

Г.А. УРУНТАЕВА



ДОШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

учебное пособие



Урунтаева Г.А.

**Дошкольная
психология**

Академия 2001

Урунтаева Г.А. Дошкольная психология:

Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.:
Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

Оглавление

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ГЛАВА 1. Предмет детской психологии

- § 1. Основные закономерности психического развития
- § 2. Психическое развитие как усвоение общественно-исторического опыта

ГЛАВА 2. Принципы и методы детской психологии

- § 1. Принципы изучения психики ребенка
- § 2. Методы детской психологии
- § 3. Как воспитателю изучать психические особенности ребенка

ГЛАВА 3. Общая характеристика психического развития ребенка от рождения до 7 лет

- § 1. Особенности психического развития в раннем возрасте
- § 2. Психическое развитие ребенка первого года жизни
- § 3. Психическое развитие ребенка от 1 года до 3 лет
- § 4. Психическое развитие ребенка от 3 до 7 лет

РАЗДЕЛ II. РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

ГЛАВА 4. Развитие бытовой деятельности в дошкольном возрасте

- § 1. Развитие бытовой деятельности в младенчестве
- § 2. Развитие бытовой деятельности в раннем детстве
- § 3. Развитие бытовой деятельности в дошкольном возрасте

ГЛАВА 5. Развитие трудовой деятельности в дошкольном возрасте

- § 1. Развитие предпосылок трудовой деятельности в раннем детстве
- § 2. Развитие трудовой деятельности в дошкольном возрасте

ГЛАВА 6. Развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте

- § 1. Развитие игры в младенчестве и раннем детстве
- § 2. Характеристика сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте
- § 3. Характеристика других видов игровой деятельности дошкольника
- § 4. Роль игрушки в психическом развитии ребенка

ГЛАВА 7. Развитие продуктивных видов деятельности в дошкольном возрасте

- § 1. Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте
- § 2. Развитие конструктивной деятельности в дошкольном возрасте

ГЛАВА 8. Развитие общения дошкольников со взрослыми и сверстниками

- § 1. Развитие общения дошкольников со взрослыми
- § 2. Отношение дошкольников к личности воспитателя
- § 3. Развитие общения дошкольников со сверстниками

РАЗДЕЛ III. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКА

ГЛАВА 9. Развитие внимания в дошкольном возрасте

- § 1. Функции и виды внимания
- § 2. Развитие внимания в младенчестве
- § 3. Развитие внимания в раннем детстве
- § 4. Развитие внимания в дошкольном возрасте
- § 5. Руководство развитием внимания

ГЛАВА 10. Развитие речи в дошкольном возрасте

- § 1. Развитие речи в младенчестве

- § 2. Развитие речи в раннем детстве
 - § 3. Развитие речи в дошкольном возрасте
 - ГЛАВА 11. Сенсорное развитие в дошкольном возрасте
 - § 1. Сенсорное развитие в младенчестве
 - § 2. Сенсорное развитие в раннем детстве
 - § 3. Сенсорное развитие в дошкольном возрасте
 - ГЛАВА 12. Развитие памяти в дошкольном возрасте
 - § 1. Развитие памяти в младенчестве
 - § 2. Развитие памяти в раннем детстве
 - § 3. Развитие памяти в дошкольном возрасте
 - § 4. Руководство развитием памяти
 - ГЛАВА 13. Развитие воображения в дошкольном возрасте
 - § 1. Развитие воображения в раннем детстве
 - § 2. Развитие воображения в дошкольном возрасте
 - § 3. Руководство развитием воображения
 - ГЛАВА 14. Развитие мышления в дошкольном возрасте
 - § 1. Развитие мышления в младенчестве
 - § 2. Развитие мышления в раннем детстве
 - § 3. Развитие мышления в дошкольном возрасте
 - § 4. Руководство развитием мышления
 - РАЗДЕЛ IV. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА
 - ГЛАВА 15. Развитие самосознания в дошкольном возрасте
 - § 1. Развитие самосознания в младенчестве
 - § 2. Развитие самосознания в раннем детстве
 - § 3. Развитие самосознания в дошкольном возрасте
 - § 4. Руководство развитием самосознания
 - ГЛАВА 16. Развитие воли в дошкольном возрасте
 - § 1. Развитие волевого действия в дошкольном возрасте
 - § 2. Руководство развитием воли
 - ГЛАВА 17. "Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте"
 - § 1. Эмоциональное развитие в младенчестве
 - § 2. Эмоциональное развитие в раннем детстве
 - § 3. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте
 - § 4. Эмоциональное неблагополучие детей и его причины
 - ГЛАВА 18. Нравственное развитие в дошкольном возрасте
 - § 1. Нравственное развитие в младенчестве
 - § 2. Нравственное развитие в раннем детстве
 - § 3. Нравственное развитие в дошкольном возрасте
 - ГЛАВА 19. Развитие темперамента в дошкольном возрасте
 - § 1. Особенности свойств темперамента у детей первых семи лет жизни
 - § 2. Характеристика детей с разными типами темперамента
 - § 3. Учет свойств темперамента в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками
 - ГЛАВА 20. Развитие способностей в дошкольном возрасте
 - § 1. Развитие способностей дошкольника
 - § 2. Условия развития способностей в дошкольном возрасте
 - ГЛАВА 21. Психологическая готовность к обучению в школе
 - § 1. Социальная ситуация развития в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту
 - § 2. Компоненты психологической готовности к обучению в школе
- Приложения. ПРОГРАММА ПО КУРСУ «ДОШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧИЛИЩ И КОЛЛЕДЖЕЙ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Предмет детской психологии

Методы детской психологии

Основные направления психического развития в раннем детстве

РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Бытовая деятельность

Трудовая деятельность

Игровая деятельность

Изобразительная деятельность

Конструктивная деятельность

Общение ребенка со взрослыми

Развитие общения со сверстниками

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКА

Развитие внимания

Развитие речи

Сенсорное развитие

Развитие памяти

Развитие воображения

Развитие мышления

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Развитие самосознания

Развитие воли

Эмоциональное развитие

ПРОГРАММА ПО КУРСУ ДОШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ...

Нравственное развитие

Развитие темперамента

Развитие способностей

Психологическая готовность к обучению в школе Психологические особенности детей 6-летнего возраста

Психологическая готовность к систематическому обучению

Приложения. СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Словарь основных психологических понятий

Учебное пособие написано на основе базовых методологических и теоретико-психологических положений, принятых в отечественной психологии. Оно дает полное представление о детской психологии как науке и ее практическом применении. Изложение теории сопровождается конкретными примерами. Пособие имеет ярко выраженную практическую направленность: автор показывает, как применять полученные знания в процессе обучения и воспитания ребенка.

Книга может быть полезна также студентам педагогических институтов и воспитателям детских садов.

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ГЛАВА 1. Предмет детской психологии

Детская психология, наряду с другими науками (педагогикой, физиологией, педиатрией и пр.), изучает ребенка, но имеет свой особый предмет, в качестве которого выступает развитие психики на протяжении детства. Детство, по периодизации, принятой в отечественной психологии (Д.Б. Эльконин), охватывает три большие эпохи: раннее детство - возраст от рождения до 3 лет, детство - от 3 до 10 лет и отрочество. Дошкольная психология, являясь составной частью детской психологии, изучает психическое развитие ребенка на протяжении первых 7 лет жизни.

Специфика изучения ребенка в психологии состоит в том, что исследуются не столько психические процессы и качества сами по себе, сколько законы их возникновения и становления. Детская психология показывает механизмы перехода от одной возрастной стадии к другой, отличительные признаки каждого периода и их психологическое содержание.

Психическое развитие нельзя рассматривать как уменьшение или увеличение каких-либо показателей, как простое повторение того, что было раньше. Психическое развитие предполагает появление новых качеств и функций и в то же время изменение уже существующих форм психики. То есть психическое развитие выступает как процесс количественных и качественных изменений, взаимосвязанно происходящих в сфере деятельности, личности и познания. Непрерывность развития психики прерывается, когда в ней появляются качественно новые приобретения и оно делает резкий скачок.

Следовательно, развитие психики - не простое повторение пройденного, а очень сложный, часто зигзагообразный процесс, протекающий по восходящей спирали, как поступательный переход от одной ступени к другой, качественно отличной и своеобразной.

Психическое развитие предполагает не только рост, но и преобразования, при которых количественные усложнения переходят в качественные. А новое качество, в свою очередь, создает основу для дальнейших количественных изменений.

§ 1. Основные закономерности психического развития

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

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

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

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

Стадии психического развития определенным образом следуют одна за другой, подчиняясь своей внутренней логике. Их последовательность нельзя перестроить или изменить по желанию взрослого. Любая возрастная стадия вносит свой неповторимый вклад, а поэтому имеет свое непреходящее значение для психического развития ребенка, имеет собственную ценность. Поэтому важно не ускорять, а обогащать психическое развитие, расширять, как подчеркивал А.В.Запорожец, возможности ребенка в присущих данному возрасту видах жизнедеятельности. Ведь только реализация всех возможностей данного возраста обеспечивает переход к новой стадии развития.

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

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

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

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

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

Подлинным содержанием психического развития является борьба внутренних противоречий, борьба между отживающими формами психики и новыми нарождающимися (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.). Внутренние противоречия выступают движущими силами психического развития. Они отличаются в каждом возрасте и в то же время протекают в рамках одного, главного противоречия, между потребностью ребенка быть взрослым, жить вместе с ним общей жизнью, занимать определенное место в жизни общества, проявлять самостоятельность и отсутствием реальных возможностей для ее удовлетворения. На уровне сознания ребенка оно выступает как несоответствие между «хочу» и «могу». Данное противоречие ведет к усвоению новых знаний, формированию умений и навыков, к освоению новых способов деятельности, что позволяет расширяться границам самостоятельности и возрасти уровню возможностей. В свою очередь расширение границ возможностей приводит ребенка к «открытию» все новых и новых областей жизни взрослых, которые пока ему недоступны, но куда он стремится «войти».

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

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

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

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

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

В-пятых, психика отличается пластичностью, что дает возможность для ее изменения под влиянием каких-либо условий, усвоения различного опыта. Так, родившийся ребенок может овладеть любым языком, независимо от своей национальности, а в соответствии с

той речевой средой, в которой он будет воспитываться. Одно из проявлений пластичности состоит в компенсации психических или физических функций, в случае их отсутствия или недоразвития, например при недостатках зрения, слуха, двигательных функций. Другое проявление пластичности - подражание. В последнее время оно рассматривается как своеобразная форма ориентировки ребенка в мире специфически человеческих видов деятельности, способов общения и личных качеств путем уподобления, моделирования их в собственной деятельности (Л.Ф.Обухова, И.В.Шаповаленко).

§ 2. Психическое развитие как усвоение общественно-исторического опыта

В отечественной психологии психическое развитие рассматривается как усвоение общественно-исторического опыта (А.Н.Леонтьев), в процессе чего происходит очеловечивание психики ребенка. У животных существуют механизмы поведения двух типов. Во-первых, врожденные, наследственные механизмы, в которых зафиксировано само поведение, сам врожденный, видовой опыт. Во-вторых, механизмы приобретенного поведения, в которых зафиксированы способности к приобретению индивидуального опыта.

У человека есть особый опыт, которого нет у животных, - это опыт общественно-исторический, который определяет в значительной мере развитие ребенка. Дети рождаются разными по индивидуальным особенностям в строении и функционировании организма и отдельных его систем. Для полноценного психического развития необходима нормальная работа коры головного мозга и высшей нервной деятельности. В случае недоразвития или мозговой травмы нарушается нормальный ход психического развития. Но биологический фактор, включающий наследственные и врожденные особенности, составляет лишь предпосылку для психического развития. Врожденные особенности ребенок приобретает в процессе своей внутриутробной жизни. Изменения в функциональном и даже анатомическом строении зародыша могут быть вызваны характером питания матери, режимом ее труда и отдыха, заболеваниями, нервными потрясениями и пр.

Наследственные особенности передаются в виде определенной физико-биологической организации. Так, к ним относятся тип нервной системы, задатки будущих способностей, особенности строения анализаторов и отдельных участков коры головного мозга.

Как наследственные, так и врожденные особенности представляют собой лишь возможности будущего развития личности. Психическое развитие зависит во многом от того, в какую систему взаимоотношений будет включена та или иная унаследованная особенность, как будут к ней относиться воспитывающие его взрослые и сам ребенок.

Главную, определяющую роль в психическом развитии ребенка играет социальный опыт, зафиксированный в форме предметов, знаковых систем. Его он не наследует, а присваивает. Психическое развитие ребенка протекает по образцу, существующему в обществе, определяясь той формой деятельности, которая характерна для данного уровня развития общества. Поэтому дети в разные исторические эпохи развиваются по-разному. Таким образом, формы и уровни психического развития заданы не биологически, а социально. А биологический фактор влияет на процесс развития не прямо, а опосредованно, преломляясь через особенности социальных условий жизни.

При таком понимании развития складывается и иное понимание социальной среды. Она выступает не как обстановка, не как условие развития, а как его источник, поскольку в ней заранее есть все, чем должен овладеть ребенок, как положительное, так и отрицательное,

например некоторые асоциальные формы поведения. Причем социальная среда не складывается только из непосредственного окружения ребенка. Она представляет собой взаимосвязь трех компонентов. Макросреду составляет общество, как определенную социально-экономическую, социально-политическую и идеологическую систему. В ее рамках протекает вся жизнедеятельность личности. Мезосреда включает национально-культурные и социально-демографические особенности региона, в котором проживает ребенок. Микросреда - это непосредственная среда его жизнедеятельности (семья, соседи, группы сверстников, культурные, воспитательно-образовательные учреждения, которые он посещает). Причем в разные периоды детства каждый из компонентов социальной среды неодинаково влияет на психическое развитие.

Условиями усвоения социального опыта выступают активная деятельность ребенка и его общение со взрослым.

Благодаря деятельности ребенка процесс воздействия на него социальной среды превращается в сложное двустороннее взаимодействие. Не только окружающее воздействует на ребенка, но и он преобразует мир, проявляя творчество. Предметы, находящиеся вокруг ребенка, способствуют формированию его представлений (ручкой можно писать, иглой шить, на пианино играть). Результатом освоения опыта выступает овладение этими предметами, а значит, формирование человеческих способностей и функций (письмо, шитье, музицирование).

В самих предметах зафиксирован способ их употребления, который ребенок самостоятельно открыть не может. Ведь функции вещей не даны непосредственно, как некоторые физические свойства: цвет, форма и пр. Назначением предмета владеет взрослый, и только он может научить малыша его использованию. Ребенок и взрослый не противостоят друг другу. Ребенок является изначально социальным существом, поскольку с первых дней рождения попадает в социальную среду. Взрослый, обеспечивая его жизнь и деятельность, использует при этом общественно выработанные предметы. Он выступает как посредник между ребенком и миром предметов, как носитель способов их употребления, направляя процесс освоения предметной деятельности. При этом деятельность ребенка становится адекватной назначению предмета. Взрослый организует и направляет деятельность ребенка в соответствующие формы, с помощью которых он усваивает общественно-исторический опыт. С помощью предметной, бытовой, игровой, трудовой, продуктивной деятельности ребенок посредством общения со взрослым осваивает разные сферы деятельности. Происходит становление двух ее важнейших компонентов - мотивационно-целевого («Ради чего, зачем осуществлять действия?») и операционно-технического («Как делать, с помощью каких средств, способов?»). Носителем обоих компонентов выступает взрослый. В процессе психического развития происходит овладение ребенком той или иной стороной деятельности (Д.Б.Эльконин). Так, в младенчестве ребенок осваивает мотивационную сторону деятельности взрослого, в раннем возрасте способы действия с предметами, а в дошкольном вновь начинает получать ориентацию в более широкой сфере жизни и деятельности взрослых.

Главным механизмом психического развития человека является механизм усвоения социальных, исторически сложившихся видов и форм деятельности. Освоенные во внешней форме протекания, процессы преобразуются во внутренние, умственные (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.В.Гальперин и др.).

Общество специально организует процесс передачи ребенку общественно-исторического опыта, контролирует его ход, создавая специальные воспитательно-образовательные учреждения: детские сады, школы, вузы и пр.

Обучение - это процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков. Подчеркнем, что обучаться ребенок начинает с момента рождения, когда попадает в социальную среду и взрослый организует его жизнь и воздействует на малыша с помощью созданных человечеством предметов. Детская деятельность бывает различной в зависимости от обстоятельств, применяемых педагогических воздействий и возраста, но во всех случаях имеет место обучение в широком смысле слова (А.В.Запорожец). Если же взрослый ставит перед собой сознательную цель научить ребенка чему-либо, отбирает для этого методы и приемы, то обучение приобретает организованный, систематический и целенаправленный характер. При соответствующем обучении меняется характер отдельных психических процессов или функций, разрешаются одни противоречия и создаются новые.

Воспитание предполагает формирование определенных установок, нравственных суждений и оценок, ценностных ориентаций, то есть формирование всех сторон личности. Так же как и обучение, воспитание начинается сразу после рождения малыша, когда взрослый своим отношением к нему закладывает основы его личностного развития. Воспитывают ребенка образ жизни родителей, их внешний вид, привычки, а не только специально составленные беседы и упражнения. Поэтому огромное значение имеет каждый момент общения со старшими, каждый, пусть даже самый незначительный, с точки зрения взрослого, элемент их взаимодействия.

В то же время, хотя психическое развитие определяется условиями жизни и воспитания, оно, как уже отмечалось, имеет свою собственную внутреннюю логику. Ребенок не подвергается механически любым внешним воздействиям, они усваиваются избирательно, преломляясь через уже сложившиеся формы мышления, в связи с преобладающими в данном возрасте интересами и потребностями. То есть всякое внешнее воздействие всегда действует через внутренние психические условия (С.Л.Рубинштейн). Особенности психического развития определяют условия для оптимальных сроков обучения, усвоения определенных знаний, формирования тех или иных личностных качеств. Поэтому содержание, формы и методы обучения и воспитания должны выбираться в соответствии с возрастными, индивидуальными и личностными особенностями ребенка.

Развитие, воспитание и обучение тесно взаимосвязаны и выступают как звенья единого процесса. С.Л.Рубинштейн писал: «Ребенок не созревает сначала и затем воспитывается и обучается, т. е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество; ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь, т. е. самое созревание и развитие ребенка в ходе обучения и воспитания не только проявляется, но и совершается».

Литература

Выготский Л. С. Проблема возраста //Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984.-Т.4-С. 244-268.

Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики// Избр. психолог, труды: В 2 т.,- М.,1986. - Т.1. - С. 223-257.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.,1981.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М., 1989.-Т. 1.

ГЛАВА 2. Принципы и методы детской психологии

Любая наука начинается со сбора фактов. Поэтому она должна прежде всего ответить на вопрос: как собирать необходимые факты. С помощью каких методов фиксируют, регистрируют, выявляют психологические факты, накапливают их, чтобы затем подвергнуть теоретическому анализу.

