

Программа повышения квалификации
«Современные основы дошкольного образования и воспитания»

Методические и оценочные материалы

Модуль «Психология ребенка раннего и дошкольного возраста»

Темы модуля

1. Феномен детства как психолого-педагогическая проблема. Развитие личности в раннем и дошкольном детстве.
2. Общение и эмоциональное - нравственное развитие ребенка раннего и дошкольного возраста.
3. Развитие познавательных процессов и способностей в раннем и дошкольном возрасте.

ТЕМА 1. «Феномен детства как психологическая проблема. Развитие личности в раннем и дошкольном детстве»

1. Краткое содержание темы.

Детство как специфический период онтогенеза. Роль детства в различных концепциях и направлениях психологических исследований. Роль деятельности в развитии личности ребенка дошкольного возраста. Концепция целостного развития ребенка как субъекта детских видов деятельности. Психологическая природа игры, ее роль в психологическом развитии личности ребенка и приобщении его к современному миру. Развитие личности в дошкольном детстве. Формирование характера. Основные направления развития самосознания у дошкольников. Особенности развития самооценки и самоконтроля в период дошкольного детства. Развитие волевых качеств личности ребенка. Основные новообразования дошкольного возраста.

Детство — это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только ученые понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития. О парадоксах

детского развития писали В. Штерн, Ж. Пиаже, И.А. Соколянский и многие другие. Д.Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии — это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать.

Свои лекции в Московском университете Д.Б. Эльконин неизменно начинал с характеристики двух основных парадоксов детского развития, заключающих в себе необходимость исторического подхода к пониманию детства. Рассмотрим их.

Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физическому строению, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек — наиболее совершенное существо в природе. Однако по состоянию на момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства — у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства. В ходе истории непрерывно росло обогащение материальной и духовной культуры человечества. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но за это же время новорожденный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антропологов об анатомо-морфологическом сходстве кроманьонца и современного европейца, можно предположить, что новорожденный современного человека ни в чем существенном не отличается от новорожденного, жившего десятки тысяч лет назад. Как же получается, что при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каждом историческом этапе развития общества, не одинаковый?

Детство — период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При

этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху средневековья или в наши дни. Этапы детства человека — продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества. Как известно, теория познания и диалектика должны складываться из истории отдельных наук, истории умственного развития детенышей животных, истории языка. Заостряя внимание именно на *истории* умственного развития ребенка следует отличать ее как от развития ребенка в онтогенезе, так и от неравномерного развития детей в различных современных культурах.

Проблема истории детства — одна из наиболее трудных в современной детской психологии, так как в этой области невозможно проводить ни наблюдение, ни эксперимент. Этнографам хорошо известно, что памятники культуры, имеющие отношение к детям, бедны. Даже в тех не очень частых случаях, когда в археологических раскопках находят игрушки, это обычно — предметы культа, которые в древности клали в могилы, чтобы они служили хозяину в загробном мире. Миниатюрные изображения людей и животных использовались также в целях колдовства и магии. Современное изменение культурной действительности обуславливает новые параметры жизненного пути нового поколения. Это ставит перед педагогической наукой новые задачи, связанные с необходимостью осмысления процесса субъектогенеза в непосредственной связи с процессом становления и открытия феномена детства как особой субкультуры жизни ребенка, которая представляет собой неотъемлемую часть жизни общества, имеющей свою логику развития. Более того, проблема феномена детства в совокупности его истории и современности имеет непосредственную связь с таким знаковым для педагогики понятием, как смена педагогических парадигм. «Она

выразилась в отказе от принципов традиционного, предметно-ориентированного образования в пользу идей лично ориентированной педагогики, нацеленной на актуализацию и самовыражение личностных способностей в процессе обучения и воспитания. Однако это событие нельзя рассматривать как результат только внутренней дискуссии в педагогическом сообществе, продолжающейся в течение последних столетий. Оно обусловлено духом времени, общественным мировоззрением и, что особенно следует подчеркнуть, спровоцировано изменением типов философского мышления: от классической метафизики к логике постметафизики» [1, с. 7].

Научное исследование проблемы детства не представляется возможным без изучения его истории. Детство – традиционный и один из наиболее важных предметов историко-антропологического изучения культур прошлого и настоящего. Оно представляет собой проблему, решение которой лежит в сфере междисциплинарных исследований. Современное отношение к детям и потомству со стороны взрослых декларируется как отношение, пронизанное любовью и бескорыстием. Прецеденты, противоречащие этому, вызывают недоумение, неодобрение и осуждение со стороны общества. В современном обществе господствуют идеи детоцентризма и индивидуализма, ценности и неповторимости каждой детской души. Ценную научную информацию по данной теме дает ознакомление с исследованиями в различных областях научного знания – педагогики, психологии развития, социологии воспитания, истории семьи, культурологической и психологической антропологии (этнографии), социальной философии, истории литературы и др. дисциплин. Осмысление детства как ценностного феномена российской действительности в контексте сравнительно-исторического изучения предполагает углубленный анализ всех характеристик детства. Многие отечественные и зарубежные ученые определяют Новое время (XVII–XVIII вв.) появлением нового образа детства, ростом интереса к ребенку в сферах образования и культуры. Вопросы детства привлекали зарубежных ученых прошлого. Значительную роль в восприятии феномена детства сыграло

произведение Ж.-Ж. Руссо «О воспитании». В его произведении мы находим истоки гуманного подхода к детству, который впервые открывает период детства как самобытный этап человеческой жизни. Руссо первым обратил внимание на то, что его современники не знают детства, поэтому в ребенке ищут взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым. С. И. Гессен, исследуя идеалы свободного образования, отмечает, что Ж.-Ж. Руссо в парадоксальной формуле «уметь ничего не делать с воспитанником – вот первое и наиболее трудное искусство воспитателя» [3, с. 30] выразил классическую мысль всей последующей педагогики, что находит свое отражение в настоящее время в развитии личностно ориентированной педагогики как науки свободы и гуманности. Настоящий научный интерес к проблемам детства возник в середине XIX в., когда именно педагогика и психология занялись проблемами детского развития. Интерес к изучению детского возраста в это время был обусловлен успехами эволюционной биологии. Под влиянием Ч. Дарвина возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки. Впоследствии новые психологические концепции строились на основании законов детского развития. В дальнейшем появляется множество исследований, которые проводятся в форме наблюдения за развитием ребенка (К. Бюлер, К. Гросс, В. Прейер, Дж. Семил, С. Холл, В. Штерн и др.). В. Прейер в 1881 г. опубликовал книгу «Душа ребенка», которая явилась итогом многолетних наблюдений за развитием ребенка. Принципиально новым в его трактовке было обращение к фактору наследственности, которому отводилась такая же важная роль, как и активность самого ребенка. Исследование В. Прейера показало путь приобретения точных научных данных о психическом развитии ребенка, стало образцом для организации объективного наблюдения и положило начало систематическому изучению психологии детского возраста. З. Фрейд впервые отметил, что раннее детство, его впечатления, его опыт имеют действительно огромное влияние в жизни человека, и ставит связь с тем, что именно в раннем детстве формируются те

«комплексы», которые образуют в подсознательной сфере исходную точку будущих невротических симптомов. Детство как бы «связано» этими комплексами, мы не можем вспоминать детство в подробностях, потому что все в наших воспоминаниях окрашено чувствами, которые были и в свое время вытеснены из души. В забывании детских переживаний З. Фрейд видит ключ к пониманию тех амнезий, которые лежат в образовании всех невротических симптомов человека. «Детские воспоминания» индивидов приобретают, как правило, значение «воспоминаний покрывающих» и приобретают при этом замечательную аналогию с воспоминаниями детства народов, закрепленных в сказаниях и мифах. Важнейшим этапом в развитии психоаналитического направления явилось появление теорий учеников и последователей З. Фрейда, которые расширили, пересмотрели и отошли от классического подхода к пониманию личности. Э. Эриксон существенно отступает от позиций классического психоанализа в понимании природы личности и детерминант ее развития. Им была разработана эпигенетическая теория развития личности. Рассматривая проблему отношений «детство и общество», ученый анализирует зарождение в психоаналитической практике и теории понимания длительного неравенства ребенка и взрослого как одного их фактов существования, которому «способствует эксплуатированность, равно как и развитие технической и культурной виртуозности человеческой жизни». Понимание развития ребенка в пространстве и времени культуры строится на основе «взаимопроникновения биологического, культурного и психологического». Шведский педагог Э. Кей в 1900 году выразила надежду на то, что новое столетие станет веком ребенка – интересы и потребности детей займут должное место и смогут воплотиться в жизнь. Ее книга «Век ребенка» казалась новой вехой в становлении свободного воспитания. Основную идею Э. Кей выразила формулой «исходя из ребенка». Она активно выступала за признание обществом, государством социальной важности материнских функций, оказание государственной помощи многодетным матерям, полный отказ от

эксплуатации детского труда и самые широкие меры по охране материнства и детства. Представители экспериментальной педагогики начала XX в. (Э. Мейман и В. А. Лай в Германии, А. Бине во Франции, О. Декорли в Бельгии, Э. Торндайк в США) провели исследования, которые, по словам П. Бине, позволили «выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью определить то воспитательное воздействие, которому он должен быть подвержен». Основная направленность экспериментальной педагогики – стремление найти средства воздействия на душу ребенка, которые бы с наибольшим эффектом применялись в целях воспитания. Идея практической педагогики наиболее ярко воплотилась в деятельности Д. Дьюи. Одним из исходных положений прагматизма является представление о деятельной сущности человеческой личности, согласно которому человек изменяет окружающую среду на основе получаемого практического опыта, активно приспосабливаясь к ней, здесь истиной является то, что полезно. Главная цель воспитания – способствовать самореализации личности в русле удовлетворения ее практических интересов. Для ее реализации необходимо создать условия, соответствующие детскому периоду развития ребенка, содействующие развитию навыков мыслительной деятельности с тем, чтобы дети сами могли решать вставшую перед ними проблему. Большое влияние на педагогику оказал американский психолог А. Геззел. В своей работе «Биологический смысл детства» он рассматривает развитие ребенка в сравнении с развитием детенышей животных. Ученый определяет детство как продукт эволюции: у самых низших животных детство практически отсутствует; период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается данный вид. А. Геззел делает важные открытия о том, что у человека не только самое длинное детство, но оно качественно отличается от животного детства. Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования процесса формирования личности детей, обогатило детскую психологию многими важными фактами. Но этот подход

игнорировал изучение таких важнейших фактов, как качественное своеобразие личности каждого ребенка, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны «образа «Я» и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что развитие личности ребенка останавливается уже в дошкольном возрасте, так как экспериментальные материалы показывали, что становление личности – это процесс, который происходит в течение всей жизни. Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористического направления. Эти работы, сосредоточиваясь на изучении ролевого поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний личности, так же как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение ребенка. Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к возникновению гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х гг., строилось на основе философской школы экзистенциализма. Большое влияние на формирование методологических принципов этого направления оказали и работы Г. Олпорта и А. Маслоу. Хотя ни Олпорт, ни Маслоу не занимались специально исследованиями личности детей, их идеи послужили стимулом для экспериментального изучения этого вопроса в работах К. Роджерса. Одним из главных постулатов теории Олпорта, изложенных им в книге «Личность: психологическая интерпретация» (1937), было положение о том, что личность представляет собой открытую и саморазвивающуюся систему. Он исходил из того, что человек – прежде всего социальное, а не биологическое существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, обществом. Отсюда его резкое неприятие положения психоанализа об антагонистических, враждебных отношениях между личностью и обществом. Утверждая, что «личность – это открытая система», он как бы подчеркивал значение окружающего для ее развития, открытость человека для контактов и влияния внешнего мира. При этом Олпорт

утверждал, что это общение личности с обществом представляет собой стремление не к уравниванию со средой, но к взаимообщению, взаимодействию. Особенно большое внимание на проблему развития личности обращал Маслоу. Одним из самых больших недостатков психоанализа, с его точки зрения, является не столько стремление принизить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, а наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно грозит смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т. е. к самоактуализации, есть основа развития и человека и общества. Теоретические положения Олпорта и Маслоу были применены к анализу процесса формирования личности ребенка К. Роджерсом. Говоря о структуре «Я», Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его Самость выражается в самооценке, которая отражает истинную суть данной личности, ее «Я». У маленьких детей эта самооценка бессознательна и представляет собой скорее самоощущение. Тем не менее, уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду – интересы, профессию, общение с определенными людьми и т. д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления, способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно на основе самооценки, оно выражает истинную суть личности, ее способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты своей деятельности дают ему удовлетворение, повышают его статус в глазах других, и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение

о самом себе, мнение о нем других и его реальная Самость соответствуют друг другу, приводя к полной конгруэнтности. Идеи Роджерса о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного ученого Б. Спока, который в своих книгах писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации. Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, от своей Самости. Чаще всего это происходит под давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь, чтобы он ее принял и сделал своей самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, вступая в конфликт с окружающими, что рождает негативизм и агрессию. Стремление во что бы то ни стало отстоять себя, преодолеть давление взрослых также может нарушить истинную самооценку, так как в своем негативизме ребенок начинает протестовать против всего, что идет от взрослого, даже в том случае, если это соответствует его истинным интересам. Естественно, что такой путь развития не может быть позитивным и необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими. Оценивая гуманистические теории детского развития, необходимо отметить, что в них впервые было обращено внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны личности, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для саморазвития и самосовершенствования детей. Особое значение в утверждении ценности детства имеет педагогика Я. Корчака, в которой была признана абсолютная ценность детства. Я. Корчак был убежден в полноценности ребенка как

человека и самооценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей и настоящей жизни. Исходный пункт педагогической концепции Я. Корчака – ребенок как личность и его благо. Детство – это сама жизнь, поэтому Я. Корчак требует признания права ребенка на уважение, признания права на ошибки, непослушание, потому что ребенок – человек. Поэтому к воспитателю он обращается словами: «Познай себя прежде, чем захочешь познать детей. Прежде чем намечать круг их прав и обязанностей, отдай себе отчет в том, на что ты способен сам. Ты сам тот ребенок, которого должен раньше, чем других узнать, воспитать, научить». Его работы в самый сложный исторический предвоенный период развития европейского общества были настоящей сенсацией в педагогической мысли, утверждавшей высшую ценность ребенка и его жизни в период детства. Теоретические и практические разработки гуманистического направления в русской педагогике и философии представлены в работах выдающихся деятелей просвещения П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др. В это время в России была проведена крестьянская реформа. Отмена крепостного права существенно повлияла на нравственный климат общества. В общественном мнении утвердилась мысль о равноправии всех людей, достоинстве личности человека, необходимости гуманного отношения друг к другу. В педагогических журналах этого периода – «Журнал для воспитания», «Учитель», «Семья и школа», «Педагогический вестник» – актуализируются педагогические проблемы, связанные с детством и систематическим изучением внутреннего мира ребенка. Общее состояние научной и педагогической мысли оказало влияние на становление отечественной психологии развития. Распространение генетического принципа в науке создало возможность изучения основных ступеней развития человека, начиная с раннего детства. Изучение детства привлекло особое внимание исследователей по целому ряду причин: описывая процесс психического развития человека в первые годы жизни, ученые пытались понять тенденции его биологического и социального созревания, историю

его умст венного развития, разобраться в психологии взрослого человека. Особые надежды на познание детства возлагала общественность на педагогику, было признано, что без знания закономерностей детского развития невозможно совершенствовать педагогическую практику. Крупнейший педагог-философ К. Д. Ушинский впервые объединил в педагогике достижения антропологических наук и осуществил поразительный по-своему объему педагогический синтез научных знаний о человеке, кардинально менявший традиционные взгляды на задачи и содержание педагогики. К. Д. Ушинский впервые в России попытался создать обобщенный труд о природе человека, его физиологии, психических процессах, душевных чувствах и духовных особенностях, который бы способствовал тщательному изучению личности воспитанника. Существенно новым для отечественной педагогики того времени было положение о том, что ребенка нужно понимать и не нарушать гармонию его детского мира. «Ошибка и родителей, и наставников, что они, не в пору устарев, забыли про тот мир, в котором они сами некогда жили... и в несообразностях действий ребенок еще не перестает казаться именно тем, что он есть, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир...». Антропоцентрированная педагогика Н. И. Пирогова обращается к внутренней природе ребенка, отмечает его чистоту и своеобразие, стремится пробудить его собственные силы. Данные идеи принципиально близки смыслу современного личностно ориентированного образования, раскрывающемуся в отношении к ребенку как субъекту жизни и помощи ему в разрешении жизненных проблем. Взрослые насильственно врываются в детский мир, отмечал Н. И. Пирогов, переносят ребенка «на каждом шагу, к себе, в наш свет. Мы спешим внушить наши взгляды, наши понятия наши сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и

сами не хотим понять, что он понимает нас по-своему». Смелым было его высказывание о том, что «личность одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом». Руководствуясь принципами естественно-научного подхода, заложенного И. М. Сеченовым и В. М. Бехтеревым, существенный вклад в исследование вопросов психофизического развития детей внес П. Ф. Лесгафт. Основываясь на представлении о неразрывной связи между физическим и духовным развитием, он рассматривал физическое воспитание в качестве важнейшего средства всестороннего развития человека и считал, что физическое воспитание тесным образом связано с умственным, нравственным и эстетическим воспитанием. Эти положения П. Ф. Лесгафта позволяют рассматривать период детства как сложный период в жизни человека, который предполагает целостный подход к организации процесса воспитания с учетом уровня умственного, нравственного и эстетического развития ребенка. Пропагандистом свободного воспитания в истории развития педагогической мысли выступает К. Н. Вентцель. Его педагогическая концепция отражает понимание самобытности и самооценности детства как важнейшего этапа человеческой жизни, он видел основу создания нового общества в духовном и нравственном усовершенствовании людей. Поэтому его работы пронизаны стремлением найти новые пути воспитания, отличные от тех, которые признавала авторитарная педагогика. К. Н. Вентцель воплотил свою идею, основанную на принципе свободного воспитания в организации «Дома свободного ребенка», где обучение «будет иметь благотворное влияние на все его духовное развитие и, особенно на развитие его воли, на выработку из него свободного человека». К. Н. Вентцель впервые создает в России «Декларацию прав ребенка», в которой он провозгласил для детей равные со взрослыми права на развитие способностей и дарований, воспитание и образование, при этом он отмечает, что «ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения». С. Т. Шацкий одним из принципов

реформирования школы считал «возвращение детям детства». По мысли ученого, детей необходимо не просто любить, но и активно изучать всю детскую жизнь. С. Т. Шацкий установил, что в содержание детской жизни входят физическое развитие и физический труд, искусство, игра, умственная и социальная деятельность, деятельность по охране здоровья, сочетание всех видов деятельности определяет полноту детской жизни, ее содержательность и обеспечивает всестороннее развитие ребенка. В. В. Зеньковский органично соединил в своем творчестве европейскую науку XX в. и отечественные духовно-нравственные традиции. Непреходящее значение имеет работа ученого «Психология детства», где ученый поднимает вопросы психологии детства, раскрытия смысла, наполненности детства, изучения психического своеобразия. Соглашаясь с Фрейдом, В. В. Зеньковский также делает акцент на впечатлениях и опыте, полученных в детстве, влияющих и порой определяющих последующую жизнь человека, так нередко горький жизненный опыт особенно тяжело отражается в душе ребенка – «он старит дитя». В. В. Зеньковский отмечает главную ошибку, допускаемую взрослыми в отношении детей, – в восприятии «детской души» как «души взрослой в миниатюре», как раннюю стадию ее развития. Ученый прорабатывает все стороны взросления и проявления пространства детства, поэтому «детство, – пишет В. В. Зеньковский, – есть особая фаза не только в психологическом..., но и в социальном созревании человека». Методологическим основанием для изучения периода детства как культурного феномена выступает мировоззрение, выработанное гуманистической философией серебряного века, которое привнесло радикальные изменения в представление человека о самом себе, о своем отношении к окружающему миру, о высших целях своего бытия (В. Соловьев, С. Н. Гессен, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Ф. М. Достоевский, Н. О. Лосский, В. В. Розанов, П. Флоренский, С. Франк, Л. Шестов и др.). Это мировоззрение находит свое развитие в педагогике, становлении новой парадигмы воспитания, воспринятой в начале XX в. не только русской, но и мировой педагогической мыслью. В русской

постклассической педагогике были сформулированы принципы связи образования и культуры (С. Н. Гессен), целостности образовательного процесса, единства типа культурных впечатлений, поддержки индивидуальности (В. В. Розанов), свободы и творчества (Н. И. Бердяев), приоритета воспитания перед обучением (В. В. Зеньковский) и другие положения, которые раскрывают понимание образования как культуросообразного процесса. Поддержка уникальной личности каждого ребенка стала основой творчества В. А. Сухомлинского. Ученый обращается к духовному миру ребенка, который понимает как тончайшее понимание и чувствование детского познания мира – познания умом и сердцем. В противовес тенденциям авторитарного воспитания, характерного для школы 50–60 гг., В. А. Сухомлинский утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека над коллективом. В «Школе радости» ребенка погружали в мир труда, творчества, музыки, красоты, созидания.

