном возрасте.
4. Развитие личности в дошкольном возрасте.
 - 4.1. Развитие эмоционально-волевой сферы личности дошкольника.
 - 4.2. Развитие индивидуального самосознания в дошкольном возрасте.
 - 4.3. Темперамент и характер в дошкольном детстве.
 - 4.4. Развитие способностей в дошкольном возрасте.
5. Межличностные отношения и общение в дошкольном возрасте.
 - 5.1. Развитие общения в дошкольном возрасте.
 - 5.2. Межличностное взаимодействие в детской группе.
 - 5.3. Психологический конфликт в детской группе.

Занятие 4. Социально-психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе. Психология младшего школьника(2 ч.).

1. Психологическая характеристика переходного периода в развитии детей 6 - 7 лет. Кризис 7 лет.
2. Психологическая готовность детей к обучению в школе.
3. Социальная ситуация развития младшего школьника.
4. Развитие личности и межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте.

Список основной литературы

1. Детская психология: учеб.пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько.– Минск: Университетское, 1988. – 399 с.
2. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб.пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
3. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
4. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.

5. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 224 с.
6. Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.С. Урунтаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 408 с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
8. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб.пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – 4.-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 336 с.
9. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 2006. М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 384 с.

Список дополнительной литературы

1. Авраменкова, В.В. Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка / В.В. Авраменкова. – М.: Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006. – 640 с.
2. Авраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре / В.В. Авраменкова. – М.; Воронеж: «МОДЭК», 2000. – 416 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
4. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. / В.С. Мухина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 456 с.
6. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
7. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология / Е.А. Панько. – 2-е изд. – Минск: Зорныверасень, 2006. – 264 с.
8. Панько, Е.А. Детство как самоценность / Е.А. Панько. – Мн.: Изд-во МОИРО, 2009. – 68 с.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» (заочная форма получения образования)

1. Составить психологический словарь. Найти и записать определения следующих слов: онтогенез, филогенез, рост, развитие, созревание, законы развития, свойства развития, формы развития, сферы развития, виды развития, цель развития, движущие силы психического развития, социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, новообразования психического разви-

тия, общение, ведущие формы общения, обучение, возрастная сензитивность, зона актуального развития, зона ближайшего развития, кризис возрастного развития, интериоризация, экстериоризация.

2.Законспектировать следующие научные работы:

(лист разделить на 3 колонки: 1- автор, название, год издания, 2- аннотация к работе, 3- ключевые понятия, термины)

№ п/п	автор, название, год издания	аннотация к работе	ключевые понятия, термины
1.	Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Период новорожденности // Выготский Л.С. Психология, - М., 2000. - С.911-920.		

- **Ананьев Б.Г.** К постановке проблемы развития детского самосознания // Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – Т.2. – С.103-128.

- **Бауэр Т.** Психическое развитие младенца / Т. Бауэр. – М., 1981(описание 2-3 экспериментов).

- **Божович Л.И.** О культурно исторической концепции Л.С.Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1995. - С.148 –161.

- **Божович Л.И.** Этапы формирования личности в онтогенезе // Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности. – М., 1995. – С.69 – 88.

- **Выготский Л.С.** Проблема возраста (п.2,3).Т.4.// Собрание сочинений в 6-ти томах. - М., 1984.

или в кн.: Л.С.Выготский. Психология. - М., 2000. - С. 901 – 911.

или в кн.: Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С. 5 – 38.

или в кн.: Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - Спб., 1999. - С. 3 – 40.

- **Выготский Л.С.** Вопросы детской психологии. Период новорожденности // Выготский Л.С. Психология, - М., 2000. – С.911-920.

- **Выготский Л.С.** Вопросы детской психологии. Социальная ситуация в младенческом возрасте // Выготский Л.С. Психология, - М., 2000. – С.911-920.

- **Выготский Л.С.** Вопросы детской психологии. Кризис трех лет // Выготский Л.С. Психология, - М., 2000. – С.947-964.

- **Выготский Л.С.** Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С.327 – 349.

- **Леонтьев А.Н.** К теории развития психики ребенка/ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1981.

или в кн.: Психология развития: хрестоматия/ Под ред. А.К.Болотовой, О.Н.Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - С.26 – 34.

- **Лисина М.И.** Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986. (Развитие общения у детей в первые 7 лет жизни. Потребность в общении со сверстниками. Мотивы общения. Средства общения.)

или в кн.: Хрестоматия по возр. психологии / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1996. - С. 136 – 143.

- **Лейтес Н.С.** К проблеме сензитивных периодов психического развития человека// Псіхічнаеразвіццёдзяцей: Хрэстаматыя /Склад. Я.Л.Каламінскі, Л.А.Панько. - Мн., 1994. - С. 85-89.

3.Выполнить практические задания

1. Понаблюдайте за поведением детей на улице, в общественных местах, в детском учреждении. Опишите психологические особенности дошкольного возраста (особенности поведения, общения, познавательной сферы и др.).
2. Понаблюдайте за детьми в возрасте 1 года, 3-х лет, 6 – 7 лет. Выделите и опишите симптоматику кризисных периодов развития (на выбор).
3. Разработайте схему стандартизированного наблюдения за ребенком (на выбор: наблюдение за проявлениями внимания, поведением в игре, проявлением комплекса оживления, эмоциональными состояниями ребенка любого возраста, проявлениями темперамента в условиях совместной деятельности и общения и др.)
4. Проведите анализ содержания, особенности создания графического образа, выразительные средства рисунка детей разного возраста.
5. Понаблюдайте и опишите проявления первых социальных реакций младенца. Проанализируйте этапы формирования комплекса оживления у младенца.
7. Изучите оценку и самооценку у детей дошкольного возраста, определите уровень притязаний ребенка в разных видах деятельности.
8. Проведите исследование статусной структуры группы детского сада или детского дома методом социометрии (Я.Л. Коломинского). Оформите матрицу социометрического эксперимента и социограмму. Определите уровень благополучия взаимоотношений (УБВ), коэффициент взаимности (КВ), коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями (КУ), индекс изолированности (ИИ). *Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб.пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – С.186 – 198.*
9. Проведите наблюдение за особенностями отношений детей со сверстниками методом одномоментных срезов (Т.А. Репиной). Занесите полученные данные в специальную таблицу. *Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб.пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – С.198 – 201.*
10. Сделайте фотозапись ролевых игр детей разных возрастных групп. Определите структуру, уровень развития игры.
11. Проведите эксперименты с отдельными детьми для выявления уровня развития различных видов ощущений и восприятий у детей (цветовые ощущения и цветовая дифференцировка, восприятие формы и величины предметов, восприятие пространственных и временных отношений, восприятие сказки и картины, восприятие ребенком воспитателя, родителей).
12. Изучите продуктивность запоминания у дошкольников в разных видах деятельности (игровой, в процессе слушания рассказа, в условиях лаборатор-

ного эксперимента). Проведите качественный и количественный анализ полученных данных.

13. Запишите вопросы детей разных возрастных групп, с которыми они обращаются к взрослым. Проанализируйте детские вопросы, дайте их классификацию, выявите мотивы обращения детей к взрослым.

14. Проведите с детьми эксперименты по выявлению уровня развития творческого воображения (методика О.М. Дьяченко). Определите уровень оригинальности решения творческих задач детьми разного возраста (пола).

16. Опишите методы развития познавательной активности в обучении детей дошкольного возраста.

17. Опишите диагностические методики готовности детей к школьному обучению.

4.Подготовить реферат на одну из тем:

1. Детство как социально-психологическая проблема.
2. Содержание и специфика детской субкультуры.
3. Проблема возрастных кризисов психического развития.
4. Проблема сенситивных периодов психического развития в современной психологии.
5. Проблема факторов и движущих сил психического развития в различных психологических теориях.
6. Рисунок как средство изучения семейной микросреды ребенка.
7. Психическое развитие близнецов. Близнецовый метод исследования факторов психического развития.
8. Методы изучения взаимоотношений в дошкольной группе.
9. Жизнь до рождения. Современные исследования в области перинатальной психологии.
- 10.Младенец и взрослый: эмоциональные контакты, общение, совместная деятельность.
- 11.Влияние двигательной активности младенца на его психическое развитие.
- 12.Развитие самосознания в раннем возрасте.
- 13.Предметная деятельность как средство приобщения ребенка к миру человеческой культуры.
- 14.Речь как универсальное средство социализации ребенка.
- 15.Развитие самосознания ребенка. Психологический образ «Я» у дошкольников.
- 16.Роль позитивной «Я» концепции в формировании личности дошкольника.
- 17.Влияние различных видов психической депривации на развитие личности в раннем и дошкольном возрасте.
- 18.Психологическая характеристика трудностей общения дошкольников со сверстниками.
- 19.Взаимоотношения детей в игре. Игровые и реальные отношения.
- 20.Представления детей дошкольного возраста о труде взрослых в структуре психологической подготовки детей к труду.
- 21.Развитие внутреннего мира личности в период дошкольного детства.

22. Особенности проявления темперамента в дошкольном возрасте.
23. Роль игры в развитии произвольности поведения дошкольников.
24. Факторы эмоционального благополучия детей в разных условиях социализации (семья, детский дом).
25. Психологические особенности художественного восприятия в дошкольном возрасте.
26. Психологическое здоровье дошкольника.
27. Формирование коммуникативных способностей детей.
28. Психологические особенности взаимоотношений мальчиков и девочек в группе детского сада.
29. Особенности взаимоотношений со сверстниками в условиях детского дома.
30. Психологический конфликт в дошкольной группе.
31. Сравнительный анализ взаимоотношений между детьми в дошкольном и младшем школьном возрасте.
32. Проблема генезиса личности в отечественной психологии.
33. Проблема развития личности в различных психологических теориях.
34. Влияние семейной микросреды на особенности личностного поведения дошкольников
35. Особенности развития личности дошкольников в закрытых детских учреждениях.
36. Восприятие рисунка ребенком дошкольного возраста.
37. Особенности восприятия пространственных и временных отношений детьми дошкольного возраста.
38. Восприятие дошкольниками литературных произведений (сказки, басни, рассказа)
39. Проблема восприятия и формирования эталонов цвета у детей дошкольного возраста.
40. Восприятие и понимание комического дошкольниками.
41. Восприятие и понимание ребенком человека.
42. Развитие структуры мнемического действия на ранних этапах онтогенеза.
43. Проблема диагностики и коррекции развития памяти в дошкольном возрасте.
44. Формирование приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста.
45. Возрастные и индивидуальные особенности памяти детей.
46. Развитие различных видов мышления у дошкольников. (По материалам исследований А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Н.Н. Поддъякова и др.)
47. Исследования процесса образования понятий у детей в трудах Дж. Брунера и Ж. Пиаже.
48. Мыслительная деятельность шестилетних детей с задержкой психического развития. (По материалам исследований Т.В. Егоровой, Т.В. Розановой, У.В. Ульенковой).
49. Вопросы дошкольников к взрослым как форма проявления познавательной активности.