Рассматривая природу психологического факта, С.Л.Рубинштейн, А.А. Люблинская, А.В.Петровский подчеркивали, что он имеет существенную специфическую особенность: составляя внутреннюю сущность человеческих проявлений, такой факт доступен изучению лишь опосредованно. Например, ребенок испытывает радость от того, что нарисовал рисунок. Внешне это выражается в мимике, пантомимике, речевых высказываниях. Но само психическое явление, в данном случае переживание радости, остается скрытым. Чтобы изучить это переживание, и используют специальные методы. Основными факторами, которые использует исследователь, являются действия ребенка и его речь, так как в них прежде всего объективируются психические процессы и состояния. В качестве дополнительных психологических фактов рассматриваются выразительные движения: мимика, жесты, интонации речи, в которых выражается общее эмоциональное состояние и отношение к тому, что делает малыш или о чем он говорит. От объективно собранных психологических фактов зависит ход дальнейшего исследования. А сбор фактов в свою очередь зависят от того, насколько исследователь владеет методами изучения детской психики.

§ 1. Принципы изучения психики ребенка

Специфика методов детской психологии определяется спецификой ее объекта. Таковым выступает развитие психики ребенка от рождения до семи лет, которая в этот период наиболее ранима и подвержена внешним неблагоприятным воздействиям. Грубое вмешательство со стороны взрослых может затормозить или исказить ход психического развития ребенка. Поэтому главным принципом изучения детской психологии выступает принцип гуманизма и педагогического оптимизма, который заключается в требовании не навредить. Психолог должен чувствовать особую ответственность и не торопиться, главное - разобраться в истинных причинах поведения ребенка, выделить психологические особенности и закономерности, проявив при этом тактичное, чуткое, бережное отношение к малышу.

Принцип эффективности и научности подразумевает изучение психологического развития, его механизмов и закономерностей в понятиях именно детской психологии, а не с точки зрения других наук. При этом следует иметь в виду, что ребенок - не маленький взрослый, а полноценный человек, обладающий собственным видением мира, образом мыслей, содержанием и выражением переживаний. Внутренний мир дошкольника развивается по своим законам, которые и должен постичь исследователь. Поэтому, прежде чем приступать к изучению этого мира, необходимо овладеть специальными психологическими знаниями, понятиями, усвоить основные идеи психологической науки.

Принцип детерминизма исходит из того, что становление психических функций и свойств, а также особенности их проявления связаны как с внешними, так и внутренними причинами. Эти причины обусловлены условиями жизни, воспитания ребенка, особенностями его социального окружения, характером общения малыша со взрослыми и сверстниками, спецификой его деятельности и активности. Изначально не бывает «хороших» или «трудных» детей, существует лишь многообразие причин, влияющих на появление впоследствии той или иной черты, присущей именно этому ребенку. Задача исследователя состоит в том, чтобы понять причину психологического факта, а значит, объяснить его.

Принцип развития психики, сознания в деятельности показывает, что деятельность выступает как условие проявления и развития психики ребенка. Поэтому для изучения его психических особенностей нужно организовать соответствующую деятельность, например творческое воображение можно зафиксировать в рисовании или при сочинении сказки.

Принцип единства сознания и деятельности (разработанный С.Л. Рубинштейном) означает взаимовлияние сознания и деятельности. С одной стороны, сознание формируется в деятельности и как бы «руководит» ею. С другой, усложнение деятельности, освоение новых ее видов обогащает и изменяет сознание. Поэтому изучать сознание можно опосредованно, через изучение деятельности ребенка. Таким образом, мотивы поведения становятся понятными из анализа поступков.

Принцип возрастного индивидуального и личностного подхода подразумевает, что общие законы психического развития проявляются у каждого ребенка индивидуально, включая закономерные и особенные черты. Каждый ребенок осваивает речь, учится ходить, действовать с предметами, но путь его развития индивидуален.

Принцип комплексности, системности и систематичности предполагает, что однократное исследование не дает полной картины психического развития ребенка. Необходимо анализировать не разрозненные факты, а сопоставлять их, прослеживать все стороны развития психики ребенка в совокупности.

§ 2. Методы детской психологии

Напомним, что метод - это способ, при помощи которого собираются научные факты. К основным методам детской психологии относят наблюдение, эксперимент, беседу и анализ продуктов детской деятельности. Ведущим методом является наблюдение.

Наблюдение предполагает целенаправленное восприятие и фиксацию психологических фактов. Любое наблюдение имеет четко поставленную цель. Перед наблюдением составляют схему, которая в дальнейшем поможет правильно интерпретировать данные. Еще до начала наблюдения исследователь должен предположить, что он может увидеть, иначе многие факты могут быть пропущены из-за незнания об их существовании. Подчеркнем, что нет несущественных фактов, каждый из них несет определенную информацию о психологической жизни ребенка.

Наблюдение позволяет увидеть естественные проявления ребенка. Не зная о том, что выступает объектом изучения, малыш ведет себя свободно, раскованно. Это позволяет получить объективные результаты. В процессе наблюдения у исследователя складывается целостное представление о личности ребенка. Объективность наблюдения достигается при соблюдении трех условий.

Первое условие : ребенок не знает, что он является объектом изучения.

Известный психолог М.Я. Басов доказал, что возраст с 3 до 7 лет наиболее благоприятен для наблюдения, потому что дети этого возраста еще далеки от полного осмысления своего положения как испытуемых и своей роли в отношениях с наблюдателем.

Второе условие : наблюдение проводится не от случая к случаю, а систематически. Ведь в процессе наблюдения перед исследователем предстает целая группа фактов и бывает очень трудно отделить характерное, существенное от случайного и второстепенного.

Приведем пример. Педагог, наблюдая за поведением ребенка во время обеда, заметил, что малыш отказывается от еды, повторяя: «Не хочу, не хочу». Следует ли сделать вывод о том, что малыш капризен? Конечно, нет. Ведь причинами описанного поведения могут быть, например:

- капризность как устойчивая характеристика личности малыша;
- переутомление или болезнь ребенка;
- переживание обиды, если ребенку не дали желаемую игрушку;
- недовольство ребенка стилем общения воспитателя с ним (частые резкие окрики, несправедливые замечания и пр.) и т. д.

Приведенный пример подтверждает, что один и тот же психологический факт может иметь разное значение в зависимости от вызвавших его причин. Повторность наблюдения позволяет вскрыть истинные причины.

Третье условие, обеспечивающее объективность наблюдения, состоит в правильной позиции исследователя. Часто, находясь под влиянием социальных стереотипов, педагог искаженно воспринимает и интерпретирует психологические факты. Отрицательное отношение к ребенку приводит к тому, что взрослый не замечает положительных черт или объясняет их как случайные, выделяя и подчеркивая негативные стороны. И наоборот, положительное отношение к малышу, предпочтение его другим детям заставляет педагога обращать внимание только на позитивные стороны, преувеличивать достижения, а отрицательные моменты не видеть. Чтобы избежать подобных ошибок, необходимо составить объективное мнение о ребенке на основе научного наблюдения. А затем обратиться к мнению родителей и других взрослых, работающих с ребенком.

Объективность наблюдения во многом зависит от умения правильно зафиксировать психологические факты в протоколе. Такая «фотографическая запись», по определению М.Я. Басова, подробно описывает мимические, пантомимические выражения эмоций, дословно, без изменений передает речь ребенка в прямой форме, отмечает паузы, интонацию, силу голоса, темп, указывает, к кому речь обращена. Запись, называя действия, подробно отражает все операции, из которых состоят эти действия. «Фотографическая запись» представляет целостную картину ситуации, в которую включен ребенок, поэтому в протоколе отмечают реплики взрослых, сверстников, адресованные ребенку, действия окружающих, направленные на него.

Приведем пример «фотографической записи» наблюдения за Леной Ш. (4 г. 3 мес.).

Воспитатель: Ребята, сейчас пойдем в раздевалку и будем одеваться на прогулку.

Лена подходит к шкафчику, открывает его, садится на скамейку, снимает носки, кладет в тапочки и ставит в шкафчик, берет колготки и рейтузы, садится на скамейку, надевает колготки, на них - рейтузы, достает из шкафчика и надевает свитер, подходит к воспитателю и просит: Заправьте мне, пожалуйста, платье.

Воспитатель заправляет платье.

Лена : Спасибо... Так хоть не попадет ветер.

Подходит к шкафчику, достает и надевает шубу, затем шапку.

Воспитатель : Давай, я шапку завяжу.

Лена : Не надо. Я сама могу. (Завязывает шапку, делая несколько попыток. Садится на скамейку, надевает сначала левый, потом правый сапог. Встает и подходит к воспитателю. Снова просит.) Застегните пуговицу только верхнюю. Остальные я сама.

Воспитатель застегивает верхнюю пуговицу. Остальные девочка застегивает сама.
Воспитатель завязывает Лене шарф.

Лена : Нет, я вот так (затягивает шарф потуже). А теперь варежки.

Воспитатель надевает ей варежки.

Лена : Спасибо. (*СНОСКА: 'Здесь и далее использованы оригинальные протоколы, полученные в исследованиях под руководством автора. '*)

Поскольку наблюдения фиксируются в протоколе в описательной форме, обрабатывать их (особенно с помощью математических методов) достаточно сложно. Необходимо учитывать, что собрать быстро большой фактический материал с помощью наблюдения нельзя, так как одновременно можно наблюдать только за одним ребенком. При наблюдении взрослый не может вмешаться в детскую деятельность, вызвать необходимое психическое явление, он занимает выжидательную позицию.

Различают несколько видов наблюдения: полное и частичное, включенное и невключенное. Полное предполагает исследование всех психических проявлений, частичное - одного из них, например речи или игры. Наблюдение зависит от позиции наблюдателя, который может быть включен в группу детей и взаимодействует с ними, одновременно наблюдая, или находится вне детской деятельности.

Эксперимент предполагает специально созданные условия для изучения психики ребенка. Эти условия определяются методикой проведения эксперимента, которая содержит цель, описание материала, хода исследования, критериев по обработке данных. Все рекомендации, указанные в методике, строго соблюдаются, ведь они подчинены цели исследования.

Так, если для эксперимента требуются картинки на белом фоне, то не следует использовать другой, ведь он может вызвать фоновые реакции. Наоборот, когда изучают реакции детей на фоновые раздражители, то картинки специально делают на цветовом фоне. Инструкция эксперимента, то есть формулировка задания, заучивается наизусть и при необходимости повторяется ребенку без изменения. Предварительный выбор материала, формулирование инструкции обеспечивают стандартность повторения исследования, а значит, позволяют повторять эксперимент и вызывать однотипные явления, тем самым создавая возможность проверять и уточнять полученные данные. Поэтому эксперимент - более объективный метод, чем наблюдение. Именно варьирование его условий позволяет выявлять закономерности и механизм психического развития. Активная позиция исследователя, наличие четких критериев анализа, схемы фиксации результатов дают возможность собрать богатый фактический материал и достаточно легко его обработать. Данные эксперимента подвергаются математической обработке и выражаются в числовых показателях. Подчеркнем, что в эксперименте исследователь имеет дело только с одной стороной психики. Поэтому нельзя делать поспешных выводов,

не изучив другие стороны, чтобы избежать отрывочных, односторонних представлений о психике в целом.

Выделяют несколько видов эксперимента: лабораторный и естественный, констатирующий и формирующий. Наиболее приемлем в работе с дошкольниками естественный эксперимент, предложенный известным российским психологом А.Ф. Лазурским. В отличие от лабораторного, он сохраняет достоинство наблюдения - естественность условий проведения, не допуская искажения психических проявлений. Его достоинство в том и состоит, что, создавая привычные условия, исследователь активен по отношению к ребенку. Например, взрослый организует игру, выявляя волевые действия дошкольников.

Констатирующий эксперимент фиксирует у детей уровень развития изучаемого процесса, который сложился в обычных условиях обучения и воспитания.

Формирующий эксперимент предполагает создание у детей тех или иных особенностей психических процессов, качеств, свойств. Этот вид эксперимента следует отличать от педагогического. Последний применяется для проверки эффективности программ и методов обучения и воспитания, устанавливая, как, какими путями можно добиться высоких результатов в обучении и воспитании.

Планируя эксперимент с дошкольниками, следует помнить об их возрастных особенностях. Подчеркнем, что дети очень склонны к подражанию друг другу, легко отвлекаются, поэтому иногда необходимо исключить контакты ребят между собой. Для этого детально продумывают обстановку, чтобы она не содержала отвлекающих раздражителей. То есть не используют для эксперимента спортивный зал, театральную, зоологическую или комнату сказок, выбирают, как посадить малыша, чтобы он не отвлекался и одновременно не чувствовал дистанции между собой и взрослым, которая может привести к возникновению психологического барьера.

Лучше всего посадить малыша спиной к окну за маленький детский стол, а взрослому сесть рядом. Главное, чтобы ребенок чувствовал доброжелательность и дружеское расположение ко взрослому. Не следует отрывать малыша от интересного занятия, навязывать ему задание, а попытаться установить контакт в обобщенной форме: «Давай посмотрим картинки», «Не хочешь ли ты порисовать?», «Я принесла тебе игрушки, давай их посмотрим». Если ребенок отказывается, то предложение повторяют спустя некоторое время. Участие в исследовании не должно превратиться для малыша в обязанность. Чтобы не использовать экспериментальный материал для установления контакта, следует запастись картинками, бумагой, карандашами. Сначала можно предложить ребенку какую-то деятельность, чтобы он освоился, а потом непосредственно перейти к эксперименту. Исследование не может быть длительным (не более 10-20 мин). Оно прекращается при переутомлении, признаках скуки, нежелании продолжать дальше. Для проведения исследования в детском саду наиболее благоприятна вторая половина дня, когда дети не переутомлены и не перевозбуждены. Данные эксперимента, как и наблюдения, «фотографически» фиксируются в протоколе.

Приведем пример записи эксперимента с Наташей В. (5 лет 9 мес.).

Экспериментатор раскладывает перед ребенком 10 картинок и обращается к девочке: Наташа, запомни как можно больше картинок.

Наташа (смотрит на картинки): Так, про себя, значит, буду повторять, если так (шевелит губами). Устала. Сначала отдохну. Так называть сейчас буду, а потом другие (отворачивается).

Экспериментатор : Запомни как можно больше картинок.

Наташа смотрит на картинки.

Экспериментатор через 20 секунд убирает картинки, обращается к девочке: Назови, пожалуйста, картинки, которые ты запомнила.

Наташа (смотрит на взрослого): Лейка, леечка, что там еще было? Ежик, лампа, так. Ну, что там еще было? Никак не могу вспомнить. Лампа была, ну, лампа, ну, лопата, а вот другое что?

Экспериментатор : Больше не помнишь?

Наташа : Сейчас подумаю. Автобус. Теперь уже помню.

Беседа включается в эксперимент или используется как самостоятельный метод. Беседа как метод исследования отличается от обычных разговоров с детьми по тем признакам, что она имеет четко осознаваемую цель и заранее подготовленную систему вопросов, которые формулируются четко, кратко и точно. Вопросы не должны подсказывать ребенку какой-либо ответ, например: «Хорошо ли быть жадным?» Не следует использовать слова с неоднозначным толкованием или неясным ребенку значением, слова, не знакомые ему. Полное представление об изучаемом явлении дают не однозначные ответы, а развернутые и мотивированные, поэтому важно стараться получить именно такой ответ. Можно попросить у малыша: «Объясни, почему ты так думаешь. Расскажи». Подчеркнем, что существуют темы, вызывающие у ребенка отрицательные переживания, которых он предпочитает не касаться. Поэтому беседа требует особого такта. Беседа должна продолжаться не более 10—15 минут. Разговаривая с ребенком, желательно вызвать у него интерес к теме беседы. Беседу можно проводить в двух формах: с использованием дополнительного материала, такого, как сказки, картинки, рисунки, игрушки или как словесный диалог. Причем чем старше дети, тем больше места занимает вторая форма. Результаты беседы также «фотографически» фиксируются в протоколе.

Приведем запись беседы о трудовой деятельности с Катей С. (4 года 6 мес.).

Экспериментатор : Катя, ты дома маме помогаешь, трудишься дома?

Катя : Да, помогаю.

Экспериментатор : А что ты делаешь?

Катя : Я мою посуду, делаю уборку в своем кукольном уголке, игрушки собираю. После игры делаю домик, он у меня стоит посередине.

Экспериментатор : Зачем ты трудишься: моешь посуду, делаешь уборку?

Катя : Я маме помогаю.

Экспериментатор : Катя, если к тебе в гости придет маленький мальчик или девочка, которые ничего не умеют делать, какой работе ты их научишь?

Катя : Я их научу мыть посуду, делать уборку и еще чему-нибудь научу.

Экспериментатор : А как бы ты стала учить девочку мыть посуду?

Катя : Я бы взяла грязную тарелку, тряпку, и намылила ее, и стала мыть. А девочке сказала бы: «Смотри, как я мою».

Экспериментатор : Что тебе говорит мама, когда ты выполнила работу?

Катя : Она меня благодарит, говорит: «Молодец».

Экспериментатор : Если у тебя не получается какая-нибудь работа или ты устала, что ты будешь делать?

Катя : Если не получается, я попрошу мою маму помочь мне. Она объяснит, и все получается. А если я устала, пойду и скажу маме, что я устала немножко и пойду полежу, а может поиграю.

Экспериментатор : А если мама занята и она попросит тебя ей помочь?

Катя : Я быстро мою, убираю.

Экспериментатор : Если мама сказала тебе: «Ты хорошо потрудились», как ты думаешь, что это значит?

Катя : Это значит, что я все сделала хорошо. Все выполнила, что попросила мама. Сделала быстро.

Чтобы анализ был точным, беседу обычно используют в сочетании с другими методами, взрослый при этом имеет в виду уровень развития речи ребенка, исследование его умения полно и точно передавать свои мысли, которым не всегда владеет ребенок до 7 лет.

Разнообразие видов деятельности малыша в возрасте от 3 до 7 лет приводит к тому, что особое место в исследовании психики дошкольника занимает метод анализа продуктов деятельности таких, как сказки, стихотворения, рассказы, рисунки, конструкции, аппликации, песенки и прочее. При изучении продукта деятельности ребенка всегда учитывается, как протекал процесс его создания. В продуктах деятельности дошкольника отражаются его внутренний мир, мысли, переживания, представления. Продукты деятельности дают богатейший материал для исследования, что позволяет раскрыть такие стороны психики, которые не могут быть изучены с помощью других методов.

Приведем пример. Мальчик 6 лет 7 мес., выполняя рисунок на тему «новогодний праздник», на середине альбомного листа изобразил черной краской птичку (как он потом объяснил - гадкого утенка). За ней по всему остальному пространству листа располагались темно-синие пятна (следы).

В ходе исследования выяснилось, что этому мальчику мама не успела принести костюм на новогодний утренник. Поэтому он не смог прочитать стихотворение, которое долго

готовил. Так ребенок в образной форме выразил на рисунке свои переживания, которые в речи не нашли отражения.

Богатейший материал для исследования дают сказки, сочиненные ребенком. Они не только позволяют судить о развитии воображения и связной речи, но и помогают выявить интересы дошкольника, сформированность у него этических инстанций и моральных суждений, а также образного обобщения!

В качестве примера рассмотрим сказку, сочиненную Максимом Д. (5 лет 9 мес.).