Современная концепция детства, по мнению Е. В. Бондаревской, основывается на необходимости осмысления мира детства как культурно-педагогического явления, становления представления о гуманистической стратегии и тактики построения диалога мира детства и мира взрослых. Исключительно важна позиция, которую взрослый занимает по отношению к детям в целом, – это позиция посредника между культурой и развивающейся личностью. Однако выполняя свою посредническую роль, взрослый занимает совершенно определенную позицию – ведущего, организующего, обучающего – и практически относится к ребенку как объекту воздействия, а не субъекту отношений. Развитие человеческой цивилизации приводит к постоянному усложнению всей системы многоплановых человеческих отношений, где проблема взаимодействия взрослых и детей приобретает особую остроту и значимость. Важно переосмысление позиции отношений мира взрослых к детству не как к сообществу детей разных возрастов за рубежом взрослого мира (которых надо растить, воспитывать и обучать), а как субъекту взаимодействия, как к особому состоянию, которое общество

проходит в своем постоянном воспроизводстве. Как общество воспринимает и воспитывает своих детей, является основной из главных характеристик культуры в целом, изменения в данном положении могут прояснить многие другие глубинные макросоциальные сдвиги. Являясь сложным, самостоятельным организмом, детство представляет собой неотъемлемую часть жизни общества, выступает как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений.

Роль деятельности в развитии личности ребенка дошкольного возраста. Концепция целостного развития ребенка как субъекта детских видов деятельности.

Л. Выготский выдвинул идею о решающей роли деятельности в психическом развитии ребенка. Ученый считал, что особое значение в психическом развитии ребенка имеют речь, общение и его совместная деятельность с другими людьми. Исследования С. Рубинштейна внесли серьезные коррективы в представления о механизмах становления субъективности личности в процессе деятельности. Систему своих идей ученый направил на раскрытие диалектики психологической деятельности, обнаружил существенные компоненты и конкретные взаимосвязи между ними и сформулировал методологические принципы единства сознания и деятельности : психика человека не только проявляется, но и формируется в деятельности. Структуру деятельности субъекта ученый отметил как сложное соотношение разноплановых компонентов, а именно: взаимосвязь движения, действия, операции, поступка с целью, мотивами и условиями деятельности. Сам факт осознания индивидом своей деятельности - цели и условий - изменяет ее характер и течение. Центром этой структуры является действие. Именно действие, по мнению ученого, - исходная «клеточка», «единица» развития психики. Он показал, что любые внешние причины, и деятельность прежде всего, действуют на человека не напрямую, а через внутренние условия.

С. Рубинштейн утверждал, что человек и его психика изначально формируются в практической деятельности, а потому должны изучаться через проявления в игре, обучении, познании, труде и других видах деятельности. А. Леонтьев определил структуру деятельности: Потребность - Мотив - Цель - Задача - Условие - Действие - Операция. Указанные компоненты образуют макроструктуру человеческой деятельности, их можно объединить в определенные уровни. К первому уровню относятся потребности, мотивы, цели, задачи; ко второму - действия и операции; на третьем, динамичном, уровне происходят взаимопереходы компонентов деятельности: мотивов - в цель, цели - в задачу, действия - в операции. Качественная деятельность предусматривает высокий уровень осмысления всех ее компонентов. Знание механизмов деятельности способствует ее успешному освоению. А. Леонтьев рассматривал деятельность как решающий фактор формирования и самореализации личности, видел в ней подлинную основу развития.

Ф. Гоноболин определял деятельность как совокупность действий, объединенных единой целью и выделил такую структуру деятельности: постановка цели, планирование работы, выбор наиболее целенаправленных приемов, выполнение деятельности, проверка результатов, коррекция ошибок, подведение итогов. Следовательно, деятельность личности - состоит из активных связанных между собой действий субъекта, направленных на взаимодействие с окружающей средой с целью достижения определенных результатов для удовлетворения собственных потребностей. В результате реализации потребностей осуществляются преобразования материала, включенного в деятельность (внешние предметы, внутренняя реальность человека), превращение самой деятельности и преобразования того, кто действует, то есть субъекта деятельности. Формирование и развитие личности происходит в результате ее активной деятельности и благодаря деятельности. Деятельность человека - это особая важная форма активности. В психологии выделяют три основных вида человеческой деятельности: игра,

учение, труд, каждый из которых имеет ведущее значение на определенном возрастном этапе жизни человека. Через игру в процессе выполнения определенной игровой роли ребенок удовлетворяет свои эмоциональные потребности, и в то же время она является главным средством познания окружающей среды, отражением его в форме ощущений, восприятия, представлений и др. Игра для ребенка является важным условием подготовки к школе. Главной целью обучения является усвоение знаний, навыков и умений и подготовка к будущей профессиональной деятельности. В работе человек создает материальные и духовные ценности для удовлетворения личных и общественных потребностей [6]. Ведущая деятельность - это деятельность, выполнение которой на определенном возрастном этапе создает оптимальные условия для развития и формирования всех черт личности ребенка и его познавательных возможностей. А. Леонтьев определил, что ведущая деятельность обуславливает возникновение характерных для определенного возрастного периода важнейших психических новообразований. Он доказал, что именно в процессе ведущей деятельности у ребенка возникают новые отношения с социальной средой, новый тип знаний и способов их получения, что изменяет познавательную сферу и психологическую структуру личности. В этом виде деятельность возникает и формируется как новая ведущая деятельность, определяющая следующий этап возрастного развития. Деятельность возникает в предыдущем возрастном периоде, развивается, приобретает важнейшее значение для ребенка на этом этапе и не исчезает, а только теряет свою ведущую роль на следующем.

Каждый возрастной период характеризуется системой различных видов деятельности, в которой ведущая деятельность по своему значению занимает особое место, поскольку наиболее полно раскрывает возможности ребенка:

- 1) в младенческом возрасте ведущая деятельность - это эмоционально-непосредственное общение ребенка со взрослым;

2) в период раннего детства - предметно-манипулятивная деятельность, во время которой ребенок с помощью взрослого осваивает общественно установленные способы использования предметов. В этом периоде зарождаются и начинают функционировать новые виды детской деятельности - игровая, продуктивная, формируются элементы трудовой деятельности;

3) в дошкольном возрасте - сюжетно-ролевая игра становится ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. Развивается и совершенствуется внимание и восприятие ребенка, расширяются возможности его наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Полноценное развитие этих видов ведущей деятельности закладывает основы будущей познавательной и учебной деятельности.

Г.Пустовит характеризует деятельность как интенсивное развитие личности (интеллектуальное, духовно-нравственное и физическое), поскольку меняется характер деятельности: от простого копирования действий других, репродуктивной деятельности к активной творческой, самостоятельной поисковой, учебно-познавательной, исследовательской и общественно-полезной, массовой. Изменение существенных характеристик деятельности влияет на жизненную позицию ребенка от исполнительской к активной самостоятельной. А изменение позиции личности обуславливает изменение между субъектными отношениями: воспитатель - ребенок, ребенок - воспитатель, ребенок - воспитатель - родители.

Таким образом, деятельность является необходимым условием полноценного психического развития личности ребенка, Деятельность обеспечивает развитие психических качеств личности, совершенствование ее познавательных процессов, расширение форм познания действительности и формирования собственного опыта. Реализация ведущей деятельности направлена на развитие способностей и дарований ребенка, в которых он выступает субъектом собственной активности.

Психологическая природа игры, ее роль в психологическом развитии личности ребенка и приобщении его к современному миру.

В современной дошкольной педагогике одной из самых острых является проблема игры. Ценность игры для детского развития признается практически всеми специалистами. Большинство педагогов, педиатров, нейрофизиологов разных стран приводят все новые доказательства того, что игре принадлежит фундаментальная, жизненно важная роль в развитии ребенка, что депривация игровой деятельности в детском возрасте разрушительна для нормального развития. Доказано, что именно игровая деятельность имеет решающее значение для формирования главных новообразований дошкольного детства: произвольного поведения, творческого воображения, самосознания и пр. Именно игра является содержанием общения дошкольников, в ней складываются межличностные отношения и коммуникативные способности детей.

Однако, несмотря на эти общепризнанные аргументы игра все больше вытесняется из системы дошкольного образования. В режиме дня детских образовательных учреждений на свободную игру фактически не остается времени. Формирование игры не является самостоятельной задачей дошкольного образования. Более того, игра противопоставляется полезным занятиям как что-то необязательное, а потому ненужное. В результате уровень развития игры современных дошкольников резко снижается. Наше исследование, в котором участвовали дошкольники в возрасте 3–6 лет из ДООУ Москвы показало, что низкий уровень игры, когда она сводится к однообразным действиям с игрушками, наблюдался у 60%. Средний уровень, когда ребенок принимает роль и намечает сюжет, встречался в два раза реже (35% детей).

Высокий уровень, для которого характерны развернутые ролевые отношения и создание игрового пространства, зафиксирован только в исключительных случаях (у двух детей из ста). Таким образом, наблюдения показали, что игра старших дошкольников в основном находится на низком

уровне. Тот уровень игры, который полвека назад считался возрастной нормой для старших дошкольников, в настоящее время является исключением.

Причины ухода игры из дошкольного детства достаточно очевидны. Прежде всего, это непонимание развивающего значения этой детской деятельности.

Игра всегда рассматривается взрослыми как развлечение, как бесполезный досуг, которому противостоит целенаправленное обучение и овладение полезными навыками. Этому во многом способствует ориентация взрослых (родителей, педагогов, специалистов) на обучение дошкольников. Давление образовательных достижений и приоритет обучающих занятий вытесняет игру. Раннее обучение для большинства родителей представляется более важным и полезным детским занятием, чем игра. При этом образование понимается преимущественно как усвоение знаний и приобретение учебных навыков (главным образом чтения, счета, письма). Приоритет знаний и учебной деятельности вытесняют игру из жизни и образовательного процесса дошкольников.

Еще одной причиной сокращения доли игры является отсутствие разновозрастных детских сообществ.

Раньше игра возникала спонтанно, независимо от каких-либо педагогических воздействий взрослых, поскольку передавалась от старшего поколения детей к младшим (во дворах, в многодетных семьях и других разновозрастных группах).

В настоящее время, когда преобладают однодетные семьи и контакты младших детей со старшими практически отсутствуют, естественные механизмы трансляции игры нарушены, а взрослые не могут взять на себя функцию приобщения к игре. Характерным явлением современности стала маркетинговая детство. Изобилие товаров и развлечений для детей формируют установку на потребление. Так игрушки все чаще перестают быть средством игры и превращаются в товар, который взрослые

приобретают для детей. Наши исследования показали, что в детской комнате современного дошкольника находится более 400 игрушек, из которых только 6% реально используются ребенком. Игрушки становятся просто имуществом ребенка, предметами обладания, которые заполняют физическое пространство, а не побудителями внешней и внутренней активности детей. Установка на потребление активно формируется и усиливается экспансией современных СМИ и видеопроодукции для детей. Доминирующим занятием дошкольников стал просмотр мультфильмов, художественные достоинства и развивающий потенциал которых в большинстве своем весьма сомнительны. Это занятие интенсивно вытесняет игру как более активную и творческую форму деятельности.

Однако одной из главных причин «ухода игры» из дошкольного образования является подмена игры игровыми формами обучения. Игра как бы не исчезает, а становится средством обучения, т. е. более «полезной» и направленной на усвоение нового.

Действительно, в современной дошкольной педагогике значение игры не отрицается, а, напротив, постоянно подчеркивается. Однако значение игры преимущественно рассматривается как чисто дидактическое. Игру используют для приобретения новых умений, представлений, для формирования полезных навыков и пр. Об этом, в частности, свидетельствуют многочисленные методы педагогической работы, в которых так или иначе присутствуют термины «игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии», «игровые занятия» и пр. Игра подменяется игровыми приемами и методами обучения, игровыми технологиями и все более становится не самостоятельной деятельностью (притом ведущей), а средством обучения.

В связи с этим хотелось бы четко обозначить отличия игры как самостоятельного вида деятельности от игровых форм обучения.

Прежде всего, игра – это свободная активность, лишенная принуждения и контроля со стороны взрослых. Взрослые не имеют права вмешиваться в

игру, запрещать или прерывать ее. Они могут только наблюдать, участвовать или помогать по просьбе детей.

Игра является главной и фактически единственной формой проявления инициативности и самостоятельности детей 3–5 лет. Такая самостоятельная активность позволяет ребенку почувствовать и увидеть результаты своей активности, воплощение своего замысла и в конечном счете себя, что имеет неоценимое значение для формирования самосознания и чувства своей активности.

В отличие от этого использование игровых приемов обучения предполагает не только инициативу взрослого, но и его прямое руководство. Ребенок выполняет задания и инструкции взрослого, отвечает на его вопросы, следует его указаниям и пр. Все это никак не ведет к развитию его инициативности и самостоятельности.

Игра приносит эмоциональный подъем, причем источником удовольствия является сам процесс деятельности, а не ее результат или ее оценка. Играющие дети получают удовольствие от того, что они сами строят воображаемую ситуацию и выполняют принятые ими роли и соблюдают собственные правила. Они сами хотят действовать правильно, в соответствии со своими представлениями о должном. Достаточно вспомнить меткое определение Л.С. Выготского: игра – это «правило, ставшее аффектом», или «понятие, превратившееся в страсть». Ребенок сам пытается преодолеть импульсивные действия, чтобы получить удовольствие более высокого порядка. Именно это определяющим образом влияет на развитие мотивационной сферы, становление иерархии мотивов и личностных механизмов поведения.

В случае игровых форм обучения действия ребенка направлены преимущественно на оценку взрослого, и ведущей здесь становится мотивация достижения, которая всегда порождает сравнение с другими и конкурентные установки. Доминирование подобных установок уже в

дошкольном детстве влечет за собой множество межличностных и внутриличностных проблем (демонстративность, обидчивость, агрессивность и пр.).

Игра – это проба, спонтанное, активное опробование себя и предмета игры. Она не может подчиняться какой-либо программе, обязательным правилам или строгому плану.

Это всегда импровизация, неожиданность, сюрприз. Даже если это игра по правилам, то выигрыш заранее не определен и элемент случайности неизбежен. Такая спонтанная импровизация становится источником поиска новых замыслов и решений. Она стимулирует творческую активность детей, их самовыражение. Благодаря этому игра становится источником творческого воображения и общей креативности. В отличие от этого игровые методы обучения предполагают следование определенным образцам, однозначные правильные действия или ответы на вопросы, что никак не способствует формированию творческого начала. Игры по разработанному взрослым сценарию, как и использование игрушек или сказочных сюжетов на занятиях, не имеют ничего общего с настоящей игрой. Развитая игра предполагает создание и удержание воображаемой ситуации и одновременное существование ребенка в реальном и воображаемом пространстве («как будто», «понарошку»).

Очевидно, что для реализации образовательной программы, построенной на игре, дети должны уметь играть. Для того чтобы выполнить свою ведущую роль и действительно стать средством развития ценных личностных качеств, сама игра должна иметь определенный уровень развития, соответствующий возрасту. Это значит, что дети должны принимать роли или наделять ими игрушки, осуществлять игровое и реальное взаимодействие, удерживать определенный сюжет, использовать предметы-заместители, моделировать игровое пространство.

Наше исследование показало, что игра может задавать зону ближайшего развития, т.е. быть ведущей деятельностью, только в случае своего полноценного развития.

У дошкольников с низким уровнем развития игры остаются неразвитыми произвольность, самоорганизация и мотивационная сфера личности. Использование игры в качестве основной формы работы с детьми дошкольного возраста предполагает достаточно высокий уровень развития игры. Однако, как показывают исследования, реальный уровень развития игры у современных дошкольников довольно низкий.

Прямым следствием дефицита игры является целый комплекс проблем в развитии современных детей, которые отмечают и психологи, и педагоги. Среди них – ситуативность поведения, зависимость от взрослого, от среды, невозможность самоорганизации детей, дефицит воображения и внутреннего плана действия, недоразвитие воли и произвольности, коммуникативные трудности, бессодержательное общение, неразвитость мотивационно - смысловой сферы. Все эти качества и способности в дошкольном возрасте складываются и развиваются в игре, поэтому ее отсутствие (или примитивный уровень) ведут к деформации развития данных ключевых личностных образований.

Все это вызывает естественную тревогу и побуждает к поиску путей восстановления полноценной игры в жизни детей и в дошкольном образовании. Можно наметить ряд следующих условий, способствующих возвращению игры.

Прежде всего, это – открытость образовательной программы. В настоящее время дети и взрослые в детских садах существуют в жестких рамках образовательных занятий, предписанных программой. Их деятельность переструктурирована и запрограммирована, каждый шаг и каждый час расписан и предписан. Ни взрослые, ни дети не имеют возможности выбрать занятия и материалы для собственной активности. В такой ситуации нет и не может быть места для свободной игры. Учитывая мощный развивающий потенциал игры, образовательная программа для дошкольников должна предусматривать специальное время для этой деятельности (не менее 1–2 ч) и возможность свободного и содержательного

общения детей. Это – необходимое (но, конечно, не достаточное) условие для появления детской игровой инициативы.

Еще одним важным условием развития игры является адекватная предметно- пространственная среда. Такая среда предполагает гибкость и трансформируемость пространства, возможность использования разных предметов (мебели, тканей, мягких модулей и пр.) для самостоятельного построения игровой ситуации. Полифункциональность среды и игровых материалов, наличие предметов-заместителей (природного или бросового материала, многофункциональных игрушек) также стимулируют создание игровых замыслов.

Между тем в детских садах преобладают стационарные игровые уголки и закрытые реалистические игрушки с фиксированным способом действия (пластмассовые овощи и фрукты, посуда, кухонная утварь, инструменты и пр.). Такие игрушки провоцируют детей на стереотипные и однообразные способы действий. К тому же дети быстро теряют к ним интерес, поскольку их набор остается неизменным в течение многих месяцев. Результаты нашего обследования показали, что уровень игры детей зависит от организации предметной среды. Там, где дети могут самостоятельно создавать игровое пространство с помощью предметов-заместителей и подручных материалов, уровень игры существенно выше.