50. Методы изучения детского мышления.
51. Воображение и творчество в детском возрасте.
52. Воображение и творчество в игре.
53. Действие моделирования как условие развития воображения.
54. Методы изучения детского воображения.
55. Усвоение детьми приемов создания образов воображения.
56. Психологические особенности работы с одаренными детьми.
57. Психологические особенности развития способностей в дошкольном возрасте.
58. Соотношение личностной и интеллектуальной готовности детей к обучению в школе
59. Проблема преемственности детского сада и школы. Психологические аспекты.
60. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6 – 7 лет. Проблема кризиса семи лет.
61. Специфика учебной деятельности 6 – 7-летних детей. Уровни готовности к учебной деятельности.
62. Проблема социально-психологической адаптации детей 6 – 7 лет к школьному обучению.
63. Методы диагностики психологической готовности к обучению в школе.
64. Типы поведения первоклассников в новых условиях деятельности и общения.
65. Психологические аспекты адаптации детей к школе.
66. Динамика мотивов учения младших школьников.
67. Особенности общения младших школьников со сверстниками.
68. Причины и профилактика школьной тревожности в младшем школьном возрасте.
69. Уровни развития учебной деятельности младших школьников.
70. Психологический анализ причин неуспеваемости младших школьников.

Список основной литературы

1. Детская психология: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. – 399 с.
2. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
3. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
4. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
5. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 224 с.

6. Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.С. Урунтаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 408с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
8. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб.пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – 4.-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 336 с.
9. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 2006. М.: Изд. центр «Академия», 2004.–384с.

Список дополнительной литературы

- 10.Авраменкова, В.В. Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка / В.В. Авраменкова. – М.: Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006. – 640 с.
- 11.Авраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре / В.В. Авраменкова. – М.; Воронеж: «МОДЭК», 2000. – 416 с.
- 12.Белоус А.Н. Развитие интеллектуально-познавательной сферы детей дошкольного возраста. Мн., 2002.
- 13.Белоус А.Н. Учите детей понимать мир. – Мн., Аверсет, 2009.
- 14.Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
- 15.Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
- 16.Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. / В.С. Мухина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 456 с.
- 17.Осорица, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорица. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
- 18.Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология / Е.А. Панько. – 2-е изд. – Минск: Зорныверасень, 2006. – 264 с.
- 19.Панько, Е.А. Детство как самоценность / Е.А. Панько. – Мн.: Изд-во МО-ИРО, 2009. – 68с.
- 20.Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Е.А. Панько { и др}; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012. -184 с.
- 21.Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии.- М., 1995.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ ПО ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

(для студентов дневной и заочной форм получения образования факультета дошкольного образования)

1. Детство как социально-психологический феномен. Основные исторические этапы социогенеза детства..
2. Предмет и задачи детской психологии.
3. Актуальные проблемы современной детской психологии.
4. Связь детской психологии с другими науками.
5. Методы исследования в детской психологии.
6. Детство как предмет научного психологического исследования. История развития детской психологии.
7. Основные закономерности психического развития ребёнка.
8. Наследственность, среда и активность как факторы развития психики.
9. Понятие социализации личности. Виды и механизмы социализации.
10. Детское общество как институт социализации ребёнка.
11. Теории психического развития.
12. Культурно-историческая концепция развития Л.С. Выготского.
13. Обучение и развитие. Основные подходы к пониманию развивающего обучения.
14. Общая характеристика возраста. Виды возраста, основания и достижения возраста.
15. Основные подходы к построению возрастной периодизации психического развития в зарубежной психологии (К.Бюлер, Р.Заззо, З.Фрейд, Э.Эриксон и др.).
16. Принципы и основания построения возрастной периодизации психического развития в детском возрасте (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн).
17. Психологические особенности развития ребёнка в пренатальном периоде.
18. Кризис новорожденности. Содержание психической жизни новорожденных.
19. Социальная ситуация развития младенческого возраста. Базовая потребность и основные линии развития в младенческом возрасте.
20. Понятие эмоциональной депривации и её последствия для психического развития ребёнка.
21. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности в младенчестве.
22. Основные достижения младенческого возраста. Кризис 1 года.
23. Социальная ситуация развития в раннем детстве. Базовые потребности и основные линии психического развития в раннем возрасте.
24. Предметно-орудийная деятельность в раннем возрасте. Стадии развития орудийных действий ребёнка.

25. Сенсомоторное развитие ребёнка в раннем возрасте.
26. Развитие речи и мышления в раннем возрасте.
27. Центральная линия развития и центральное (личностное) новообразование раннего детства.
28. Психологическая сущность кризиса 3 лет. Симптоматика и условия оптимального преодоления критического возраста.
29. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве. Базовая потребность возраста и основные линии психического развития дошкольников.
30. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста.

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ ПО ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

(для студентов дневной и заочной форм получения образования факультета дошкольного образования)

1. Детство как социально-психологический феномен. Основные исторические этапы социогенеза детства..
2. Предмет и задачи детской психологии.
3. Актуальные проблемы современной детской психологии.
4. Связь детской психологии с другими науками.
5. Методы исследования в детской психологии.
6. Значение детской психологии для профессиональной подготовки педагогов и психологов.
7. Детство как предмет научного психологического исследования. История развития детской психологии.
8. Ребёнок в обществе: кризис детства. Истоки и причины, формы проявления.
9. Основные закономерности психического развития ребёнка.
10. Базовые определения развития. Основные свойства развития.
11. Наследственность, среда и активность как факторы развития психики.
12. Общение как фактор психического развития.
13. Понятие социализации личности. Виды и механизмы социализации.
14. Семья как основной институт социализации в детском возрасте.
15. Детское общество как институт социализации ребёнка.
16. Анализ биогенетических теорий развития.
17. Анализ психоаналитических теорий психического развития.
18. Анализ теорий социального научения в понимании закономерностей психического развития.
19. Культурно-историческая концепция развития Л.С. Выготского.
20. Теория когнитивного развития Ж.Пиаже.
21. Обучение и развитие. Основные подходы к пониманию развивающего обучения.

22. Общая характеристика возраста. Виды возраста, основания и достижения возраста.
23. Основные подходы к построению возрастной периодизации психического развития в зарубежной психологии (К.Бюлер, Р.Заззо, З.Фрейд, Э.Эриксон и др.).
24. Принципы и основания построения возрастной периодизации психического развития в отечественной психологии (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн).
25. Психологические особенности развития ребёнка в пренатальном периоде.
26. Кризис новорожденности. Содержание психической жизни новорожденных.
27. Социальная ситуация развития младенческого возраста. Базовая потребность и основные линии развития в младенческом возрасте.
28. Понятие эмоциональной депривации и её последствия для психического развития ребёнка.
29. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности в младенчестве.
30. Основные достижения младенческого возраста. Кризис 1 года.
31. Социальная ситуация развития в раннем детстве. Базовые потребности и основные линии психического развития в раннем возрасте.
32. Предметно-орудийная деятельность в раннем возрасте. Стадии развития орудийных действий ребёнка.
33. Сенсомоторное развитие ребёнка в раннем возрасте.
34. Развитие речи и мышления в раннем возрасте.
35. Центральная линия развития и центральное (личностное) новообразование раннего детства.
36. Психологическая сущность кризиса 3 лет. Симптоматика и условия оптимального преодоления критического возраста.
37. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве. Базовая потребность возраста и основные линии психического развития дошкольников.
38. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста.
39. Игровая деятельность как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте.
40. Анализ теорий детской игры.
41. Этапы развития игровой деятельности дошкольника.
42. Структура и уровни развития сюжетно-ролевой игры.
43. Игровые и реальные отношения. Формирование взаимоотношений дошкольников в игре.
44. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта.
45. Своеобразие детского рисунка. Возрастные особенности создания графического образа.

46. Содержание и выразительные средства детского рисунка.
47. Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте.
48. Психологическая характеристика элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства.
49. Особенности начальных форм учебной деятельности в дошкольном возрасте.
50. Социально-психологические условия эффективной организации учебной деятельности в период дошкольного детства.
51. Сенсорное развитие дошкольников. Развитие отдельных видов ощущений и восприятия у детей дошкольного возраста.
52. Восприятие ребенком человека. Развитие социальной перцепции как способности воспринимать и оценивать отношения со сверстниками и другими людьми.
53. Развитие внимания в дошкольном возрасте.
54. Особенности развития памяти в дошкольном возрасте.
55. Развитие произвольной логической памяти у дошкольников. Формирование приемов логического запоминания.
56. Развитие мышления в дошкольном возрасте. Детские вопросы как проявление познавательной активности ребёнка.
57. Особенности развития речи в дошкольном возрасте. Характеристика основных параметров речевой деятельности в дошкольном детстве.
58. Особенности воображения дошкольников, основные виды воображения. Пути развития творческого воображения у детей дошкольного возраста.
59. Психологические особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте.
60. Формирование высших чувств в дошкольном детстве. Условия и формы формирования культуры чувств.
61. Волевое развитие дошкольников. Проблема формирования произвольности поведения в дошкольном детстве.
62. Недостатки волевого развития детей: формы проявления и источники. Социально-психологические условия предупреждения и коррекции отклонений в поведении детей дошкольного возраста.
63. Этапы формирования личности в дошкольном возрасте.
64. Последствия неудачной семейной социализации в формировании личности ребёнка.
65. Проявления темперамента в поведении и деятельности ребенка дошкольного возраста.
66. Формирование основных характерологических черт в дошкольном возрасте.
67. Психолого-педагогические условия развития общих и специальных способностей в дошкольном детстве.
68. Генезис форм общения, развитие мотивов и средств общения у дошкольников.