«Как тигренок заступился за маленького зайца». Жил-был зайчик. И видит - ежик идет. Зайчик спрашивает: «Как тебя зовут?» - «Меня - колючка. А тебя?» - «А меня - попрыгун». И они подружились. Некоторое время прошло, и еж стал нечестным. Однажды заяц принес вкусную морковку. И сказал еж: «Дай мне эту морковку всю». А когда заяц ушел, он сам слопал ее. А когда заяц пришел, он говорит: «А где морковка?» Еж говорит: «Я ее не ел». И сказал заяц: «Ты все врешь! Ты ее съел. Ты - плохой друг». И еж тогда обиделся и ушел. Так они рассорились. А потом еж сказал: «Давай подружмся». Заяц говорит: «Нет, ты нечестный». Еж тогда еще больше надулся и стал колоть зайца. Заколол еж зайца своими иголками. И вдруг из леса вышел тигр и сказал: «Что здесь происходит?» А заяц говорит: «Еж меня колет». А тигр сказал: «Зачем ты его колешь?» И так зарычал, что еж в комочек свернулся. И долго не вылезал. А заяц с тигром подружились и никогда не ссорились.

Подводя итог, можно сделать вывод, что только комплексное использование различных методов исследования может дать полное, объективное представление о психических особенностях ребенка.

§ 3. Как воспитателю изучать психические особенности ребенка

Одна из функций профессиональной педагогической деятельности воспитателя детского сада-гностическая. Эта функция предполагает, что воспитатель умеет познавать индивидуальные, возрастные и личностные особенности детей, что необходимо педагогу для обеспечения индивидуального подхода к детям. Необходимость индивидуального подхода в воспитании неоднократно подчеркивалась педагогами и психологами (Аркин Е.А., Басов М.Я., Ковальчук Я.И., Сухомлинский В.А., Усова А.П. и др.). Основанный на знании возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, он приобретает особую значимость для осуществления личностно-ориентированной модели взаимодействия взрослого с детьми. Такой подход предполагает, что воспитатель владеет умениями наблюдать, фиксировать, анализировать, сопоставлять психологические факты. Воспитатель детского сада наблюдает за ребенком достаточно долго, в течение нескольких лет. Из дня в день он выполняет вместе с ним все бытовые процессы, организует его деятельность, читает ему книжки, выводит на прогулки. Постепенно он накапливает знания о ходе психического развития малыша. То есть, воспитывая и обучая ребенка, педагог одновременно и изучает его, причем такое изучение включено в контекст воспитательно-образовательной работы и неотделимо от нее. Организуя пересказ сказки, воспитатель одновременно исследует уровень развития связной речи, а рассматривая вместе с детьми их рисунки, выясняет проявления творчества. Именно о такой организации работы воспитателя детского сада говорил М.Я. Басов: «Не может быть такого положения, что сначала только исследование, а потом только педагогическая работа. Весь смысл и важность вопроса заключается в том, что исследование должно целиком входить в педагогическую работу, а последняя - в первое, сливаясь в одно органическое целое».

Цель психологического исследования воспитателя отличается своей практической направленностью. Воспитатель не формулирует психологические законы, не выделяет механизмы психического развития, а прослеживает их проявление в каждом конкретном случае у своих воспитанников. Таким образом, смысл изучения детей воспитателем детского сада состоит в том, чтобы понять причины их поведения, заметить их склонности и создать условия для их развития, правильно подобрать методы и приемы воздействия на малышей и проверить их эффективность, вовремя заметить отклонения в ходе психического развития, его недостатки, спроектировать дальнейшее психологическое развитие воспитанников, учитывая их настоящее, прошлое и будущее. А в итоге воспитатель сможет помочь ребенку реализовать его возможности, обеспечить нормальный ход психического развития малыша и формирование у него образований, позволяющих перейти на новую возрастную ступень, обеспечить становление его индивидуальности. Таким образом, особая исследовательская установка педагога является основой и условием педагогического творчества и педагогического процесса, которые идут к цели кратчайшим путем с наименьшей затратой сил при наибольших результатах. Для воспитателя очень важно:

Во-первых, иметь четкое представление о центральных линиях психического развития ребенка в дошкольном детстве, таких как развитие личности, становление видов деятельности и познавательных процессов, направления, закономерности, динамика, взаимосвязи, центральные новообразования.

Например, в развитии мышления - речь идет о его формах, а также мыслительных операциях.

Во-вторых, воспитателю важно видеть взаимосвязи в развитии всех центральных линий и свойств психики. (Так, речь выступает средством умственной деятельности и общения; внимание является условием успешного протекания практической и умственной деятельности и т. п.)

В-третьих, воспитателю важно представлять преемственность в развитии психики детей раннего и дошкольного возраста, чтобы ставить те или иные воспитательные задачи, связанные с развитием произвольного поведения, свойств внимания или мыслительных операций.

Литература

Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми //Избр. психологические произведения. - М., 1975. -С. 27-189.

Венгер Л. Психологическая характеристика ребенка //Дошкольное воспитание. - 1977. - №5. - С. 40-46.

Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М., 1995. - С.4.

Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей //Избр. психологические труды. - М.,1989. - С. 301-305.

ГЛАВА 3. Общая характеристика психического развития ребенка от рождения до 7 лет

§ 1. Особенности психического развития в раннем возрасте

Раннее детство - возраст от рождения до 3 лет - особый период для развития. Рассмотрим особенности данного периода (Н.М.Аксарина).

В раннем детстве развитие идет максимально быстрыми темпами, как ни в каком другом возрасте. Происходит наиболее интенсивное становление и развитие всех особенностей, свойственных человеку: осваиваются основные движения и действия с предметами, закладываются основы для психических процессов и личности.

Скачкообразность и неравномерность психического развития в этом периоде выражена ярче, чем в другом возрасте. Медленное накопление тех или иных особенностей стремительно сменяется наиболее быстрыми преобразованиями в психике. Причем темп и значение разных линий психического развития на разных возрастных этапах жизни ребенка неодинаковы. Например, в возрасте 2,5-3 мес. ведущей линией развития психики является формирование зрительных и слуховых ориентировочных реакций. С 3 до 5-6 мес. на основе развития зрительного сосредоточения совершенствуются движения руки, формируется хватание, ребенок начинает манипулировать с предметами. Устанавливаются зрительные, слуховые, тактильные и двигательные взаимосвязи.

Ребенок, в отличие от детенышей животного, рождается с минимальным количеством врожденных рефлексов, но с богатым потенциалом жизненного развития. Практически все многообразие форм поведения, как положительных, так и отрицательных, складывается в процессе взаимодействия с социальной средой. И даже само время возникновения определенных психических реакций может быть ускорено соответствующим влиянием взрослого. Например, если он проявляет к ребенку доброжелательное внимание и заботу, ласково разговаривает, то улыбка у малыша появляется раньше.

Существенной особенностью раннего детства является взаимосвязь физического и нервно-психического развития. Психическое развитие во многом определяется состоянием здоровья малыша. Незначительное ухудшение здоровья влияет на эмоциональное самочувствие ребенка, болезнь может разрушить сформированные формы поведения. И наоборот, положительные эмоции ускоряют выздоровление.

Психическое и физическое состояние ребенка в этом возрасте очень неустойчиво. Наблюдается большая физическая и психическая ранимость. Дети быстро заболевают, легко утомляются, их настроение часто меняется.

Для детей раннего возраста характерна высокая пластичность всего организма, и в первую очередь психической и высшей нервной деятельности. Данная особенность создает, с одной стороны, огромные возможности для воспитания и обучения, а с другой - дает возможность компенсировать нарушенную функцию с помощью других функций и систем организма.

Несмотря на богатые возможности развития, формирующиеся умения и навыки малыша неустойчивы, незавершенны и при неблагоприятных условиях легко разрушаются. Так, у детей, посещающих ясли, после нескольких дней отдыха, проведенных дома, приходится снова закреплять навык мытья рук. То есть в раннем возрасте складываются не столько сами умения и навыки, сколько предпосылки для их дальнейшего совершенствования.

У нормального здорового ребенка в первые три года жизни ярко выражены ориентировочные реакции. Они стимулируют развитие сенсомоторных потребностей в движениях и впечатления. Сенсорные потребности побуждают ребенка к двигательной активности. И в свою очередь движения способствуют интеллектуальному развитию малыша. Если же дети ограничены в получении информации, то их психическое развитие значительно задерживается.

Особое значение в психическом развитии имеет эмоциональное состояние ребенка и его отношение к окружающему. Положительные эмоции создают благоприятные условия не только для режимных процессов, но и для формирования поведения. Они влияют на установление социальных связей сначала со взрослыми, а затем со сверстниками, формирование предпосылок личности, поддержание и развитие интереса к окружающему. К тому же маленький ребенок легко заражается эмоциональным состоянием, настроением воспитывающего его взрослого.

Ведущая роль в психическом развитии ребенка раннего возраста принадлежит взрослому. Он обеспечивает малышу оптимальные условия не только для выживания, хорошего состояния здоровья и физического развития, но заботится и о психическом развитии. Он не только ухаживает за малышом, но и знакомит его с окружающим, направляет и формирует его активность. А в ответ на заинтересованное, доброжелательное отношение взрослого у ребенка очень рано формируется потребность в общении с ним.

§ 2. Психическое развитие ребенка первого года жизни

Период новорожденности знаменует начало младенческого возраста и охватывает первые недели жизни малыша. Главной его особенностью выступает отсутствие поведения в собственном смысле слова. Наблюдаются лишь инстинктивные формы - безусловные рефлексы. Поведение ребенка связано с выделением какого-то объекта из окружающего мира. Новорожденный же большую часть времени спит и просыпается лишь для того, чтобы поесть. Он совершенно беспомощен и без опеки и заботы взрослого может погибнуть. Поэтому период новорожденности рассматривается как переходный между внутриутробным и внеутробным. Ребенок уже отделился от матери физически, но не физиологически, потому что она обеспечивает все его жизненно важные функции, начиная с кормления. С первого дня жизни малыша его жизнь социально опосредована. Такое опосредование состоит прежде всего в уходе за ребенком. Применяемые при этом средства - предметы для кормления, купания, сна, то есть для удовлетворения физиологических потребностей, социально сформированы, выработаны в процессе культурно-исторического развития общества. А с другой стороны, важнейшим средством опосредования выступает сам социально организованный образ жизни младенца, и прежде всего режим дня, предполагающий соответствующее чередование сна и бодрствования.

По мере роста и развития младенца инстинктивные формы поведения теряются, что дает возможность для практически безграничного формирования новых, социальных форм поведения, которые вырабатываются в течение жизни.

Условные рефлексы формируются на основе зрительного и слухового сосредоточения на лице и голосе матери, которое возникает во время кормления ребенка в положении под грудью. Такое сосредоточение - очень важное приобретение новорожденного, поскольку определяет в дальнейшем развитие всех многообразных собственно человеческих форм поведения.

Взрослый является центром ситуации развития младенца. Он организует жизнь ребенка, вызывает и поддерживает его активность, наполняет бодрствование малыша новыми впечатлениями. Подчеркнем, что особенностью психического развития младенца является тот факт, что развитие органов чувств опережает развитие телесных движений и, более того, создает предпосылки для их формирования.

Взрослый стимулирует становление у ребенка новых эмоций. Первые эмоции новорожденного отрицательные, ведь для него важно показать окружающим, что ему угрожает, что его не удовлетворяет. В ответ на доброжелательное внимание, любовь и заботу взрослого у малыша возникают положительные социальные переживания. Первой социальной эмоцией, первым социальным жестом выступает улыбка ребенка в ответ на разговор с ним взрослого. Она говорит о том, что малыш выделил первый объект, на который направил свою активность. Таким объектом является взрослый. Улыбка свидетельствует о том, что заканчивается период новорожденности и начинается новая стадия развития - период младенчества. На границе этих периодов вырабатывается особое поведение ребенка - «комплекс оживления», специфический акт поведения младенца в отношении взрослого. Он включает, кроме эмоциональных реакций, двигательные и вокализации.

Таким образом, взрослый стимулирует развитие важных потребностей малыша - социальных потребностей в познании и общении.

Несмотря на кратковременность периода новорожденности, происходят важнейшие приобретения в плане психического развития:

- отделение сна от бодрствования, постепенное превращение бодрствования в особый период активности и деятельности;
- выделение первого объекта в окружающей действительности (взрослый, ухаживающий за ребенком);
- появление первой ответной реакции в ответ на воздействия взрослого (положительная эмоциональная реакция и свидетельствующая о ней улыбка);
- зарождение и развитие первой формы поведения - комплекса оживления;
- развитие органов чувств, выражающееся в проявлении зрительного и слухового сосредоточения на лице взрослого.

Суммируя все вышесказанное, можно выделить особенности развития ребенка в период новорожденности. К ним относятся: отсутствие сложившихся форм поведения при наличии минимального количества врожденных рефлексов и наиболее быстрое развитие органов чувств по сравнению с движениями, а главное — социальная опосредованность жизни с первых ее дней.

Неразрывная связь ребенка и взрослого сохраняется на протяжении всего первого года жизни, поэтому социальную ситуацию психического развития в младенчестве Л.С.Выготский назвал «Мы». Действительно, ребенок не может существовать без взрослого, который обеспечивает все его существование, выживание и направление его активности. Ребенок не может самостоятельно передвигаться, самостоятельно поддерживать свое существование. Младенец к тому же не имеет средств воздействия на взрослого, кроме экспрессивно-мимических, таких, как плач, крик. Противоречие этой

ситуации развития и состоит в том, что ребенок максимально нуждается во взрослом, но не имеет средств воздействия на него. Взрослый же обращается с малышом так, будто надеется на его ответные действия, будто ребенок понимает обращенные к нему слова, жесты, эмоциональные реакции. Взрослый как бы приписывает младенцу понимание своих действий. И в результате такого поведения взрослого у ребенка появляется первая социальная потребность - потребность в общении со взрослым. Она знаменует собой возникновение первой деятельности ребенка - деятельности общения, где предметом становится другой человек (М.И.Лисина). Теперь активность в установлении контактов переходит от взрослого к ребенку. Малыш сам начинает воздействовать на взрослого, чтобы вступить с ним в общение, побудить его к контакту.

Общение носит ситуативный и непосредственный характер, поскольку осуществляется только в данной конкретной ситуации и по ее поводу. Малыш еще не владеет основным средством общения - речью, которая помогает выйти за пределы конкретной ситуации. В зависимости от содержания общения на протяжении младенчества выделяют два его вида - ситуативно-личностное и ситуативно-деловое.

Общение является ведущей деятельностью в младенческом возрасте, поскольку обеспечивает главные линии психического развития.

Период младенчества делится на два этапа развития. Первый - от рождения до 5-6 мес. - характеризуется становлением ситуативно-личностного общения и интенсивным развитием сенсорных систем, зрения, слуха.

Переход ко второму этапу связан с развитием хватания, установлением зрительно-двигательных координации (координации между рукой и глазом). Теперь ребенок может удержать предмет и поэтому интенсивно осваивает манипулирование с Предметами. Пространство ребенка расширяется. Создаются предпосылки для развития манипуляций с предметами и предметного восприятия. Теперь общение протекает на фоне манипуляций по поводу предметов. Зарождаются предпосылки для развития речи. Причем сначала складываются основы понимания речи взрослого.

Таким образом, между ребенком и взрослым тесная ситуация взаимодействия начинает постепенно разрываться за счет того, что «вклинивается» новая деятельность - предметная, сначала манипулирование предметами, а затем и освоение их функции. Дальнейший разрыв ситуации «мы» обусловлен освоением ходьбы, стимулирующей рост самостоятельности малыша. Теперь он сам может выбирать объект, с которым будет действовать.

Выделим ведущие достижения в младенческом возрасте в сферах деятельности, познания и личности:

- складываются первые две формы общения со взрослым, начинается освоение манипулятивной деятельности с предметами;
- появляются первые социальные эмоции, направленные на взрослого, формируется потребность в общении с ним и первое «предличностное» новообразование - активность;
- в сфере познавательной возникает представление о предмете как о постоянном, существующем в пространстве и имеющем постоянные свойства; развитие памяти расширяет границы опыта ребенка и начинает его формировать; появляются зачатки мышления как установления первых простейших причинно-следственных связей, поиска

ответа на вопрос «Что будет, если?..», возникают предпосылки для освоения речи как пассивной, так и активной, устанавливаются первые связи слова с предметом.

§ 3. Психическое развитие ребенка от 1 года до 3 лет

Социальная ситуация развития в раннем детстве представляет собой ситуацию совместной деятельности ребенка со взрослым на правах сотрудничества и раскрывается в отношениях: ребенок-предмет-взрослый (Д.Б.Эльконин, Л.Ф.Обухова). Содержание совместной деятельности составляет освоение малышом социально выработанных способов употребления предметов. В конце младенчества ребенок выделил предметы как нечто постоянное, имеющее устойчивые свойства. Теперь он стремится научиться действовать с ними.

В возрасте 1-3 лет малыш как бы всецело поглощен предметом и не может от него «оторваться». Погруженный в предметное действие, он не видит тот факт, что за предметом всегда стоит взрослый. Взрослый создает предметы с определенным назначением и владеет способом их употребления. Малыш не может самостоятельно «открыть» функции предметов, потому что их физические свойства прямо не указывают на то, как их надо употреблять. Таким образом, социальная ситуация развития содержит в себе противоречие. Способы употребления предметов принадлежат взрослому, только он может показать их малышу. Ребенок же выполняет индивидуальное действие. Но выполняться оно должно в соответствии с образцом, который дает взрослый, иначе невозможно достичь правильного результата. Поэтому ведущей деятельностью становится предметная, а ситуативно-деловое общение выступает средством ее осуществления. Предметная деятельность направлена на то, чтобы ребенок овладел назначением предметов, научился действовать с ними так, как принято в обществе, то есть в соответствии с собственной логикой предмета, скрытой в нем функции.

По мнению Д.Б.Эльконина, предметное действие ребенка развивается в двух направлениях. Во-первых, это переход от совместного со взрослым исполнения к самостоятельному, что приводит к выделению взрослого как образца действия, с которым малыш начинает себя сравнивать. Во-вторых, развитие Средств и способов ориентации самого ребенка в условиях осуществления предметного действия.

Вторая линия приводит к овладению специфическим способом употребления предмета, а затем к переносу действия с одного предмета на другой и из одной ситуации в другую, а в итоге к обобщению действия и возникновению игрового действия. В результате распадается социальная ситуация развития, возникает предметное отношение к действительности, когда ребенок не только освоил назначение предметов, но и знает их функцию, а также к возникновению личного действия, осознанию «Я сам».

Ведущие достижения в раннем детстве в сферах деятельности, познания и личности:

- складывается предметная деятельность, развивается общение со взрослыми, зарождается общение со сверстниками, возникают предпосылки игровой и продуктивной деятельности;

- формируется предметное восприятие как центральная познавательная функция, осваиваются наглядные формы мышления (наглядно-действенное и наглядно-образное), возникает воображение и знаково-символическая функция сознания, ребенок

переходит к активной речи;

- возникает личное действие и личное желание, складывается предметное отношение к действительности, главным новообразованием выступает гордость за собственные достижения, сознание «Я сам».

§ 4. Психическое развитие ребенка от 3 до 7 лет

Освоение действий с предметами и сравнение их с действиями взрослого формирует у ребенка представление о взрослом как об образце. Поэтому дошкольник подходит к «открытию» мира взрослых.