Главным условием формирования игры является позиция взрослого- воспитателя, его игровая компетентность. Данное понятие трудно определить, хотя оно является базовой составляющей квалификации дошкольного педагога. Попробуем рассмотреть, что включает в себя способность взрослого приобщать детей к игре. Прежде всего, это – креативность и развитое воображение: умение придумать сюжет, по-новому увидеть привычную ситуацию, придать новое значение знакомым предметам, преодолеть сложившиеся стереотипы. Дошкольный педагог сам должен уметь играть и заражать детей своей эмоцией. Для этого нужны специфические личные качества: открытость, артистичность, эмоциональная

выразительность и – что особенно важно – серьезное отношение к игровой ситуации. Играющий верит в созданную им ситуацию и живет в ней. Поэтому старшие дети – лучшие учителя игры, так как им не нужно претворяться, они искренне верят в то, во что играют.

Еще одно важное качество воспитателя, способствующее игре, – и чуткость. Игрой нельзя управлять директивно, давая указания и контролируя действия детей. Здесь важно быть непосредственным участником действия, удерживая в то же время общий план и замысел. Самый важный и тонкий момент при руководстве игрой – это соблюдение меры собственной активности, понимание того, когда нужно взять на себя ведущую роль, когда подыграть детям, а когда «уйти в сторону» и ограничиться скрытым наблюдением.

Поддержка игры предполагает косвенное, не директивное руководство. Здесь недопустимы как авторитарная, дидактическая позиция взрослого, так и его полное устранение от игры детей, игнорирование их инициативы. Однако практика показывает, что именно эти две тактики наиболее часто встречаются в детских садах.

И конечно, для дошкольного педагога важно знание разнообразных фольклорных, народных и современных. Такие игры представляют особый пласт культуры, адресованный детям и несущий в себе серьезный развивающий потенциал. Посредником в передаче этой культуры детям должен выступить, прежде всего, дошкольный педагог.

Перечисленные нами качества и способности должны стать составляющей профессиональной подготовки дошкольного педагога, поскольку они лежат в основе игровой компетентности. Без игровой компетентности педагога невозможна развитая игра детей. А игра – практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность. Именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и (это главное) начинают хотеть действовать правильно. Самостоятельное регулирование своих действий превращает ребенка в

сознательного субъекта своей жизни, делает его поведение осознанным и произвольным.

Развитие личности в дошкольном детстве. Формирование характера. Основные направления развития самосознания у дошкольников. Особенности развития самооценки и самоконтроля в период дошкольного детства. Развитие волевых качеств личности ребенка.

Дошкольный возраст, по определению А.Н. Леонтьева – это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований, определяющих последующее личностное развитие. Ещё сам Л.С. Выготский сформулировал понятие «личность» как принцип единства аффекта и интеллекта. Целостная структура личности определяется направленностью и активностью, характеризую строение мотивационной сферы человека. **Развитие личности ребенка включает две стороны.** Одна из них состоит в том, что **ребенок постепенно начинает понимать своё место в окружающем мире.** Другая сторона — **развитие чувств и воли.** Они обеспечивают соподчинение мотивов, устойчивость поведения. На протяжении дошкольного возраста возникает и развивается соподчинение мотивов, происходит усвоение этических норм, развитие произвольного поведения, формирование личного сознания. Соподчинение мотивов развивается в двух направлениях: формирование самого механизма соподчинения мотивов и усвоение ребенком новых, более высоких мотивов деятельности (по данным Н.М. Матюшиной уже младшие дошкольники от 3 до 5 лет легко справляются с выбором одного предмета из нескольких и могут обосновать свой выбор).

Наиболее полно структура психологического возраста, включающая в себя личностные новообразования ребенка, представлена в теории культурно-исторического развития Л.С. Выготского и его школы.

Согласно этой теории, психологический возраст определяется:

- социальной ситуацией развития;

- ведущим видом деятельности;
- противоречиями кризисов развития;

Развитие ребенка необходимо рассматривать как непрерывный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением личности ребенка. Наступает момент, когда возросшие возможности ребенка, его знания, умения, психические качества начинают противоречить сложившейся системе взаимоотношений, образу жизни и видам деятельности. Другими словами, возникает противоречие между новыми потребностями ребенка и старыми условиями их удовлетворения.

К возникновению личностных новообразований, являющихся четвертым компонентом, определяющим психологический возраст ребенка, приводит взаимодействие социальной ситуации и ведущего типа деятельности через разрешение противоречий кризисного периода. На основании этого теоретического положения Е.Е. Кравцова сделала вывод о том, что «магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере, а психологический механизм произвольности эмоций связан с развитием воображения». **К базисным характеристикам личности дошкольника относятся:**

1. Произвольность. Рассматривается как одна из форм волевого поведения, возможность управления своим поведением в соответствии с нормами и правилами. На этой основе возникает соподчинение мотивов.

2. Самостоятельность. Обеспечивает возможность постановки и решения жизненных проблем без помощи взрослого. Важнейшим фактором, влияющим на развитие самостоятельности, является стиль общения ребенка и взрослого.

3. Инициативность. Это один из показателей развития детского интеллекта, познавательной деятельности.

4. Креативность. Непосредственно связана с уровнем развития мышления, памяти, воображения, восприятия, осведомленности ребенка, а также произвольности его поведения.

5. Свобода поведения. Ребенок, уверенный в своих силах, способен самостоятельно сделать выбор средств и способов достижения определенной цели. Свобода, понимаемая в позитивном аспекте, позволяет ребенку уважать себя и других, считаться с их мнением.

6. Безопасность поведения. Основывается на понимании причинно-следственных связей и усвоении социально обусловленных запретов как охраняющих жизнь и здоровье ребенка.

7. Ответственность. Связана с развитием эмоционально-волевой сферы ребенка. Развитию ответственности ребенка за свои действия способствует, прежде всего, переживание им последствий своих действий по отношению к другим людям.

8. Самосознание.

Базисные характеристики личности динамичны и специфичны для каждого возрастного этапа развития. Их своевременное возникновение является залогом успешного развития ребенка.

1. **Возрастные особенности в развитии личности детей дошкольного возраста**

С точки зрения формирования ребенка как личности весь дошкольный возраст можно разделить на три части.

Первая из них относится к возрасту **три-четыре года** и преимущественно связана с **укреплением эмоциональной саморегуляции.**

Вторая охватывает возраст от **четырех до пяти лет** и касается **нравственной саморегуляции,**

а третья относится к возрасту **около шести лет** и включает **формирование деловых личностных качеств ребенка.**

2. **Компоненты личностного развития дошкольника**

Эмоциональная сфера

а) Общая характеристика эмоциональной сферы

Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам.

В раннем детстве течение эмоциональной жизни ребенка обуславливали особенности той конкретной ситуации, в которую он был включен: обладает он привлекательным предметом или не может его получить, успешно он действует с игрушками или у него ничего не получается, помогает ему взрослый или нет и т.д.

В дошкольном возрасте происходит переход от желаний, направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами. Действия ребенка уже не связаны прямо с привлекательным предметом, а строятся на основе представлений о предмете, о желательном результате, о возможности его достичь в ближайшем будущем. Появление представлений дает возможность ребенку отвлечься от непосредственной ситуации, у него возникают переживания, с ней не связанные, и сиюминутные затруднения воспринимаются не так остро. Вся деятельность дошкольника является эмоционально насыщенной. **Все, во что включается ребенок — игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д., — должно иметь эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится.** Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно. Расширяется круг эмоций, присущих ребенку. **Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций как сочувствие другому, сопереживание — без них невозможны совместная деятельность и сложные формы общения детей.**

б) Механизм возникновения эмоциональных состояний

Эмоции, связанные с представлением, возникают на основе механизма эмоционального предвосхищения. Еще до того как

дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное неодобрение или наказание, у него возникает тревожность – эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит смещение **аффекта с конца к началу деятельности. Эмоциональный образ становится первым звеном в структуре поведения.** Механизм эмоциональной предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребенка.

в) Контроль эмоциональных состояний

Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. **Сначала ребенку нужно, чтобы кто-то был рядом, контролировал его поведение, а оставшись один, он ведет себя более свободно, импульсивно.** Затем, по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться при воображаемом контроле: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение.

г) Структура эмоциональных процессов

Изменяется в этот период и структура эмоциональных процессов. **В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции:** переживая обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигался, выкрикивая бессвязные слова, его дыхание было неровным, пульс частым, в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить и т.д. Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя внешнее выражение эмоций становится у детей более сдержанным. **В структуру**

эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов, входят теперь сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже.

Мотивационная сфера

а) Общая характеристика мотивационной сферы

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается **соподчинение мотивов**. Все желания ребенка раннего возраста были одинаково сильны. Если разные желания возникали одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора. Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей». **Наиболее сильный мотив для дошкольника — поощрение, получение награды. Более слабый — наказание** (в общении с детьми это, в первую очередь, исключение из игры), еще слабее — собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

б) Структура мотивационной системы

В этот период начинает складываться индивидуальная мотивационная система ребенка. Разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную устойчивость. Среди мотивов, обладающих разной силой и значимостью для ребенка, выделяются **доминирующие мотивы** — преобладающие в мотивационной иерархии. Долго наблюдая за поведением **старшего дошкольника**, можно определить, какие мотивы для него наиболее характерны. Один ребенок постоянно соперничает со сверстниками, стараясь лидировать и во всем быть первым, у него доминирует **престижная (эгоистическая) мотивация**. Другой, наоборот, старается всем помочь; интересы детсадовской группы, общие игры, радости и заботы для него — главное. Это — коллективист с **альтруистической мотивацией**. Для третьего важно каждое «серьезное» занятие в детском саду, каждое требование, замечание воспитателя, выступающего в роли учителя, — у него уже появились широкие социальные мотивы, сильным оказался мотив **достижения успеха**. Для такого ребенка значимо не столько «что делать», сколько «как делать»: старательно, под руководством взрослого, получая указания и оценки. Некоторые детей увлечены делом, но совсем по-другому: кто-то погружен в процесс рисования, кого-то не оторвешь от конструкторов. У них преобладает **интерес к содержанию деятельности**.

У детей с формирующейся иерархической системой доминирование еще не вполне устойчиво, оно может проявляться по-разному в разных условиях. Построение стабильной мотивационной системы, начавшейся в это время, будет завершаться в младшем школьном и подростковом возрастах.

в) Виды личностных мотивов

Жизнь дошкольника гораздо более разнообразна, чем жизнь в раннем возрасте. Ребенок включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Появляются, соответственно, и новые мотивы. **Это мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием, — мотивы**

достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие.

Мотив достижения успехов. Как практически идет развитие мотивации достижения успехов в дошкольном детстве? Многие дети уже в раннем возрасте отмечают свои успехи или неудачи в деятельности соответствующими эмоциональными реакциями на них. Большинство детей дошкольного возраста просто констатируют достигнутый результат; некоторые воспринимают успех или неудачу, соответственно, с положительными и отрицательными эмоциями. На мотивацию и эффективность выполняемых ребенком действий влияют те отдельные удачи и неудачи, с которыми он сталкивается. Младшие дошкольники особенно чувствительны к этому фактору. **Вплоть до трех-четырёхлетнего возраста дети, вероятно, еще не способны оценить итог своей деятельности как успех или неудачу.**

Средние дошкольники уже переживают успех и неуспех. Если успех влияет положительно на работу ребенка, то неудача — всегда отрицательно: она не стимулирует продолжения деятельности и проявления настойчивости. Допустим, ребенок пытается сделать аппликацию из цветной бумаги. Ему удалось вырезать что-то, отдаленно напоминающее цветок, и, довольный результатом, он с энтузиазмом начинает его приклеивать к картону. Если же здесь его постигнет неудача — клей то совсем не капает, то бьет фонтаном и всю бумагу покрывает липкая лужица, — ребенок все бросает, не желая ни исправлять, ни переделывать заново работу.

Для старших дошкольников успех остается сильным стимулом, но многих из них побуждает к деятельности и неуспех. После неудачи они стараются преодолеть возникшие трудности, добиться нужного результата и не собираются «сдаваться».

Мотивы общения. В старшем дошкольном возрасте получают дальнейшее развитие мотивы общения, в силу которых ребенок **стремится установить и расширить контакты с окружающими людьми.** Общению принадлежит особая роль в развитии личности дошкольника. **Зная историю и содержание межличностных контактов ребенка в дошкольном возрасте, характер общения при включении ребенка в различные виды совместной деятельности, мы можем многое понять в его становлении как личности.**

В дошкольном детстве, как и в младенчестве и раннем возрасте, одну из **главных ролей в личностном развитии ребенка по-прежнему играет мать.** Характер ее общения с ребенком определяет формирование у него тех или иных личностных качеств. Желание заслужить похвалу и одобрение со стороны матери и других взрослых, установить и сохранить добрые отношения с людьми является для ребенка одним из наиболее значимых мотивов межличностного поведения.

В старшем дошкольном возрасте мотивом межличностного общения становится стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей.

Из данного качества вырастают потребность в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельность и многие другие.

Мотив самоутверждения. Другим не менее важным мотивом выступает стремление к самоутверждению. У дошкольников развивается потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими.

В сюжетно-ролевых играх детей мотив самоутверждения реализуется в том, что ребенок стремится взять на себя главную роль, руководить другими, не боится вступить в соревнование и во что бы то ни стало, стремится в нем одержать победу. **Большую роль в старшем дошкольном возрасте начинают играть мотивы самолюбия, соперничества, соревнования.** В

дошкольном возрасте происходят существенные сдвиги в развитии мотивационной сферы ребенка. Возникают новые виды деятельности и новые мотивы, происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для отношений взрослых людей к деятельности и друг к другу, возникает соподчинение мотивов и непосредственных побуждений воздействовать на ситуацию, изменить ее так, чтобы удовлетворить свои потребности и желания.

Индивидуальность.

Под основными, или базовыми, качествами личности понимаются те, которые начинают оформляться в раннем детстве, довольно скоро закрепляются и образуют устойчивую индивидуальность человека. **Это фундаментальные черты личности, доминирующие мотивы и потребности. Основные личностные качества являются устойчивыми потому, что их развитие зависит от генотипических, биологически обусловленных свойств организма.** К числу таких личностных качеств относятся, например, **экстраверсия и интроверсия, тревожность и доверие, эмоциональность и общительность, невротичность и другие.** Они складываются и закрепляются у ребенка в дошкольном возрасте, в условиях взаимодействия **факторов генотипа и среды.**

а) Механизмы формирования индивидуальности

Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте происходит на основе прямого **подражания** окружающим людям, особенно взрослым и сверстникам. Подражание сопровождается закреплением наблюдаемых форм поведения первоначально в виде внешних подражательных реакций, а затем — в форме демонстрируемых качеств личности. Нравственно-этической селективностью подражание в этом возрасте не обладает, поэтому дети с одинаковой легкостью могут усваивать как хорошие, так и плохие образцы поведения. Особую роль в личностном развитии ребенка играет **восприятие и оценка ребенком своих родителей.** Те из родителей, кто является хорошим объектом для подражания и

одновременно вызывает к себе положительное отношение ребенка, способны оказывать на его психологию и поведение наиболее сильное влияние. **Самое заметное воздействие родители оказывают на детей в возрасте от трех до восьми лет**, причем между мальчиками и девочками имеются определенные различия. **У девочек** психологическое влияние родителей **начинает чувствоваться раньше и продолжается дольше, чем у мальчиков**. Мальчики значительно меняются под воздействием родителей в промежутке времени **от пяти до семи лет**, т. е. на три года меньше.

б) Формирование характера

В младшем и среднем дошкольном детстве продолжается формирование характера ребенка. Он складывается под влиянием наблюдаемого детьми характерного поведения взрослых. В эти же годы начинают оформляться такие важные личностные качества, как инициативность, воля, независимость.

Формирование этических норм. Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания.

В младшем дошкольном возрасте ребенок способен **оценить только чужие поступки** — других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные. Воспринимая сказку, младший дошкольник не осознает причины своего отношения к разным персонажам, глобально оценивает их как хороших или плохих. Этому способствует и построение наиболее простых детских сказок: заяц всегда положительный герой, а волк — обязательно отрицательный. Ребенок переносит свое общее эмоциональное отношение к персонажу на его конкретные поступки, и оказывается, что все действия зайца одобряются потому, что он хороший, а волк поступает дурно, потому что он сам плохой. Постепенно

эмоциональное отношение и этическая оценка начинают дифференцироваться.

В среднем дошкольном возрасте ребенок оценивает действия героя независимо от того, как он к нему относится, и **может обосновать свою оценку**, исходя из взаимоотношений персонажей сказки. В 4-5 лет формируются моральные понятия “хорошо” и “плохо”. Оценка опирается на проникновение во взаимоотношения сказочных героев, то есть рассматривается и в отношении на кого он направлен. Скажем, в сказке «Иван - царевич и серый волк» Иван-царевич ведет себя по-детски непосредственно, это — положительный, привлекательный образ, с которым ребенок себя идентифицирует. Но его поступки, идущие вразрез с мудрыми советами волка, оцениваются как «плохие» и «неправильные».

У старших дошкольников эмоциональное отношение к герою сказки определяется этической оценкой его действий. **Дети начинают судить о поступках не только по их результатам, но и по мотивам**; их занимают такие сложные этические вопросы, как **справедливость награды, возмездие за причиненное зло** и т.п. Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает.

Возникает первичное чувство долга, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удовлетворения, которое испытывает ребенок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослыми действий. Начинают соблюдаться элементарные этические нормы в отношениях с детьми, хотя и избирательно. Ребенок может бескорыстно помогать сверстникам, которым симпатизирует, и проявлять щедрость по отношению к тому, кто вызвал у него сочувствие. Усвоение этических норм протекает быстрее при определенных отношениях в семье. Дети принимают стиль поведения и установки взрослых. В общении с безусловно любящими их родителями

они получают не только положительные или отрицательные эмоциональные реакции на свои поступки, но и объяснения, почему одни действия следует считать хорошими, а другие плохими. Все это приводит к более раннему осознанию этических норм поведения.

Самосознание

Самосознание **формируется к концу дошкольного возраста** благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается **центральным новообразованием дошкольного детства**.

а) Типы самооценки

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 хорошую успеваемость в школе. Этим 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.

б) Линии развития самосознания

Можно выделить несколько линий развития самосознания: самооценка, осознание своих переживаний, половая идентификация, осознание себя во времени и др. Собственно **самооценка** появляется во второй половине дошкольного 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 в раннем возрасте 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.

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе.

Основные 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 артификалистские 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 **артификалистическое мировоззрение.**

2. 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.

3. 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.

4. 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»)**.

5. Появление соподчинения мотивов. В этом возрасте обдуманное действие превалирует над импульсивными. Формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, возникает чувство долга перед товарищами.

6. Поведение становится произвольным. Произвольным называют поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин говорил, что в дошкольном возрасте ориентирующее 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.

7. Возникновение личного сознания. Ребенок стремится занять определенное место в системе межличностных отношений, в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности.

8. 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.