69. Субкультура детского общества. Функции детской субкультуры и её структурно-содержательные компоненты.
70. Конфликт в детской группе как социально-психологический феномен. Специфика детского конфликта.
71. Психологическая характеристика группы детского сада. Формирование гуманных отношений в детской группе: психологические условия и средства.
72. Психологическая характеристика переходного периода в развитии детей 6 - 7 лет. Кризис 7 лет. Предпосылки и последствия кризиса.
73. Проблема психологической подготовки детей к обучению в школе.
74. Психологическая диагностика готовности детей к школьному обучению.
75. Понятие и структура психологической готовности детей к обучению в школе.
76. Социальная ситуация развития младшего школьника. Специфика развития ребёнка в период перехода в новую стадию возрастного развития.
77. Затруднения в обучении детей младшего школьного возраста, психологический механизм затруднений.
78. Психологическая характеристика учебной деятельности младшего школьника.
79. Педагогические конфликты с младшими школьниками. Причины, виды, способы разрешения
80. Развитие личности и межличностного взаимодействия в младшем школьном возрасте

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

4322

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ Учебно-методическое объединение по педагогическому образованию

УТВЕРЖДАЮ

Первый заместитель Министра образования
Республики Беларусь

В.А. Богуш

« 20 » 08 2014 г.

Регистрационный № ТД- А 500 / тип.

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Типовая учебная программа по учебной дисциплине

для специальности

1-01 01 01 Дошкольное образование

СОГЛАСОВАНО

Председатель учебно-методического
объединения по педагогическому
образованию

П.Д. Кухарчик

28.08.2014

СОГЛАСОВАНО

Начальник Управления
высшего образования
Министерства образования
Республики Беларусь

С.И. Романюк

20.08.2014

СОГЛАСОВАНО

Проректор по научно-
методической работе
Государственного
учреждения образования
«Республиканский институт
высшей школы»

И.В. Титович

26.06.2014

Эксперт-нормоконтролер

О.А. Величкова

26.06.2014

Минск 2014

Информация об изменениях размещается на сайтах:
<http://www.nihe.bsu.by>
<http://www.edubelarus.info>

СОСТАВИТЕЛИ:

Л.В. Финькевич, доцент кафедры общей и детской психологии Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;

Т.А. Исакова, доцент кафедры общей и детской психологии Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат психологических наук

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Кафедра общей и социальной психологии учреждения образования «Гродненский университет имени Янки Купалы»;

О.С. Попова, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы учреждения образования «Республиканский институт профессионального образования», кандидат психологических наук, доцент

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ В КАЧЕСТВЕ ТИПОВОЙ:

Кафедрой общей и детской психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

(протокол № 11 от 8 «мая» 2013 г.);

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

(протокол № 4 от «24» мая 2013 г.);

Научно-методическим советом по педагогике детства Учебно-методического объединения по педагогическому образованию

(протокол № 3 от «30» мая 2013 г.)

Ответственный за редакцию: Т.А. Исакова

Ответственный за выпуск: Т.А. Исакова

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная программа предназначена для студентов педагогических вузов, обучающихся на факультетах дошкольного образования. В данной программе отражены актуальные проблемы детской психологии не только с точки зрения науки, но и практики современных учреждений дошкольного образования. Психологическая подготовка студентов при изучении данной дисциплины направлена на осознание ими необходимости знаний по психологии детства, развитие осознанного отношения к проблемам воспитания и обучения детей, потребности в непрерывном профессиональном развитии и самосовершенствовании.

В основу программы положен сложившийся в отечественной детской психологии подход к проблеме психического развития как социальном наследовании, как активном присвоении ребенком материальной и духовной культуры и развитии у него высших психических функций. Содержание учебной дисциплины представлено в 5 разделах. В первом разделе студенты знакомятся с предметом, задачами и проблемами детской психологии. Рассматриваются концептуальные подходы к проблеме изучения принципов, закономерностей, факторов, возрастной периодизации психического развития личности. Второй раздел посвящен изучению психологических особенностей развития ребенка в младенческом и раннем возрасте, включая развитие психики в пренатальном периоде. В третьем разделе представлена психология дошкольного возраста: общая характеристика психического развития дошкольника, психологическая характеристика видов деятельности, познавательное развитие, развитие личности, межличностные отношения и общение. В четвертом разделе акцент сделан на вопросах психологической готовности детей к обучению в школе. Последний раздел посвящен психологии младшего школьного возраста.

Цель учебной дисциплины «Детская психология»: развитие профессиональной компетентности студентов области детской психологии, формирование у них готовности к осуществлению педагогической деятельности на принципах личностно-ориентированной модели воспитания и обучения в эпоху детства.

Задачи учебной дисциплины:

- показать непреходящую самоценность дошкольного детства и его роль в становлении и развитии личности на всех этапах онтогенеза;
- раскрыть динамику, закономерности, факторы и условия психического развития личности;
- представить целостную картину развития ребенка на разных этапах онтогенеза;
- сформировать психолого-педагогическую наблюдательность студентов, практические умения использования методов изучения психического развития ребенка, детской группы.

Требования к освоению учебной дисциплины

Требования к уровню освоения содержания учебной дисциплины «Детская психология» определены образовательным стандартом высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин, который разработан с учетом требований компетентностного подхода. В названном стандарте указан минимум содержания по дисциплине в виде системы обобщенных психологических знаний и умений, составляющих профессиональную компетентность выпускника вуза:

а) знать:

- основные подходы к пониманию психического развития в зарубежной и отечественной психологии;
- сущность основных законов развития психики;
- характеристики качественных новообразований и закономерности изменений всех психических функций на этапе детства;

б) уметь:

- осуществлять психологический анализ реальных жизненных ситуаций и проблем в процессе социализации ребенка;
- обосновывать выбор методов изучения особенностей развития и индивидуальных характеристик психики ребенка, взаимоотношений в дошкольной группе;
- обеспечивать условия расширения «зоны ближайшего развития» ребенка, владеть приемами коррекционно-развивающей работы с детьми;

в) владеть:

- содержанием и соотношением определений специальных понятий, раскрывающих природу психического развития человека;
- применением этих понятий для осмысления различных развития в детском возрасте, анализов фактов обыденной жизни.

Образовательным стандартом высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин определено количество часов, отведенных на изучение учебной дисциплины «Детская психология», – 238 часов, из них 110 часов – на аудиторные занятия, в том числе на лекции – 70 часов, практические – 40 часов.

Примерный тематический план

№ раздела и темы	Наименование разделов и тем	Всего	Лекции	Практ. занятия
Р. 1	Общие вопросы теории психического развития	24	16	8
1.1	Предмет, задачи и методы детской психологии. Детство как научная проблема	6	4	2
1.2	Теории психического развития	6	4	2
1.3	Закономерности и динамика психического развития. Факторы психического развития	6	4	2
1.4	Возрастная периодизация психического развития	6	4	2
Р.2	Психологические особенности развития ребенка в младенческом и раннем возрасте	14	10	4
2.1	Развитие психики в пренатальном периоде	2	2	
2.2	Психическое развитие ребёнка в период новорожденности	2	2	
2.3	Психическое развитие в младенческом возрасте	4	2	2
2.4	Психическое развитие ребенка в раннем возрасте	6	4	2
Р.3	Психология дошкольного возраста	62	36	26
3.1	Общая характеристика психического развития дошкольника	2	2	
3.2	Психологическая характеристика видов деятельности дошкольника	12	8	4
3.2.1	Игровая деятельность как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте	4	2	2
3.2.2	Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте	4	2	2
3.2.3	Психологическая характеристика элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства	2	2	
3.2.4	• Особенности начальных форм учебной деятельности в дошкольном возрасте	2	2	
3.3	Познавательное развитие в дошкольном возрасте	24	12	12
3.3.1	Сенсорное развитие дошкольников	4	2	2
3.3.2	Развитие внимания в дошкольном возрасте	4	2	2

3.3.3	Развитие памяти в дошкольном возрасте	4	2	2
3.3.4	Развитие речи в дошкольном возрасте	4	2	2
3.3.5	Развитие мышления в дошкольном возрасте	4	2	2
3.3.6	Развитие воображения в дошкольном возрасте	4	2	2
3.4	Развитие личности в дошкольном возрасте	16	8	8
3.4.1	Развитие эмоционально-волевой сферы личности дошкольника	4	2	2
3.4.2	Развитие индивидуального самосознания в дошкольном возрасте	4	2	2
3.4.3	Темперамент и характер в дошкольном детстве	4	2	2
3.4.4	Развитие способностей в дошкольном возрасте	4	2	2
3.5	Межличностные отношения и общение в дошкольном возрасте	8	6	2
3.5.1	Развитие общения в дошкольном возрасте	2	2	
3.5.2	Межличностное взаимодействие в детской группе	2	2	
3.5.3	Психологический конфликт в детской группе	4	2	2
Р.4	Социально-психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе	6	4	2
4.1	Психологическая характеристика переходного периода в развитии детей 6 - 7 лет. Кризис 7 лет	2	2	
4.2	Психологическая готовность детей к обучению в школе	4	2	2
Р.5	Психология младшего школьника	4	4	
5.1	Социальная ситуация развития младшего школьника	2	2	
5.2	Развитие личности и межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте	2	2	
	Всего:	110	70	40

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

РАЗДЕЛ 1 Общие вопросы теории психического развития

Тема 1.1 Предмет, задачи и методы детской психологии. Детство как научная проблема

Детская психология – наука о факторах, закономерностях и условиях психического развития ребенка. Филогенез и онтогенез человеческой психики. Познание детства как научная проблема. Исторические и социально-психологические аспекты изучения мира детства: положение детей в обществе, их социальный статус и взаимоотношения с взрослыми, специфика детского мироощущения, внутренний мир ребенка. Образы детства в художественной литературе, искусстве и массовом сознании. Социальные установки, отношение к детям и к детству в разных культурах, эволюция понятия и образа детства.