В раннем детстве ребенок познавал социальную действительность со стороны предметов, созданных людьми. Перед дошкольником «открывается» мир взрослых со стороны их взаимоотношений и деятельности. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте перестраивается в следующее соотношение: ребенок-предмет-взрослый.

Главная потребность ребенка состоит в том, чтобы войти в мир взрослых, быть как они и действовать вместе с ними. Но реально выполнять функции старших ребенок не может. Поэтому складывается противоречие между его потребностью быть как взрослый и ограниченными реальными возможностями. Данная потребность удовлетворяется в новых видах деятельности, которые осваивает дошкольник. Спектр его деятельности значительно расширяется.

Все виды деятельности дошкольника объединяет их моделирующий характер. Дети моделируют взаимоотношения людей, когда разыгрывают какой-либо сюжет в игре. Они создают модели, отражающие взаимосвязи между предметами, когда используют заместители вместо реальных предметов. Рисунок является наглядной моделью изображаемого объекта или ситуации. Создаваемые конструкции представляют объемные модели предметов.

В то же время виды деятельности дошкольника различаются с точки зрения отношений, которые складываются между ребенком и взрослым, то есть по тому, в какой форме взрослый присутствует в той или иной деятельности малыша. В игре взрослый, его общественные функции, отношения к вещам и другим людям присутствуют опосредованно, через роль. Благодаря роли, ее действительному воплощению дошкольник усваивает принятые в обществе отношения к людям и вещам.

Близко к игре стоят продуктивные виды деятельности. В них окружающая действительность опосредуется в форме представления ребенка о предметах и ситуациях.

В бытовой деятельности, связанной с выполнением режимных процессов, ребенок действует в реальной ситуации так же, как и взрослый.

В различных видах труда, доступных дошкольнику, он становится непосредственным сотрудником взрослого, как и в бытовой деятельности. И в то же время ребенок вступает в отношения со взрослым через социально значимый результат своего труда.

В дошкольном возрасте происходит значительное расширение рамок общения со взрослым прежде всего за счет овладения речью, которая выводит коммуникативные контакты за пределы конкретной ситуации, расширяет их границы. Теперь общение происходит по поводу познавательных, нравственных, личностных проблем. К тому же ребенок общается не только с близкими людьми, педагогами, но и с посторонними, интенсивно развиваются формы и содержание общения со сверстниками, превращаясь в

мощный фактор психического развития, который влечет за собой освоение соответствующих коммуникативных умений и навыков.

Ведущим видом деятельности выступает сюжетно-ролевая игра. Именно в ней ребенок берет на себя роль взрослого, выполняя его социальные, общественные функции.

Таким образом, дошкольный возраст можно назвать периодом наиболее интенсивного освоения смыслов и целей человеческой деятельности, периодом интенсивной ориентации в них. Главным новообразованием становится новая внутренняя позиция, новый уровень осознания своего места в системе общественных отношений. Если ребенок в конце раннего детства говорит: «Я большой», - то дошкольник к 7 годам начинает считать себя маленьким. Такое понимание основано на осознании своих возможностей и способностей. Ребенок понимает, что для того, чтобы включиться в мир взрослых, необходимо долго учиться. Конец дошкольного детства знаменует собой стремление занять более взрослую позицию, то есть пойти в школу, выполнять более высоко оцениваемую обществом и более значимую для него деятельность - учебную.

В дошкольном детстве значительные изменения происходят во всех сферах психического развития ребенка. Как ни в каком другом возрасте, ребенок осваивает широкий круг деятельности игровую, трудовую, продуктивную, бытовую, общение, формируется как их техническая сторона, так и мотивационно-целевая.

Главным итогом развития всех видов деятельности, с одной стороны, выступает овладение моделированием как центральной умственной способностью (Л.А.Венгер), с другой стороны, формирование произвольного поведения (А.Н. Леонтьев, Д.Б.Эльконин). Дошкольник учится ставить более отдаленные цели, опосредованные представлением, и стремиться к их достижению, несмотря на препятствия.

В познавательной сфере главным достижением является освоение средств и способов познавательной деятельности. Между познавательными процессами устанавливаются тесные взаимосвязи, они все более и более интеллектуализируются, осознаются, приобретают произвольный, управляемый характер. Складывается первый схематический абрис детского мировоззрения на основе дифференциации природных и общественных явлений, живой и неживой природы, растительного и животного мира.

В сфере развития личности возникают первые этические инстанции, складывается соподчинение мотивов, формируется дифференцированная самооценка и личностное сознание.

Литература

Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. - М., 1977.

Авдеева Н., Мещерякова С. Вы и младенец. - М., 1991.

Бениаминова М.В. Воспитание детей. - М., 1981.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995.

РАЗДЕЛ II. РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

ГЛАВА 4. Развитие бытовой деятельности в дошкольном возрасте

Бытовую деятельность человека составляют бытовые процессы. Характеристикой последних выступает их повторяемость через определенные промежутки времени, чередование и систематичность. Бытовая деятельность возникает первоначально на основе удовлетворения биологических потребностей малыша в пище и отдыхе. В дальнейшем биологические потребности человека преобразуются в социальные. (Происходит это в процессе освоения закрепленного в обществе способа их удовлетворения.) За этим способом всегда стоят нормы, регулирующие взаимоотношения людей в бытовых процессах и определяющие правила культуры поведения, общения. Техническую сторону бытовой деятельности составляет совокупность культурно-гигиенических навыков, направленных на поддержание личной гигиены с помощью социально заданных средств и способов, регулируется бытовая деятельность с помощью правильной организации режима дня.

§ 1. Развитие бытовой деятельности в младенчестве

С первого дня взрослый организует жизнь новорожденного, включая его в разнообразные бытовые процессы: купание, кормление, переодевание и прочее. Первым средством социальной организации жизни малыша является режим дня. По определению выдающегося педагога Н.М.Щелованова, это правильное распределение во времени и правильная взаимопоследовательность удовлетворения основных физиологических потребностей ребенка в сне, кормлении и активности. С момента рождения режим дня упорядочивает жизнь ребенка, придает его спонтанной активности определенную направленность. Для новорожденного не существует дня или ночи. Приучая его есть и спать в определенные часы, взрослый фиксирует специфический человеческий биоритм «сон-бодрствование». Малыш просыпается ко времени кормления и бодрствует некоторое время после приема пищи. Следует учитывать, что чем младше ребенок, тем в большей степени его самочувствие, настроение, активность во время бодрствования зависят от того, своевременно ли он накормлен и хорошо ли поспал.

При ограниченной возможности младенца к проявлениям активности бытовые процессы наполняют его жизнь разнообразными стимулами - сенсорными, эмоциональными, удовлетворяя потребность в сенсомоторных впечатлениях, способствуют установлению тесных контактов со взрослым, ведь они включены в общение ребенка со взрослыми и манипулирование предметами. Таким образом, бытовые процессы обеспечивают переход ребенка к активному, все более содержательному бодрствованию и в то же время создают условия для развития всех психических функций.

Поэтому режим дня - не только основное оздоровительное, но и основное воспитательное мероприятие.

Определенный способ организации бытовых процессов, включение в них социальных предметов (соски, пеленки, ванночки, кроватки) перестраивает физиологические потребности ребенка, постепенно превращая их в социальные.

С первых дней жизни взрослый кормит ребенка в определенные часы. А с 3-4 недель приучает в одно и то же время есть, спать и бодрствовать. В этом возрасте малыш уже может принимать, хотя и небольшое, участие в кормлении, поддерживая бутылочку во время еды. В возрасте около 2 месяцев укрепляется положительное отношение ребенка к приему пищи. Теперь младенец узнает бутылочку для кормления, подтягивает к ней головку, захватывает соску ртом. В 3 месяца развиваются умения, которые позволяют младенцу более активно участвовать в кормлении. С 4 месяцев он уже захватывает руками бутылочку для кормления. В 4,5-6 мес. взрослый приучает малыша есть с ложки полугустую пищу, а с 5-6 мес. пить из чашки, которую держит взрослый. После 6 мес. укрепляется положительное отношение к приему разнообразной пищи. При виде ложки малыш открывает рот, снимает пищу губами.

Рассмотрим, как протекает освоение бытовых процессов на первом году жизни малыша (по данным Н.М.Аксариной, Н.М.Щелованова, К.Л.Пантюхиной).

В 6-7,5 мес. малыш во время кормления сидит, опираясь на руку взрослого, который его кормит, а с 7,5 мес. приучается есть за высоким столом. В 7 мес. ребенок удерживает хлеб, сухарик, печенье в руке и ест их. В 9-10 мес. удерживает чашку при помощи взрослого. Если приучать ребенка к аккуратности, например повязывать ему салфетку, стараться кормить так, чтобы не пачкать лицо и одежду малыша, поддерживать чистоту на столе, то и малыш будет стремиться к аккуратности.

Во второй половине первого года жизни взрослый привлекает ребенка к участию в одевании и раздевании, называя предметы и действия. В 8-9 мес. малыш (по просьбе взрослого) может лечь, сесть, поднять руку и прочее.

Бытовые процессы выступают как совместная деятельность ребенка со взрослым, которому и принадлежит ведущая роль в их организации. Подрастая, малыш приобретает все большую автономию от взрослого.

В прием пищи включается все большее число социальных предметов, а сама процедура усложняется, приближаясь к общественно принятому способу ее протекания. У малыша формируются предпосылки таких важных личностных качеств, как организованность, опрятность, аккуратность. Именно на первом году жизни малыш осваивает некоторые культурно-гигиенические навыки, которые впоследствии будут характеризовать его поведение.

Подчеркнем особенности развития бытовой деятельности в младенческом возрасте:

- у новорожденного сон отделяется от бодрствования и формируется специфический человеческий биоритм «сон-бодрствование»;
- через усвоение культурного способа удовлетворения биологических потребностей начинается процесс их очеловечивания;
- выделяются предметы удовлетворения биологических потребностей и формируется положительное эмоциональное отношение к ним;
- формируется первое отношение к бытовым процессам и первые их предпочтения (нравится купаться, любит кашу);

- закладываются основы некоторых личностных качеств, связанные с бытовыми процессами.

§ 2. Развитие бытовой деятельности в раннем детстве

Период раннего детства наиболее благоприятен для формирования культурно-гигиенических навыков, которые тесно связаны с ведущей в этом возрасте деятельностью - предметной. В этот период малыша более всего интересуют функции, назначение предметов, в том числе и включенных в бытовые процессы. Ребенок старается узнать, как можно действовать с предметами, для чего они предназначены. Он уясняет, что для умывания нужно научиться пользоваться мылом и полотенцем, для еды - ложкой. Такое знание открывает малышу бытовую сторону мира взрослых, помогает формированию культурно-гигиенических навыков. Можно сказать, что освоение бытовых навыков в раннем детстве совпадает с основной линией психического развития - становлением предметной деятельности, освоением действий с предметами.

Бытовые процессы привлекают малыша и в силу еще одной причины. Их освоение позволяет ему (в известных пределах) удовлетворять возрастное стремление к самостоятельности. Дошкольника бытовая деятельность привлекает меньше, поскольку его самоутверждение и самореализацию обеспечивают другие виды деятельности, в частности игра, труд, рисование, которыми малыш в раннем детстве не владеет. В раннем возрасте сфера проявления самостоятельности очень ограничена. Поэтому ребенок стремится сам выполнять бытовые процессы.

Напомним, что навык - это частично автоматизированное действие, формируемое в результате многократных повторений и упражнений. Он характеризуется высокой степенью освоения и отсутствием поэлементного контроля. Для того чтобы у ребенка выработался навык, взрослый показывает ему каждую операцию, составляющую действие, и, комментируя ее, отмечает предметы и условия, в которых она протекает. Затем взрослый действует вместе с малышом, выполняя сопряженные действия. Например, берет его руки в свои, намыливает и подставляет под струю воды. Так у ребенка складывается сенсомоторный образ действия, а также образ составляющих действие операций и условий, в которых оно протекает. Постепенно взрослый предоставляет малышу большую самостоятельность, контролируя выполнение операций и результат, а затем только результат. При формировании навыков ребенок учится удерживать цель деятельности, не отвлекаться.

Культурно-гигиенические навыки направлены на самого ребенка. Выполняя санитарно-гигиенические процедуры, малыш осознает самого себя. У него формируется представление о собственном теле. При одевании и умывании ребенок, рассматривая свое отражение в зеркале, приходит к пониманию некоторых изменений, происходящих в нем самом в ходе бытового процесса: лицо из грязного превратилось в чистое, волосы из растрепанных стали красиво причесанными. Ребенок начинает контролировать свой внешний вид: обращает внимание на грязные руки, замечает неполадки в одежде, просит взрослого помочь привести себя в порядок. То есть у малыша формируется потребность в чистоте и опрятности.

Формирование культурно-гигиенических навыков связано с использованием соответствующих предметов: мыла, полотенца, ложки, чашки и т.д. При правильном отношении взрослого к этим вещам и ребенок бережно к ним относится. Малыш складывает одежду, расправляет полотенце, вешает его на крючок, аккуратно ведет себя за столом.

В период от года до трех лет у малыша закладываются основы культуры поведения. Он осваивает правила поведения в быту: например, не мешать другим во время еды, есть спокойно, не отвлекаясь; не выходить из-за стола до окончания еды; спокойно подождать, пока подадут следующее блюдо; говорить «спасибо» после еды. Постепенно ребенку становится понятным смысл соблюдения тех правил, последствия выполнения или нарушения которых он наглядно видит: не сложил одежду перед сном - она помялась, стала некрасивой. В основном освоение правил происходит в ходе приучения, когда взрослый систематически выдвигает требования и контролирует их выполнение, которое подкрепляет положительной оценкой. Так навыки превращаются в привычки - действия, выполнение которых становится потребностью.

В быту малыш встречается с разнообразными предметами и явлениями, которые наталкивают его на первые открытия, стимулируют познавательные интересы и любознательность. Ребенок видит, что полотенце было сухим, а когда вытерли руки, оно стало мокрым; мыло было большим, а после употребления уменьшилось. Если взрослый постоянно обращает внимание ребенка на подобные преобразования предметов, малыш скоро начинает замечать все, на его взгляд, необычное и пытаться объяснить, установить простейшие причинно-следственные связи.

Напомним особенности развития бытовой деятельности в раннем возрасте:

- бытовые процессы способствуют расширению сферы самостоятельности ребенка;
- у малыша формируются культурно-гигиенические навыки, которые в дальнейшем составят основу сложных форм поведения;
- формируется потребность выполнять бытовые процедуры, потребность в чистоте и опрятности;
- ребенок начинает осваивать правила поведения в бытовой деятельности;
- у малыша складываются личностные качества, связанные с отношением к самому себе (опрятность), к вещам (аккуратность), к другим людям (дисциплинированность) и к делу (целеустремленность).

§ 3. Развитие бытовой деятельности в дошкольном возрасте

В младенчестве ребенок проходит эмоциональный этап в освоении бытовой деятельности, когда главным образом формируется положительное отношение к ней. В раннем детстве это так называемый операционно-технический этап, так как осваивается большинство культурно-гигиенических навыков. Дошкольный возраст - это период освоения норм, связанных с правилами поведения в быту.

Дошкольник 3-4 лет осознает необходимость выполнения культурно-гигиенических требований к предстоящей деятельности: «Надо мыть руки, потому что потом будем есть». Для детей этого возраста очень важным является мотив своей внешней привлекательности: «Надо причесываться, чтобы красивым быть». Выразить в речи составляющую навык последовательность операций, условия их выполнения младшие дошкольники еще затрудняются. Легче они выделяют предметы, необходимые для проведения бытового процесса, например для умывания - мыло, полотенце и вода. Малыша по-прежнему привлекает сам бытовой процесс. Но особенно значимым

становится выполнение действий в правильной последовательности, потому что ее положительно оценивает взрослый.

Приведем в качестве примера наблюдение за Ваней К. (3 года 9 мес).

Ваня К. подходит к раковине, открывает кран, обращается к Ксюше Н.: Дали уже воду, да, Ксюша?

Настя: Где мое полотенце?

Ваня: Там вот висит.

Ваня намыливает руки, затыкает кран рукой, смеется, отворачивается от брызг. Подходит Катя.

Ваня быстро смывает пену с рук, обращаясь к Кате: Я уже все. Вот, иди, вот (показывает на раковину).

Подходит к полотенцу, рассматривает свою картинку, вытирает руки, не снимая полотенца, выбегает из туалетной комнаты.

У детей 4-5 лет понимание необходимости бытовых процедур становится более обобщенным, приобретая перспективную направленность: «Спать надо, чтобы быстрее расти и быть сильным».

Характерно, что дети среднего дошкольного возраста могут описать в речи последовательность действий при выполнении бытового процесса и назвать необходимые для его выполнения предметы. Они контролируют поведение друг друга в бытовой деятельности, делают сверстникам замечания, хотя сами нередко правила не соблюдают.

Приведем пример наблюдения за Аленой М. (4 года).

Воспитатель: Ребята, сегодня нам на завтрак приготовили рисовую кашу, чай с молоком и булочку с маслом. Приятного аппетита.

Алена М. (вместе со всеми): Спасибо! (Берет ложку в правую руку, пододвигает поближе тарелку, приговаривает негромко.) Кашка, кашка!.. (Обращается к соседке по столу Свете Н.) А мне мама вчера сварила кашку! (Поворачивается в сторону соседнего стола, к Артему Г.) За столом не разговаривают. Слышишь меня! Нельзя же! (Доедает кашу, кладет ложку на тарелку, придвигает чашку, берет булочку, откусывает, запивает. Ставит чашку и тарелку на угол стола.) Спасибо! (Протяжно, громко. Встает, задвигает за собой стул, уходит.)

В 5-7 лет ребенок начинает понимать объективность требований взрослых. Старший дошкольник осознает, что для установления взаимоотношений с другими детьми следует подчиняться правилам. А соблюдая их, он демонстрирует уважение к окружающим: «Надо причесываться, чтобы не ходить лохматым. А то все красивые, а ты нет. Тебе стыдно будет», - утверждает Ксюша В. (6 лет 7 мес.).

Для старших дошкольников важное значение имеет качественное выполнение действий: не просто вымыть руки, а вымыть чисто.

Проиллюстрируем вышесказанное на примере наблюдения за Машей К. (6 лет 11 мес.).

Воспитатель: Дети, быстренько моем ручки и садимся обедать!

Развитие бытовой деятельности в дошкольном возрасте

Маша заходит в туалетную комнату, берет мыло, намыливает руки, рассматривает их, кладет мыло, смывает пену водой, смотрит на руки: Вроде чистые. (Обращается с вопросом к Денису.) Чистые? (Закрывает кран, вытирает руки, садится за стол.)

Очень важно аргументировать любое требование взрослого по отношению к дошкольнику. Такая аргументация повышает легкость и быстроту освоения навыков. Немотивированные указания, которым дети успешно следовали в более раннем возрасте, уже, как правило, недействительны. В том случае, если взрослый понижает по отношению к дошкольнику требовательность при выполнении бытовых процессов, а объяснение их значимости и необходимости подменяет формальным контролем, выясняя, вымыл ли ребенок руки, доел ли суп, возможна ситуация, когда сформированный навык может разрушиться.