Базисные характеристики личности ребенка 2-го года жизни	Краткая характеристика детской деятельности
<p><u>Компетентности.</u></p> <p><i>Социальная.</i></p> <p>Усваивают имена взрослых и детей, с которыми общаются повседневно, а также некоторые родственные взаимоотношения (мама, папа, бабушка). Понимают элементарные человеческие чувства, обозначаемые словами «радуется», «сердится», «испугался», «жалеет». В речи появляются оценочные суждения: «плохой», «хороший», «красивый».</p> <p>Осваивают правила поведения в группе (играть рядом, не мешая другим и др.).</p> <p>Сначала по подсказке взрослого, а к двум годам самостоятельно дети способны помогать друг другу (принести предмет, необходимый для игры; «причесать» и др.)</p> <p><i>Интеллектуальная.</i></p> <p>Интенсивно формируется речь.</p> <p>Устанавливаются связи между предметом (действием) и словами, их обозначающими.</p> <p>Дети усваивают названия предметов, действий, обозначения некоторых качеств и состояний. При этом понимание речи окружающих опережает умение говорить.</p> <p>Увеличивается активный словарь. В нем много глаголов и существительных,</p>	<p>Ведущий вид деятельности – предметная.</p> <p>Осваивают действия с разнообразными игрушками: разборными (пирамидки, матрешки). Постепенно из отдельных действий складываются «цепочки» и малыши учатся доводить предметные действия до результата: заполняют колечками всю пирамиду, подбирая их по цвету и размеру.</p> <p>Игра.</p> <p>Осваивают действия с разнообразными игрушками: сюжетными игрушками (куклы с атрибутами к ним, мишки).</p> <p>Воспроизводит действия по подражанию после показа взрослого. Начинают переносить разученное действие с одной игрушкой (кукла) на другие (мишка, зайка), активно ищут предмет, необходимый для завершения действия.</p> <p>Воспроизводят подряд 2-3</p>

встречаются простые прилагательные и наречия (там, тут, туда и др.), предлоги. Упрощенные слова (ав-ав, ту-ту) заменяются обычными. В большинстве случаев после полутора лет правильно произносит губно-губные звуки (п, б, м); передние небоязычные (т, д, н), задние небоязычные (г, х). Свистящие, шипящие и сонорные звуки встречаются редко. К полутора годам появляются двухсловные предложения, в конце второго года – трех- и четырехсловные предложения. Ребенок старше полутора лет активно обращается ко взрослым с вопросами, но выражает их преимущественно интонационно.

Физическая.

Совершенствуется ходьба. Взбираются на бугорки, перешагивают через небольшие препятствия. Перелезают через бревно, подлезают под скамейку, пролезают через обруч. Делают боковые шаги, медленно кружатся на месте. Много лазают: взбираются на горку, приставным шагом на шведскую стенку. Вследствие недостаточного развития мышечной системы ребенку трудно выполнять однотипные движения. После полутора лет развиваются подражательные движения (мишке, зайчику). В простых подвижных играх привыкают координировать свои

действия. К концу второго года отражают привычную им жизненную последовательность: погуляв с куклой, кормят ее и укладывают спать. Игрушка в руках сверстника часто бывает гораздо интереснее, чем та, что стоит рядом. Осваивают умение играть и действовать рядом.

Общение.

Углубляется потребность общения со взрослым. Постепенно переходят от языка жестов, мимики, выразительных звуко сочетаний к выражению просьб, желаний, предложений с помощью слов и коротких фраз. Общение со взрослым носит деловой, объектно-направленный характер. Сохраняется и развивается тип эмоционального взаимодействия со сверстниками. Могут по двое, трое самостоятельно играть друг с другом в разученные ранее при помощи взрослого игры («Прятки», «Догонялки»). Имеет место и непонимание сверстника: малыш может расплакаться и даже ударить жалеющего его.

движения и действия друг с другом.

Психические процессы.

Формируется и совершенствуется восприятие, составляющее основу сенсорного воспитания. Важным приобретением мышления является формирующаяся на втором году жизни способность обобщения. Слово в сознании ребенка начинает ассоциироваться не с одним предметом, а обозначать все предметы, относящиеся к этой группе, несмотря на различие по цвету, размеру, внешнему виду (куклы, машины и др.) Развивается память. Дети старше полутора лет способны поддержать диалог-воспоминание со взрослым о недавних событиях или вещах, связанных с личным опытом (Куда ходили? Кого видели?)

Качества.

Эмоциональность.

Характерна неосознанность мотивов, импульсивность и зависимость чувств и желаний от ситуации.

Произвольность.

Постепенно привыкают соблюдать элементарные правила поведения, обозначаемые совами «можно», «нельзя», «нужно».

Самостоятельность.

Возрастает самостоятельность в

Активно протестуют против вмешательства в свою игру.

Взаимообщение в течение дня чаще возникает в предметно-игровой деятельности и режимных моментах.

Труд.

Совершенствуется самостоятельность детей в самообслуживании: самостоятельно едят любую пищу, умываются. Выполняют несложные поручения взрослых.

Продуктивная деятельность.

Учатся доводить предметные действия из строительного материала до результата: возводят по образцу забор, паровозик, башенку и др.

Музыкально-художественная деятельность.

В простых плясках привыкают координировать свои движения и действия друг с другом.

самообслуживании, предметно-игровой деятельности.	
<p>Главные целевые ориентиры:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Обеспечить оптимальные условия для совершенствования основных движений, прежде всего ходьбы. 2. Организовать разнообразную предметно-игровую деятельность. 3. Развивать пассивную и активную речь, обогащать словарь. 	
<p>Базисные характеристики личности ребенка 3-го года жизни</p>	<p>Краткая характеристика детской деятельности</p>
<p><u>Компетентности.</u></p> <p><i>Социальная.</i></p> <p>Развивается потребность в общении со взрослым по поводу предметов, игрушек и действий с ними. Общение со взрослыми помогает приспособиться к новым условиям жизни в детском саду: адекватно воспринимать слова, просьбы, оценочные высказывания и эмоциональное отношение других людей. В первые дни и месяцы посещения дошкольного учреждения могут тяжело переживать отрыв от матери. Самооценка ярко эмоционально окрашена, связана со стремлением быть хорошим, соответствовать</p>	<p>Ведущий вид деятельности – предметная.</p> <p>Открывают для себя их физические (величину, форму, цвет) и динамические свойства, пространственные отношения (близко, далеко), разделение целого на части и составление целого из частей. На основании практики действий с игрушками и бытовыми предметами складываются представления об их функциональном назначении. Начинают сравнивать свои действия с действиями взрослого. Под влиянием предметной деятельности развиваются игра, сюжетное конструирование, рисование, элементарное самообслуживание и др.</p> <p>Игра.</p> <p>Большую часть времени проводят в одиночных играх.</p>

требованиям взрослых, получить их одобрение. Нуждаются в доброжелательном внимании и заботе взрослых. Любое неодобрение со стороны взрослых болезненно переживается.

Детское общество только начинает формироваться. Большую часть времени проводят в одиночных играх. На третьем году жизни активно подражают друг другу. Возникает система «Я», которая включает познание ребенком себя через свое имя («Я – Саша»), представление о своей половой принадлежности (мальчик, девочка), потребность в одобрении, признании («Я – хороший») и самостоятельности («Я – сам»).

Интеллектуальная.

Характерно стремление к познанию окружающего мира. Настоящие исследователи. Любят рассматривать предметы, действовать с ними, разъединять и соединять, конструировать, экспериментировать. К концу третьего года дети активно стремятся поучить информацию об окружающем мире, задавая

Детские игровые объединения – диады (по двое) не устойчивы. Игра носит процессуальный характер, главное в ней – действия, которые совершаются с игровыми предметами, приближенными к реальности. В игре отражаются отдельные простые события повседневной жизни (игрушку-персонажа кормят, купают, укладывают спать, катают на машине др.)

Самостоятельно выполняют предметные игровые действия, осуществляют перенос действий с предмета на предмет, в середине третьего года жизни начинают использовать замещение недостающего предмета (предметы-заместители).

Общение.

Развивается потребность в общении со взрослым. Необходимы поддержка и внимание взрослого. Оптимальным во взаимоотношениях со взрослыми является индивидуальное общение. К концу третьего года жизни речь становится средством общения со сверстниками.

Чтение.

Начинает формироваться интерес к книге и литературным персонажам. Запоминают и проговаривают отдельные

взрослому множество вопросов.

Совершенствуются зрительные и слуховые ориентировки, что позволяет безошибочно выполнять ряд заданий: осуществлять выбор из 2-3 предметов по форме, величине, цвету.

Совершенствуется фонематический слух. К трем годам воспринимают все звуки родного языка, но произносят их с искажениями. В ходе совместной со взрослым деятельности продолжает развиваться понимание речи.

Осваивают названия окружающих предметов, выполняют простые словесные просьбы в пределах видимой наглядной ситуации.

Начинают понимать не только инструкцию, но и рассказ взрослого.

Интенсивно развивается активная речь (1000-1500 слов). Строят простые предложения.

Физическая.

Продолжается развитие всех органов и физиологических систем; организм лучше приспособляется к условиям окружающей среды.

Совершенствуется общая моторика

слова, небольшие фразы. Проявляет эмоциональную отзывчивость на доступные возрасту литературно-художественные произведения: потешки, песенки, сказки, стихотворения.

Труд.

Преимущественно осваивают самообслуживание как вид труда.

Владеют доступными возрасту навыками самообслуживания (самостоятельно едят...)

Проявляют навыки опрятности (замечают беспорядок в одежде), пользуется индивидуальными предметами ().

Продуктивная деятельность.

Появляется изобразительная деятельность. Способны сформулировать намерение изобразить какой-либо предмет.

Работы схематичны, детали отсутствуют - трудно догадаться, что изображено. Типичным является изображение человека в виде «головонога» - окружности и отходящих от нее линий.

В лепке могут создавать изображение путем отщипывания, отрывания комков, скатывания их между ладонями и на

и моторика рук, зрительно-моторная координация.

Увеличивается двигательная активность, происходит накопление и обогащение двигательного опыта. Двигательная активность основывается преимущественно на ходьбе.

Новые приобретения на этом возрастном этапе – попытки бега, лазанье, прыжки с места. Не отмечается существенных различий в двигательной активности мальчиков и девочек.

Выполняет гигиенические процедуры (умываются...)

Психические процессы.

Под влиянием предметной деятельности, общения и игры развиваются восприятие, мышление, память. Восприятие развивается в процессе практических действий (путь проб и ошибок). Оно тесно связано со словом – ребенок усваивает слова-названия для обозначения величины, формы, цвета.

Мышление имеет наглядно-действенный характер. Путем практического

плоскости и сплющивания.

Проявляют эмоциональную отзывчивость на произведения изобразительного искусства, на красоту окружающих предметов (игрушки) и объектов природы (растения, животные). Конструирование носит процессуальный характер. Могут конструировать по образцу элементарные предметные конструкции из 2 - 3 частей.

Музыкально-художественная деятельность.

Носит непосредственный характер. Совершенствуется звукоразличение, слух: дифференцируют звуковые свойства предметов, осваивают звуковые предэталоны (громко-тихо, высоко-низко, быстро-медленно).

Начинают проявлять интерес к пению, слушанию, музыкально-ритмическим движениям. Проявляют эмоциональную отзывчивость на доступные возрасту музыкальные произведения, различают веселые и грустные мелодии.

экспериментирования открывают новые средства для достижения целей. К третьему году жизни, могут обходиться без внешних проб, экспериментируя и фантазируя « в уме» (начало формирования внутреннего плана мышления, плана представлений и развития детского воображения).

Внимание не устойчиво.

Устойчивость внимания зависит от интереса к объекту.

Память проявляется главным образом в узнавании воспринимавшихся ранее вещей и событий. Хорошо запоминают то, что понравилось (то, что запомнилось само).

Качества.

Эмоциональность.

Характерна неосознанность мотивов, импульсивность и зависимость чувств и желаний от ситуации. Легко заражается эмоциональным состоянием сверстников.

Обогащается чувственный опыт, любят нравиться другим, подражают сверстникам.

Появляются новые переживания:

неуверенность, удовольствие от самостоятельных действий, чувства гордости и стыда.

Возникают желания, порой не совпадающие с желаниями взрослых.

Проявляет эмоциональную отзывчивость на музыкальные и художественные произведения.

Ранний возраст завершается кризисом трех лет, который часто сопровождается рядом отрицательных проявлений: негативизмом, упрямством, нарушением общения со взрослым и др.

Произвольность.

Начинает складываться произвольность поведения. Она обусловлена развитием орудийных действий и речи.

Креативность.

Проявляется в игре - могут увидеть в одном и том же предмете различные образы (предметы-заместители).

Инициативность.

Проявляют инициативу и активность в играх с игрушками-персонажами, желание

самостоятельно подобрать игрушки, атрибуты, предметы-заменители.

Проявляются попытки по собственной инициативе рассказать об изображенном предмете, прочесть стихотворение, спеть песенку, порисовать.

Проявляют интерес к книгам, рассматриванию иллюстраций;

Самостоятельность.

Фундаментальная характеристика ребенка 3 лет («Я сам», «Я могу»).

Активно заявляют о своем желании быть как взрослые (самому есть, одеваться), включаться в настоящие дела (мыть посуду, стирать и др.) Часто не учитывают словесные инструкции, поэтому взрослым важно предвидеть опасные ситуации и заранее устранять их причины.

Главные целевые ориентиры:

1. Организовать разнообразную предметную, познавательно-исследовательскую деятельность.
2. Обеспечить полноценное развитие движений.
3. Формировать активную речь, обогащать словарь.

Базисные характеристики личности ребенка 4-го года жизни

Краткая характеристика детской деятельности

Компетентности.

Социальная.

Постепенно выходят за пределы семейного круга, проявляют доброжелательное отношение к окружающим взрослым сверстникам, возникает потребность в общении.

Начинают осваивать гендерные роли и гендерный репертуар (девочка-женщина, мальчик-мужчина), проявляют интерес, внимание, заботу по отношению к детям другого пола.

Интеллектуальная.

Накапливается определенный запас представлений о разнообразных свойствах предметов (сенсорные эталоны), явлениях окружающей действительности и о себе самом.

Складываются некоторые пространственные представления (ближайшее окружение).

Плохо ориентируется во времени.

Овладевают грамматическим строем речи: согласовывают

Ярко выражено стремление к деятельности.

Игра.

Ведущий вид деятельности.

Овладевают способами игровой деятельности – игровыми действиями с игрушками, предметами-заместителями, воображаемыми предметами. Приобретают первичные умения ролевого поведения - развивается ролевая речь (ролевые высказывания и диалоги).

Из-за неумения объяснить свои действия партнеру по игре, договориться с ним, нередко возникают конфликты, которые дети не могут самостоятельно разрешить. К 4 годам - начинают согласовывать свои действия, договариваться в процессе совместных игр. Мальчики в игре более общительны, отдают предпочтение большим компаниям, девочки предпочитают тихие, спокойные игры, в которых задействовано 2-3 подруги.

Общение.

Чаще и охотнее вступают в общение со сверстниками ради участия в общей игре или продуктивной деятельности.

Характерна позиция превосходства над товарищами - могут в общении с партнером открыто высказать негативную оценку («Ты не умеешь играть»).

употребление грамматических форм по числу, времени, активно экспериментирует со словами, создавая забавные неологизмы.

Умеют отвечать на простые вопросы, используя форму простого предложения.

Высказываются в 2-3 предложениях об эмоционально значимых событиях. Начинают использовать в речи сложные предложения. Девочки по всем показателям развития речи превосходят мальчиков (артикуляция речи, словарный запас, беглость речи, понимание прочитанного, запоминание увиденного и услышанного).

Физическая.

Высока потребность в движении (двигательная активность составляет не менее половины времени бодрствования).

Развивается моторная координация.

Осваивают основные движения, обнаруживая стремление к целеполаганию (быстро пробежать, дальше прыгнуть, точно воспроизвести движение и

Необходимы поддержка и внимание взрослого. Оптимальным во взаимоотношениях со взрослыми является индивидуальное общение.

Чтение.

Продолжает формироваться интерес к книге и литературным персонажам. С помощью взрослых называют героев, сопереживают добрым, радуются хорошей концовке. С удовольствием вместе со взрослым рассматривают иллюстрации, с помощью наводящих вопросов высказываются о персонажах и ситуациях, т.е. соотносят картинку и прочитанный текст. Начинают «читать» сами, повторяя за взрослым или договаривая отдельные слова, фразы. Запоминают простые рифмующиеся строки в небольших стихотворениях.

Труд.

Осваивают процессуальную сторону труда (увеличение количества осваиваемых трудовых процессов, улучшение качества их выполнения, освоение правильной последовательности действий).

Преимущественно осваивают самообслуживание как вид труда, но способны при помощи взрослого выполнять отдельные процессы в хозяйственно-бытовом труде, труде в

др.)

Начинают развиваться физические качества (скоростные, силовые, координация, гибкость, выносливость).

Психические процессы.

Внимание непроизвольно.

Память непосредственна, непроизвольна и имеет яркую эмоциональную окраску. Сохраняют и воспроизводят ту информацию, которая остается в их памяти без всяких внутренних усилий.

Мышление наглядно-действенное: решают задачи путем непосредственного действия с предметами.

Начинает развиваться воображение (прежде всего, в игре).

Качества.

Эмоциональность.

Проявляют любовь к близким, привязанность к воспитателю, доброжелательное отношение к сверстникам.

Способны к эмоциональной отзывчивости - сопереживают,

природе.

Продуктивная деятельность.

Интерес неустойчив. Замысел управляется изображением и меняется по ходу работы.

Происходит овладение изображением формы предметов. Работы схематичны, детали отсутствуют - трудно догадаться, что изображено. В лепке могут создавать изображение путем отщипывания, отрывания комков, скатывания их между ладонями и на плоскости и сплющивания.

В аппликации - располагать и наклеивать готовые изображения знакомых предметов, менять сюжеты, составлять узоры из растительных и геометрических форм, чередуя их по цвету и величине.

Конструирование носит процессуальный характер. Могут конструировать по образцу элементарные предметные конструкции из 2 - 3 частей.

Музыкально-художественная деятельность.

Носит непосредственный характер.

Восприятие музыкальных образов происходит в «синтезе искусств» при организации «практической деятельности» (проиграть сюжет, рассмотреть иллюстрацию и др.). Совершенствуется звукоразличение, слух: дифференцируют звуковые свойства предметов, осваивают

утешают, помогают сверстнику. Могут стыдиться своих плохих поступков, но эти чувства неустойчивы. Взаимоотношения со взрослыми и другими детьми отличаются нестабильностью и зависят от ситуации.

Большим эмоциональным благополучием характеризуются девочки.

Произвольность.

Поведение ребенка непроизвольно, действия и поступки ситуативны, последствия их ребенок не представляет (свойственно ощущение безопасности, доверчиво-активное отношение к окружающему). Характерно стремление быть независимым от взрослого и действовать как взрослый, что может провоцировать небезопасные способы поведения.

Усваивают некоторые нормы и правила поведения, связанные с определенными разрешениями и запретами («можно», «нужно», «нельзя»), могут увидеть несоответствие поведения

звуковые предэталоны (громко-тихо, высоко-низко, быстро-медленно).

Начинают проявлять интерес и избирательность к пению, слушанию, музыкально-ритмическим движениям.

другого ребенка нормам и правилам, но выделяют не нарушение самой нормы, а нарушение требований взрослого, поэтому нередко обращаются с жалобой к взрослому.

Креативность.

Проявляется в игре - могут увидеть в одном и том же предмете различные образы (предметы-заместители).

Инициативность и самостоятельность.

Выражено стремление к самостоятельной деятельности: рассматривают книги, «читают сами», могут проявлять инициативу в совместных играх (выбор тематики и др.)

Любимым выражением является «я сам». Хотят стать «как взрослые».

Овладевают навыками самообслуживания (самостоятельно едят, одеваются, раздеваются, умываются; пользуются носовым платком, расческой, полотенцем и др.)