Детская психология как раздел возрастной психологии. Связь детской психологии с другими науками: общей и педагогической психологией, философией, социологией, педагогикой и частными методиками, генетикой и возрастной физиологией. Теоретические и практические задачи детской психологии. Значение детской психологии в профессиональной подготовке педагога для системы дошкольного образования. Методы изучения психики ребенка.

Тема 1.2 Теории психического развития

Анализ теорий психического развития. Биологизаторская концепция развития психики: теория рекапитуляции Ст. Холла, биогенетический закон Э. Геккеля, теория трех ступеней К.Бюлера, теория эмпирического эволюционизма А. Гезелла.

Социологизаторская концепция развития психики: теория научения Э. Торндайка, Б. Скиннера, Н. Миллера, К. Халла. Бихевиоризм Дж. Уотсона. Теория конвергенции двух факторов В. Штерна. Концепция социального научения.

Психоаналитические теории детского развития: З. Фрейд, М. Клейн, А. Фрейд.

Идея спонтанного развития психики в трудах Ж. Пиаже, К. Левина, А. Валлона. Ортогенетическая концепция Х. Вернера. Эпигенетическая теория Э. Эриксона.

Л.С. Выготский – создатель новой теории психического развития ребенка. Теория культурно-исторического развития высших психических функций. Вопросы теории развития психики в трудах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина.

Тема 1.3 Закономерности и динамика психического развития. Факторы психического развития

Основные законы психического развития ребенка в свете идей Л.С. Выготского. Общие закономерности психического развития. Понятие о факторах психического развития. Наследственность, среда и активность как факторы развития психики. Наследственные особенности, природные свойства организма и процессы созревания как предпосылки психического развития. Значение социальных условий и ближайшей микросреды в развитии ребенка. Психическое развитие как процесс приобщения ребенка к миру человеческой культуры. Понятие социализации личности. Механизмы социализации. Понятие института и агентов социализации. Основные характеристики и их роль на разных этапах онтогенеза. Семья как основной институт социализации в детском возрасте. Детское общество как институт социализации ребёнка. Понятие и функции детской субкультуры. Воспитание, образование, обучение как частные subprocessы социализации. Характеристика и критический анализ взглядов на проблему соотношения обучения и развития. Обучение и сензитивные периоды в развитии психики ребенка.

Ведущая деятельность и ее роль в развитии психики, в формировании психических процессов, личностных новообразований, новых видов деятельности. Влияние общения на развитие личности ребенка. Детерминированность психического развития ребенка характером общения со взрослыми и сверстниками.

Тема 1.4 Возрастная периодизация психического развития

Общая характеристика возраста, физическое и психическое развитие. Виды возраста. Параметры возраста. Проблема соотношения оснований и результатов возраста. Основные подходы к построению возрастной периодизации психического развития в зарубежной психологии. Проблема возраста и возрастной периодизации в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Принципы и основания построения возрастной периодизации психического развития в детском возрасте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн). Кризисные периоды психического развития, причины возрастных кризисов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.). Возникновение новообразований в психическом развитии как результат разрешения противоречий. Изменение социальной ситуации развития. Появление новых видов деятельности. Смена ведущего вида деятельности как показатель перехода на новый этап психического развития. Исторический характер возрастной периодизации. Изменения в характеристиках и возрастных границах каждого периода психического развития. Индивидуальные особенности психического развития.

РАЗДЕЛ 2 Психологические особенности развития ребенка в младшем и раннем возрасте

Тема 2.1 Развитие психики в пренатальном периоде

Жизнь до рождения. Проблемы перинатальной психологии. Формирование нервной системы в период внутриутробного развития. Рецепторы к моменту рождения. Психологическая связь плода с матерью. Влияние образа жизни матери на психическое развитие до рождения.

Тема 2.2 Психическое развитие ребёнка в период новорожденности

Кризис новорожденности. Содержание психической жизни новорожденных. Предпосылки развития психических новообразований и достижения периода новорожденности.

Тема 2.3 Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте

Общая характеристика младенческого возраста. Развитие социальных потребностей ребенка и формы их проявления. Понятие эмоциональной депривации и её последствия для психического развития ребёнка. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности в младенчестве. Основные линии развития в младенческом возрасте. Основные достижения младенческого возраста.

Тема 2.4 Психическое развитие ребенка в раннем возрасте

Социальная ситуация развития при переходе от младенческого к раннему возрасту. Основные линии развития в раннем возрасте. Предметно-орудийная деятельность в раннем возрасте. Сенсомоторное развитие ребёнка в раннем возрасте. Развитие речи и мышления в раннем возрасте. Влияние психической депривации на развитие ребенка в раннем возрасте. Центральная линия развития и центральное (личностное) новообразование раннего детства. Психологическая сущность кризиса 3 лет. Симптоматика кризиса. Условия оптимального преодоления кризиса 3 лет. Новообразования раннего возраста. Основные достижения раннего возраста. Самосознание ребёнка раннего возраста как первый этап формирования личности в онтогенезе. Общая характеристика развития самооценки детей.

РАЗДЕЛ 3 Психология дошкольного возраста

Тема 3.1 Общая характеристика психического развития дошкольника.

Переход от раннего детства к дошкольному. Анализ социальной ситуации развития. Общие условия психического развития дошкольников. Смена ведущего вида деятельности. Основные линии психического развития дошкольников. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста.

• Тема 3.2 Психологическая характеристика видов деятельности дошкольника

• 3.2.1 Игровая деятельность как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте

Психологическая характеристика игры. Анализ теорий детской игры. Исторические и психологические предпосылки игровой деятельности. Психологическая сущность игрового перевоплощения и его роль в развитии личности ребенка. Современная классификация детских игр, социокультурные аспекты развития игры.

Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет, содержание, роли, правила, игровые действия, игровой материал. Использование предметов-заместителей.

Этапы развития игровой деятельности в дошкольном возрасте. Ранние формы ролевой игры. Возрастные изменения сюжетно-ролевой игры и ее отдельных компонентов.

Игровые и реальные отношения. Формирование взаимоотношений детей в игре. Влияние ролевой игры на психическое развитие ребенка.

3.2.2 Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте

Основные вопросы теории детского изобразительного творчества. Природа детского рисунка. Формирование предпосылок изобразительной деятельности.

Этапы развития изобразительности. Создание графического образа. Содержание детского рисунка. Функции детского рисунка. Специфические особенности рисунка детей дошкольного возраста. Выразительные средства детского рисунка. Функции цвета в детском рисунке. Рисунок как средство отражения социального опыта ребенка. Диагностические возможности детского рисунка. Психотерапевтический эффект детского рисунка. Предпосылки конструктивной деятельности в раннем детстве. Основные направления развития конструирования дошкольника.

3.2.3 Психологическая характеристика элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства

Формирование предпосылок трудовой деятельности детей. Освоение отдельных видов трудовой деятельности. Формирование элементарных навыков и умений. Возникновение общественно значимых мотивов трудовой деятельности.

Представления о труде взрослых в структуре психологической подготовки детей к труду. Интерес к профессиональной деятельности взрослых.

Влияние трудовой деятельности детей на развитие их личности, эмоционально-волевой и познавательной сферы. Роль взрослых в становлении элементарной трудовой деятельности детей, формировании у них трудолюбия, основ культуры труда.

• 3.2.4 Особенности начальных форм учебной деятельности в дошкольном возрасте

Предпосылки учебной деятельности детей. Специфика учебной деятельности дошкольников. Формирование умения учиться. Освоение общих

способов и умений, учебных действий. Связь учебной деятельности с игрой. Роль дидактической игры в освоении детьми структурных компонентов учебной деятельности. Специфика учебной деятельности шестилеток. Психологический анализ содержания и методов обучения детей дошкольного возраста. Пути активизации познавательной деятельности детей в учении, формирование отношения к учению как средству добывания знаний, освоению различных навыков и умений. Социально-психологические условия эффективной организации учебной деятельности в период дошкольного детства. Возрастная динамика отношения к учению. Особенности содержания и методов обучения шестилетних детей. Индивидуально-дифференцированный подход к шестилеткам, испытывающим трудности в овладении учебной деятельностью.

Тема 3.3 Познавательное развитие в дошкольном возрасте

3.3.1 Сенсорное развитие дошкольников

Основные положения современной теории сенсорного развития ребенка. Развитие отдельных видов ощущений и восприятия у детей дошкольного возраста. Восприятие ребенком человека, развитие социальной перцепции как способности воспринимать и оценивать отношения со сверстниками и другими людьми. Современные исследования сенсорных способностей дошкольников. Этапы сенсорного развития, их связь с деятельностью ребенка. Формирование сенсорной культуры ребенка. Возможные отклонения в развитии сенсорики у детей дошкольного возраста, пути их коррекции.

3.3.2 Развитие внимания в дошкольном возрасте

Возрастные особенности внимания детей. Развитие свойств внимания у детей. Зависимость устойчивости внимания от характера воспринимаемых объектов. Соотношение непроизвольного и произвольного внимания в разных видах деятельности.

Формирование устойчивости и сосредоточенности внимания. Роль слова в организации внимания. Пути и средства организации и поддержания внимания детей разного возраста. Взаимосвязь внимания и других психических процессов у детей. Расстройства внимания, способы их предупреждения и коррекции.