В дошкольном возрасте у ребенка расширяется круг культурно-гигиенических навыков, совершенствуются способы выполнения бытовых действий и изменяется их структура. Дети, как правило, хорошо ведут себя за столом, контролируют свой внешний вид, чистоту тела, умеют самостоятельно замечать и устранять неполадки в своем внешнем виде.

Культурно-гигиенические навыки выступают как важная составная часть культуры поведения (С.В.Петерина). Действия ребенка все более автоматизируются, а его сознание освобождается для анализа условий, в которых они протекают, и для контроля за качеством их выполнения. Навыки усложняются и постепенно превращаются в системы поведения. Например, на протяжении всего дошкольного возраста культурно-гигиенические навыки все больше объединяются с трудовыми. Теперь ребенок следит за чистотой одежды и приводит ее в порядок, самостоятельно подготавливает условия для бытового процесса.

Ребенок регулирует свое поведение в соответствии со сформированным представлением о способе поведения в бытовых процессах.

Высокое качество выполнения одного действия приносит ребенку удовлетворение и позволяет перейти к другому. Поэтому он сначала раздевается после прогулки, потом идет мыть руки и после этого садится обедать. И если сначала действие побуждалось мотивом, лежащим вне его, например в требовании взрослого или в понимании необходимости его выполнения, то потом мотивом становится сама потребность выполнить действие.

Приведем пример из наблюдения за Леной Д. (4 года). Лена подходит к шкафчику, открывает его, развязывает шарф, расстегивает пуговицы и снимает шубу, варежки отдает воспитателю, замечает: "Мокрые". Вешает шубу на дверцу шкафчика, снимает шапку и вешает ее на крючок. Снимает сапоги, ставит их в шкаф, снимает свитер, кладет в шкаф, берет расческу и расчесывает волосы, напевая. Кладет расческу в шкаф, снимает рейтузы, носки и колготки, складывает их и кладет в шкаф. Надевает гольфы и сандалии, поправляет платье, подходит к Ане, которая одета и сидит на стуле: «Аня, вставай, сейчас не успеешь раздеться. Давай, и тебе развяжу». Развязывает Ане шапку, кладет в шкаф, помогает снять шубу и валенки, складывает одежду в шкаф. Открывает шкаф,

находящийся рядом: «Ну, что такое! (возмущенно). Как положил колготки! (Встряхивает колготки, складывает и кладет на полку, поднимает шапку и вешает на крючок.). Все! Пошла мыть руки» (закрывает шкафчик и уходит в группу).

Таким образом, освоенные культурно-гигиенические навыки превращаются в привычки - действия, выполнение которых стало потребностью. Необходимыми условиями формирования привычек выступает положительное отношение ребенка к бытовой деятельности и систематическое повторение бытовых процессов, предполагающих его известную самостоятельность.

Привычки выполнять требования личной гигиены и культурного поведения проявляются в разных жизненных ситуациях. А бытовые процессы выполняются без напоминания взрослых. Постепенно возрастает сознательное отношение к своему поведению и контроль за ним. То есть дошкольник переходит от импульсивного поведения к личностному, произвольно регулируемому на основе усвоенного образца. Поэтому дети 6-7 лет могут самостоятельно выполнять бытовые процессы. Режим дня в дошкольном возрасте продолжает играть важнейшую роль в организации бытовой деятельности и усвоении правил поведения.

Подчеркнем особенности развития бытовой деятельности в дошкольном возрасте:

- формируется осознание необходимости выполнять бытовые процессы, исходя из личной и общественной значимости их;
- происходит осознание нравственных норм, определяющих поведение в бытовой деятельности;
- изменяются и усложняются культурно-гигиенические навыки, образуя системы поведения в быту;
- складываются первые бытовые привычки;
- ребенок начинает соблюдать культурно-гигиенические навыки по собственной инициативе.

Литература

Каплан Л.И. Посеешь привычку, пожнешь характер. - М., 1980.

Кольцова М.М., Знаменская А.Н. Воспитание полезных навыков и привычек у детей. - М., 1965.

Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. - М., 1972.-С. 113-123, 170-174.

Нисканен Л.Г. Гигиеническое воспитание детей дошкольного возраста. - М., 1975.

Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. - М., 1986.

Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. - М., 1986.

ГЛАВА 5. Развитие трудовой деятельности в дошкольном возрасте

Трудовая деятельность человека направлена на изменение, преобразование окружающего мира, на создание общественно полезного продукта. Цель труда заключается не в нем самом, а в его продукте. Мотивы труда имеют общественный характер. Эта деятельность осуществляется с помощью особых предметов - орудий труда. Поэтому успешность трудовой деятельности зависит от того, насколько человек владеет действиями с орудиями, имеет ли практические умения и навыки. Эффективность труда обеспечивается постановкой его цели, планированием последовательности действий. В процессе труда человек регулирует и контролирует его ход, сличая полученный результат с предполагаемым, прилагает волевые усилия, преодолевая трудности для достижения намеченного.

§ 1. Развитие предпосылок трудовой деятельности в раннем детстве

В раннем детстве проявляется стремление ребенка жить общей жизнью со взрослым, действовать, как большой. Малыш видит действия, совершаемые взрослым, который ежедневно трудится на глазах у ребенка. А результат его труда малыш ощущает на самом себе: мама сварила обед - хорошо вкусно поесть; постирала белье - приятно надеть чистое платье. Ребенка привлекают дела взрослых, поэтому он настойчиво требует, чтобы ему позволили мыть посуду, стирать платочки. Подчеркнем, что смысл трудовых действий, их назначение еще не всегда понятны ребенку. А эмоциональное желание действовать вместе со взрослым выражено гораздо сильнее, чем объективная полезность результата. Качество труда малыша зачастую остается низким. Главное состоит в том, что ребенок хочет выполнять трудовые действия, они для него интересны и привлекательны. Поэтому именно в раннем детстве начинают закладываться основы трудолюбия и уважения к любому труду взрослых.

Первые трудовые умения малыша формируются благодаря возникновению устойчивого интереса к миру предметов и желания действовать с ними. Орудийность является главной характеристикой труда. Поэтому освоение орудийных действий - важнейшая предпосылка становления трудовой деятельности. Подчеркнем, что малыша привлекает процесс использования орудия. Как правило, он не выделяет результата своих усилий и поэтому часто не доводит начатое дело до конца. Установка на качество результата у него отсутствует. Цель оперирования с орудиями труда скрыта в самих действиях: не подмести пол, а мести его; не вымыть посуду, а мыть ее.

Во второй половине третьего года жизни в самосознании ребенка наблюдается важное изменение. Начинает складываться новообразование, названное М.И.Лисиной «гордостью за собственные достижения». Теперь малыш выделяет результат своих действий и стремится получить положительную оценку от взрослого. Действия с орудиями труда помогают ребенку реализовать себя и проявить все возрастающее стремление к самостоятельности. У взрослого возникает возможность ориентировать малыша на получение качественного результата и помочь ему понять общественную значимость труда: подмел пол, помог маме, поэтому она рада. Подчеркивая смысл и результат простейших трудовых действий, уже в раннем детстве можно сформировать у ребенка удовлетворение от того, что порадовал другого. Именно в ориентации собственных

действий и их результата на другого человека находится предпосылка становления общественных мотивов труда.

К концу раннего детства малыш начинает осознавать результативность трудовых действий. Отделение действий от предмета и себя от своих действий (в связи с употреблением собственного имени) позволяет малышу уяснить способы употребления орудий и конечный результат своих действий. Установление связи между действием и его результатом позволяет предположить будущий результат. Представление о нем начинает руководить действием, появляются предпосылки планирования и контроля. В освоении орудийных действий большое значение имеет развитие речи. Сначала речь фиксирует трудовое действие и его результат: «Подмел, помыл». А к концу третьего года жизни ребенок с помощью речи начинает предварять свое действие: «Буду подметать. Буду мыть». Наряду с результативными действиями, смысл которых заключается в преобразовании предметов, появляются предпосылки продуктивных действий, предполагающих создание чего-то нового. Такие действия выполняются только в совместном со взрослым труде, например когда малыш вместе с мамой лепит пирожки. Но самостоятельно получить новый продукт ребенок еще не может.

Таким образом, источник трудовой деятельности ребенка находится в потребности жить со взрослым общей жизнью, выполнять совместную с ним общую деятельность, действовать как взрослый. Предпосылки трудовой деятельности складываются в предметной деятельности малыша и связаны с развитием самосознания, личности. Назовем их:

- освоение орудийных действий и формирование на их основе первых простейших трудовых умений и навыков;
- стремление к достижению результата своих действий и получение его оценки взрослым.

§ 2. Развитие трудовой деятельности в дошкольном возрасте

Трудовая деятельность дошкольника отличается от производительного и бытового труда взрослых. Она не приводит к получению объективно значимого продукта, зато имеет огромное значение для психического развития самого ребенка.

Специфика труда дошкольника состоит в том, что он тесно связан с игрой. Следует подчеркнуть, что у этих видов деятельности общий источник - потребность принимать активное участие в жизни взрослых и стремление к самостоятельности. В труде и в игре ребенок осваивает сферу социальных отношений и действий, связанных с бытовыми и профессиональными функциями взрослых. В игре малыш действует в воображаемом плане, она не имеет конкретного результата. Ее развитие идет по пути возрастания условности игровых действий.

В труде действия и ситуация их выполнения реальны и приводят к получению осязаемого продукта. В трудовой деятельности ребенок устанавливает более прямую, непосредственную связь с жизнью взрослых, чем в игре.

Чем младше дети, тем быстрее их труд превращается в игру. Особенно часто замена трудовой цели на игровую бывает в раннем и младшем дошкольном возрасте. Это происходит, если поручение, данное ребенку, непосильно для него и он не понимает, что от него требуют, или не знает, как нужно выполнять задание, а взрослый не контролирует его деятельность. Шестилетние дети осознают различия игры и труда (как показали Я.Л.

Коломинский, Л.В.Финькевич). В игре они выделяют игрушки или предметы-заместители, выполняемые роли. В трудовой деятельности дошкольники подчеркивают использование орудий труда, выполнение трудовых операций, указывают объективную цель труда («чтобы чисто было, порядок надо навести»), его общественно полезную направленность. Игра рассматривается детьми как деятельность для удовольствия, а труд как важная работа.

На всем протяжении дошкольного детства связь игры и труда сохраняется. С одной стороны, часто необходимость в определенных игровых предметах диктует выполнение трудового действия, тогда дети изготавливают атрибуты и затем включают их в игру. С другой стороны, продукты детского труда нередко помогают создать воображаемую ситуацию, подсказывая выбор и развитие сюжета игры. Например, изготовление игрушки-самоделки включается в режиссерскую игру. В игровой деятельности происходит подготовка детей к труду. Играя, они постигают смысл труда взрослых, сущность их взаимоотношений. Кроме того, ситуация игры (по данным Я.З.Неверович) наиболее благоприятна для развертывания трудовой деятельности тем, что улучшается качество работы, растет стремление довести ее до конца. Такая ситуация эффективна для формирования положительного отношения к хозяйственно-бытовому труду, особенно к однообразным процессам, например уборке снега с веранды. Следует отметить, что преемственность между трудом и игрой дошкольника состоит в том, что в этих видах деятельности ребенок получает, обобщает и систематизирует представление о труде взрослых. С трудом, как и с игрой, связан первый эмоциональный этап профессионального самоопределения. Знакомство с трудом взрослых, выполнение трудовых обязанностей формирует представление о профессиях, ведет к тому, что складываются первые профессиональные предпочтения, намечаются профессиональные интересы.

По данным исследования, проведенного А.Н.Белоус, старший дошкольник называет от 4 до 15 профессий. Здесь проявляются половые различия. Мальчики знают больше наименований профессий, связанных с вождением различных видов транспорта, сельскохозяйственных машин, а также строительством (каменщик, строитель, сварщик, крановщик, бульдозерист, экскаваторщик), и, конечно, военные (летчик, танкист, ракетчик) специальности. Девочки больше, чем мальчики, знают о профессиях воспитателя, учителя, врача, медсестры, парикмахера, музыкального работника, продавца.

Самым сложным для дошкольников является осознание труда взрослых. Его общественную значимость они легче выделяют в деятельности конкретных людей, профессии которых им знакомы. Старшие дошкольники знают орудия труда, необходимые людям многих профессий, могут описать процесс труда и выделить качества, необходимые людям разных специальностей («капитан должен быть смелым и мужественным»). Ребенок постигает смысл профессиональной деятельности, понимает необходимость каждой профессии, что образно сформулировал С.Михалков в стихотворении «А что у вас?»: «Мамы разные нужны, мамы всякие важны». У малыша складывается уважительное отношение к труду взрослых. Заметим, что знания о труде взрослых выступают как центральное звено представлений о социальной действительности (В.И.Логинова).

Трудовая деятельность дошкольника развивается в нескольких направлениях. Во-первых, происходит усложнение ее компонентов. Во-вторых, это усложнение ведет к освоению новых видов и форм труда.

Совершенствование компонентов труда включает усложнение его мотивов, целей, контроля и навыков. В 3-4 года мотив труда кроется в интересе ребенка к самому процессу или его оборудованию. Нередко в труд переносятся игровые мотивы: когда ребенок моет посуду, он выполняет роль мамы. На протяжении всего дошкольного возраста действенным остается мотив поощрения и порицания. Если малыш объясняет смысл труда так: «Чтобы мама не ругала», «Чтобы мама похвалила», «Когда потружусь, мне всегда что-нибудь вкусненькое дают», значит, взрослый занял неадекватную позицию в трудовом воспитании. Об ошибках в трудовом воспитании говорят и мотивы, связанные с выполнением требований взрослого: «Тружусь, потому что мама сказала». Подчеркнем, что указанные две группы мотивов быстро приобретают устойчивый характер. Ссылка на них свидетельствует о том, что ребенок не понимает смысла труда, а в конечном счете у него не формируется потребность трудиться. Общественные мотивы труда («Помогаю маме») появляются достаточно рано. Сначала малыш их не осознает, хотя и руководствуется ими. В старшем дошкольном возрасте такие мотивы становятся осознаваемыми, ребенок видит смысл труда в оказании помощи другим людям («Трудиться надо, чтобы помогать маме, взрослым, маленьким. И вообще маме надо помогать»). Ребенок переходит от того, что интересно самому, к тому, что нужно другим. Для формирования общественных мотивов важно, чтобы ребенок понимал смысл труда взрослых. Таким образом, именно в дошкольном возрасте складываются наиболее благоприятные условия для становления общественных мотивов в трудовой деятельности. Труд требует от ребенка умения принимать от взрослого и самостоятельно ставить цель деятельности. Причем чем младше дети, тем больше их цели определяются удовлетворением собственных потребностей. Подчинить свои действия поставленной цели ребенок 2-4 лет может только в том случае, если эта цель им чувственно воспринимается, а задание понятно. Часто 3-4-летние дети отказываются убирать игрушки именно потому, что хорошо не представляют, что же от них требуется. В такой ситуации необходимо пояснение: «Сложи кубики в коробку, а игрушки расставь на полке». Постепенно с накоплением опыта трудовой деятельности задание может формулироваться более обобщенно: «Наведи порядок в игрушечном уголке».

Старшие дошкольники принимают и ставят цель труда на основе сформированных представлений. Они уверенно действуют под влиянием словесной инструкции взрослого, предполагающей выполнение сложных действий на протяжении достаточно длительного времени. С возрастом цели становятся не только более устойчивыми, но и реальными, опирающимися на оценку ребенком своих возможностей и умений.

Еще до начала трудовой деятельности старший дошкольник выделяет условия, средства и способы достижения цели. То есть у него складывается умение предварительно планировать труд, что значительно повышает качество работы.

Приведем пример того, как ребенок планирует свою трудовую деятельность.

Протокол беседы с Настей Е. (6 лет). Настя Е. надевает фартук.

Воспитатель : Что ты будешь делать?

Настя : Другим кушать давать.

Воспитатель : Как ты будешь это делать?

Настя : Ну, буду всем другим стол накрывать. (Обращается к Жене.) Женя, я буду тарелки носить.

Воспитатель : С чего ты начнешь свою работу?

Настя : Сначала блюдца раздам, потом чашки, потом вилки и ложки (сопровождает речь жестами).

Воспитатель : Чем ты закончишь свою работу?

Настя : Тарелки поставлю.

Воспитатель : Настя, что ты будешь делать, если тебе понадобится помощь?

Настя (задумывается): Кого-нибудь позову.

Воспитатель : Кого ты попросишь помочь, если у тебя не получится?

Настя : Женю, Катю, Свету, Олю, Лену.

Воспитатель : Когда ты будешь проверять свою работу?

Настя : А зачем проверять?

Воспитатель : А вдруг ты кому-нибудь забудешь поставить тарелку?

Настя : Ну, я когда все раздам, посмотрю везде.

Воспитатель : Что ты будешь делать, если заметишь, что сделала работу неправильно?

Настя : А я сделаю все правильно.

Старшие дошкольники могут уже планировать не только собственную, но и совместную со сверстниками трудовую деятельность, что проявляется в определении плана работы, нахождении общего мнения по поводу способов достижения цели, понимании взаимной ответственности за достижение цели. Сформированность навыков коллективного планирования способствует возникновению у детей стремления к самоконтролю, самостоятельному совершенствованию приемов и умений, необходимых для осуществления самостоятельного плана, повышению чувства ответственности. И как итог коллективного планирования выступает высокое качество полученного совместно результата трудовой деятельности.

Успешность достижения цели в значительной степени зависит от умения проконтролировать свою деятельность. Дети 3-4 лет ошибок в своей работе не замечают, считают ее хорошей, независимо от того, как и какой результат достигнут. К труду сверстников относятся критически. В 5-7 лет дошкольники стараются правильно оценить свою работу, хотя замечают не все ошибки, а самые грубые. Их интересует качество труда. Поэтому они обращаются с вопросами к взрослому о правильности и качестве собственных трудовых действий.

На протяжении дошкольного возраста усложняются осваиваемые детьми трудовые действия. Постепенно они становятся более точными, быстрыми и координированными. Однако ограниченность возможностей ребенка, особенности его психического развития приводят к тому, что трудовые задания он обычно выполняет долго, не всегда качественно (ломается веник, бьются тарелки). Поэтому так важно давать ребенку посильные задания,

научить его правильно обращаться с орудиями и предметами труда. Критерием оценки трудовой деятельности малыша должно выступать не только достижение результата как такового, но главным образом его качество. Вспомним слова А.С.Макаренко: «Качество труда должно иметь самое решающее значение: высокого качества надо требовать всегда, требовать серьезно. Конечно, ребенок еще неопытен, часто он физически не способен выполнить работу во всех отношениях идеально. От него и нужно требовать такого качества, которое для него совершенно посильно, которое доступно и его силам, и его пониманию».

Именно качество результата выражает отношение ребенка к другим людям, проявляемое в труде. Взрослый стремится, чтобы у малыша складывалось бережное отношение к результатам не только своего труда, но и других людей. Если он знает, как трудно помыть пол или посуду, скольких усилий это требует, то постарается не пачкать пол, аккуратно обращаться с посудой. И тогда качество трудовой деятельности становится основным критерием в оценке действий своих и сверстников: чисто вымыл стульчики, значит, хорошо потрудились.