Главные целевые ориентиры:

1. Способствовать развитию игровой деятельности.
2. Формировать навыки общения, обеспечить индивидуальное общение с ребенком.
3. Формировать физические качества (координацию, выносливость, гибкость, скоростные и силовые качества).
4. Формировать начальные представления о здоровом образе жизни.

Базисные характеристики личности ребенка 5-го года жизни	Краткая характеристика детской деятельности
<p><u>Компетентности.</u></p> <p><i>Социальная.</i></p> <p>Овладевают различными способами взаимодействия с другими людьми. Лучше ориентируются в человеческих отношениях.</p> <p>Имеют дифференцированное представление о собственной гендерной принадлежности, аргументируют ее по ряду признаков. Проявляют стремление к взрослению в соответствии с адекватной гендерной ролью. Имеют представления о специфике поведения в общении с другими людьми, об отдельных женских и мужских качествах. Овладевают отдельными способами действий, доминирующих в поведении взрослых людей соответствующего</p>	<p>Игра.</p> <p>Ведущий вид деятельности. Активно осваивают окружающий мир предметов и вещей, мир человеческих отношений, профессиональной деятельности взрослых.</p> <p>Проигрывают действия с предметами, внешняя последовательность которых соответствуют реальной действительности. Называют свои роли, понимают условность принятых ролей, могут менять их по ходу игры. Происходит разделение игровых и реальных взаимодействий.</p> <p>Сверстники становятся более привлекательными и предпочитаемыми партнерами по игре, чем взрослый. Более избирательны во взаимоотношениях -</p>

гендера.

Для этого возраста характерно появление групповых традиций.

Интеллектуальная.

Возраст «почемучек» - ведущим становится познавательный мотив, который проявляется в многочисленных вопросах (почему? зачем? для чего?), стремлении получить от взрослого новую информацию познавательного характера.

Характерна высокая мыслительная активность, любознательность.

Возможность устанавливать причинно-следственные связи отражается в детских ответах в форме сложноподчиненных предложений.

Большинство детей четко произносят все звуки родного языка. Продолжается процесс творческого изменения родной речи, придумывания новых слов и выражений. В речь входят приемы художественного языка: эпитеты, сравнения. Особый интерес вызывают рифмы, простейшие из которых дети легко запоминают и сочиняют подобные. Умеют согласовывать слова в предложении и

есть постоянные партнеры по играм.

Ярко проявляются предпочтение к играм с детьми одного пола, гендерные интересы.

Не относятся к другим детям как к равным партнерам по игре.

Усложняются реплики персонажей, дети ориентируются на ролевые высказывания друг друга, часто в таком общении происходит дальнейшее развитие сюжета. При разрешении конфликтов все чаще стараются договориться с партнером. Начинают активно играть в игры с правилами.

Общение.

Продолжают сотрудничать со взрослыми не только в практических делах, но и активно стремятся к интеллектуальному общению.

Общение со сверстниками тесно переплетено с другими видами детской деятельности, однако уже отмечаются ситуации «чистого общения». Стремясь привлечь внимание сверстника - регулируют силу голоса, интонацию, ритм, темп речи в зависимости от ситуации общения.

Чтение.

способны элементарно обобщать, объединяя предметы в родовые категории. Речь становится более связной и последовательной. Могут пересказать литературное произведение, рассказать по картинке, описать характерные особенности игрушки, передавать своими словами впечатления из личного опыта и самостоятельно рассказывать.

Физическая.

Развиваются ловкость и координация движений. Могут удерживать равновесие. Развивается моторика.

Движения становятся более совершенными. Способны активно и осознанно усваивать разучиваемые движения, их элементы, что позволяет расширять и обогащать репертуар уже освоенных основных движений более сложными. Умеют регулировать двигательную активность.

Появляется сосредоточенность на своем самочувствии, начинает волновать тема собственного здоровья. Способны элементарно охарактеризовать свое самочувствие, привлечь внимание взрослого в случае недомогания.

Если взрослые читают детям, чтение может стать устойчивой потребностью.

Отвечают на вопросы, связанные с «анализом» произведения, дают объяснения поступкам героев, способны долго рассматривать иллюстрации, рассказывать по ним о ее содержании.

Любимую книгу находят среди других. Хорошо воспринимают требования к обращению с книгой. В связи с развитием эмоциональной сферы углубляются переживания от прочитанного. Стремятся перенести книжные ситуации в жизнь, подражают героям произведений, с удовольствием играют в ролевые игры, основанные на сюжетах сказок, рассказов. Проявляют творческую инициативу и придумывают собственные сюжетные повороты. Вносят предложения при инсценировке отдельных отрывков. Легко выучивают наизусть стихи и могут выразительно читать их на публике.

Труд.

Активно развиваются такие компоненты детского труда как

Психические процессы.

Связь мышления и действий сохраняется, но уже не является такой непосредственной как раньше. Во многих случаях не требуется практического манипулирования с объектом, но необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять объект. Мышление протекает в форме наглядных образов, следуя за восприятием. Внимание становится все более устойчивым. Важным показателем развития внимания является то, в деятельности ребенка появляется действие по правилу – первый необходимый элемент произвольного внимания.

Развивается память ребенка. Может запомнить 5-6 предметов (из 10–15), изображенных на картинках.

Качества.

Эмоциональность.

Отличаются многообразием выражения своих чувств, способны проявлять участие, сочувствие, сопереживание, используя средства интонационной речевой выразительности.

Отмечается потребность в уважении,

целеполагание и контрольно-проверочные действия на базе освоенных трудовых процессов. Это значительно повышает качество самообслуживания, позволяет детям осваивать хозяйственно-бытовой труд и труд в природе.

Продуктивная деятельность.

Круг изображаемых предметов довольно широк. В рисунках появляются детали. Замысел может меняться по ходу изображения. Владеют простейшими техническими умениями и навыками (насыщают ворс кисти краской и промывают по окончании работы, смешивают краски на палитре). Используют цвет для украшения рисунка. Изменяется композиция: от хаотичного расположения штрихов, мазков, форм переходят к фризовой композиции (ритмический ряд).

Раскатывают пластические материалы круговыми и прямыми движениями ладоней рук, соединяют готовые части друг с другом, украшают предметы, используя стеку и путем вдавливая.

Конструирование носит характер продуктивной деятельности: от

похвале, на замечания взрослых реагирует повышенной обидчивостью.

Эмоционально откликаются на художественные произведения, произведения музыкального и изобразительного искусства, в которых с помощью образных средств переданы различные эмоциональные состояния людей, животных.

Произвольность.

Следование правилам бывает неустойчивым – легко отвлекаются на то, что более интересно или «хорошо себя ведут» только в отношении наиболее значимых людей.

Социальные нормы и правила поведения не осознаются, однако начинают складываться обобщенные представления о том, «как надо (не надо) себя вести», как «положено» вести себя девочкам, и как – мальчикам.

Хорошо выделяют несоответствие нормам и правилам в поведении другого, в своем собственном, эмоционально его переживают, что повышает возможность регулирования поведения.

В некоторых ситуациях требуется

замысла будущей конструкции к осуществлению поиска способов её исполнения. Изготавливают поделки из бумаги, природного материала.

Начинают овладевать техникой работы с ножницами. Составляют композиции из готовых и самостоятельно вырезанных простых форм.

Музыкально-художественная деятельность.

Более целостно воспринимают сюжет музыкального произведения.

Эмоционально откликаются на звучание, отмечают характер музыкальных образов и повествования, средства музыкальной выразительности, соотнося их с жизненным опытом. Музыкальная память позволяет запоминать, узнавать и называть любимые мелодии. Развитию исполнительской деятельности способствует доминирование в данном возрасте продуктивной мотивации (спеть песню, станцевать танец, сыграть на детском музыкальном инструменте и др.) Делают первые попытки творчества: создать танец, придумать

напоминание взрослого или сверстников о необходимости придерживаться тех или иных норм и правил.

Следует учитывать несформированность волевых процессов, зависимость поведения ребенка от эмоций, доминирование эгоцентрической позиции в мышлении и поведении.

Креативность.

Любят экспериментировать с разными материалами, умеют перенести в жизнь книжные (увиденные, услышанные) ситуации, могут использовать образы героев, персонажей в разнообразной детской деятельности.

Инициативность и самостоятельность.

Проявляется в общении со взрослыми и сверстниками, разрешении проблемных игровых ситуаций, вопросах и предложениях.

Проявляется в самообслуживании, дежурстве, организации предметной среды, использовании имеющихся знаний и способов в разных продуктивных видах деятельности.

Свобода поведения выражается в

игру в музыку, импровизировать несложные ритмы марша или плясовой.

У мальчиков и девочек в музыкально-художественной деятельности обнаруживается разница в предпочтениях.

стремлении совершать независимые поступки, выбирать ту или иную деятельность, ее средства, партнеров, защищать свою позицию.

Главные целевые ориентиры:

1. Развивать интерес к различным видам игр.
2. Развивать физические качества и представления о здоровом образе жизни.
3. Формировать элементарные общепринятые нормы поведения.
4. Формировать навыки трудовой деятельности.
5. Способствовать развитию интеллектуальных способностей и познавательного интереса.
6. Формировать практическое овладение нормами речи.

Базисные характеристики личности ребенка 6-го года жизни

Краткая характеристика детской деятельности

Компетентности.

Социальная.

Стремятся познать себя и другого человека (ближайший социум), начинают осознавать связи и зависимости в социальном поведении и взаимоотношениях людей. Понимают разный характер отношений, выбирают соответствующую линию поведения.

Повышается избирательность и устойчивость взаимоотношений с ровесниками. Свои предпочтения

Игра.

Ведущий вид деятельности. В игровом взаимодействии существенное место начинает занимать совместное обсуждение правил игры. В случаях возникновения конфликтов во время игры дети объясняют партнеру свои действия или критикуют их действия, ссылаясь на правила. Согласование своих действий, распределение обязанностей чаще всего возникает еще по ходу самой игры. Усложняется игровое пространство. Игровые действия становятся более

дети объясняют успешностью того или иного ребенка в игре или его положительными качествами.

Происходят изменения в представлениях о себе - начинают включать не только характеристики, которыми наделяют себя в данный отрезок времени, но и качества, которыми хотели/не хотели бы обладать в будущем (образы реальных людей или сказочных персонажей, в которых проявляются усваиваемые этические нормы).

Имеют дифференцированное представление о своей гендерной принадлежности по существенным признакам (женские и мужские качества, особенности проявления чувств, эмоций, специфика гендерного поведения).

Оценивают свои поступки в соответствии с гендерной принадлежностью.

Интеллектуальная.

Формируется способность к практическому и умственному экспериментированию, обобщению и установлению причинно-следственных связей.

разнообразными (предметные игровые действия с сюжетными игрушками, предметами-заместителями, воображаемыми предметами + ролевой диалог). Развивается комбинирование сюжетов в разных вариациях.

Ориентируются на социально одобряемые образцы женских и мужских проявлений людей, литературных героев и с удовольствием принимают роли достойных мужчин и женщин в игровой деятельности.

Общение.

В значительной степени ориентированы на сверстников, большую часть времени проводят с ними в совместных играх и беседах. Учатся самостоятельно строить игровые и деловые диалоги, осваивая правила речевого этикета, пользоваться прямой и косвенной речью. Охотно рассказывают о том, что с ними произошло: где были, что видели и т.д. Внимательно слушают друг друга, эмоционально сопереживают рассказам друзей.

Общение детей становится менее ситуативным.

Оценки и мнение товарищей становятся существенными.

Чтение.

Обладают довольно большим запасом представлений об окружающем, которые получают благодаря своей активности, стремлению задавать вопросы и экспериментировать. Расширяются и углубляются представления об основных свойствах предметов. Возрастает способность ориентироваться в пространстве. Освоение времени все еще не совершенно, отсутствует точная ориентация во временах года, днях недели. Совершенствуется грамматический строй речи. Становится нормой правильное произношение звуков. Свободно используют средства интонационной выразительности. Начинают употреблять обобщающие слова, синонимы, антонимы, оттенки значений слов, многозначные слова. Словарь активно пополняется существительными, обозначающими название профессий, социальных учреждений; глаголами, обозначающими трудовые действия людей разных профессий,

Круг чтения ребенка пополняется произведениями разнообразной тематики, в том числе связанной с проблемами семьи, взаимоотношений со взрослыми, сверстниками, с историей страны. Способны удерживать в памяти большой объем информации, доступно «чтение с продолжением». Дети приобщаются к литературному контексту, в который включается автор, история создания произведения. Практика «анализа» текстов, работа с иллюстрациями способствует углублению читательского опыта, формированию читательских симпатий. В описательном и повествовательном монологе способны передать состояние героя, его настроение, отношение к событию, используя эпитеты, сравнения.

Труд.

Активно развиваются планирование и самооценивание трудовой деятельности (при условии сформированности всех других компонентов детского труда). Освоенные ранее виды детского труда выполняются качественно, быстро, осознанно. Становится возможным освоение детьми разных видов ручного труда.

прилагательными и наречиями, отражающими качество действий, отношение людей к профессиональной деятельности. Способны к звуковому анализу простых трехзвуковых слов.

Физическая.

Более совершенной становится крупная моторика. Владеют основными движениями, способны к освоению сложных движений. Наблюдаются отличия в движениях мальчиков и девочек (у мальчиков – более порывистые, у девочек – мягкие, плавные, уравновешенные), общей конфигурации тела в зависимости от пола ребенка. Активно формируется осанка детей, правильная манера держаться. Посредством целенаправленной и систематической двигательной активности укрепляются мышцы и связки. Развиваются выносливость (способность достаточно длительное время заниматься физическими упражнениями) и силовые качества (способность применения ребенком небольших по величине усилий на протяжении

Продуктивная деятельность.

Могут изобразить задуманное (замысел ведет за собой изображение). Развитие мелкой моторики влияет на совершенствование техники художественного творчества. Могут проводить узкие и широкие линии краской (концом кисти и плашмя), рисовать кольца, дуги, делать тройной мазок из одной точки, смешивать краску на палитре для получения светлых, темных и новых оттенков, разбеливать основной тон для получения более светлого оттенка, накладывать одну краску на другую. Лепят из целого куска глины, моделируя форму кончиками пальцев, сглаживают места соединения, оттягивают детали пальцами от основной формы, украшают свои работы с помощью стеки и налепов, расписывают их. Совершенствуются и развиваются практические навыки работы с ножницами: могут вырезать круги из квадратов, овалы из прямоугольников, преобразовывать одни геометрические фигуры в другие; создавать из нарезанных фигур изображения разных предметов или декоративные композиции.

достаточно длительного времени).

Самостоятельно выполняют соответствующие возрасту гигиенические процедуры, имеют навыки опрятности.

Имеют представление о здоровом образе жизни, ценности здоровья.

Психические процессы.

Внимание становится более устойчивым и произвольным.

Могут заниматься не очень привлекательным, но нужным делом в течение 20-25 минут вместе со взрослым. Способны действовать по правилу, которое задается взрослым.

Объем памяти изменяется не существенно. Улучшается ее устойчивость. Для запоминания могут использовать несложные приемы и средства.

Развивается прогностическая функция мышления, что позволяет видеть перспективу событий, предвидеть (предвосхищать) близкие и отдаленные последствия действий и поступков собственных и других людей.

Качества.

Эмоциональность.

Конструируют на основе схемы, по замыслу и по условиям, заданным взрослым, но уже готовы к самостоятельному творческому конструированию из разных материалов. Формируются обобщенные способы действий и обобщенные представления о конструируемых объектах.

Музыкально-художественная деятельность.

Происходит существенное обогащение музыкальной эрудиции детей: формируются начальные представления о видах и жанрах музыки, устанавливаются связи между художественным образом и средствами выразительности, используемыми композиторами, формулируются эстетические оценки и суждения, обосновываются музыкальные предпочтения, проявляется некоторая эстетическая избирательность. При слушании музыки дети обнаруживают большую сосредоточенность и внимательность. Совершенствуется качество музыкальной деятельности.

Эмоционально переживают не только оценку своего поведения другими, но и соблюдение ими самими норм и правил, соответствие поведения своим морально-нравственным представлениям. Однако соблюдение норм (дружно играть, делиться игрушками, контролировать агрессию и т.д.), как правило, возможно лишь во взаимодействии с теми, кто наиболее симпатичен, с друзьями.

Эмоционально откликаются на собственные успехи. Зачастую нуждаются в одобрении, поощрении и доброжелательном отношении взрослых.

Отличаются богатством и глубиной переживаний, многообразием выражения своих чувств.

Испытывают удовольствие от предстоящих приятных событий.

В процессе восприятия художественных произведений, произведений музыкального и изобразительного искусства способны осуществлять выбор того (произведений, персонажей, образов), что им

больше нравится, обосновывая его с помощью элементов эстетической оценки. Эмоционально откликаются на те произведения искусства, в которых переданы понятные им чувства и отношения, различные эмоциональные состояния людей, животных, борьба добра со злом.

Произвольность.

В поведении формируется возможность саморегуляции, т.е. дети начинают предъявлять к себе те требования, которые раньше предъявлялись им взрослыми. Происходит осознание общепринятых норм и правил поведения и обязательности их выполнения. Проявляют способность к волевой регуляции поведения, преодолению непосредственных желаний, если они противоречат установленным нормам.

В связи с ростом осознанности и произвольности поведения, преодолением эгоцентрической позиции (ребенок становится способным встать на позицию другого) - повышаются

возможности

безопасности жизнедеятельности
ребенка.

Креативность.

Возраст волшебников и
фантазеров.

Способны к созданию чего-то
нового, своего в разных видах
детской деятельности.

Творческие проявления становятся
более осознанными и
направленными - образ, средства
выразительности продумываются и
сознательно подбираются детьми.

Инициативность и самостоятельность.

Проявляются во всех видах
деятельности. Способны
самостоятельно решать различные
задачи, возникающие в
повседневной жизни, умеют
находить способы и средства для
реализации своего замысла.

Ловкость и развитие мелкой
моторики проявляются в более
высокой степени
самостоятельности при
самообслуживании.

Самооценка.

Достаточно адекватно оценивают

результаты своей деятельности по сравнению с другими детьми.
Характерна завышенная общая самооценка, влияющая на положительное отношение к себе.

Главные целевые ориентиры:

1. Приобщать к элементарным общепринятым нормам взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
2. Совершенствовать физические качества, культуру движений и технику их выполнений.
3. Развивать любознательность, активность и креативность в разных видах деятельности, способность решать интеллектуальные и личностные задачи.
4. Содействовать овладению универсальными предпосылками учебной деятельности: умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.

Базисные характеристики личности ребенка 6-го года жизни	Краткая характеристика детской деятельности
<p>Компетентности.</p> <p><i>Социальная.</i></p> <p>Осознают себя как личность, как самостоятельный субъект деятельности и поведения.</p> <p>Социальная компетентность проявляется в свободном диалоге со сверстниками и взрослыми.</p> <p>Способны к установлению устойчивых</p>	<p>Игра.</p> <p>Ведущий вид деятельности.</p> <p>Способны отражать достаточно сложные социальные события (рождение ребенка, свадьба, праздник, война и др.) В игре может быть несколько центров, в каждом из которых отражается та или иная сюжетная линия. Могут</p>

контактов со сверстниками. Умеют отстаивать свою позицию в совместной деятельности. Появляется чувство собственного достоинства.

Способны давать определения некоторым моральным понятиям. Могут совершать позитивный нравственный выбор не только в воображаемом плане, но и в реальных ситуациях. Социально-нравственные чувства и эмоции достаточно устойчивы.