3.3.3 Развитие памяти в дошкольном возрасте

Особенности мнемической деятельности детей дошкольного возраста. Развитие представлений как основы образной памяти. Переход от непроизвольной памяти к произвольной, выделение цели запомнить. Воспитание произвольной логической памяти у дошкольников, целенаправленное формирование приемов логического запоминания. Индивидуальные различия в области памяти. Возникновение мнемических действий. Применение приемов самоконтроля в мнемической деятельности. Влияние установки и характера деятельности на продуктивность запоминания у детей. Возможные отклонения в области памяти у детей дошкольного возраста, основные направления коррекционной работы.

3.3.4 Развитие речи в дошкольном возрасте

Становление речи в дошкольном возрасте. Освоение речи как основного механизма социализации. Развитие фонематического слуха. Развитие пассивного и активного словаря. Освоение словарного состава и грамматического строя языка. Осознание звукового состава слова.

Словотворчество и формирование чувства языка. Развитие форм и функций речи у дошкольников. Развитие обобщающей и планирующей функции речи. Роль речи в развитии познавательных процессов.

Усвоение грамоты в процессе обучения. Овладение механизмом слогового чтения. Роль наглядного моделирования в усвоении грамоты.

3.3.5 Развитие мышления в дошкольном возрасте

Анализ теорий детского мышления. Генезис видов мышления. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Психологическая характеристика наглядно-образного и наглядно-схематического мышления у детей.

Развитие мыслительных операций в свете теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Формы обобщения опыта у дошкольников. Формирование простейших форм рассуждений. Причинное мышление у дошкольников. Овладение рациональными способами решения мыслительных задач. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности детей. Развитие общих интеллектуальных способностей. Освоение приемов опосредования, схематизации, наглядного моделирования.

Возможные отклонения в развитии мышления у детей разных возрастных групп дошкольников, основные направления коррекционной работы.

3.3.6 Развитие воображения в дошкольном возрасте

Зависимость воображения от опыта ребенка. Освоение приемов создания образов воображения. Воображение и творчество в детском возрасте. Влияние совместной игровой и изобразительной деятельности на развитие творческого воображения у детей. Особенности воображения дошкольников наглядность, подвижность, изменчивость фантастических образов, их яркая эмоциональная окраска. Повышение коэффициента оригинальности во всех видах деятельности. Возможные отклонения в развитии воображения у детей. Профилактика и пути коррекции отклонений. Пути развития творческого воображения у детей дошкольного возраста. Роль обогащенной социальной и предметной среды в развитии детского творчества.

Тема 3.4 Развитие личности в дошкольном возрасте

3.4.1 Развитие эмоционально-волевой сферы личности дошкольника

Общие закономерности развития эмоций и чувств в онтогенезе. Особенности эмоционального облика дошкольника. Возрастные особенности возникновения и протекания чувств. Условия развития высших чувств у детей. Социально-психологические условия развития эмоциональной сферы дошкольников.

Развитие воли. Особенности развития волевого поведения детей. Становление этапов волевого действия у детей дошкольного возраста. Преодоление препятствий в процессе достижения цели в структуре волевого действия детей разного возраста.

Формирование произвольности поведения дошкольников, изменение иерархии мотивов, соподчинение мотивов. Подчинение волевого поведения нравственным установкам и этическим нормам.

Негативная симптоматика поведения детей в кризисные периоды развития (капризы, упрямство, негативизм). Социально-психологические условия предупреждения и коррекции отклонений в развитии эмоционально-волевой сферы личности детей дошкольного возраста.

3.4.2 Развитие индивидуального самосознания в дошкольном возрасте

Основные направления развития самосознания, образа «Я» у дошкольников. Уровень притязаний. Особенности развития самооценки и самоконтроля. Осознание себя во времени. Половая идентификация и осознание своей индивидуальности. Условия и пути развития самосознания в дошкольном возрасте.

3.4.3 Темперамент и характер в дошкольном возрасте

Проявления темперамента в поведении и деятельности ребенка дошкольного возраста. Особенности развития темперамента в дошкольном возрасте. Возрастные особенности возникновения и проявления различных свойств темперамента. Характеристика детей разных типов темперамента и психологические основы индивидуального подхода к ним. Формирование основных характерологических черт.

3.4.4 Развитие способностей в дошкольном возрасте

Предпосылки развития способностей. Задатки, склонности и способности. Развитие познавательных способностей. Развитие сенсорных способностей и форм опосредованного познания. Развитие интеллектуальных способностей и овладения наглядным пространственным моделированием. Развитие практических способностей: организаторских, конструктивно-технических. Развитие специальных способностей: музыкальных, изобразительных, литературных, театрально-речевых. Взаимосвязь специальных способностей и познавательных способностей. Одаренные дети. Условия, пути и средства развития способностей в дошкольном возрасте.

Тема 3.5 Межличностные отношения и общение в дошкольном возрасте

3.5.1 Развитие общения в дошкольном возрасте

Развитие форм общения дошкольников со взрослыми: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Содержание потребности в общении, ведущие мотивы общения, основные средства общения. Механизм смены форм общения. Восприятие детьми личности воспитателя. Специфика взаимоотношений до-

школьников и воспитателя. Роль общения со взрослыми для психического развития ребенка.

3.5.2 Межличностное взаимодействие в детской группе

Общая характеристика взаимоотношений и общения в детских группах. Функции детской группы. Субкультура детского общества. Функции детской субкультуры и её структурно-содержательные компоненты. Психологическая характеристика группы детского сада. Основные параметры структуры и групповой динамики. Методы изучения и коррекции межличностного взаимодействия в дошкольной группе. Формирование гуманных отношений в детской группе: психологические условия и средства.

3.5.3 Психологический конфликт в детской группе

Конфликт в детской группе как социально-психологический феномен. Специфика детского конфликта. Функции и последствия конфликта в детской группе: конструктивные и деструктивные. Виды конфликтов. Этапы развития конфликта в детской группе. Роль конфликтогенов в эскалации детского конфликта. Задачи и способы коррекции «конфликтов в операциях» и «конфликтов в мотивах».

РАЗДЕЛ 4 Социально-психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе

Тема 4.1 Психологическая характеристика переходного периода в развитии детей 6 - 7 лет. Кризис 7 лет

Социальная ситуация развития детей на седьмом году жизни. Психофизиологические особенности шестилеток. Психологическая характеристика переходного периода в развитии детей 6 - 7 лет. Содержание основных фаз переходного периода. Проблема кризиса семи лет. Ведущие новообразования личностного и психического развития шестилеток. Смена ведущего вида деятельности (переход от игры к учению). Требования к детям, поступающим в школу.

Тема 4.2 Психологическая готовность детей к обучению школе

Проблема психологической подготовки детей к школе. Формирование предпосылок учебной деятельности. Понятие и компоненты психологической готовности к обучению в школе. Социально-психологическая и личностная готовность детей к обучению в школе. Мотивационно-волевая готовность к школе. Коммуникативная готовность: сформированность форм общения со взрослыми и сверстниками, коммуникативных умений и навыков. Интеллектуальная готовность к обучению в школе. Психологическая диагностика готовности детей к школьному обучению.

Раздел 5 Психология младшего школьника

Тема 5.1 Социальная ситуация развития младшего школьника

Общая характеристика возраста. Специфика развития ребёнка в период перехода в новую стадию возрастного развития. Социальная ситуация

развития младшего школьника. Развитие интеллектуально-познавательных функций в младшем школьном возрасте. Психологическая характеристика учебной деятельности младшего школьника. Современные проблемы психологии обучения младших школьников.

Тема 5.2 Развитие личности и межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте

Факторы психосоциального развития младшего школьника. Возрастные особенности формирования индивидуального сознания в младшем школьном возрасте. Центральное личностное новообразование младшего школьного возраста. Эмоционально-волевое развитие детей младших школьников. Особенности межличностных отношений в школьном классе. Педагогические конфликты с младшими школьниками. Причины, виды, способы разрешения и условия предупреждения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Список основной литературы

1. Детская психология: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. – 399 с.
2. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
3. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
4. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
5. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 224 с.
6. Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.С. Урунтаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 408 с.
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
8. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 336 с.
9. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 2006. М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 384 с.

Список дополнительной литературы

1. Авраменкова, В.В. Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка / В.В. Авраменкова. – М.: Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006. – 640 с.
2. Авраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре / В.В. Авраменкова. – М.; Воронеж: «МОДЭК», 2000. – 416 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
4. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. / В.С. Мухина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 456 с.
6. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

7. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология / Е.А. Панько. – 2-е изд. – Минск: Зорныверасень, 2006. – 264 с.

8. Панько, Е.А. Детство как самоценность / Е.А. Панько. – Мн.: Изд-во МОИРО, 2009. – 68 с.

Перечень рекомендуемых средств диагностики

Для контроля качества образования используются следующие средства диагностики:

- оценка решения типовых заданий;
- письменные контрольные работы;
- устный опрос во время занятий;
- оценка рефератов по отдельным разделам дисциплины с использованием монографической и периодической литературы;
- зачет;
- письменный экзамен;
- устный экзамен;
- защита курсовых работ.

Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Детская психология» включает:

- анализ первоисточников;
- решение учебных задач по вопросам общей, социальной, возрастной и педагогической психологии;
- изучение материалов лекций с последующим самоконтролем;
- подготовку к практическим и лабораторным занятиям, выполнение учебно-исследовательских заданий с привлечением широкого круга источников;
- подготовку реферата, эссе по выбранной теме;
- подготовку к тестированию, коллоквиуму, зачету, экзамену.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
для дневной формы получения образования

Номер раздела, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество часов			Материальное обеспечение	Литература	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	УСР			
1	2	3	4	5	6	7	8
	Раздел 1 Общие вопросы теории психического развития						
1.1	Предмет, задачи и методы детской психологии. Детство как научная проблема	4	2				
	1. Детство как социально-психологический феномен. Основные исторические этапы социогенеза детства. 2. Предмет психологии развития и детской психологии. 3. Место детской психологии в психологической науке и общегуманитарном знании. 4. Задачи детской психологии и актуальные направления научных исследований. 5. Методы исследования в детской психологии.				УМК “Детская психология”. Схема: классификация методов (по Б.Г.Ананьеву)	4, 8, 9	Устный опрос Тематические сообщения Анализ исследований в психологических изданиях
1.2	• Теории психического развития	2	2	2л			
	1. Теории психического развития – основная проблема построения теорий психического развития. 2. Биогенетические теории развития. Психоаналитический подход к развитию личности. психического развития. 3. Социогенетические теории развития. 4. Теория когнитивного развития Ж.Пиаже. 5. Гуманистический подход к теории психического развития (А.Маслоу, К.Роджерс). 6. Экологическая концепция развития У. Бронфенбреннера. 7. Культурно-историческая концепция развития Л.С. Выготского.				Схема “Современные теории психического развития”	7,8	Устный опрос-дискуссия
1.3	• Закономерности и динамика психического развития. Фак-	4	2				

	торы психического развития						
	1 Рост, созревание и развитие. 2. Основные свойства развития. Виды, формы развития. 3. Принципы и закономерности психического развития. 4. Наследственность, среда и активность как факторы развития психики. 5. Понятие ведущей деятельности, ее роль в психическом развитии. Понятие социальной ситуации развития. 6. Обучение и развитие. Основные подходы к пониманию развивающего обучения. 7. Понятие социализации личности. Механизмы и основные институты социализации.				УМК “Детская психология Работа Л.С. Выготского “Становление высших психических функций	5,6, 7	Устный опрос
1.4	Возрастная периодизация психического развития.	4	2	2л			
	1. Общая характеристика категории «возраст». Виды возраста. 2. Параметры возраста. Проблема соотношения оснований и результатов возраста. 3. Основные подходы к построению возрастной периодизации психического развития в зарубежной психологии. 4. Принципы и основания построения возрастной периодизации психического развития в детском возрасте (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн).				Схема периодизации психического развития (по Д.Б.Эльконину)	6,7, 9	Устный опрос, дискуссия “Акселлерация и инфантилизация современных детей”
	Раздел 2 Психологические особенности развития ребенка в младенческом и раннем возрасте						
2.1	Развитие психики в пренатальном периоде	2					
	1. Жизнь до рождения: общая характеристика основных психофизических параметров развития. 2. Психологические особенности развития в пренатальном периоде. 3. Психологическое здоровье матери как условие нормативного развития ребёнка в пренатальном периоде.				Журналы о жизни до рождения	5	Устный опрос-беседа
2.2	Психическое развитие ребёнка в период новорожденности	2					
	1. Кризис новорожденности. 2. Содержание психической жизни новорожденных. 3. Предпосылки развития психических новообразований и достижения периода новорожденности.				Структурно-логические схемы	5,6, 7	Контрольный тестовый опрос
2.3	Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте	2	2				

	1. Общая характеристика младенческого возраста. 2. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности в младенчестве 3. Основные линии развития в младенческом возрасте. Основные достижения и новообразования младенческого возраста. 4. Понятие эмоциональной депривации и её последствия для психического развития ребёнка. 5. Кризис 1 года.				Видеофильм об основных линиях развития в младенческом возрасте	5,6,7	Тематические сообщения
2.4	Психическое развитие ребенка в раннем возрасте	4	2				
	1. Социальная ситуация развития при переходе от младенческого к раннему возрасту. 2. Предметно-орудийная деятельность – как ведущий вид деятельности в раннем возрасте. Этапы развития орудийных действий. 3. Основные линии развития в младенческом возрасте. 4. Основные достижения и новообразования младенческого возраста. 5. Психологическая сущность кризиса 3 лет. Симптоматика и условия оптимального преодоления кризиса.				Структурно-логические схемы о новообразованиях младенческого и раннего возраста	5,6,7,8	Контрольный тестовый опрос
	Раздел 3 Психология дошкольного возраста	36	26				
3.1	Общая характеристика психического развития дошкольника	2					
	1. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве. 2. Основные линии психического развития дошкольников. 3. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста. 4. Предпосылки и условия развития личности в дошкольном детстве.				Структурно-логические схемы	1,2,3,5,6,7,8	Тематические сообщения. Устный опрос, анализ результатов исследования самооценки у дошкольников
3.2	Психологическая характеристика видов деятельности дошкольника	8	4				
3.2.1	Игровая деятельность как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте	2	2				
	1. Анализ теорий детской игры. 2. Этапы развития игровой деятельности дошкольника. 3. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры 4. Уровни развития игровой деятельности. 5. Игровые и реальные отношения. Формирование взаимоотношений дошкольников в игре.				Структурно-логическая схема уровня развития игровой деятельности дошкольников	1,8	Анализ данных наблюдения за игровой деятельностью дошкольников

3.2.2	Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте	2	2				
	1. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. 2. Этапы развития изобразительной деятельности. 3. Своеобразие детского рисунка, возрастные особенности создания графического образа. 4. Содержание детского рисунка. 5. Выразительные средства детского рисунка.				Рисунки детей	6,8	Анализ детских рисунков
3.2.3	Психологическая характеристика элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства	2					
	1. Проблема социально-психологической подготовки детей к труду. 2. Предпосылки вхождения в трудовую деятельность. Специфика труда дошкольников. 3. Особенности элементарных форм трудовой деятельности дошкольников. 4. Психологические условия развития элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства				УМК	7,8	Аннотирование публикаций по проблеме
3.2.4	Особенности начальных форм учебной деятельности в дошкольном возрасте			2л			
	1. Предпосылки учебной деятельности детей. 2. Специфика учебной деятельности шестилеток. 3. Психологический анализ содержания и методов обучения детей дошкольного возраста. 4. Социально-психологические условия эффективной организации учебной деятельности в период дошкольного детства.				Конспект лекций	7,8	Подготовка сообщения «Игровая мотивация учебной деятельности дошкольника»
3.3	Познавательное развитие в дошкольном возрасте						
3.3.1	Сенсорное развитие дошкольников	2	2				
	1. Основные положения современной теории сенсорного развития ребенка. 2. Развитие отдельных видов ощущений и восприятия у детей дошкольного возраста. 3. Формирование перцептивных действий и сенсорных эталонов в дошкольном детстве. 4. Развитие художественного восприятия у дошкольников.				УМК	6,7,8	Устный опрос

	5. Развитие у дошкольников социальной перцепции как способности воспринимать и оценивать отношения со сверстниками и другими людьми. 6. Формирование сенсорной культуры в специфически детских видах деятельности ребенка.						
3.3.2	Развитие внимания в дошкольном возрасте	2		2пр			
	1. Возрастные особенности внимания детей. 2. Соотношение непроизвольного и произвольного внимания в разных видах деятельности. 3. Развитие свойств внимания у детей. 4. Пути и средства организации и поддержания внимания дошкольников 5. Расстройства внимания, способы их предупреждения и коррекции.				Конспект лекций	4,5, 6,7, 8	Устный опрос
3.3.3	Развитие памяти в дошкольном возрасте	2	2				
	1. Проблема развития памяти в отечественной и зарубежной психологии. 2. Развитие представлений как основы образной памяти. 3. Переход от непроизвольной памяти к произвольной, выделение цели запомнить. 4. Воспитание произвольной логической памяти у дошкольников, целенаправленное формирование приемов логического запоминания. 5. Индивидуальные различия в области памяти.				Конспект лекций	4,5, 6,7, 8	Устный опрос
3.3.4	Развитие речи в дошкольном возрасте	2	2				
	1. Становление речи в дошкольном возрасте. 2. Словообразование и формирование чувства языка. 3. Развитие форм и функций речи у дошкольников. 4. Усвоение грамоты в процессе обучения.				Конспект лекций	4,5, 6,7, 8	Устный опрос
3.3.5	Развитие мышления в дошкольном возрасте	2	2				
	1. Анализ теорий детского мышления. Психологическая характеристика наглядно-образного и наглядно-схематического мышления у детей. 2. Развитие мыслительных операций в свете теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Овладение рациональными способами решения мыслительных задач. 3. Генезис Формы обобщения опыта у дошкольников. Формирование простейших форм рассуждений. 4. Детские вопросы как показатель и фактор развития мыслительной деятельности.				Работа Л.С.Выготского «Мышление и речь»	1,3, 4,5, 6,7, 8	Реферат «Секретный мир детства», анализ детских вопросов (дневник детской субкультуры)

	5. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности детей. 6. Возможные отклонения в развитии мышления у детей разных возрастных групп дошкольников, основные направления коррекционной работы.						
3.3.6	Развитие воображения в дошкольном возрасте	2	2				
	1. Особенности воображения дошкольников. 2. Освоение приемов создания образов воображения. 3. Пути развития творческого воображения у детей дошкольного возраста. 4. Роль обогащенной социальной и предметной среды в развитии детского творчества.				Конспект лекций	1,3, 4,5	Устный опрос
3.4	Развитие личности в дошкольном возрасте						
3.4.1	Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника	2	2				
	1. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте. 2. Виды эмоциональных состояний дошкольников. Специфика их формирования и проявления. 3. Формирование высших чувств в дошкольном детстве. 4. Волевое развитие дошкольников. 2. Формирование мотивационно-потребностной сферы дошкольника как основы направленности личности. 5. Факторы отклоняющегося поведения дошкольников. 6. Социально-психологические условия предупреждения и коррекции отклонений в поведении детей дошкольного возраста.				УМК Практические задания	6,7, 8	Рефераты. Дискуссия: «Чувство комического и чувство трагического_ трансформация чувств в современном обществе»
3.4.2	Развитие индивидуального самосознания в дошкольном возрасте	2	2				
	1. Психологические особенности развития личности ребенка- дошкольника. 2. Основные направления развития самосознания в дошкольном возрасте 3. Проблема нормативности и отклонений в формировании личности ребёнка-дошкольника. 4. Психологические условия развития личности дошкольника				УМК Практические задания	1,2,3 ,5	Устный опрос, анализ результатов исследования проявлений темперамента у дошкольников
3.4.3	Темперамент и характер в дошкольном возрасте	2		2пр			
	1. Возрастные особенности развертывания темперамента в дошкольном детстве. 2. Характеристика детей разных типов темперамента и психологические основы индивидуального подхода к ним 3. Формирование ос-						