Расширение взаимодействия ребенка-дошкольника с окружающим, возрастание его физических и психических возможностей приводит к расширению сферы применения трудовых действий и появлению новых видов труда. Самый первый из них - труд по самообслуживанию—ребенок осваивает в раннем детстве. Выполнение этого вида труда направлено на самого себя (и совершение изменений в самом себе): причесался, вымыл руки. Постепенно направленность на себя сменяется направленностью на другого, и тогда на основе самообслуживания возникает бытовой труд, где объектом преобразования становятся предметы, включенные в бытовые процессы: посуда, одежда, обувь. В хозяйственно-бытовом труде важную роль играют внешние его атрибуты: фартук, пылесос, веник, щетка и т.д. Именно они и привлекают малыша. Результат хозяйственно-бытового труда становится интересным для дошкольника, если взрослый формирует у ребенка потребность поддерживать порядок, эстетически привлекательно организовать свой быт, постоянно указывает на важность и значимость такого труда для других людей и тем самым формирует его общественные мотивы. Следует подчеркнуть два вида направленности этого вида труда. Во-первых, направленность на организацию собственной бытовой деятельности: почистил одежду, чтобы она не портилась; приятно, когда выглядишь аккуратно; расставил красиво столовые приборы, чтобы было приятно обедать. Во-вторых, направленность на облегчение труда другого человека: помог маме постирать белье, чтобы она меньше устала.

Труд ребенка в природе направлен на растения и животных - объекты, которые слабее самого дошкольника и благополучие которых в определенной мере от него зависит. Малыш видит, что если забыл полить цветок, то он засох; если не напоил щенка, он страдает от жажды. Поэтому труд в природе формирует ответственность ребенка за тех, кто беззащитнее его. Малыш ощущает себя большим, взрослым, сильным, он испытывает яркие положительные эмоции. Активно взаимодействуя с природой, дошкольник ощущает свою причастность к ней.

Поскольку ручной труд требует сложных орудийных действий (умения пользоваться иглой, молотком, лобзиком и прочее), дошкольники осваивают его примерно с пяти лет. Своеобразие ручного труда состоит в том, что он приобретает собственно продуктивный характер. Ребенок создает замысел, воплощает его и получает новый продукт в виде вышивки, поделки. Мотивы этого труда разнообразны: игровые (сделать атрибуты для игры); общественные (порадовать малышей, сделать приятное маме); эстетические

(создать что-то красивое, украсить свой быт). Поэтому в ручном труде складывается позиция ребенка - позиция создателя.

Можно сделать вывод, что в основе освоения дошкольником разных видов труда лежат две взаимосвязанные тенденции, обусловленные усложнением его компонентов. Первая связана с возрастанием самостоятельности ребенка в пределах сформированных у него умений. Вместе с тем дошкольник все больше и больше включается в совместную со взрослым жизнь, выполняя вместе с ним обычные повседневные обязанности.

Усложнение проявлений самостоятельности связано с усложнением форм организации трудовой деятельности. Рассмотрим эти формы, описанные Д.В.Сергеевой. Генетически первой и наиболее приемлемой из них для детей раннего и младшего дошкольного возраста выступает совместный со взрослым труд. Взрослый не только учит ребенка трудовым умениям, но постоянно контролирует процесс труда, показывает последовательность действий, помогает достичь результата и осознать способы действий, их связь с полученным результатом.

Следующая форма - поручение - характеризуется тем, что взрослый формулирует цель, обосновывает ее значимость, выделяет конечный результат и способы его достижения. Но поручение малыш может выполнить только в том случае, если трудовое действие ему хорошо знакомо.

Проиллюстрируем эту форму труда на примере.

Протокол беседы с Женей А. (4 года 1 мес.).

Воспитатель, обращаясь к Жене : Ты дежурный. Что нужно прежде всего сделать?

Женя: А что, я сегодня один буду дежурить?

Воспитатель: Пока один. Смотри, кто из детей сегодня в группе, и раскладывай посуду.

Женя раскладывает блюда и вилки. Задумался: Елена Александровна, кто здесь сидит?

Воспитатель: Здесь сидят Саша, Сережа и Руслан. Четвертое место свободно.

Женя убирает лишнее блюдо. Раскладывает блюда на третьем столе, обращаясь к воспитателю: А Даши нет сегодня?

Воспитатель: Поставь блюдо, Даша придет.

Женя ставит блюдо и уходит к играющим детям.

Воспитатель: Женя, посмотри ты еще не все сделал.

Женя подходит к столам: А, вилки! Раскладывает вилки и уходит играть.

Обязанность как форма организации труда дошкольника возможна в случае, если он понимает необходимость постоянного систематического выполнения какого-либо дела. Содержание этой формы труда первоначально определяет взрослый. А затем ребенок сам выбирает условия, средства и пути достижения результата, организует и контролирует

процесс труда. Данная форма труда возможна в дошкольном возрасте лишь в постоянно повторяющихся трудовых процессах и в привычных условиях.

Наиболее высокий уровень самостоятельности проявляют дошкольники в труде по собственной инициативе. Ребенок не только организует собственный труд, но и замечает, когда необходимо потрудиться. Подчеркнем, что на протяжении всего дошкольного возраста совместный труд со взрослым, протекая как сотрудничество, остается привлекательным для ребенка.

В дошкольном возрасте складывается совместный труд со сверстниками. Сначала взаимоотношения в труде возникают на основе общего места или предмета труда, например когда дети «нот стульчики». Это пока еще не совместная деятельность, так как одни дети активно действуют, а другие им пассивно подражают. Возникновение направленности на организацию общей деятельности побуждает детей сообщать друг другу о своих намерениях, мотивах и целях. Дошкольники оценивают свою работу, но безотносительно к ее результату. Готовый результат обсуждается ими только с точки зрения количества или принадлежности исполнителя: «Это я вымыл». Старшие дошкольники начинают руководствоваться правилами организации совместного труда. Они уточняют общую цель, раскрывают ее содержание, связывают с ней задачи определенных участников, договариваются о плане действий, распределяют обязанности, помогают сверстникам в процессе достижения цели, уступают часть материала в интересах дела. Дети стремятся к качественному результату, осознают его ценность и важность общего труда.

Приведем пример.

Протокол наблюдения за хозяйственно-бытовым трудом. Воспитатель: Вова, иди сюда! (Вова - 5 лет 4 мес. - подходит.) Давай, ты будешь помогать ребятам мыть кирпичики.

Вова кивает головой, берет у воспитателя фартук, идет в умывальную комнату вместе с Лешей (5 лет 6 мес.), приносит тазик с водой. Мальчики ставят таз на пол. Вова садится на ковер рядом с Петей (5 лет 4 мес.), берет тряпку, опускает ее в таз с водой, отжимает, опять опускает в таз, намывает, отжимает, берет кирпич и протирает его.

Петя: Давай ты будешь мыть, а я протирать.

Вова поднимает голову: Ага! (Протягивает тот же кирпич, кладет его на пол.)

Петя берет этот кирпич и протирает его. Вова: Петя! Я же этот вымыл уже!

Петя: Ну, я еще раз. Я же только протру, чтобы лучше было (протирает кирпич).

Вова: Ну, ладно (берет другой кирпич, протирает его). Петя кладет кирпич на пол: Эти уже, наверное, высохли (подкидывает). Давай в шкаф складывать (обращаясь к Вове).

Вова дотрагивается до кирпичей: Вот эти высохли (показывает). Мальчики встают, берут кирпичи и относят в шкаф. Вова подходит к воспитателю: Светлана Сергеевна, мы вымыли! Воспитатель: Молодцы!

Старшие дошкольники могут достигать такого высокого уровня организации совместного труда, когда он регулируется самими детьми. Среди участников работы выделяется организатор, с которым все остальные считаются: обращаются с вопросами, подчиняются

требованиям. Организатор распределяет материал, дает оценку результата труда, указывает на ошибки и небрежность в работе, служит посредником между детьми и взрослым в тех случаях, когда требуется вмешательство педагога. Эту роль берут на себя дети инициативные, обладающие коммуникативными и организаторскими навыками, хорошо освоившие техническую и мотивационную сторону трудовой деятельности.

Выбор партнеров для совместного труда осуществляется не только на основе симпатий, но и с учетом наличия у сверстника трудовых навыков и умений, качественного и аккуратного выполнения им трудовых действий, а также положительной оценки свойств личности сверстника самим ребенком и позитивной оценки взрослыми его умений и личностных качеств.

Дошкольный возраст - это период, когда ребенок хочет трудиться и с удовольствием включается в труд взрослых. Поэтому он наиболее благоприятен для приучения детей к труду. Главная задача взрослых - это организовать деятельность так, чтобы ребенок испытывал радость труда, положительно относился к нему.

«Радость труда - могучая воспитательная сила», - писал В.А.Сухомлинский.

Положительное отношение к труду, которое лежит в основе трудолюбия, возникает, если родители и педагоги поддерживают стремление ребенка участвовать в жизни взрослых и предоставляют ему возможность проявить свою самостоятельность. Но этого недостаточно. Чтобы малыш полюбил труд, он должен уметь трудиться, то есть владеть техническими умениями и навыками, понимать общественную значимость труда, его важность для других людей. Стремление и желание трудиться становится устойчивым, когда малыш усвоил правила, помогающие ему организовать собственную работу. Трудолюбие, формируемое у дошкольника, — важнейшее личностное качество. Если правильно организовать трудовую деятельность ребенка, систематически включать малыша в трудовую деятельность, в старшем дошкольном возрасте складывается привычка к регулярному труду, потребность трудиться. Ребенок трудится по собственному желанию, проявляя инициативу и творчество, испытывая яркие положительные эмоции, понимает общественную значимость результатов труда. Он охотно помогает взрослым и сверстникам, исходя не из собственных интересов, а из нужд и потребностей другого человека. Трудолюбивые дети помогают товарищам, приходят им на помощь.

Дети сочувственно относятся к огорчениям товарищей, замечают, когда требуется помощь, и оказывают ее.

Укажем особенности в развитии трудовой деятельности дошкольника:

- складываются общественные мотивы труда;
- расширяются и усложняются трудовые умения и навыки;
- формируются целеполагание, планирование и самоконтроль;
- расширяется самостоятельность ребенка в труде, что позволяет усложнять формы трудовой деятельности;
- складывается совместный со сверстниками труд;

- появляется потребность трудиться и привычка к регулярному труду, характеризующие трудолюбие;
- формируется представление о труде взрослых.

Литература

Вольцис К. О воспитании целенаправленности у детей в процессе совместного труда //Дошкольное воспитание. -1972. - №1. - С. 13-17.

Логинова В., Мотирина Л. Формирование представления о труде взрослых //Дошкольное воспитание. - 1970. - №10. - С. 56-63.

Неверович Я.З. Начальные формы трудовой деятельности у детей дошкольного возраста /Психология личности и деятельности дошкольника /Под ред. А.В.Запорожца и Д.Б.Элькониной. -М.,1965.-С. 158-189.

Психология совместного труда детей /Под ред. Я.Л.Коломинского. - Минск, 1987. - С. 5-76.

Сенько Т. Шестилетки: труд и признание в группе //Дошкольное воспитание. - 1986. - №7. - С. 47-50.

Сергеева Д. В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. - М., 1987.

ГЛАВА 6. Развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте

Игра - особый вид деятельности человека. Она возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни.

Сюжетно-ролевая игра заключается в воспроизведении детьми действий взрослых И отношений между ними. То есть в игре ребенок моделирует мир взрослых, их взаимоотношения. «Присмотритесь и прислушайтесь, как обращаются девочки со своими куклами, мальчики со своими солдатиками и лошадками, и вы увидите в фантазиях ребенка отражение действительности, окружающей его жизни - отражение часто отрывочное, странное, подобное тому, как отражается комната в граненом хрусталике, но тем не менее поражающее верностью своих подробностей. У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой величается на диване, принимает гостей, заводит копилку, считает деньги. Нам случилось видеть мальчиков, у которых пряничные человечки уже получали чины и брали взятки.

...Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их назначению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни», - отмечал К.Д.Ушинский.

Сюжетно-ролевая игра возникает на границе раннего и дошкольного возрастов и достигает своего расцвета в середине дошкольного детства. Кроме этого вида игры,

дошкольник осваивает игры с правилами (дидактические и подвижные), которые способствуют интеллектуальному развитию ребенка, совершенствованию основных движений и двигательных качеств. Игра влияет на все стороны психического развития, что неоднократно подчеркивали как педагоги, так и психологи. Так, А.С.Макаренко писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, как у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет и в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре. И вся история отдельного человека как деятеля или работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу».

§ 1. Развитие игры в младенчестве и раннем детстве

Игровая деятельность проходит длинный путь развития. Впервые ее элементы появляются в младенческом возрасте, а в дошкольном складываются высшие формы, в частности сюжетно-ролевая игра. Проследим этапы развития игровой деятельности в младенчестве и раннем детстве (Ф.А.Фрадкина, Н.Я. Михайленко, З.В.Зворыгина, С.Л.Новоселова, Н.Н.Палагина и др.). Зарождается игровое действие в ходе овладения предметными действиями, то есть в предметной деятельности зарождается игра как предметно-игровая деятельность. Игре с элементами мнимой ситуации предшествуют два этапа игры младенца: ознакомительный и отобразительный. На первом действия с игрушками, как и с любимыми другими предметами, носят манипулятивный характер. Мотив задается через предмет-игрушку. Ко второму малыш переходит тогда, когда сам или с помощью взрослого обнаруживает в игрушке некоторые ее свойства (мячик подпрыгивает, катится, он упругий и гладкий). Постепенно дети усваивают способы действия с разными игрушками, связанные с их физическими свойствами (вкладывают один предмет в другой, катают, двигают, стучат, ударяют одним о другой, чтобы услышать звук, и прочее). Мотив такой предметно-игровой деятельности заключается в вероятностном характере результата игрового действия: мячик можно оттолкнуть или приблизить к себе. Отобразительные предметно-игровые действия характерны для ребенка от 5-6 мес. до 1 года 6 мес.

Во второй половине второго года жизни расширяется сфера взаимодействия малыша с окружающим. Нарастает потребность ребенка в совместной со взрослым деятельности. Пристально наблюдая мир взрослых, малыш выделяет их действия. Опыт, приобретенный в действиях с игрушками и в повседневной жизни, дает ребенку возможность отображать действия людей с предметами в соответствии с назначением, принятым в обществе (например, процесс кормления, лечения). Теперь действия направляются не на получение результата, а на выполнение понятной по прошлому опыту условной цели. То есть действие становится условным, а его результат - не реальным, а воображаемым. Ребенок переходит к сюжетно-отобразительному этапу развития игры.

На третьем году жизни малыш начинает стремиться к реализации игровой цели, поэтому указанные действия приобретают определенное значение: кормит куклу, чтобы накормить ее обедом. Действия постепенно обобщаются, становятся условными: ребенок подносит ложку несколько раз к кукле и, считая, что обед закончен, переходит к другому игровому действию. Малыш постоянно сравнивает свои действия с действиями взрослого. Подчеркнем, что возникновение игровых целей возможно в том случае, если у ребенка сложился образ взрослого и его действий.

В сюжетно-отобразительной игре дети передают не только отдельные действия, но и элементы поведения взрослых в реальной жизни. В играх появляется «роль в действии». Ребенок выполняет функцию мамы-парикмахера, не называя себя в соответствии с этой

функцией. И на вопрос взрослого: «Ты кто?» отвечает: «Я Юля (Лена, Андрюша)». В таких играх действия с сюжетно-образными игрушками на первых порах очень похожи на реальные практические действия с предметами и постепенно становятся обобщенными, превращаясь в условные. Тогда ребенок начинает действовать с воображаемыми предметами: кормит куклу несуществующей конфетой.

Развитие игровых действий обусловлено развитием предметных. Освоение предметных действий приводит к их обобщению и включению в другие ситуации. Переходу предметных действий малыша в игровые способствует взрослый, когда показывает игровые или побуждает ребенка выполнить их: «Покорми мишку. Покачай лялю». Позднее дети сами превращают предметные действия в игровые.

Развитие сюжета игр исследовали Н.Михайленко, Н.Пан-тина. Сначала сюжеты описывают действия одного персонажа с определенными предметами в одной или последовательно сменяющихся ситуациях. Персонажи, предметы и действия с ними жестко фиксированы и повторяются как бы по одному образцу. Например, девочка варит обед, кормит мишку. Затем сюжеты включают несколько персонажей с набором определенных связей. Связь персонажей задана посредством их включения в общую ситуацию роли через последовательный обмен действиями. Здесь возможны три варианта действий. Первый предполагает два фиксированных персонажа, один из которых - объект действия другого, например парикмахер и клиент. Второй состоит из самостоятельных действий, включенных в общую ситуацию, например машинист и пассажиры. В третьем персонажи обмениваются действиями: покупатель выбирает товар, а продавец взвешивает. К концу третьего года жизни наблюдаются сюжеты, в которых наряду с набором действий заданы и некоторые отношения между персонажами. Например, отношения руководства и подчинения в игре «детский сад», когда воспитатель ведет занятие, а дети слушают. Или сочетание руководства и подчинения с равноправным обменом действиями, когда в этой же игре на смену воспитателю приходит музыкальный руководитель, затем детей забирают родители.

На третьем году жизни развиваются взаимоотношения детей в игре. Сначала они возникают по внеигровому поводу - места или игрушки, привлекающей ребенка. Потом у детей, продолжающих играть в одиночку, формируется умение играть с игрушками, проявляется интерес к деятельности сверстников и подражание их действиям. Взаимоотношения также возникают по внеигровым поводам. Ребенок жалуется, если кто-то из детей мешает ему играть или отнимает игрушку. Малыш протестует против вмешательства в его игру другого ребенка. Он может отнять нужную ему для игры игрушку, не уступить ее, поделиться радостью обладания ею, своими небольшими достижениями в игре (красиво нарядил куклу).

Следующий этап развития взаимоотношений в игре связан со становлением собственно игрового взаимодействия детей на основе общего места игры, выполняемого одновременно действия (один строит, другой подает кирпичики). Дети присоединяются к играющему рядом сверстнику, радуются совместным усилиям, понимают, когда кто-то из детей не выполняет общего действия, высказывают жалобы-претензии к его качеству. В конце третьего года жизни возникает взаимодействие с ровесниками по поводу ролевого действия, качества его выполнения, достигнутого результата.

Таким образом, складываются предпосылки сюжетно-ролевой игры, которая будет интенсивно развиваться в дошкольном детстве. Перечислим эти предпосылки:

- ребенок вовлекает в игру предметы, замещающие реальные, и называет эти предметы-заместители в соответствии с их игровым значением;
- усложняется организация действий, приобретая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;
- действия обобщаются и отделяются от предмета;
- ребенок начинает сравнивать свои действия с действиями взрослых и в соответствии с этим называть себя именем взрослого;
- происходит эмансипация от взрослого, при которой взрослый выступает как образец действий, когда ребенок стремится действовать самостоятельно, но как взрослый.

Подчеркнем особенности развития игровой деятельности в раннем возрасте:

- формируются первые игровые умения;
- складывается способность ставить и решать игровые задачи;
- начинает развиваться взаимодействие со сверстниками в совместных играх;
- формируются предпосылки сюжетно-ролевой игры.