Владеют обобщенными представлениями (понятиями) о своей гендерной принадлежности. Испытывают чувство удовлетворения, собственного достоинства в отношении своей гендерной принадлежности, аргументировано обосновывают ее преимущества.

Начинают осознанно выполнять правила поведения, соответствующие гендерной роли, владеют различными способами действий и видами деятельности, доминирующими у людей разного пола, ориентируясь на типичные для определенной культуры особенности поведения мужчин и женщин.

Интеллектуальная.

Происходит расширение и углубление представлений о форме, цвете, величине предметов. При сравнении предметов по

по ходу игры брать на себя две роли, переходя от исполнения одной к другой. Могут вступать во взаимодействия с несколькими партнерами по игре, исполняя как главную, так и подчиненную роли.

Общение.

Сложнее и богаче по содержанию становится общение со взрослым.

Стремятся как можно больше узнать о нем. Нуждаются в доброжелательном внимании, уважении и сотрудничестве взрослого. С одной стороны, ребенок становится более инициативным и свободным в общении и взаимодействии со взрослым, с другой, очень зависим от его авторитета - чрезвычайно важно делать все правильно и быть хорошим в глазах взрослого. Большую значимость приобретают общение между собой. Избирательные отношения становятся устойчивыми, зарождается детская дружба. Охотно участвуют в ситуациях «чистого общения», не связанных

величине достаточно точно воспринимают не очень выраженные различия.

Целенаправленно, последовательно обследуют внешние особенности предметов.

Проявляют осведомленность в разных сферах жизни. Владеют родным языком, не только правильно произносят, но и хорошо различают фонемы (звуки) и слова. Овладевают морфологической системой языка, что позволяет успешно образовывать достаточно сложные грамматические формы существительных, прилагательных, глаголов. Чутко реагируют на различные грамматические ошибки как свои, так и других людей. Чаще использует сложные предложения (с сочинительными и подчинительными связями). Увеличивается словарный запас. Точно используют слова для передачи своих мыслей, представлений, впечатлений, эмоций, при описании предметов, пересказе и т.п. Существенно повышаются и возможности детей понимать значения слов. Могут объяснить малоизвестные или неизвестные слова, близкие или противоположные по смыслу, а также переносный смысл слов (в поговорках и пословицах). Детское понимание их значений часто схоже с общепринятым. В процессе диалога стараются

с осуществлением других видов деятельности (делятся своими впечатлениями, высказывают суждения о событиях и людях, расспрашивают о том, где были, что видели). Могут внимательно слушать друг друга, эмоционально сопереживать рассказам друзей. Активно используют различные экспрессивные средства: интонацию, мимику, жесты. Продолжают активно сотрудничать, но наблюдаются и конкурентные отношения – стремятся, в первую очередь, проявить себя, привлечь внимание других к себе.

Чтение.

Интерес к процессу чтения становится более устойчивым. Воспринимают книгу в качестве основного источника получения информации о человеке и окружающем мире. В условиях взаимодействия со взрослым активно участвуют в многостороннем анализе произведения (содержание, герои, тематика, проблемы). Знакомы и

исчерпывающе ответить на вопросы, сами задает вопросы, понятные собеседнику, согласуют свои реплики с репликами других. Активно развивается монологическая речь. Могут последовательно и связно пересказывать или рассказывать. Появляется речь-рассуждение. Речь становится подлинным средством, как общения, так и познавательной деятельности.

Физическая.

Продолжается дальнейшее развитие моторики, наращивание и самостоятельное использование двигательного опыта. По собственной инициативе могут организовывать подвижные игры и простейшие соревнования со сверстниками. Совершенствуются ходьба и бег. Овладевают прыжками на одной и двух ногах, способны прыгать в высоту и в длину с места и с разбега. Выполняют разнообразные сложные упражнения на равновесие на месте и в движении, способны четко метать различные предметы в цель. Появляется гармония в движениях рук и ног. Зрительно-моторная координация девочек более совершенна. В силу накопленного двигательного опыта и достаточно развитых физических качеств часто переоценивают свои возможности,

ориентируются в разных родах и жанрах фольклора и художественной литературы. Способны самостоятельно выбирать книгу по вкусу из числа предложенных. Достаточно просто узнают и пересказывают прочитанный текст с использованием иллюстраций. Проявляют творческую активность: придумывают концовку, новые сюжетные повороты, сочиняют небольшие стихи, загадки, дразнилки. Под руководством взрослого инсценируют отрывки из прочитанных и понравившихся произведений, примеряют на себя различные роли, обсуждают со сверстниками поведение персонажей. Знают наизусть много произведений, читают их выразительно, стараясь подражать интонации взрослого или следовать его советам по прочтению. Способны сознательно ставить цель заучить стихотворение или роль в спектакле, а для этого неоднократно повторять

совершают необдуманные физические действия.

Расширяются представления о самом себе, своих физических возможностях, физическом облике.

Обладают полезными привычками, элементарными навыками личной гигиены.

Определяют состояние своего, а также состояние здоровья окружающих. Могут объяснить алгоритм действий в случае травмы и готовы оказать элементарную помощь самому себе и другому.

Психические процессы.

Увеличивается устойчивость непроизвольного внимания, что приводит к меньшей отвлекаемости, но возможности сознательно управлять своим вниманием ограничены. Сосредоточенность и длительность деятельности ребенка зависит от ее привлекательности. Внимание мальчиков менее устойчиво.

Увеличивается объем памяти, что позволяет им непроизвольно запомнить достаточно большой объем информации. Могут самостоятельно ставить перед собой задачу что-либо запомнить, используя при этом простейший механический способ запоминания – повторение (шепотом, про себя). Если задачу на запоминание ставит взрослый, могут использовать более

необходимый текст. Сравнивают себя с положительными героями произведений, отдавая предпочтение добрым, умным, сильным, смелым. Играя в любимых персонажей, переносят отдельные элементы их поведения в свои отношения со сверстниками. Тяга к книге, ее содержательной, эстетической и формальной сторонам – важнейший итог развития дошкольника, будущего самостоятельного читателя.

Труд.

Продуктивная деятельность.

Характеризуется большой самостоятельностью в определении замысла работы, сознательным выбором средств выразительности, достаточно развитыми эмоционально-выразительными и техническими умениями. Способны изображать все, что вызывает у них интерес. Созданные изображения становятся похожи на реальный предмет, узнаваемы и включают множество деталей. Это не только изображение отдельных

сложный способ – логическое упорядочивание: разложить запоминаемые картинки по группам, выделить основные события рассказа. Начинают относительно успешно использовать новое средство — слово (в отличие от детей старшего возраста, которые эффективно могут использовать только наглядно-образные средства – картинки, рисунки). С его помощью они анализируют запоминаемый материал, группируют его, относят к определенной категории предметов или явлений, устанавливают логические связи. Но произвольное запоминание остается наиболее продуктивным до конца дошкольного детства. Девочек отличает больший объем и устойчивость памяти.

Продолжается развитие наглядно-образного мышления, которое позволяет решать ребенку более сложные задачи, с использованием обобщенных наглядных средств (схем, чертежей и пр.) и обобщенных представлений о свойствах различных предметов и явлений. Сериацию могут осуществлять не только по убыванию или возрастанию наглядного признака предмета или явления (например, цвета или величины), но скрытого, непосредственно не наблюдаемого признака. Действия наглядно-образного совершают

предметов и сюжетные картинки, но и иллюстрации к сказкам, событиям. Совершенствуется и усложняется техника рисования. Могут передавать характерные признаки предмета: очертания формы, пропорции, цвет. Могут создавать цветовые тона и оттенки, осваивать новые способы работы гуашью (по «сырому» и «сухому»), использовать способы различного наложения цветового пятна, а цвет как средство передачи настроения, состояния, отношения к изображаемому или выделения в рисунке главного. Становятся доступны приемы декоративного украшения. В лепке могут создавать изображения с натуры и по представлению, также передавая характерные особенности знакомых предметов и используя разные способы лепки (пластический, конструктивный, комбинированный). В аппликации осваивают приемы вырезания одинаковых фигур или деталей из бумаги сложенной

уже в уме, не прибегая к практическим предметным действиям. Использование (вслед за взрослым) слова для обозначения существенных признаков предметов и явлений приводит к появлению первых понятий. Но понятия дошкольника не являются отвлеченными, теоретическими, они сохраняют тесную связь с его непосредственным опытом.

Мышление девочек имеет более развитый вербальный компонент интеллекта, однако оно более детальное и конкретное, чем у мальчиков. Мальчики нацелены на поисковую деятельность, нестандартное решение задач, девочки ориентированы на результат, предпочитают типовые и шаблонные задания, отличаются тщательностью их исполнения.

Качества.

Эмоциональность.

Отличаются богатством и глубиной переживаний, но более сдержаны и избирательны в эмоциональных проявлениях.

Испытывают чувство удовлетворения, радости, когда поступают правильно, «хорошо» и смущение, неловкость, когда нарушают правила, поступают «плохо».

Возможность эмоционально оценивать свои

пополам, гармошкой.

Проявляется чувство цвета при выборе бумаги разных оттенков.

Способны конструировать по схеме, фотографиям, заданным условиям, собственному замыслу постройки из разнообразного строительного материала, дополняя их архитектурными деталями. Путем складывания бумаги в разных направлениях делать игрушки. Из природного материала создавать фигурки людей, животных, героев литературных произведений.

Важным достижением в данной образовательной области является овладение композицией (фризовой, линейной, центральной) с учетом пространственных отношений, в соответствии с сюжетом и собственным замыслом. Могут создавать многофигурные сюжетные композиции, располагая предметы ближе, дальше. Проявляют интерес к коллективным работам и могут договариваться между собой, хотя помощь взрослого все еще нужна.

поступки связана с развитием морально-нравственных представлений.

Формируются обобщенные эмоциональные представления, что позволяет им предвосхищать последствия своих действий.

Продолжает развиваться способность понимать эмоциональное состояние другого человека.

Креативность.

Свойственна активная деятельная позиция, готовность к спонтанным решениям, любознательность, способность к речевому комментированию процесса и результата своей деятельности. Развита поисковая деятельность.

Произвольность.

Поведение становится менее ситуативным и чаще выстраивается с учетом интересов и потребностей других

В основе произвольной регуляции поведения лежат не только усвоенные или заданные правила и нормы («что такое хорошо и что такое плохо»). Расширяется мотивационная сфера за счет развития таких социальных мотивов, как познавательные, просоциальные (побуждающие делать добро), а также мотивов самореализации. Могут отказаться от нежелательных действий, выполнить

Музыкально-художественная деятельность.

Развитие познавательных интересов приводит к стремлению получения знаний о видах и жанрах искусства

(история создания музыкальных шедевров, жизнь и творчество композиторов и исполнителей).

Художественно-эстетический опыт позволяет дошкольникам понимать художественный образ, представленный в произведении, пояснять использование средств выразительности, эстетически оценивать результат музыкально-художественной деятельности.

Дошкольники начинают проявлять интерес к посещению театров, понимать ценность произведений музыкального искусства.

неинтересное задание, если будут понимать, что полученные результаты принесут кому-то пользу, радость.

Способны проявлять волевые усилия в ситуациях выбора между «можно» и «нельзя», «хочу» и «должен», а также настойчивость и терпение.

Могут сдерживать себя, высказывать просьбы, предложения, свое несогласие в социально приемлемой форме.

Инициативность.

Может проявляться во всех видах детской деятельности: выбирают себе занятие по своему желанию, самостоятельно разворачивают или включаются в игровые ситуации, творчески развивают игровой сюжет; проявляют пытливость ума, изобретательность.

Самостоятельность и ответственность.

Уверенно владеют культурой самообслуживания. Не боятся взять на себя ответственность, как в индивидуальной, так и в совместной деятельности. Находят способы и средства для реализации своего замысла. Стремятся хорошо выполнить поручение, испытывают при этом чувство удовлетворения.

Самооценка.

Общая самооценка представляет собой глобальное,

положительное недифференцированное отношение к себе, которое формируется под влиянием эмоционального отношения со стороны взрослых.

Могут адекватно оценивать результаты своей деятельности, что приводит к становлению представлений о себе и своих возможностях.

Свобода поведения.

Основана на компетентности и воспитанности. Свободный ребенок отличается внутренней раскованностью, открытостью в общении, искренностью в выражении чувств, правдивостью.

Главные целевые ориентиры:

1. Приобщать к элементарным общепринятым нормам взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
2. Совершенствовать физические качества, культуру движений и технику их выполнений.
3. Развивать любознательность, активность и креативность в разных видах деятельности, способность решать интеллектуальные и личностные задачи.
4. Содействовать овладению универсальными предпосылками учебной деятельности: умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.
5. Развивать и обогащать умение организовывать самостоятельную деятельность (продуктивную, художественно-творческую, исследовательскую и др.); добиваться цели и положительного результата.

Дошкольное детство — период познания мира человеческих отношений

Необходимыми задачами развития личности детей дошкольного возраста является: воспитание половой идентификаций, начального морального развития, групповые игры, конкретные мыслительные операции. Ребенок моделирует их в сюжетно-ролевой игре, которая становится для него ведущей деятельностью. Играя, он учится общаться со сверстниками. Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте происходит на основе прямого подражания окружающим людям, особенно взрослым и сверстникам. Подражание сопровождается закреплением наблюдаемых форм поведения первоначально в виде внешних подражательных реакций, а затем – в форме демонстрируемых качеств личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы — вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития дошкольника.

Центральными новообразованиями этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание.

Тема 2. Общение и эмоционально-нравственное развитие ребенка раннего и дошкольного возраста (6 часов)

Содержание темы 2 (дидактические единицы): Роль общения в психическом развитии ребенка дошкольного возраста. Развитие общения как смена форм общения ребенка с взрослым и сверстниками. Содержание потребности в общении, ведущие мотивы общения, средства общения дошкольника с взрослым и сверстниками. Особенности общения детей с родителями и другими взрослыми

Личность людей складывается только в их отношениях с окружающими людьми, и лишь в отношениях с ними функционирует этот,

по меткому замечанию Э.В. Ильенкова, «конкретный ансамбль социальных качеств человеческой индивидуальности»

По - видимому, есть известная доля правды и в том, что становление внутреннего мира человека неразрывно связано с общением. Но наиболее существенным в указанном отношении нам представляется тезис Л.С. Выготского о том, что все высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, то есть такие, в реализации которых участвует не один, а минимум два субъекта. И лишь постепенно они становятся внутренними, превращаются из «интерпсихических» в «интрапсихические» (Выготский Л.С.). Разработка взглядов Л.С. Выготского привела к созданию советскими психологами оригинальной концепции детского развития, в рамках которой развитие ребенка понимается как процесс присвоения детьми общественноисторического опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества (Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.; Психология личности; Леонтьев А.Н.).

Опыт описанного рода овеществлен в продуктах материальной и духовной культуры людей, но он скрыт в них таким образом, что непосредственно усмотреть его нельзя — новое поколение может извлечь его только при помощи старших, которые с этой точки зрения являются как бы живыми носителями общечеловеческого опыта (Эльконин Д.Б.). Общение со старшими для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» добытое людьми ранее. Вот почему общение — главнейший фактор общего психического развития детей. Важно подчеркнуть, что при этом общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, определяет опосредствованное строение специфически человеческих психических процессов.

Три группы фактов доказывают решающую роль общения в общем психическом развитии ребенка: 1) изучение «детей маугли»; 2) исследование природы и причин так называемого госпитализма; 3) прямое выявление

влияния общения на психическое развитие в формирующих экспериментах. «Детей маугли» изредка находят среди животных (главным образом волков), и они всегда привлекают к себе пристальное внимание ученых и неспециалистов. Результаты психологического исследования детей, выросших в изоляции от общества, обнаруживают у них глубокое и необратимое недоразвитие (Davis R.; Gesell A.). Правда, выяснить связь психической отсталости с изоляцией от человеческого общества до сих пор строго не удастся (см., например, критический анализ некоторых случаев этого рода у Л. Стоуна (Stone L)). Но сегодня никто не сомневается, что приспособление к жизни среди животных вызывает у маленького ребенка, попавшего в их среду, отклонение от пути, по которому обычно идут человеческие дети. Без поддержки взрослых он не использует свою природную способность стать «человеком разумным», а затем, по - видимому, и вовсе ее теряет. Увы! «Маугли» и «Тарзаны» не прекрасные люди с гордой осанкой и светлым взором, управляющие царством зверей, как их рисуют книги и фильмы, а передвигающиеся на четвереньках существа, полностью зависящие от вскормивших их животных. Явление госпитализма обнаружилось при первых попытках наладить внесемейное воспитание оставшихся без родителей маленьких детей. В конце прошлого и начале нынешнего века появились частные и государственные приюты, которые вскоре превратились в «фабрики ангелов» — так велика была смертность, особенно в первые месяцы и годы жизни детей. Дети, которые оставались жить, резко отставали в общем физическом, и особенно в психическом развитии: к 3 годам они не владели простейшими навыками самообслуживания, не соблюдали опрятность, почти не говорили, плохо поддавались воспитательным воздействиям, проявляли поразительную пассивность или, напротив, суевливость и агрессивность. Описанный комплекс и получил название госпитализма. Грубые формы госпитализма привлекали внимание общественности также в период второй мировой войны, когда в европейских странах многократно увеличилось количество

сирот. Драматические картины госпитализма нарисовал в своих работах Р. Спитц (Spitz R.). Он наблюдал, например, детей одного детского дома, которые с 3 мес. воспитывались без родителей. При хорошем питании и уходе 37% из них погибли в первые 2 года. В живых остался 21 ребенок, младшему было к описываемому автором моменту 2 года, а старшему — 4 года 1 мес.; 5 из них совсем не умели передвигаться и сидеть, 3 лишь сидели без поддержки, 8 ходили с посторонней помощью и 5 — самостоятельно, 12 детей не умели есть с ложки, 20 — сами одеваться. Поразительно слабым было развитие речи детей: 6 из 21 не говорили совсем, 12 произносили по 2–5 слов и лишь один умел составлять фразы. Р. Спитц описал особое невротическое состояние детей, назвав его «аналитической депрессией»; его симптомами были печаль, замыкание ребенка в себе, реактивность, заторможенность, потеря аппетита, бессонница. Р. Спитц, а также другие психологи — сторонники неопрейдистского направления связывают госпитализм с отсутствием материнского ухода за ребенком. Широко применяя английский термин *mothering* (Schaffer R.) — «материнская забота», образованный от слова *mother* — «мать», и не особенно думая о точном научном анализе его содержания, эти исследователи видят в контактах младенца с матерью проявление примитивных социальных влечений ребенка и устранились от исследования действительной природы содержания этих контактов. Несомненная заслуга У. Голдфарба (Goldfarb W., 1943, 1944), М. Риббл (Ribble M.), Р. Спитца (Spitz R.), а также А. Фрейд и С. Данн (Freud A., Dann S., 1951), Х. Рейнголд (Rheingold H.) и др. состоит в том, что они привлекли внимание ученых и практических работников к общению маленьких детей с близкими взрослыми, показали его великую роль в правильном развитии ребенка и гармоническом формировании его личности, подчеркнули значение самых первых месяцев и лет жизни для замыкания содержательных, глубоко насыщенных контактов детей со взрослыми. Но — вольно или невольно — работы неопрейдистского направления настроили людей против общественного воспитания детей и тем