	новых характерологических черт в дошкольном возрасте.						
3.4.4	Развитие способностей в дошкольном детстве	2	2				
	1. Проявление природных предпосылок к формированию способностей в дошкольном детстве. 2. Способности и одарённость. Параметры одарённости. 3. Психолого-педагогические условия формирования общих и специальных способностей в дошкольном детстве. 4. Развитие и условия формирования социальной одарённости и коммуникативных способностей дошкольников. 5. Методы изучения способностей и одарённости в детском возрасте.				Психология социальной одарённости: выявление и развитие коммуникативных способностей дошкольников. Пособие / Под ред. Я.Л.Колосинского, Е.А.Панько	1,2	Тематические сообщения, устный опрос, практические задания по выявлению коммуникативных способностей детей
3.5	Межличностные отношения и общение в дошкольном возрасте						
3.5.1	Развитие общения в дошкольном возрасте			2л			
	1. Генезис форм общения, развитие мотивов и средств общения у дошкольников. 2. Особенности общения дошкольников со сверстниками. 3. Общая характеристика взаимоотношений и общения в детских группах. Функции детской группы. 4. Субкультура детского общества. Функции детской субкультуры и её структурно-содержательные компоненты.				Диагностика и коррекция межличностных отношений в дошкольном возрасте. Пособие / Под ред. Я.Л. Колосинского, Е.А.Панько	4,5,6	Устный опрос, анализ материалов социометрического исследования
3.5.2	Межличностное взаимодействие в детской группе	2					
	1. Психологическая характеристика группы детского сада. Основные параметры структуры и групповой динамики. 2. Методы изучения и коррекции межличностного взаимодействия в дошкольной группе. 3. Формирование гуманных отношений в детской группе: психологические условия и средства.				Диагностика и коррекция межличностных отношений в дошкольном возрасте. Пособие / Под ред. Я.Л. Колосинского,	2	Устный опрос, анализ материалов социометрического исследования

					Е.А.Панько		
3.5.3	Психологический конфликт в детской группе	2	2				
	1. Конфликт в детской группе как социально-психологический феномен. Специфика детского конфликта. 2. Функции и последствия конфликта в детской группе: конструктивные и деструктивные. 3. Виды конфликтов. 4. Этапы развития конфликта в детской группе. Роль конфликтогенов в эскалации детского конфликта. 5. Задачи и способы коррекции конфликтов «в операциях» и «конфликтов в мотивах».				УМК Практические задания	1,2	Проект семинара для педагогов «Как научить детей улаживать конфликты»
	Раздел 4 Социально-психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе.						
4.1	Психологическая характеристика переходного периода в развитии детей 6 - 7 лет. Кризис 7 лет	2					
	1. Социальная ситуация развития детей на седьмом году жизни. 2. Психофизиологические особенности шестилеток; 3. Ведущие новообразования личностного и психического развития в период кризиса семи лет; 4. Кризис 7 лет.				Конспект лекций	1,3,4,5	Устный опрос
4.2	Психологическая готовность детей к обучению в школе	2	2				
	1. Проблема психологической подготовки детей к школе. 2. Структура психологической готовности детей к обучению в школе. 3. Формирование предпосылок учебной деятельности. 4. Психологическая диагностика готовности детей к школьному обучению.				Методы диагностики готовности к школе	7,8	Устный опрос анализ банка диагностических методик. Дискуссия: оптимальный возраст поступления в школу: критерии и показатели.
	Раздел 5 Психология младшего школьника	4					
5.1	Социальная ситуация развития младшего школьника	2					
	1. Общая характеристика возраста. Специфика развития ребёнка в период перехода в новую стадию возрастного развития. 2. Социальная ситуация развития младшего школьника. 3. Развитие интеллектуально-познавательных функций в младшем школь-				Материалы психологической периодики по проблеме	7,8,9	Круглый стол: «Современные образовательные технологии в начальной школе»

	ном возрасте. 4. Психологическая характеристика учебной деятельности младшего школьника. 5. Современные проблемы психологии обучения младших школьников.				современных образовательных технологий в нач. школе		
5.2	Развитие личности и межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте	2					
	1. Возрастные особенности формирования индивидуального сознания в младшем школьном возрасте. 2. Центральное личностное новообразование младшего школьного возраста. 3. Эмоционально-волевое развитие детей младшего школьного возраста. 4. Особенности межличностных отношений в школьном классе. 5. Педагогические конфликты с младшими школьниками. Причины, виды, способы разрешения и условия предупреждения.				Психология школьного класса (материалы исследований в психологической периодике)	3,5,8	Устный опрос
	Всего	62	36	8л, 4 пр			

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
для заочной формы получения образования

Номер раздела, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов		Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)	Литература	Формы контроля знаний
		Лекции	Практические занятия			
1	2	3	4	5	5	7
	Раздел 1 Общие вопросы теории психического развития	4	2			
1.1	Предмет, задачи и методы детской психологии. Детство как научная проблема	1	1			
	Детство как социально-психологический феномен. Основные исторические этапы социогенеза детства. Предмет психологии развития и детской психологии. Место детской психологии в психологической науке и общегуманитарном знании. Задачи детской психологии и актуальные направления научных исследований. Методы исследования в детской психологии.			УМК “Детская психология”. Схема: классификация методов (по Б.Г.Ананьеву)	4, 8, 9	Устный опрос Тематические сообщения Анализ исследований в психологических изданиях
1.2	• Теории психического развития	1				
	1. Теории психического развития – основная проблема построения теорий психического развития. 2. Биогенетические теории развития. Психоаналитический подход к развитию личности. психического развития. 3. Социогенетические теории развития. 4. Теория когнитивного развития Ж.Пиаже. 5. Гуманистический подход к теории психического развития (А.Маслоу, К.			Схема “Современные теории психического развития”	7,8	Устный опрос-дискуссия

	Роджерс). 6. Экологическая концепция развития У. Бронфенбреннера. 7. Культурно-историческая концепция развития Л.С. Выготского.					
1.3	Закономерности и динамика психического развития. Факторы психического развития	1	1			
	1 Рост, созревание и развитие. 2. Основные свойства развития. Виды, формы развития. 3. Принципы и закономерности психического развития. 4. Наследственность, среда и активность как факторы развития психики. 5. Понятие ведущей деятельности, ее роль в психическом развитии. Понятие социальной ситуации развития. 6. Обучение и развитие. Основные подходы к пониманию развивающего обучения. 7. Понятие социализации личности. Механизмы и основные институты социализации.			УМК “Детская психология Работа Л.С. Выготского “Становление высших психических функций”	5,6,7	Устный опрос
1.4	Возрастная периодизация психического развития.	1				
	1. Общая характеристика категории «возраст». Виды возраста. 2. Параметры возраста. Проблема соотношения оснований и результатов возраста. 3. Основные подходы к построению возрастной периодизации психического развития в зарубежной психологии. 4. Принципы и основания построения возрастной периодизации психического развития в детском возрасте (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн).			Схема периодизации психического развития (по Д.Б.Эльконину)	6,7,9	Устный опрос, дискуссия “Акселлерация и инфантилизация современных детей”
	Раздел 2 Психологические особенности развития ребенка в младенческом и раннем возрасте	2	2			
2.1	Развитие психики в пренатальном периоде					
	1. Жизнь до рождения: общая характеристика основных психофизических параметров развития. 2. Психологические особенности развития в пренатальном периоде. 3. Психологическое здоровье матери как условие нормативного развития ребёнка в пренатальном периоде.			Журналы о жизни до рождения	5	Устный опрос-беседа
2.2	Психическое развитие ребёнка в период новорожденности		1			

	1. Кризис новорожденности. 2. Содержание психической жизни новорожденных. 3. Предпосылки развития психических новообразований и достижения периода новорожденности.			Структурно-логические схемы	5,6,7	Контрольный тестовый опрос
2.3	Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте		1			
	1. Общая характеристика младенческого возраста. 2. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности в младенчестве 3. Основные линии развития в младенческом возрасте. Основные достижения и новообразования младенческого возраста. 4. Понятие эмоциональной депривации и её последствия для психического развития ребёнка. 5. Кризис 1 года.			Видеофильм об основных линиях развития в младенческом возрасте	5,6,7	Тематические сообще- ния
2.4	Психическое развитие ребенка в раннем возрасте	2				
	1. Социальная ситуация развития при переходе от младенческого к раннему возрасту. 2. Предметно-орудийная деятельность – как ведущий вид деятельности в раннем возрасте. Этапы развития орудийных действий. 3. Основные линии развития в младенческом возрасте. 4. Основные достижения и новообразования младенческого возраста. 5. Психологическая сущность кризиса 3 лет. Симптоматика и условия оптимального преодоления кризиса.			Структурно-логические схемы о новообразо- ваниях младен-ческого и раннего возраста	5,6,7,8	Контрольный тестовый опрос
	Раздел 3 Психология дошкольного возраста	8	5			
3.1	Общая характеристика психического развития дошкольника	1				
	1. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве. 2. Основные линии психического развития дошкольников. 3. Характеристика психических новообразований дошкольного воз- раста. 4. Предпосылки и условия развития личности в дошкольном детстве.			Структурно-логические схемы	1,2,3, 5,6,7,8	Тематические сообще- ния. Устный опрос, анализ результатов исследо- вания самооценки у дошкольников
3.2	Психологическая характеристика видов деятельности дошколь- ника	2	2			
3.2.1	Игровая деятельность как ведущий вид деятельности в до- школьном возрасте					