§ 2. Характеристика сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте

В раннем детстве ребенок осваивает действия с предметами ближайшего окружения. Возрастающее стремление к самостоятельности и потребность поступать как взрослый приводит к тому, что малыш стремится подражать взрослым во всем. Ему уже недостаточно совершать только бытовые действия. Он хочет водить машину, лечить людей, продавать продукты. Но сделать это в реальной жизни невозможно. Создавшееся противоречие между желаемым и возможным приводит к возникновению сюжетно-ролевой игры, где ребенок берет на себя роль взрослого, выполняя его функции понарошку. Выдающийся психолог А.Н.Леонтьев подчеркивал: «...Овладение ребенком более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности может совершаться только в игре». Малыш, моделируя деятельность взрослых в игре, расширяет сферу, в которой он может действовать. А.В.Запорожец писал: «Игра позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка. В игре дошкольник с помощью своих движений и действий с игрушками активно воссоздает труд и быт окружающих взрослых, события их жизни, отношения между ними и т.д. Тем самым складываются необходимые условия для осознания ребенком новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей».

Сюжетно-ролевая игра имеет социальную природу и строится на все расширяющемся представлении ребенка о жизни взрослых. Новой сферой действительности, которая осваивается дошкольником в этой игре, становятся мотивы, смыслы жизни и деятельности взрослых. Поведение ребенка в игре опосредуется образом другого человека. Дошкольник встает на точку зрения разных людей и вступает с другими играющими в отношения, отражающие реальное взаимодействие взрослых.

Д.Б.Эльконин, рассмотрев структуру сюжетно-ролевой игры, показал, что центральным компонентом ее выступает роль - соответствующий принятым в обществе нормам, правилам способ поведения людей в различных ситуациях.

Выполнение роли ставит ребенка перед необходимостью действовать не так, как он хочет, а так, как это предписано ролью, подчиняясь социальным нормам и правилам поведения. Дошкольник встает на позицию другого человека, причем не одного, а разных. В пределах одного сюжета малыш «смотрит» на ситуацию глазами нескольких людей. Сегодня девочка выполняет роль мамы, а завтра - дочки. Она понимает, как важно, чтобы мама заботилась о своих детях, и как необходимо, чтобы дочка была послушной. Таким образом, перед ребенком открываются не только правила поведения, но и их значение для установления и поддержания положительных взаимоотношений с другими людьми. Осознается необходимость соблюдать правила, т.е. формируется сознательное подчинение им.

Приведем пример из наблюдения за сюжетно-ролевой игрой дошкольников в «семью». Ира П. (5 лет 7 мес.), Света К. (5 лет 6 мес.), Сабина М. (5 лет. 4 мес.), Наташа Н. (5 лет 5 мес.), Галя С. (5 лет 5 мес.) подошли к кукольному уголку и сразу стали распределять роли.

Света : Я буду дочкой.

Ира : Я буду мамой.

Данил С. (5 лет 7 мес.) (услышал девочек, подошел к ним): А я буду папой.

Сабина : Я буду тоже дочкой.

Наташа , Галя : А мы к вам придем в гости.

Ира : Хорошо, приходите к нам в гости, а мы вас встретим.

Наташа и Галя (выходят из кукольного уголка и стучат в «дверь»): Тук-тук-тук.

Ира : Данил, иди посмотри, кто к нам пришел в гости.

Данил (подходит к «двери»): Здравствуйте, проходите, пожалуйста.

Наташа : Здравствуйте, а мы к вам в гости пришли.

Данил : Как вы добрались?

Наташа и Галя : Хорошо (проходят в комнату).

Ира : Здравствуйте. А мы вас ждали и стол накрыли.

Света и Сабина : Здравствуйте.

Ира : Проходите. Садитесь за стол.

Дети садятся за стол.

Ира : Кушайте пожалуйста. Вот суп, вот котлетки (подает разные тарелки).

Данил : Мне котлетки.

Света : А я хочу салат из овощей.

Дети кушают за столом.

Ира : А теперь будем пить чай.

Света : А я испекла торт. Вот. Угощайтесь (предлагает «торт» детям, всем по кусочку).

Наташа , *Галя* : Спасибо.

Сюжетно-ролевая игра позволяет малышу понять мотивы трудовой деятельности взрослых, раскрывает ее общественный смысл. Если первоначально в выборе роли главное место занимает ее внешняя привлекательность: бескозырка, фонендоскоп, погоны, то в процессе игры раскрывается ее социальная польза. Теперь ребенок понимает, что воспитатель воспитывает детей, врач их лечит.

Приведем пример наблюдения за сюжетно-ролевой игрой детей в «больницу».

Сабина М. (5 лет 4 мес.): У меня живот заболел.

Наташа Н. (5 лет 5 мес.): Что случилось? Надо обратиться в больницу, давайте поймем такси.

Данил С. (5 лет 7 мес.): Я схожу за машиной (ловит «машину»).

Максим К. (5 лет 5 мес.) сидит за рулем: Куда надо ехать?

Данил : В больницу. У дочки живот заболел.

Все дети выходят, садятся в «машину» и едут в «больницу».

Галя С. (5 лет 5 мес.): А кто будет врачом?

Настя М. (5 лет 6 мес.) подходит к детям : Я буду врачом (побежала в «больницу»).

Данил : Все, приехали.

Дети выходят из машины и идут в «больницу».

Настя : Заходите, заходите. На что жалуетесь?

Сабина : У меня живот болит.

Настя : Давайте посмотрим (щупает живот). Давайте я вас послушаю. Дышите, не дышите. А теперь нужно померить температуру (подает градусник).

Сабина измеряет температуру.

Ира : Доктор, что с ней?

Настя достает градусник и смотрит температуру: Не волнуйтесь, ничего страшного. Просто она съела что-то грязное, сейчас я выпишу вам рецепт. Будете принимать детский панадол (выписывает рецепт и подает).

Ира : Спасибо.

Сабина : До свидания.

Важный момент в развитии ролевого поведения связан с обозначением принятой на себя роли словом: «Я продавец, парикмахер».

Даша К. (4 года 1 мес.) и *Лена Б.* (4 года 3 мес.) играют в «семью», *Лена* просматривает тетради, *Таня* стоит рядом. *Даша* - дочь, *Лена* - мама.

Даша : Лен, я уже выпалась.

Лена : Я не Лена.

Даша : Мама, уже пора в садик?

Лена : Нет еще. Видишь, ночь на дворе. Спи.

У старших дошкольников количество выполняемых ролей расширяется примерно до 10, из которых 2-3 становятся любимыми. Ролевое поведение регулируется правилами, которые составляют центральное ядро роли. Ребенок действует не так, как хочет, а так, как надо. Выполняя роль, он сдерживает свои непосредственные побуждения, поступает личными желаниями и демонстрирует общественно одобряемый образец поведения, выражает нравственные оценки..

Приведем пример.

Катя П. (5 лет 7 мес), *Оля В.* (5 лет 7 мес.), *Таня Б.* (5 лет 6 мес.) играют в «семью»: *Катя* - мама, *Оля* и *Таня* - дочки.

Катя: Занимайтесь! Какие оценки вы получили?

Таня садится на пол, смеется: Двойки!

Катя: Что? Как двойки? Двойницы!!!

Оля: А я пятерку!

Катя: А! Ты молодец, доченька! (Гладит куклу *Оли* по голове.) А ты, *Таня*, плохая дочка! Учишься-учишься, а двойки получаешь! Как тебе не стыдно!

Таня: Я пошутила.

Соблюдение правил и сознательное отношение к ним ребенка показывает, насколько глубоко он освоил отражаемую в игре сферу социальной действительности. Именно роль придает правилу смысл, наглядно показывает дошкольнику необходимость следования

ему и создает возможности контроля за этим процессом. Невыполнение правил приводит к распаду игры. Причем правила успешнее соблюдаются в коллективных играх, поскольку сверстники следят за тем, как партнеры их выполняют. Отношение ребенка к правилам изменяется на протяжении дошкольного возраста. Сначала малыш легко нарушает правила и не замечает, когда это делают другие, потому что не осознает смысл правил. Затем он фиксирует нарушение правил товарищами и противится этому. Он объясняет необходимость следования правилам, опираясь на логику житейских связей: так не бывает. И только потом правила становятся осознанными, открытыми. Ребенок сознательно выполняет правила, объясняя следование им необходимостью. Так он учится управлять своим поведением. «Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии», - писал Д.Б. Эльконин.

Выполнение роли протекает с помощью определенных игровых действий. Так, девочка, выполняя роль мамы, кормит, купает, одевает, укладывает спать свою «дочку». По мере взросления ребенка игровые действия все больше обобщаются, приобретают условный характер, нередко заменяясь словами: «Белье уже постирано», «Вы уже пришли из школы», «Ты уже поправились». Освоение разнообразных игровых действий позволяет дошкольнику наиболее полно и точно реализовать роль. Постепенно появляются игры в воображаемом плане, когда ребенок переходит от игры с реальными игровыми предметами к игре с воображаемыми.

А.В.Запорожец писал: «Особое значение имеют психические изменения, происходящие в игре... которые заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный план, а в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, в развитии способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тем, которые совершались реально с материальными объектами».

В игре ребенок использует разнообразные игровые предметы: игрушки, атрибуты, предметы-заместители. О последней группе следует сказать особо. Замещение возникает в проблемной ситуации: что делать, когда кукла хочет есть, а ложки нет? С помощью взрослого ребенок находит подходящий предмет - палочка будет вместо ложки. Истинное замещение возникает только в том случае, когда ребенок называет предмет-заместитель в соответствии с его новой функцией, т.е. наделяет сознательно новым значением. Закономерен вопрос: где границы замещения? Все ли может быть всем в детской игре? Оказывается, что нет. Главное условие состоит в том, чтобы с предметом-заместителем можно было выполнять ту же функцию, что и с замещаемым. Поэтому ложкой может быть палочка, карандаш, даже градусник. А вот мяч нельзя использовать вместо ложки, так как им не зачерпнуть пищу. Использование предметов-заместителей обогащает детскую игру, расширяет возможности моделирования действительности и способствует развитию знаково-символической функции сознания.

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре ребенок осуществляет символизацию (замещение) двух видов. Во-первых, он переносит действие с одного предмета на другой при переименовании предмета, что выступает средством моделирования человеческих действий. Во-вторых, он берет на себя роль взрослого при воспроизведении смысла человеческой деятельности посредством обобщенных и сокращенных действий, приобретающих характер изобразительных жестов, что выступает как средство моделирования социальных отношений.

Чем старше ребенок, тем большую самостоятельность он проявляет в выборе и использовании предметов-заместителей, тем меньшее значение для замещения играет внешнее сходство, а большее - сходство функциональное, и тем шире круг предметов, которые он замещает. Чаще в качестве предметов-заместителей выступает предметно не оформленный материал, поскольку его функция не фиксирована: камешки, лоскутки, палочки, обрывки бумаги.

Приведем пример.

Даша К. (4 года 1 мес), Лена Б. (4 года 3 мес.), Таня Б. (4 года 3 мес.). Лена - мама, Даша и Таня - дочери.

Лена (взмахивает руками): Ой, Дашенька! Ты заболела! Таня, скорее дай мне градусник.

Таня ищет «градусник», дает палочку. Лена: Да какой же это градусник? Даша: Ну как будто, пусть будет. Давай, Лена. Лена: Ладно.

Немаловажное значение для развития игровой деятельности имеют предметы-атрибуты. Они помогают ребенку взять на себя роль, спланировать и развернуть сюжет, создать игровую ситуацию. Они как бы обеспечивают внешние условия для реализации роли, облегчая малышу ролевое поведение. Ребенку легче выполнять роль врача, когда он в белом халате и шапочке. В старшем дошкольном возрасте ребенок все меньше нуждается во внешних атрибутах, потому что такой опорой становятся представления о функции взрослых.

Игра всегда предполагает создание воображаемой ситуации, которую составляют ее сюжет и содержание. Сюжет - та сфера действительности, которая моделируется детьми в игре. А следовательно, выбор сюжета всегда опирается на определенные знания. Именно поэтому на протяжении всего дошкольного возраста игры в «семью» являются любимыми для детей, так как они сами ежедневно включены в подобные отношения, а значит, имеют о них наиболее полное представление.

Постепенно дошкольники начинают вводить в свои игры сюжеты из любимых сказок и кинофильмов. Особенно ярко эта особенность становится заметна с 4 лет. В играх переплетаются реальные и сказочные сюжеты, причем воссоздаваемая сфера реальности продолжает расширяться по мере включения ребенка в более сложные общественные отношения. К бытовым сюжетам присоединяются профессиональные, а затем и социальные. Богатство и разнообразие сюжетов тесно связано с богатством детского воображения. В то же время создание сюжетов игр стимулирует развитие детской фантазии, творческой деятельности.

Самым маленьким детям сюжет подсказывает игрушка или атрибут, который попал в их поле зрения, привлек внимание. Игра малышей недлительна, сюжеты очень неустойчивы, однообразны. Обычно они состоят из одной, реже двух сюжетных линий. Например, мама и дочка убирают дом или моют посуду.

В среднем дошкольном возрасте дети начинают планировать сюжет до начала игры в соответствии со своими интересами.

Приведем пример выбора сюжета игры. «Пусть я буду соседкой. Приду к тебе. Как будто твои дочери уйдут» (Даша К., 4 года 1 мес). «А давайте, я как будто заболела, и вы повезете меня в больницу» (Катя Б., 4 года 5 мес.). «Даша, давай в «дочки-матери» играть. Я буду

мама. А ты папа. Я возьму мишку. Он будет наш сынок. Мы будем с ним гулять» (Лена Н., 4 года 4 мес). «Катя, давай в парикмахерскую играть. Я сейчас тебя постригу, а потом расчешу» (Юля О., 5 лет).

На протяжении игры прослеживается несколько сюжетных линий: мама не только ухаживает за дочкой, но и водит ее в театр, детский сад, шьет ей платье. Дети начинают объединять игры с разными сюжетами, например мастерская игрушек, магазин и детский сад. Игровая деятельность постепенно все больше отходит от реальной опоры на предметы, практические действия и становится воображаемой. Теперь уже не предмет лежит в основе сюжета, а именно в соответствии с сюжетом подбираются предметы, необходимые для организации игры. Под содержанием игры подразумевается то, что выделено и воспроизведено детьми в качестве главного момента действительности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. С возрастом дошкольник все чаще открывает для себя за внешними действиями и атрибутами скрытые социальные отношения.

В сюжетно-ролевой игре между детьми складываются ролевые и реальные отношения. Первые определяют выбор и распределение ролей, проявляются в разнообразных репликах, замечаниях, требованиях, которые регулируют ход игры. Распределение ролей - важный момент в возникновении игры. Нередко ребенок-лидер навязывает товарищам неинтересные роли, а сам берет на себя самую привлекательную, не считаясь с желаниями других. Если детям не удастся договориться о распределении ролей, то игра распадается или кто-то из ребят выходит из нее.

Приведем примеры.

Юля (5 лет): Чур, я буду мама.

Яна (8 лет): Ты всегда мама, я тоже хочу.

Юля: Да-а... Тогда я не буду играть.

Люда П. (5 лет 6 мес.): Я буду продавцом. Ты, Наташа, будешь кассиром. Ты, Катя, будешь покупателем. А ты, Света, тоже будешь покупателем. А кто будет уборщицей?

Наташа Н. (5 лет 4 мес.): Я не хочу быть кассиром. Я хочу быть продавцом.

Люда: Нет, я продавец.

Наташа: Тогда я не буду играть.

В игре дошкольник учится уступать сверстнику.

Юля О.(5 лет): Давай, чур я парикмахер.

Катя (5 лет 6 мес.): Я тоже хочу быть парикмахером!

Юля: Давай, сначала я, а потом - ты.

Катя: Ладно.

Чем старше ребенок, тем более выражено его стремление к совместной со сверстниками игре, тем больше он склонен согласиться выполнять непривлекательную роль только ради того, чтобы войти в игровое объединение. Он сдерживает свои личные желания и подчиняется требованиям других детей.

Рассмотрим различные ситуации.

Взрослый: Кем ты чаще всего бываешь в играх?

Максим Н. (6 лет): Зверями, там...

Взрослый: Почему ?

Максим: Потому что какая роль достается, того и играю. Если роли не хватает, иду к другим играть.

Взрослый: Кем ты чаще всего бываешь в играх?

Аня К. (6 лет 7 мес.): Буду соседкой. Потому что две мамы не бывает.

Взрослый: Маша, а кем ты чаще всего бываешь в играх?

Маша (7 лет): Мне хочется быть воспитательницей, но я бываю хозяйкой собаки или кошки.

Взрослый: Кем ты хочешь быть?

Маша: Я хочу быть волшебницей или принцессой, но у меня не получается. Потому что мне не дают.

Взрослый: Кто тебе не дает?

Маша: Катя. Она всегда бывает волшебницей или Василисой Прекрасной. Да пусть она будет, чтоб не кричала. А еще Лена пришла после болезни, так Катя стала с ней играть. Я хотела с Леной играть, но Катя первая к ней подошла.

В выборе партнеров для совместных игр дошкольники опираются на свои симпатии, выделяют ценимые в сверстнике нравственные качества, игровые умения. Немаловажное значение имеет наличие у сверстника привлекательных игровых предметов.

Приведем примеры.

Саша К. (5 лет 4 мес.) и Витя А. (6 лет) играют в «моряков».

Олеся (5 лет): Я хочу с вами.

Саша: Нет, мы тебя не берем!

Воспитатель: Почему вы не берете Олеся играть?

Витя: Потому что она дерется.

Саша: Это военный корабль, и мы пассажиров не берем.

Витя: Да, не берем.

Юля Р. (4 года 5 мес.) объясняет: Я люблю играть с Леной. Потому что Лена хорошая, меня не обижает. А другие обижают. И еще она не ломает куклы. И у нее красивая одежда для Барби.

Реальные отношения в сюжетно-ролевой игре имеют место и тогда, когда ребенок как бы временно выходит из роли и дает другому указания, касающиеся дальнейшего хода игры, соблюдения правил.

Катя П. (5 лет 7 мес.), Таня Б. (5 лет 8 мес.), Оля В. (5 лет 7 мес.) играют в «семью».

Катя (строго, громко): Так, девочки... быстро идите в школу. Одевайтесь! (Делает движения, будто одевает кукол Тани и Оли.) Я за вами приду, когда вы кончите учиться.

Таня (возмущенно): Ты что, Катя, в школу не ходят! Я сама буду приходить домой и в школу ходить.

Катя (обиженно): Нет, все равно провожают. Меня папа будет провожать.

Таня (улыбается): Ты что, маленькая?

Катя молчит.

Второй вид отношений, возникающих в игре, составляют реальные отношения. Реальные отношения нередко противоречат игровым. Чем старше ребенок, тем чаще конфликт между ролевыми и реальными отношениями разрешается в пользу последних. Реальные отношения в игре не менее важны, чем ролевые. Нарастающая с возрастом потребность играть совместно со сверстниками ставит малыша перед необходимостью выбрать сюжет, распределить роли, проконтролировать ролевое поведение партнера, что приводит к развитию коммуникативных умений и навыков.