самым тормозили развитие его сети и усовершенствование его методов. Используя термин *mothering*, исследователи из психоаналитической группы акцентировали незаменимость именно биологической матери и роковой для ребенка характер разлуки именно с нею — родившей его женщиной. Р. Заззо (1967) отмечал, что во Франции работницы боятся отдавать детей в ясли, опасаясь, что «там из них сделают дураков», а напуганы они были как раз популярными лекциями неопрейдистского типа. Между тем ничего фатального в разлуке с матерью для ребенка нет. Конечно, если мать жива и может воспитывать ребенка, естественно, проще и лучше всего, когда она сама занимается своими детьми. Ее интерес к ним, ласка, забота имеют, надо думать, определенную биологическую основу, как у всех видов, детеныши которых рождаются беспомощными. Но природная основа — лишь то, с чего начинается развитие родительской любви у человека. Если у животных инстинкты продолжения рода и заботы о потомстве — темное, слепое чувство, то любовь родителей к своим детям — это светлая, высокая, истинно нравственная эмоция, сочетающаяся с пониманием того, что дети — наследники дела отцов, его вершители и продолжатели. Поэтому посторонний человек в принципе способен заменить ребенку мать — целиком, если тот остался сиротой, или частично, если мать есть, но работает. Нужно только, чтобы этот человек четко осознавал свою ответственность и ясно понимал, что и как он должен делать с ребенком. И вот здесь необычайно важна роль науки — нормальной физиологии, педиатрии, педагогики и, конечно, психологии. Первыми в мире достигли успехов в искоренении госпитализма педиатры и физиологи, установившие, что главной причиной этого тяжелого состояния является недостаток контактов маленького ребенка сироты со взрослыми, или «дефицит общения», по выражению Н.М. Щелованова. Вместе с Н.М. Аксариной он создал научные основы воспитания в нашей стране детей раннего возраста в яслях и домах ребенка, поставив во главу угла педагогическую работу с ними с первых дней жизни и поместив в центр этой работы общение персонала с

воспитанниками (Воспитание детей). Новый подход к ребенку привел к искоренению госпитализма в советских детских учреждениях закрытого типа (домах ребенка, дошкольных детских домах). Правда, искоренить госпитализм мало — нужно еще постоянно следить за тем, чтобы он не появился снова (Кистяковская М.Ю.). Последние десятилетия психологи всех стран заняты разработкой путей усовершенствования воспитания ребенка в детских учреждениях разного типа. Значение последних признают теперь во всем мире: в США (White B.L.), Англии (Leach P.), Швеции (Carlsson V., Carlsson L., Akerman M.) и в социалистических странах (ШмидтКольмер Е., Атанасова Вукова А.). В Польше и Чехословакии пробуют создавать детские учреждения нового типа (например, «семейные» детские дома), в Венгрии постоянно совершенствуют систему воспитания в детском доме, в частности педагоги М. Винце, Э. Пиклер, А. Тардош и др.). И это понятно. Ведь традиции семейного воспитания складывались тысячелетиями, а общественное воспитание, в общем, дело и детище XX в. Психологи считают, что в общественной сфере все еще сохраняется основа для сглаженных, мягких форм госпитализма, и поэтому ученые и практики не должны ослаблять свои усилия, постоянно работая над развитием и усовершенствованием воспитательных воздействий на детей. Итак, полная изоляция детей от взрослых, по видимому, не позволяет им стать людьми и оставляет на положении полуживотных. Недостаточность контактов со взрослыми («дефицит общения») тоже драматическим образом влияет на психическое развитие ребенка, снижая его сопротивляемость болезням, темп психического развития и его уровень, достигнутый в младенческом и раннем возрасте. Однако надо признать, что факты, указывающие на роль общения в развитии ребенка и относящиеся к двум рассмотренным выше группам, являются результатом крайне неблагоприятных условий. Никто не создает их специально, и никто не будет намеренно воспроизводить их в научных целях.

Но отсюда следует вывод о том, что их убедительность невелика. Ведь в каждом описанном в литературе случае действовал целый комплекс

условий, сравнительное значение которых невозможно проконтролировать. Так, «дети - маугли» встречаются чрезвычайно редко, и трудно выяснить, были ли они вполне здоровы до того, как попали на воспитание к зверям, получили ли они там физические и психические травмы и пр. Дети с признаками госпитализма обычно рождаются у родителей с различными социальными болезнями, их чаще всего не желают и не ждут, или даже пытаются избавиться от них в начале беременности, их появление на свет часто сопровождается патологическими родами и т. д. Поэтому отсутствие матери и дефицит общения накладываются на целый ряд других неблагоприятных факторов, значение которых заведомо также велико. Вот почему мы придаем особое значение группе позитивных фактов, демонстрирующих роль общения в развитии ребенка, полученных не в отрицательно влияющих ситуациях, а путем целенаправленного включения общения в жизнь детей и выявления возникающих при этом сдвигов. Когда мы приступили 20 лет назад к исследованию генезиса общения детей, таких фактов никто еще систематически не собирал. Поэтому мы поставили перед собой в качестве одной из главных задач установить влияние общения с окружающими людьми на общее психическое развитие ребенка: путем интенсификации и целенаправленного формирования контактов ребенка с ними. Тем самым мы намеревались получить прямые экспериментальные доказательства основного тезиса детской психологии о том, что развитие психики ребенка совершается на основе усвоения им опыта предшествующих поколений, в контексте общения с живыми его носителями — старшими детьми и взрослыми. Это подтвердило бы в сфере детской психологии верность общего тезиса о том, что «развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении».

Эмоции и их роль в психическом развитии ребенка дошкольного возраста.

Детям от 1 года до 3 лет в эмоциональной сфере присущи: отсутствие эмпатии, характерные эмоциональные реакции, связанными с его желаниями неумением выбирать и принимать решения, эгоцентризмом. Вместе с тем, зарождается самосознание - ребёнок узнаёт своё отражение в зеркале, отзываться на имя, пытается быть самостоятельным, начинает употреблять местоимение «я» завышенной самооценки (Я — хороший). Также, малыш ещё не умеет предвидеть последствия своих действий. В этом возрасте для ребёнка важна оценка взрослого, ребёнок эмоционально реагирует на неё.

Ребёнок 4-5 лет обладает достаточно разнообразным спектром эмоций. Приобретённые детьми этого возраста новые умения и интересы обуславливают появления целого спектра разнообразных эмоций ребёнка, вместе с тем потребностей и мотивов. Ребёнок этого возраста уже может чувствовать не только радость или страх, но и ревность, грусть, жалость, гнев, бодрость, нежность, застенчивость, удивление, удовольствие и т. д. Также в этом возрасте детям доступно выражение чувств, при применении разных интонаций и мимики.

Эмоциональная сфера ребёнка 4-6 лет характеризуется следующим образом: у ребёнка более спокойный эмоциональный фон восприятия проявления эмоций по цепочке «желание, представление, действие, эмоция». В этом возрасте развивается эмоциональное предвосхищение: ребёнок старается предвидеть будущий результат и то, как его оценят. Появляются новые мотивы для деятельности, способность оценивать своё поведение.

Выделим некоторые особенности развития эмоциональной сферы ребёнка дошкольного возраста:

- ребенок ещё не может управлять своими эмоциями, переживаниями;
- ребёнок осваивает социальные формы проявления чувств и эмоций;
- чувства и эмоции у ребёнка в старшем дошкольном возрасте становятся более разумными и произвольными;
- в старшем дошкольном возрасте у ребёнка начинают формироваться высшие чувства (эстетические, нравственные, интеллектуальные).

Подчеркнём, что эмоциональная сфера ребёнка развивается в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Недостаток эмоциональных контактов может привести к задержке эмоционального развития, которая может сохраниться на всю жизнь. Педагоги в детском саду должны создавать условия для установления тесных эмоциональных контактов с каждым воспитанником. Человеческие взаимоотношения, поступки людей - это источник чувств дошкольника: радости, нежности, сочувствия, гнева и других составляющих эмоциональной сферы.

Для развития эмоциональной сферы ребёнка важны доброжелательные взаимоотношения в семье.

Неправильное общение в семье, как правило приводит:

- односторонняя привязанность, чаще всего к матери, приводит к ослаблению мотивации в общении со сверстниками;
- ревность при появлении второго ребёнка в семье, первый ребёнок начинает чувствовать себя обделённым;
- выражение взрослыми отчаяния по малейшему поводу, угрожающему ребёнку, приводит к тревожности.

Организованная образовательная деятельность, такая как музыкальное занятие учат ребёнка испытывать определённые чувства, связанные с восприятием музыки.

Эмоциональная сфера ребёнка интенсивно развиваются в ведущей деятельности дошкольников - в игре. Выполнение совместных трудовых заданий (уборка участка, групповой комнаты) развивает у детей эмоциональное единство группы.

Высшие чувства начинают формироваться у детей с 2-3 лет. Развитие высших чувств связано с развитием общения со взрослыми и сверстниками, появлением форм совместной деятельности.

Однако, для детей дошкольного возраста характерно слитность высших чувств:

- хороший – значит красивый (эстетические переживания);

- хороший – значит добрый (этические переживания);
- хороший – значит интересный (интеллектуальные переживания).

Можно сказать, что, один и тот же объект внимания вызывает у ребёнка разнообразные чувства.

Предпосылкой развития нравственных чувств является доброжелательность, внимание, забота, любовь со стороны взрослого. Всё это обуславливает то, что дошкольник сам начинает сопереживать другим людям.

На развитие эмоциональной сферы ребёнка важную роль оказывает художественная литература. Яркие эмоции дошкольник испытывает, когда сравнивает себя с положительными героями, переживает за них.

На 3м году жизни у ребёнка происходит процесс накопления первоначальных нравственных представлений: «можно», «нельзя», «плохо», «хорошо», которые малыш соотносит со своим поведением.

В 4-5 лет у детей зарождается моральное сознание. Малыш начинает понимать смысл предъявляемых ему требований и соотносит их со своими поступками и действиями. При совершении достойных поступков у ребёнка появляется радость и удовлетворение.

При нарушении общепринятых требований самим или другими ребёнок испытывает огорчение, возмущение. 6-7 летний ребёнок осознаёт необходимость и обязательность правил общественного поведения. Возрастает способность к самооценке. При нарушении правил дошкольник испытывает неловкость, вину, смущение, беспокойство.

Чувство гордости возникает у ребёнка при положительной оценке качества выполнения какой-либо деятельности: умение хорошо танцевать, быстро бегать, считать, проявления моральных качеств (выдержка, послушание).

Чувство стыда возникает, когда малыш желает действовать в соответствии с одобряемыми образцами поведения, но фактически их нарушает.

Таким образом, особенностями развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста являются проявления эмоций вследствие изменения общего характера деятельности ребенка и усложнением его отношений с окружающим миром. Ребёнок растёт и изменяются его взгляды на мир и отношения со взрослыми и сверстниками. В старшем дошкольном возрасте умения осознавать и контролировать свои эмоции возрастает. Педагогам и родителям необходимо знать возрастные особенности детей, иначе появляются не совсем верные оценки поведения ребёнка.

Эмоциональное неблагополучие детей дошкольного возраста (аффекты, страхи, тревожность) и его причины.

Ребенок на стадии становления и развития пока еще не может контролировать свое поведение, эмоциональную сферу, но с каждым годом управление и самоконтроль становятся достижимыми. Эмоциональная сфера преобразуется благодаря интеллекту в рациональную, контролируемую. Дошкольный возраст имеет важное значение еще по причине глубинных преобразований в рассматриваемой сфере, однако наряду с нормативным развитием, происходят нарушения в этом процессе, т.е. имеют место быть варианты эмоционального неблагополучия ребенка, имеющие в своей основе разные детерминанты.

Развитие эмоций в дошкольном возрасте сопряжено с развитием интересов, мотивационной и потребностной сфер, которые инициируют возникновение и дальнейшее развитие социальных эмоций, нравственных чувств, вызывают формирование эмоционального предвосхищения, как новообразования возраста, как на то указывают Эльконин Д.Б., Адлер А. Все эти изменения становятся возможными в большей степени под влиянием взаимоотношений и общения с взрослыми и сверстниками. В условиях этого взаимодействия реализуются нормативно закрепленные изменения в эмоционально-волевой сфере, но в этом процессе развития возможны вари

анты неблагополучия. Эмоциональное неблагополучие предполагает отрицательное самочувствие ребенка, причинно-обусловленное многими факторами. Однако, часто встречающейся причиной выступает неудовлетворенность дошкольника сферой контактов, общением с взрослыми (родителями, педагогами и др.) и сверстниками. Также эмоциональное неблагополучие вызывается причинами педагогического порядка, т.е. аспектами взаимодействия ребенка с педагогами ДООУ. Еще одним основанием возникновения неблагополучия ребенка-дошкольника могут быть индивидуальные характеристики личности, особенности внутренней жизни и внутреннего мира ребенка (Е. Гаспарова). Истоки тревожности необходимо искать в раннем детстве и пытаться преодолеть в дошкольном.

Современные методы коррекции эмоционального неблагополучия дошкольников. Стадии развития нравственного сознания и поведения у детей дошкольного возраста. Психолого-педагогические условия эмоционально-нравственного развития ребенка дошкольного возраста.

Рассматривая вопрос о коррекции эмоциональных состояний, мы говорим о ее гармонизации, направленной на преодоление эмоциональных нарушений в функционировании или отставаний в развитии тех или иных составляющих эмоциональной сферы ребенка, а также о компенсации негативных особенностей личности, складывающихся на основе данных процессов. С точки зрения отечественных исследователей возрастная динамика эмоциональной регуляции поведения обусловлена изменением общего характера деятельности ребенка и ее мотивации. Это новообразование неразрывно связано с развитием познавательных процессов (воображением, мышлением, восприятием), а также с формированием новых мотивов поведения ребенка. Весь предшествующий ход эмоционального развития определяет становление основного механизма эмоциональной регуляции – эмоциональной коррекции поведения ребенка. При анализе литературы по проблеме мы обратили внимание, что в многообразии

авторских позиций можно выделить следующие подходы к изучению и коррекции эмоциональных нарушений:

Деятельностный подход к изучению и коррекции эмоциональной сферы основывается на работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконина и др. Идею деятельностного подхода для психологического изучения эмоциональных процессов выдвинул А.Н. Леонтьев. Эмоции, по его мнению, выполняют функцию внутренних сигналов. Сами по себе эмоции являются психическим отражением непосредственно самой предметной деятельности. Особенность эмоций, по мнению исследователя, состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно чувственном их отражении, о переживании. При планировании игровой психокоррекции необходимо ориентироваться на уровень игровой деятельности детей. Как показывают исследования, у детей с эмоциональными нарушениями наблюдается недоразвитие игровой деятельности, что обусловлено не только снижением уровня интеллекта и эмоционально-волевыми проблемами, а также низким социальным опытом ребенка, в некоторых случаях – наличием речевых или двигательных дефектов. Для эффективного преодоления страхов у детей можно использовать и такой метод, как игротерапия. Игра обладает терапевтической функцией, поскольку в ней травмирующие жизненные обстоятельства переживаются в условном, а значит, ослабленном виде и, кроме того, происходит их эмоциональное отреагирование – катарсис. Цель психологически направленных игр состоит в снятии избытка торможения, скованности и страха, возникающих в темноте, замкнутом пространстве, при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения. Одновременно, это предупреждение неуверенности в себе и застенчивости или их коррекция, если они уже входят в характер ребенка.

Цель психологической коррекции эмоциональных нарушений – понять и разрешить внутренние эмоциональные конфликты, возникшие в наиболее ранних отношениях, определяющие субъективное значение последующего опыта и воспроизводящиеся в последующей жизни. В своих исследованиях Р. Урсано, С. Зонненберг, С. Лазар предметом психодинамического подхода выделяют переживания и импрессию (средства эмоциональной выразительности). В рамках данного подхода разработаны техники недирективной (ненаправленной) игротерапии, недирективной сказкотерапии (мифотерапии), арттерапии. Использование арттерапии в работе с детьми в целях коррекции и оптимизации их развития началось с применения для преодоления недостатков в развитии сенсомоторных способностей в изобразительной деятельности. Основная цель арттерапии связана с гармонизацией личности через развитие ее способностей самовыражения и самопознания. Искусство как символическая деятельность стимулирует творческие способности человека, и поэтому арттерапия основана на искусстве и творческих продуктивных формах активности. Давно известно, что музыка оказывает как бодрящее, так и подавляющее, успокаивающее воздействие. Чутко подобранные музыкальные композиции определенным образом успокаивают ребенка, расслабляя и отвлекая его от страха. Новизна ситуации с использованием музыки облегчает освоение ребенком приемов аутогенной тренировки, помогающей в дальнейшем контролировать свои эмоции.

Анализ современного состояния подходов к коррекции эмоциональных состояний детей дошкольного возраста позволяет сделать заключение о том, что наблюдается тенденция к сближению и взаимообогащению теоретических позиций в рамках многих подходов, что позволяет нам объединить в целое основные методы коррекции эмоциональной сферы (игротерапия, арттерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия, сказкотерапия) и комплексно применить отдельные техники в коррекционной работе.

Тема 3. Развитие познавательных процессов и способностей в раннем и дошкольном возрасте (6 часов)

Содержание темы 3 (дидактические единицы): Развитие чувствительности и моторики в период дошкольного детства. Возрастная специфика внимания и восприятия дошкольников. Особенности развития произвольной и непроизвольной, образной и логической памяти в дошкольном возрасте. Особенности развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления в дошкольном возрасте. Мышление и речь. Значение речи для психического развития ребенка (речь и развитие познавательных процессов, личности, деятельности). Особенности развития воссоздающего, творческого, непроизвольного и произвольного воображения в дошкольном возрасте. Возможности целенаправленного развития познавательных процессов и познавательной активности, любознательности ребенка дошкольного возраста. Современные экспресс - методы оценки познавательного развития ребенка в дошкольном детстве. Готовность ребенка к школьному обучению. Структура изучения и формирования готовности ребенка к школьному обучению. Психофизиологическая готовность детей к школе, анатомо-физиологические предпосылки развития младших школьников. Интеллектуальная готовность к обучению в школе. Личностная готовность к школе: формирование у детей стремления к новой социальной позиции (позиции школьника), развитие положительной мотивации учения, готовность принимать и выполнять требования учителя, коммуникативные умения. Диагностика различных направлений готовности ребенка к школьному обучению.

Мелкая моторика совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук

и ног. В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин ловкость. К области мелкой моторики относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека. Мелкая моторика развивается естественным образом, начиная с младенческого возраста на базе общей моторики. Сначала ребёнок учится хватать предмет, после появляются навыки переключивания из руки в руку, так называемый «пинцетный захват» и т.д., к двум годам он уже способен рисовать, правильно держать кисточку и ложку. В дошкольном и раннем школьном возрасте моторные навыки становятся более разнообразными и сложными. Увеличивается доля действий, которые требуют согласованных действий обеих рук. Правильное развитие мелкой моторики определяет также формирование у ребенка сенсомоторной координации – согласованного действия рук и глаз. С помощью зрения ребенок изучает окружающую действительность, контролирует свои движения, благодаря чему они становятся более совершенными и точными. Глаз как бы «обучает» руку, а с помощью ручных движений в предметах, которыми манипулирует ребенок, открывается больше новой информации. Зрение и движения рук становятся основным источником познания ребенком окружающей действительности.

Изучая всевозможные предметы, трогая и ощупывая их руками, ребенок приходит к пониманию причинных связей. Чем старше становится ребенок, тем активнее он использует руки и пальцы, чтобы повторить увиденное или осуществить задуманное. Он строит дома, башни и мосты, рисует животных и людей, буквы и числа, и в конечном итоге учится писать. При выполнении всех этих действий глаза помогают рукам.