	1. Анализ теорий детской игры. 2. Этапы развития игровой деятельности дошкольника. 3. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры 4. Уровни развития игровой деятельности. 5. Игровые и реальные отношения. Формирование взаимоотношений дошкольников в игре.			Структурно-логическая схема уровня развития игровой деятельности дошкольников	1,8	Анализ данных наблюдения за игро- вой деятельностью дошкольников
3.2.2	Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте					
	1. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. 2. Этапы развития изобразительной деятельности. 3. Своеобразие детского рисунка, возрастные особенности создания графического образа. 4. Содержание детского рисунка. 5. Выразительные средства детского рисунка.			Рисунки детей	6,8	Анализ детских ри- сунков
3.2.3	Психологическая характеристика элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства					
	1. Проблема социально-психологической подготовки детей к труду. 2. Предпосылки вхождения в трудовую деятельность. Специфика труда дошкольников. 3. Особенности элементарных форм трудовой деятельности дошкольников. 4. Психологические условия развития элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства			УМК	7,8	Аннотирование пуб- ликаций по проблеме
3.2.4	Особенности начальных форм учебной деятельности в дошкольном возрасте					
	1. Предпосылки учебной деятельности детей. 2. Специфика учебной деятельности шестилеток. 3. Психологический анализ содержания и методов обучения детей дошкольного возраста. 4. Социально-психологические условия эффективной организации учебной деятельности в период дошкольного детства.			Конспект лекций	7,8	Подготовка сообщения «Игровая мотивация учебной деятельности дошкольника»
3.3	Познавательное развитие в дошкольном возрасте	2	2			
3.3.1	Сенсорное развитие дошкольников					
	1. Основные положения современной теории сенсорного развития ребенка. 2. Развитие отдельных видов ощущений и восприятия у детей до-			УМК	6,7,8	Устный опрос

	школьного возраста. 3. Формирование перцептивных действий и сенсорных эталонов в дошкольном детстве. 4. Развитие художественного восприятия у дошкольников. 5. Развитие у дошкольников социальной перцепции как способности воспринимать и оценивать отношения со сверстниками и другими людьми. 6. Формирование сенсорной культуры в специфически детских видах деятельности ребенка.					
3.3.2	Развитие внимания в дошкольном возрасте					
	1. Возрастные особенности внимания детей. 2. Соотношение непроизвольного и произвольного внимания в разных видах деятельности. 3. Развитие свойств внимания у детей. 4. Пути и средства организации и поддержания внимания дошкольников. 5. Расстройства внимания, способы их предупреждения и коррекции.			Конспект лекций	4,5,6, 7,8	Устный опрос
3.3.3	Развитие памяти в дошкольном возрасте					
	1. Проблема развития памяти в отечественной и зарубежной психологии. 2. Развитие представлений как основы образной памяти. 3. Переход от непроизвольной памяти к произвольной, выделение цели запомнить. 4. Воспитание произвольной логической памяти у дошкольников, целенаправленное формирование приемов логического запоминания. 5. Индивидуальные различия в области памяти.			Конспект лекций	4,5,6, 7,8	Устный опрос
3.3.4	Развитие речи в дошкольном возрасте					
	1. Становление речи в дошкольном возрасте. 2. Словообразование и формирование чувства языка. 3. Развитие форм и функций речи у дошкольников. 4. Усвоение грамоты в процессе обучения.			Конспект лекций	4,5,6,7, 8	Устный опрос
3.3.5	Развитие мышления в дошкольном возрасте					
	1. Анализ теорий детского мышления. Психологическая характеристика наглядно-образного и наглядно-схематического мышления у детей. 2. Развитие мыслительных операций в свете теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Овладение рациональными способами решения мыслительных задач.			Работа Л.С.Выготского «Мышление и речь»	1,3,4,5, 6,7,8	Реферат «Секретный мир детства», анализ детских вопросов (дневник детской субкультуры)

	3. Генезис Формы обобщения опыта у дошкольников. Формирование простейших форм рассуждений. 4. Детские вопросы как показатель и фактор развития мыслительной деятельности. 5. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности детей. 6. Возможные отклонения в развитии мышления у детей разных возрастных групп дошкольников, основные направления коррекционной работы.					
3.3.6	Развитие воображения в дошкольном возрасте					
	1. Особенности воображения дошкольников. 2. Освоение приемов создания образов воображения. 3. Пути развития творческого воображения у детей дошкольного возраста. 4. Роль обогащенной социальной и предметной среды в развитии детского творчества.			Конспект лекций	1,3,4,5	Устный опрос
3.4	Развитие личности в дошкольном возрасте	2	1			
3.4.1	Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника					
	1. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте. 2. Виды эмоциональных состояний дошкольников. Специфика их формирования и проявления. 3. Формирование высших чувств в дошкольном детстве. 4. Волевое развитие дошкольников. 2. Формирование мотивационно-потребностной сферы дошкольника как основы направленности личности. 5. Факторы отклоняющегося поведения дошкольников. 6. Социально-психологические условия предупреждения и коррекции отклонений в поведении детей дошкольного возраста.			УМК Практические задания	6,7,8	Рефераты. Дискуссия: «Чувство комического и чувство трагического_ трансформация чувств в современном обществе»
3.4.2	Развитие индивидуального самосознания в дошкольном возрасте					
	1. Психологические особенности развития личности ребенка- дошкольника. 2. Основные направления развития самосознания в дошкольном возрасте 3. Проблема нормативности и отклонений в формировании личности ребёнка-дошкольника. 4. Психологические условия развития личности дошкольника			УМК Практические задания	1,2,3,5	Устный опрос, анализ результатов исследования проявлений темперамента у дошкольников
3.4.3	Темперамент и характер в дошкольном возрасте					

	1. Возрастные особенности развертывания темперамента в дошкольном детстве. 2. Характеристика детей разных типов темперамента и психологические основы индивидуального подхода к ним 3. Формирование основных характерологических черт в дошкольном возрасте.					
3.4.4	Развитие способностей в дошкольном детстве					
	1. Проявление природных предпосылок к формированию способностей в дошкольном детстве. 2. Способности и одарённость. Параметры одарённости. 3. Психолого-педагогические условия формирования общих и специальных способностей в дошкольном детстве. 4. Развитие и условия формирования социальной одарённости и коммуникативных способностей дошкольников. 5. Методы изучения способностей и одарённости в детском возрасте.			Психология социальной одарённости: выявление и развитие коммуникативных способностей дошкольников. Пособие /Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько	1,2	Тематические сообщения, устный опрос, практические задания по выявлению коммуникативных способностей детей
3.5	Межличностные отношения и общение в дошкольном возрасте	1				
3.5.1	Развитие общения в дошкольном возрасте					
	1. Генезис форм общения, развитие мотивов и средств общения у дошкольников. 2. Особенности общения дошкольников со сверстниками. 3. Общая характеристика взаимоотношений и общения в детских группах. Функции детской группы. 4. Субкультура детского общества. Функции детской субкультуры и её структурно-содержательные компоненты.			Диагностика и коррекция межличностных отношений в дошкольном возрасте. Пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А.Панько	4,5,6	Устный опрос, анализ материалов социометрического исследования
3.5.2	Межличностное взаимодействие в детской группе					
	1. Психологическая характеристика группы детского сада. Основные параметры структуры и групповой динамики. 2. Методы изучения и коррекции межличностного взаимодействия в дошкольной группе. 3. Формирование гуманных отношений в детской группе: психологические условия и средства.			Диагностика и коррекция межличностных отношений в дошкольном возрасте. Пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А.Панько	2	Устный опрос, анализ материалов социометрического исследования
3.5.3	Психологический конфликт в детской группе					
	1. Конфликт в детской группе как социально-психологический феномен. Специфика детского конфликта. 2. Функции и последствия конфликта в детской группе: конструктивные и деструктивные. 3. Виды конфликтов.			УМК Практические задания	1,2	Проект семинара для педагогов «Как научить детей улаживать конфликты»

	4. Этапы развития конфликта в детской группе. Роль конфликтогенов в эскалации детского конфликта. 5. Задачи и способы коррекции конфликтов «в операциях» и «конфликтов в мотивах».					
	Раздел 4 Социально-психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе.	2	1			
4.1	Психологическая характеристика переходного периода в развитии детей 6 - 7 лет. Кризис 7 лет	1				
	1. Социальная ситуация развития детей на седьмом году жизни. 2. Психофизиологические особенности шестилеток; 3. Ведущие новообразования личностного и психического развития в период кризиса семи лет; 4. Кризис 7 лет.			Конспект лекций	1,3,4,5	Устный опрос
4.2	Психологическая готовность детей к обучению в школе	1	1			
	1. Проблема психологической подготовки детей к школе. 2. Структура психологической готовности детей к обучению в школе. 3. Формирование предпосылок учебной деятельности. 4. Психологическая диагностика готовности детей к школьному обучению.			Методы диагностики готовности к школе	7,8	Анализ банка диагностических методик. Дискуссия: оптимальный возраст поступления в школу: критерии и показатели.
	Раздел 5 Психология младшего школьника	2				
5.1	Социальная ситуация развития младшего школьника					
	1. Общая характеристика возраста. Специфика развития ребёнка в период перехода в новую стадию возрастного развития. 2. Социальная ситуация развития младшего школьника. 3. Развитие интеллектуально-познавательных функций в младшем школьном возрасте. 4. Психологическая характеристика учебной деятельности младшего школьника. 5. Современные проблемы психологии обучения младших школьников.	1		Материалы психологической периодики по проблеме современных образовательных технологий в нач. школе	7,8,9	Круглый стол: «Современные образовательные технологии в начальной школе»
5.2	Развитие личности и межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте					
	1. Возрастные особенности формирования индивидуального сознания в младшем школьном возрасте. 2. Центральное личностное новообразование младшего школьного возраста.	1		Психология школьного класса (материалы исследований в психологической	3,5,8	Устный опрос

	та. 3. Эмоционально-волевое развитие детей младшего школьного возраста. 4. Особенности межличностных отношений в школьном классе. 5. Педагогические конфликты с младшими школьниками. Причины, виды, способы разрешения и условия предупреждения.			периодике)		
	Всего	18	10			