С помощью упражнений, развивающих мелкую моторику, ребенок учится следить за собой и своими вещами, учится правильно застегивать пуговицы, пришивать их, шнуровать ботинки. То есть мелкая моторика рук связана еще и с формированием самостоятельности ребенка, а, следовательно,

развитие мелко моторных функций, координации движений, концентрации внимания, умение довести выбранную работу до конца, получить удовольствие от сделанного очень важно для формирования личности человека в целом.

Одним из немаловажных аспектов развития дошкольника в период подготовки его к школе, является развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук. Необходимость развития активных движений пальцев рук получила научное обоснование. Ученые, занимающиеся изучением деятельности детского мозга, психики детей и их речевого развития отмечают большое стимулирующее значение функции руки, а упражнения по тренировке движений пальцев оказывают стимулирующее влияние на развитие речи и являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга. Если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы. Рекомендуется стимулировать тренировки движений пальцев рук, а это в свою очередь подготовка руки ребёнка к письму. Как показывает практика, многие первоклассники в начальный период обучения сталкиваются с трудностями при овладении навыками письма: детям тяжело писать, появляется боль, дрожь в кистях рук, они плачут, нервничают. Уже на самых первых этапах обучения письму у детей появляется неудовлетворение, а у родителей огорчение. На них обрушиваются бесконечные напоминания: правильно держи ручку, тетрадь, следи за посадкой, наклоном букв. И наступает момент, когда появляется и быстро растёт нелюбовь к письму, т.е. говоря языком науки, исчезает положительная мотивация учения.

Возрастная специфика внимания и восприятия дошкольников

Восприятие — это психический процесс, связанный с воссозданием целостных образов объектов (предметов, ситуаций и т.д.).

Основными свойствами восприятия являются константность, осмысленность и предметность.

Благодаря константности мы узнаем предметы при изменении освещения, их удалении от нас, изменении их положения на сетчатке глаза.

Константность — постоянство восприятия формы, размера и цвета предметов окружающего мира.

Восприятие тесно связано с процессом ощущения. Свойства восприятия не даны от рождения, но развиваются в процессе жизни и взаимодействия с предметами окружающего мира, т.е. они являются производными от главных свойств восприятия — осмысленности и предметности. В процессе манипулирования объектами внешнего мира ребенок осмысляет их функции, соотнося свойства предмета с его внешним видом. Осмысленность и предметность дают возможность сохранять правильное и постоянное восприятие в любых условиях.

Осмысленность восприятия — категоризация объектов, т.е. отнесенность их к определенной категории, чаще всего к конкретной группе предметов.

Предметность — отнесение образа к определенной группе предметов (эталон).

Развитие восприятия в дошкольном возрасте определяется двумя его основными направлениями — перцептивными действиями и сенсорными эталонами. С помощью процесса восприятия у ребенка возникает целостный образ предмета в совокупности его свойств и качеств. В этом случае создание образа предмета является единым процессом. В дошкольном возрасте у ребенка продолжает развиваться зрительное, слуховое и тактильное восприятие. Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок на протяжении всего дошкольного возраста начинает все более точно оценивать их размер, вес, температуру, свойства поверхности и др. Также свою возрастную специфику в данный возрастной период имеют и такие виды восприятия, как восприятие формы, цвета, пространства, движения, времени.

Ребенок-дошкольник значительно совершенствует свои умения по определению направления в пространстве, расположению в нем окружающих предметов, а также последовательности событий и разделяющих их временных промежутков.

Восприятие ребенка дошкольного возраста характеризуется синкретизмом. Синкретизм — особенность мышления и восприятия ребенка раннего и дошкольного возраста, проявляющаяся в тенденции связывать между собой разнородные явления без достаточного внутреннего основания.

Изучением синкретизма занимались Э. Клапаред, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский. Клапаред называл детское восприятие синкретическим из-за схематичности и слитности его структуры, когда ребенок выделяет лишь общие контуры воспринимаемого объекта, без анализа его частей и свойств.

Эдуард Клапаред (1873—1940) — швейцарский психолог, один из пионеров детской психологии, представитель функционализма. Один из основателей Института Руссо — международного центра экспериментальных исследований в области детской психологии. В центре исследовательских интересов Клапареда было мышление, а также этапы его развития у детей.

Наиболее известная работа: «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» (1905).

Эту же особенность детского восприятия и мышления подтвердил в своих исследованиях Ж. Пиаже.

Один из опытов, проведенных Ж. Пиаже, заключался в следующем. Два одинаковых сосуда дети 4—5 лет сами наполняют равным количеством бусинок. Когда содержимое одного из сосудов (другой остается в качестве контрольного образца) на глазах у этих детей пересыпается в третий сосуд другой формы, например, более высокий и тонкий, испытуемые решают, что количество бусинок в новом сосуде изменилось: по мнению одних, бусинок стало больше, потому что новый сосуд выше, но мнению других - меньше, потому что он тоньше. При этом никто из детей не затрудняется с ответом, никто не говорит «не знаю». Подобные примеры ученый объясняет

синкретизмом детского мышления. В этом случае процесс мышления у ребенка не может не опираться на данные восприятия, которое у дошкольника также еще далеко от совершенства¹¹.

Основой развития процесса восприятия ребенка-дошкольника является усвоение им сенсорных эталонов и развитие перцептивных действий.

В психологическую науку понятия «сенсорный эталон» (*sensory standards*) и «перцептивные действия» (*perceptual actions*) были введены А. В. Запорожцем. В рамках разработанной им теории формирования перцептивных действий сенсорные эталоны обозначают систему чувственных качеств предметов, которые были выделены в процессе общественно-исторического развития и затем предлагаются ребенку для усвоения и использования их как образцы при обследовании объектов и анализе их свойств. В качестве подобных эталонов могут рассматриваться система цветового спектра, геометрические фигуры, речевые фонемы и т.п. Запорожец доказал, что в истоках любого познавательного процесса ребенка лежит практическое действие. Таким образом, восприятие представляет собой свернутое перцептивное действие, уподобляющееся основным свойствам воспринимаемого предмета.

Сенсорный эталон — система чувственных качеств предметов, которые были выделены в процессе общественно-исторического развития и затем предлагаются ребенку для усвоения и использования их в качестве образцов при обследовании объектов и анализе их свойств.

Перцептивные действия — основные структурные единицы процесса восприятия, которые связаны с сознательным выделением той или иной стороны чувственно заданной ситуации, а также различного рода преобразованиями сенсорной информации, приводящими к созданию адекватного задачам деятельности и предметному миру образа.

Александр Владимирович Запорожец (1905—1981) — психолог и педагог, доктор педагогических наук, профессор. Разрабатывал вопросы

общей и детской психологии, психологии сенсорных процессов и движения; внес вклад в психологическую теорию деятельности, создав теории формирования перцептивных действий. Вместе с учениками создал теорию сенсорного и умственного развития ребенка.

Наиболее известные работы: «Развитие произвольных движений» (1960), «Избранные психологические труды» (1986).

Ребенок воспринимает несущественные признаки предмета в качестве основных. Запорожец фиксирует эту особенность детского зрительного восприятия: «Не только все младшие (3—5 лет), но и значительная часть старших детей (5—7 лет) ограничиваются очень беглым осмотром экспонируемого объекта, так что складывающийся у них образ носит весьма неполный, фрагментарный характер. При таком способе ознакомления дети довольно успешно узнают предмет по 1—2 типичным признакам, но не могут воспроизвести его в рисунке или аппликации, так как изображение требует более высокого уровня организации перцептивных процессов, более полного и детализированного сенсорного образа»^[3].

Усвоение сенсорных эталонов значительно расширяет сферу познания ребенка. Сформированные в раннем детстве представления о свойствах предметов начинают играть роль образцов, с которыми он сравнивает свойства новых предметов в процессе их восприятия. В усвоении и применении сенсорных эталонов проявляется специфический характер развития детского восприятия, его обусловленность присвоением общественного опыта.

В процессе развития восприятия мы можем выделить три этапа.

- 1. *Работа с эталонами* — в младшем дошкольном возрасте дети знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью глаза и ориентировочно-исследовательских движений рук.
- 2. *Практические действия с воспринимаемыми предметами* — ведут к перестройке процесса восприятия.

- 3. *Внешнее восприятие предмета превращается в умственное (внутреннее)* — развитие восприятия дает возможность детям дошкольного возраста узнавать свойства объектов, отличать одни предметы от других, выяснять существующие между ними связи и отношения.

Особенности развития произвольной и непроизвольной, образной и логической памяти в дошкольном возрасте.

Память ребенка дошкольного возраста 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 ребенка дошкольного возраста 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 ребенка дошкольного возраста выступает появление личных воспоминаний. Чтобы дети дошкольного возраста 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 произвольного и непосредственного к произвольному и посредственному запоминанию и припоминанию. Важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти является относительно высокий уровень развития непосредственной памяти.

Особенности развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления в дошкольном возрасте. Мышление и речь. Значение речи для психического развития ребенка (речь и развитие познавательных процессов, личности, деятельности).

На ранних этапах развития у детей *младшего дошкольного возраста*, 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». Однако, знакомясь с новыми 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».

Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и выходит далеко за его пределы. Основными формами мышления в дошкольном детстве являются понятия, суждения и умозаключения. Генезис этих форм по-разному представлен в психологических теориях. Так, по мнению К. Бюлера, В. Штерна, 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

Основной вид мышления младшего дошкольника - наглядно-действенное, когда скрытые свойства объекта выделяются через практические действия, преобразующие его. Дети используют 2 его типа для:

решения познавательных задач; решения практических задач. Возникает тогда, когда восприятие не обеспечивает выявление связей, свойств предметов, так как они недоступны для непосредственного чувствования. В 2-3 года возникают символические действия – значения слов переносятся с одного предмета на другой – ранняя форма гипотезы как стимула процесса мышления; далее появляется поисковая деятельность – основанием поиска свойства или признака предмета выступает значение, перенесённое с эталонного предмета на другой.

Наглядно-образное мышление детей среднего дошкольного возраста проявляется при решении задач на основе словесных описаний образов, представлений о предметах, их свойствах, сформированных благодаря практическому опыту. Характерно решение познавательных задач с опорой на образы памяти, представления восприятия. Основу составляют мыслительные действия – сравнение, анализ, обобщение (4-5 лет). Модельно-образная форма появляется в 5-6 лет (соотношение части и целого, связь элементов конструкций).

Возрастной переход к словесно-логическому мышлению совершается на протяжении старшего дошкольного возраста. Необходимое условие – появление условной внутренней позиции, развитие основных форм мышления – понятия, суждения, умозаключения. 6-й год – преобразование условной внутренней позиции естественным образом или с помощью взрослого – предлагается готовый вариант логического преобразования объекта; 6-7 лет - самостоятельно преобразовывает объект: проявление внутренней позиция - я сам знаю! Выделяют 2 этапа развития: ребёнок усваивает значение слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач; ребёнок познаёт систему понятий, обозначающих отношения, усваивает правила логики рассуждений (к 7 годам).

Вследствие образности мышления ребёнку младшего дошкольного возраста невозможно решать задачи в абстрактной форме. Для среднего дошкольного возраста они становятся доступными тогда, когда условиям придадут конкретную форму, используя наглядный материал: белочка нашла два грибочка, а ёж подарил ей ещё один. Таким образом, характерной особенностью мышления детей дошкольного возраста является его конкретный, образный характер. Хотя ребёнок старшего дошкольного возраста 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 на наглядные образы конкретных предметов и явлений.

Дети с отклонениями в развитии наглядно-действенного мышления 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. У них отсутствует перенос способа действия. 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.

При неразвитости наглядно-образного мышления у ребёнка отсутствует связь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом, что не позволяет ему решать задачи на уровне образных представлений. Они прибегают к практическому способу поиска решения.

Готовность ребенка к школьному обучению. Структура изучения и формирования готовности ребенка к школьному обучению. Психофизиологическая готовность детей к школе, анатомо-физиологические предпосылки развития младших школьников. Интеллектуальная готовность к обучению в школе. Личностная готовность к школе: формирование у детей стремления к новой социальной позиции (позиции школьника), развитие положительной мотивации учения, готовность принимать и выполнять требования учителя, коммуникативные умения. Диагностика различных направлений готовности ребенка к школьному обучению.

Понятие «готовность к школе» в ряде исследований определяется, как «школьная зрелость». В настоящее время в большинстве пособий и методических рекомендаций так же выделяется три аспекта школьной зрелости: — интеллектуальный; — эмоциональный; — социальный. К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения. Познакомимся с различными научными представлениями о том, что такое «Готовность к школе». Л.И. Божович отмечала, что готовность к школе складывается из таких факторов как определенный уровень развития: —

- мыслительной деятельности;
- познавательных интересов;
- произвольности регуляции деятельности;
- готовности принять социальную позицию школьника.

А.И. Запорожец придерживался аналогичных взглядов, отмечая такие компоненты готовности к школе как:

- мотивация;
- уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности;

степень сформированности механизмов волевой регуляции действий. Л.А. Венгер дополнял такие выше перечисленные факторы, как необходимость ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнение умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний таким моментом как «установление с взрослым и со сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью»

Исследования Е.Е. Кравцовой, М.И. Лисиной и др. дополнили понятие готовность к школе такими критериями, которые условно можно определить как коммуникативная готовность к школьному обучению.

Таким образом, исходя из многих психологических и педагогических исследований, следует признать, что готовность к школе является сложным по структуре, многокомпонентным понятием, в котором можно выделить следующие «пласты»:

а) личностная готовность 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;

б) интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка конкретного набора знаний и представлений об окружающем мире, а также наличие у него предпосылок к формированию учебной деятельности;

в) социально-психологическая готовность включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и учителем. Этот компонент предполагает достижения детьми соответствующего уровня развития общения со сверстниками и взрослыми (внеситуативно-личностное общение) и переход от эгоцентризма к децентрации.

Авторский коллектив под руководством А.В. Запорожца (Л.А. Венгер, Ф.А. Сохин, Л.Е. Журова, Т.В. Тарунтаева и др.): выделил следующие разделы школьной готовности: общую и специальную готовность как два больших блока, составляющих готовность к школе. К общей готовности авторами отнесены:

- физическая;
- личностная;
- интеллектуальная.

К специальной – подготовка детей к усвоению предметов курса начальной школы, которая должна обеспечивать и общее развитие, и приобретение первоначальных навыков чтения и счета М.В. Попова в книге «Психология растущего человека» выделяет 9 параметров готовности к школьному обучению:

1. Общее физическое развитие ребенка;
2. Владение достаточным объемом знаний;
3. Владение культурными умениями и навыками;
4. Психологическая готовность к школе;
5. Готовность в сфере познавательных процессов;
6. Владение грамматически и фонетически правильной речью;
7. Развитие мелкой мускулатуры;
8. Сформированность желания учиться;
9. Структура самосознания.

Авторский коллектив проекта «Преемственность» под руководством Н.А. Федосовой считает, что среди различных параметров школьной готовности наибольшее значение имеют:

- Когнитивная (интеллектуальная);
- Эмоционально-волевая;
- Личностная готовность

Проблема недостаточной готовности к обучению в школе.

Как считают М. Семаго и Н. Семаго, во всех исследованиях, несмотря на различия подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение может стать только в том случае, если первоклассник будет обладать необходимыми и достаточными для обучения качествами, которые в процессе обучения развиваются и совершенствуются.

Показатели готовности ребенка к школе можно ранжировать по уровню их значимости в следующем порядке:

1. Социально-коммуникативный;
2. Мотивационно-потребностный;
3. Произвольной регуляции собственной деятельности;
4. Интеллектуальный;
5. Речевой.

Авторы подчеркивают, что низкий уровень социальной зрелости ребенка приводит к несформированности внутренней позиции школьника, наличию коммуникативных проблем (трудностей общения). Низкий уровень развития мотивационно-волевой сферы создает проблемы в регуляции поведения.

Вопросы неготовности к школьному обучению являются предметом особой заботы и психологов, и педагогов, и медицинских работников, что еще раз подчеркивает всю сложность данной проблемы. Одним из важнейших медико-психологических критериев, считают А.В. Гордиец и др., является недостаток социальной нормативности.

Под социальной ненормативностью понимаются скрытность, недоверчивость, эгоистичность, игнорирование воспитателя, отказ от помощи, безразличие к похвале и порицанию, желание взять чужое без разрешения, любовь к интригам и нежелание смотреть в глаза другому человеку.

На основании выделенных выше компонентов готовности к школьному обучению создаются тесты определения школьной зрелости. Среди наиболее известных тестов готовности к школьному обучению,

широкое применение получили «Ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йирасека» и тест Г. Витцлака «Способность к обучению в школе».

Вопросы для самостоятельного размышления по темам.

1. Как связаны между собой возрастные кризисы, новообразования личности и социальная ситуация развития?
2. Миша не заговорил к 3-м годам, Коля к 6-ти годам не усвоил сенсорных эталонов. У Оли к 10-11 годам не сформировался внутренний план действий.
Что объединяет данные факты?
Почему данные факты должны вызвать тревогу у педагогов и родителей?
3. Прокомментируйте следующие точки зрения:
 - Развитие детского мышления идёт от аутизма через эгоцентрическая речь и мышление к социализированное речи и логическому мышлению (Ж. Пиаже)
 - Развитие детского мышления идёт от исходно социальной речи ребёнка через его синтетическую речь к внутренней речи и мышлению, в том числе аутистическому (Л. С. Выготский)
4. Охарактеризуйте социальную ситуацию развития ребёнка в раннем возрасте. Почему ведущую деятельность раннего детства называют предметной? Чем отличаются собственно предметные действия от простых манипуляций с предметами?
5. Чем можно объяснить данный факт: Е
Если спросить ребёнка трёх лет «Ты какой?» - он ответит «Я - большой!» если спросить ребёнка семи лет «Ты какой?» - он ответит «Я – маленький».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. Учебник. — СПб.: Питер, 2019. — 464 с.
2. Гонина О. О. Психология дошкольного возраста. — М.: Юрайт, 2020. — 426 с.
3. Диагностика готовности ребенка к школе: Электронный методический кейс/ О.А.Агафонова, Т.В.Гладырева, Т.В.Глухова, Е.В.Корепанова,

О.В.Ожгихина, Т.С.Тамбовцева; Под ред. Т.В.Гладыревой, Т.С.Тамбовцевой. – Ижевск: МАУ ИМЦ «Альтернатива», 2020г.

4. Изотова Е. И. Психология дошкольного возраста в 2 частях. Часть 1. — М.: Юрайт, 2020. — 223 с.
5. Изотова Е. И. Психология дошкольного возраста в 2 частях. Часть 2. — М.: Юрайт, 2020. — 241 с.
6. Клопотова Е.Е., Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте. Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru» («Психолого-педагогические исследования») 2017. Том 9. № 2. С. 25–37. doi: 10.17759/psyedu.2017090203 ISSN: 2074-5885 (online)
7. Чикова И. В., Проблема эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста и ее практико-инструментальное решение. Ребенок в детском саду, 2018. - N3. - С.73-76.
8. Григорьева Н. Развитие эмоциональной сферы / Н. Григорьева // Дошкольное воспитание, 2020. - N 2. - С. 67-71
9. Баенская Е.Р. Признаки эмоциональных нарушений в раннем возрасте / Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. –№4. – С. 64–70.
- 10.Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская // Вопросы психологии. – 2017. – №1. – С. 19– 25
- 11.Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М., 2005. – 512 с.
- 12.Хухлаева О. В. Психология развития и возрастная психология: учебник для СПО / О. В. Хухлаева, Е. В. Зыков, Г. В. Базаева; под ред. О. В. Хухлаевой. — М.: Юрайт, 2019. — 367 с.