§ 3. Характеристика других видов игровой деятельности дошкольника

Игровая деятельность детей не исчерпывается только сюжетно-ролевыми играми, хотя они наиболее характерны для дошкольника. Разновидностью сюжетно-ролевой игры являются строительные игры и игры-драматизации. Эту группу игр иногда называют творческими. В них дети не просто копируют те или иные стороны жизни взрослых, а творчески их осмысливают, воспроизводя с помощью ролей и игровых действий. Другая группа игр - это игры с правилами, специально созданные взрослыми в воспитательных целях. К ним относятся дидактические и подвижные игры. Основу этих игр составляют четко определенное программное содержание, дидактические задачи. Взрослый обучает детей таким играм, и лишь затем они проводят их самостоятельно. Дадим краткую характеристику строительных, дидактических и подвижных игр.

Строительные игры помогают ребенку понять мир сооружений и механизмов, созданных руками человека. Поэтому предпосылки их возникновения те же, что и у сюжетно-ролевой игры. Эти два вида игры тесно взаимосвязаны. Необходимость в постройках может возникнуть по ходу сюжетно-ролевой игры. Но и сама сюжетно-ролевая игра нередко стимулирует строительную. Например, сначала дети построили корабль, а потом

стали играть в моряков. Отметим, что если в ролевой игре моделируется сфера взаимоотношений между людьми, то в строительной - сфера созидания, создания архитектурных сооружений.

Приведем пример.

Ира (5 лет 6 мес.) предлагает Анжеле (5 лет 7 мес): Давай построим домик. Здесь будет жить лисичка (приносит игрушку).

Анжела: Давай теперь построим домик для мишки, а то ему холодно будет зимой (приносит игрушку).

Ира: Давай.

Девочки строят домик побольше.

Ира: Давай, лисичка к мишке в гости придет.

Анжела: Хорошо (берет лисичку). Тук-тук-тук. Я лисичка-сестричка. Ты дома, мишка?

Ира: Давай заходи ко мне в гости.

Анжела: Как у тебя красиво в домике. Давай пойдём погуляем.

Ира: Давай пойдём навестим зайку (берет мишку и зайца).

Анжела: Конечно. Он строит домик. Может, ему нужно помочь.

Ира: А вот и зайчик. Что ты делаешь? (Отвечает за зайца.) Домик строю.

Анжела: Хочешь, мы тебе поможем?

Ира и Анжела вместе строят домик для зайчика.

Ира (говорит за зайца): Спасибо вам.

Анжела: Ой, уже поздно. Как в лесу темно стало. Пора по домам.

Ира: До свиданья, зайчик.

Анжела: До свиданья.

Девочки отводят зверюшек домой.

Любая строительная игра содержит интеллектуальную задачу «Как построить?», которую ребенок решает с помощью различных материалов и действий. Испытывая трудности в достижении желаемого результата, дошкольник понимает, что не владеет необходимыми умениями. Тогда возникает стремление научиться строить, приобрести новые умения.

В строительной игре дети получают реальный результат в виде постройки. Это объединяет строительные игры с продуктивными видами деятельности - конструированием, рисованием, и в то же время отличает их от сюжетно-ролевой игры.

Расширение представлений детей об окружающем рукотворном мире, приобретение коммуникативных умений и технических, «строительных» навыков приводит к появлению коллективных строительных игр. В таких играх дети заранее распределяют функции.

Строительные игры, как и сюжетно-ролевые, отражают профессиональную деятельность взрослых. В процессе их освоения у детей возникает позиция созидания, преобразования действительности, как и в трудовой деятельности.

В структуру подвижных игр входят игровые действия, правила и материал, а также нередко роль и сюжет. Правила в таких играх выделены до начала игры, открыты для ребенка. С подчинением правилу связано развитие произвольных движений, когда требуется сдерживать непосредственное побуждение (не убежать от «медведя» до определенного сигнала), затормозить действия, как в игре «День и ночь», или изменить их по сигналу ведущего, как в игре «Море волнуется». Хотя подвижные игры прямо направлены на развитие основных движений и формирование двигательных качеств, они оказывают влияние на многие стороны психического развития ребенка. Прежде всего, это касается нравственно-волевой сферы личности. В коллективных подвижных играх происходит становление организаторских и коммуникативных умений ребенка. В играх-соревнованиях, играх-эстафетах старший дошкольник учится удерживать цель деятельности, действовать по инструкции взрослого, контролировать свое поведение и действия. Ребенок проверяет свои возможности, гордится достигнутым результатом (когда, например, прибежал первым) и в то же время учится радоваться удаче товарища, сопереживать трудностям, проявлять взаимопомощь.

Особым видом игровой деятельности является дидактическая игра. Она создается взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. У дошкольников развиваются познавательные процессы и способности, они усваивают общественно выработанные средства и способы умственной деятельности.

Структуру дидактической игры образуют основные и дополнительные компоненты. К первым следует отнести дидактическую и игровую задачу, игровые действия, правила, результат и дидактический материал. Ко вторым - сюжет и роль. Рассмотрим указанные компоненты.

Главная цель любой дидактической игры - обучающая. Поэтому основным компонентом в ней выступает дидактическая задача, которая скрыта от малыша игровой. Ребенок просто играет, но по внутреннему психологическому значению - это процесс непреднамеренного обучения. Своеобразие дидактической игры как раз и определяется рациональным сочетанием двух задач: дидактической и игровой. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая, то деятельность теряет свое обучающее значение.

Обучение в форме дидактической игры основано на стремлении ребенка войти в воображаемую ситуацию и действовать по ее законам, то есть отвечает возрастным особенностям дошкольника. Старшие дошкольники начинают осознавать познавательную задачу таких игр, которая опосредуется игровым мотивом, придающим ей смысл.

Соблюдение правил выступает непременным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться только при условии, когда правила

становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешнее требование взрослого. В отличие от сюжетно-ролевой игры, в которой правила могут не осознаваться, в дидактической они всегда открыты и осознаны. Обозначим условия, обеспечивающие соблюдение правил в дидактической игре. Во-первых, это коллективная организация деятельности, когда играющие согласуют свои действия и контролируют выполнение правил сверстниками. Во-вторых, создание разновозрастных объединений, когда старшие дети передают свой игровой опыт младшим. Старшие встают в позицию обучающего, что помогает им осознать правила как нормативное средство построения совместной деятельности.

Правила в дидактической игре выполняют разнообразные функции. Они направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровую задачи, определяют последовательность игровых действий, повышают занимательность игры, позволяют воспитателю косвенно руководить ею, регулировать взаимоотношения участников и формируют межличностные отношения. Таким образом, без правил дидактическая игра развивалась бы стихийно, а дидактическая задача не решалась. Дети подчиняются конкретным правилам, состоящим из 1-2 элементов, общих для всех играющих. Старшие дошкольники выполняют правила более обобщенные и сложные, самостоятельно придумывают новые.

Реализуются игровая и дидактическая задачи в игровых действиях.

Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал. Результатом дидактической игры является решение игровой и дидактической задачи. Решение обеих задач - показатель эффективности игры. Младшие дошкольники осознают игровой результат. Старшие начинают вспоминать результат, связанный с решением дидактической задачи: научился, догадался, решил.

Дополнительные компоненты дидактической игры - сюжет и роль не обязательны и могут отсутствовать.

Дидактическая игра выступает одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия взрослого с ребенком. В этом и состоит ее своеобразие.

Различие сюжетно-ролевой и дидактической игр нужно искать в содержании той сферы действительности, которую они отражают, и в соотношении их компонентов. Дидактическая игра, как и сюжетно-ролевая, социальна по своему происхождению. Но если в ролевой дошкольник осваивает смысл человеческой деятельности, то в дидактической - общественно выработанные способы умственной, поскольку внешне выражен только результат этих способов, а сами они скрыты от ребенка и осваиваются только по инициативе взрослого. Социальные отношения более выражены, ведь ребенок сам в них включен. Поэтому элементарные формы ролевой игры могут появляться без руководства взрослого, на основе подражания. Отсюда вытекает и различие компонентов таких игр. В сюжетно-ролевой - это роль, фиксирующая функцию взрослого, в дидактической - дидактическая задача, предполагающая формирование средств и способов познания.

§ 4. Роль игрушки в психическом развитии ребенка

Игрушка - неизменный спутник ребенка с первых дней рождения. Ее специально создает взрослый в воспитательных целях, чтобы подготовить малыша к вхождению в общественные отношения. Игрушка выступает для ребенка как предмет забавы,

развлечения, радости, и в то же время она - важнейшее средство психического развития дошкольника.

С первых дней жизни ребенок знакомится с игрушкой. Самые первые игрушки малышей - погремушки. Взрослый показывает их ребенку, привлекает к ним внимание, старается вызывать интерес. Действия с погремушкой обычно подкрепляются словами, мимикой родителей, которые разговаривают с малышом, называют его ласково по имени, улыбаются. Так с помощью погремушки взрослый общается с младенцем.

Яркость, озвученность, блеск погремушек поддерживают непроизвольное внимание малыша. Он рассматривает их, улыбается человеку, в руках которого находится игрушка, а затем погремушка становится привлекательной сама по себе, как предмет, с которым можно действовать. На пятом месяце жизни у малыша развивается реакция хватания, формируется зрительно-двигательная координация, и младенец начинает совершать с погремушкой неспецифические манипуляции: размахивает, трясет, бросает. Ребенок прислушивается к звуку, сосредоточивает взгляд на игрушке. Очень важно создать благоприятный эмоциональный фон, помочь ребенку сосредоточить внимание на игрушке, познакомить его с игрушками, разными по цвету и форме.

К концу первого года жизни младенец, действуя с погремушками, устанавливает первые причинно-следственные связи: теперь он понимает, что если игрушку потрясти, то услышишь звук.

Озвученные музыкальные игрушки привлекают ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Он с удовольствием играет с колокольчиками, погремушками, барабанами, детскими гармошками. По мере взросления игровые действия с такими игрушками усложняются. Дошкольника уже привлекают не звуки сами по себе, он стремится извлечь какую-нибудь мелодию, включает «музыкальное сопровождение» в сюжетно-ролевые игры. Ребенок подчиняет ритму свои движения, у него совершенствуется музыкальный слух, чувство ритма.

С дидактическими игрушками взрослый знакомит малыша на первом году жизни. Эти игрушки специально сконструированы в обучающих целях и построены по принципу автодидактизма, то есть заключают в себе способ их использования. К дидактическим относятся сборно-разборные игрушки, бирюльки, предметы для нанизывания. Именно взрослый открывает для малыша способ действия с дидактическими игрушками, показывает, как можно получить результат. Обычно это приведение частей и деталей в соответствие по признакам цвета, величины, формы и т. д. Поэтому особое значение использование дидактических игрушек имеет в раннем детстве, так как именно предметная деятельность в этом возрасте является ведущей. В играх с такими игрушками ребенок не только совершенствует умение действовать, но и осваивает сенсорные эталоны. В действиях с дидактическими игрушками создаются условия для проявления самостоятельности малыша, осознания им результатов своих усилий. Действия ребенка приобретают результативность и целенаправленность. Яркость, гармония цвета и формы игрушек вызывают у малыша эстетические переживания.

В течение всего периода дошкольного детства ребенку необходимы образные игрушки, но в разные возрастные периоды они выполняют различные функции в психическом развитии малыша. У младенца вызывают приятные переживания и положительные эмоции. В раннем дошкольном возрасте включаются в разнообразные виды игр: сюжетно-ролевые, строительные, дидактические, режиссерские, драматизации. Образные игрушки

расширяют сферу применения игровых действий, помогают развивать сюжет, создавать игровые ситуации.

Кукла не только участвует во всех детских играх, но выступает идеальным партнером по общению, другом, с которым можно поговорить, поделиться заботами, огорчениями, радостями. Малыш, в зависимости от своего настроения, наделяет куклу мыслями, чувствами: сегодня она балуется, а вчера была послушной девочкой. Кукла в руках ребенка действует так, как он этого хочет в данный момент. Он заботится о ней, воспитывает, учит, передавая ей свои знания. То есть выполняет в отношении к кукле те же функции, которые взрослый выполняет в отношении его самого. И такая позиция является еще одной причиной неизменной привлекательности для малыша игр с куклами. Оценивая поведение куклы, ребенок передает ей свой эмоциональный и нравственный опыт, тем самым осознавая и закрепляя его. Он проигрывает с ней всевозможные формы поведения и оценивает их. Возникает эмоциональная и нравственная идентификация, складываются моральные оценки, развивается гамма эмоциональных переживаний, формируются нравственные качества.

Образные игрушки способствуют усвоению половой роли, что сказывается в выборе игрушек и действиях с ними. Однако и девочкам, и мальчикам нравятся куклы и пушистые зверушки, они совершают с ними различные действия.

Приведем пример того, как дети рассказывают о своих игрушках.

Маша К. (7 лет): У моих игрушек есть имена. Обезьянка Чи-Чи, бегемот Гоша, черепашка Мотя. Медвежонка так и зовут Миша. А белочку зовут... забыла... Туфелька ее зовут. Больше всего я люблю играть с Барби, потому что у нее коленки сгибаются. Я ее одеваю, переодеваю. У нее скоро день рождения.

Саша П. (5 лет): У меня есть грузовик с прицепом. Машинки разные тоже. Машинки маленькие, в них настоящие люди не поместятся. Только игрушки. Самые любимые - машины «Москвич» и «Порш». Я их катаю... собаку катаю. У меня еще есть медвежонок. Это мама подарила.

Игры с образными игрушками помогают малышу защититься от отрицательных переживаний, снять эмоциональное напряжение, компенсировать недостаток любви и сочувствия со стороны взрослых и сверстников.

Не случайно именно образные игрушки чаще всего становятся любимыми друзьями. Ведь кукла похожа на человека. А мягкие игрушки вызывают нежное отношение, ребенок обнимает, гладит их, и ему кажется, что игрушка тоже отвечает ему привязанностью.

Игрушки-орудия (лопатки, формочки, ведерки и прочее) - это уменьшенные копии орудий труда взрослых. В раннем детстве с их помощью у детей развивают предметные действия, включают их в игры с природным материалом, например, малыш насыпает лопаткой в ведро песок, высыпает и снова насыпает. В дошкольном детстве игрушки-орудия используются в других видах игр, например в строительных, а также в трудовой деятельности.

Технические игрушки (машины, самолеты, луноходы) открывают для ребенка область техники и знакомят с ее использованием. Они подталкивают его к экспериментированию, пробуждают познавательные вопросы (почему крутятся колеса?) стимулируют развитие

технического мышления, формируют представление о профессиональной деятельности взрослых.

Театрализованные игрушки используются при постановке спектаклей, в развлечениях. Дети наделяют их теми или иными чертами в соответствии с их внешним видом. Часто театрализованные игрушки представляют любимых персонажей сказок. Они вызывают у детей желание вспомнить и проиграть их содержание. Выполнение роли с помощью такой игрушки формирует у дошкольника выразительность речи, мимики, пантомимики, стимулирует развитие театрально-речевых способностей.

Спортивно-моторные игрушки способствуют не только формированию основных движений, но и развитию пространственных ориентировок, свойств внимания, таких волевых качеств, как организованность, смелость, выдержка, инициативность.

Особую группу составляют игрушки-самоделки, поскольку создаются самим ребенком с заранее определенной игровой целью. Изготовление таких игрушек формирует у дошкольника умение создавать и воплощать замысел, стимулирует творчество, позволяет познавать свойства материала, формирует общественные мотивы поведения, например, сделать подарок маме или помочь малышам. Игрушки-самоделки - это своеобразный способ самовыражения и предмет гордости. Самодельные игрушки нередко отличаются многофункциональностью, поэтому особенно интересны малышу.

Игрушки-забавы вызывают у детей любопытство, радость, положительные эмоции. Они поддерживают бодрое настроение, развивают чувство юмора и любознательность. Они побуждают детей к изучению их устройства, принципа действия, а также создают зону совместных со взрослым переживаний.

Подчеркнем, что для ребенка важно не количество игрушек, а их разнообразие в соответствии с возрастом малыша и ситуацией их использования. Главная задача взрослых состоит в том, чтобы научить ребенка действовать с игрушками.

Выделим особенности развития игровой деятельности в дошкольном возрасте:

- игра становится самостоятельной деятельностью ребенка;
- ребенок осваивает разные виды игры;
- с помощью игры дошкольник «входит» в разные сферы действительности, расширяя возможности познания этих сфер.

Литература

Гаспарова Е. Ведущая деятельность дошкольного возраста// Дошкольное воспитание. - 1987. - № 7. - С. 45-50.

Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. - М. -1988.

Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры// Избр. психолог, произведения: В 2-х т. - М., 1983. - Т.1. - С. 303-323.

Михайленко Н., Короткова Н. Взаимодействие взрослого с детьми в игре //Дошкольное воспитание. - 1993. - №3. - С. 15; №4.-С. 18-23.

Мухина В.С. Игрушка как средство психологического развития ребенка// Вопросы психологии. - 1988. - №2. - С. 123— 128.

Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект/Под ред. Н.Н.Поддъякова, Н.Я.Михайленко. - М., 1987. -С. 192.

Психология и педагогика игры дошкольника /Под ред. А.В. Запорожца, А.П.Усовой. - М., 1966.

Репина Т., Гостюхина О. Самостоятельные игровые объединения//Дошкольное воспитание. - 1984. - №2. - С. 43-46.

Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., - 1978.

ГЛАВА 7. Развитие продуктивных видов деятельности в дошкольном возрасте

Продуктивные виды деятельности дошкольника включают изобразительную и конструктивную. Они, как и игра, имеют моделирующий характер. В игре ребенок создает модель отношений между взрослыми. Продуктивная деятельность, моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении.

Для изобразительной деятельности характерно художественно-образное начало. В отличие от образов восприятия и памяти, художественный образ максимально субъективен и несет в себе печать личности автора. Изобразительную деятельность составляют рисование, лепка, аппликация. Их взаимосвязь прослеживается в средствах выразительности, используемых для создания продукта. К ним относятся форма, ритм линий и форм на плоскости, объем. Декоративное рисование, аппликация и лепка предполагают использование цветового строя и гармонии, а сюжетное - композиции.

В процессе конструирования решаются какие-либо технические задачи, предполагающие создание построек, приведение в определенное взаимное расположение предметов, их частей и элементов.

Замысел продуктивной деятельности воплощается с помощью разных изобразительных средств. Ребенок, осваивая эту деятельность, учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены в том или ином ее виде. Таким образом, признаки и качества изображаемых предметов выступают опорными точками ребенка в познании действительности. У дошкольника складывается умение вариативно использовать выразительные средства и орудия, возникают обобщенные способы изображения объектов окружающего мира (Д.Б.Эльконин).

§ 1. Развитие изобразительной деятельности в дошкольном возрасте

Предпосылками продуктивных видов деятельности, так же как игры и труда, выступают потребность малыша в самостоятельности и активности, подражание взрослому, освоение предметных действий, формирование координации движений руки и глаза.

На втором году жизни у ребенка возникает интерес к карандашу и действиям с ним. Он начинает подражать взрослому, водит карандашом по бумаге. Совершая такие беспорядочные движения, малыш не стремится что-либо изобразить. Он просто манипулирует с карандашом, осваивая его функцию, получая удовольствие от самого процесса. Проводя карандашом, ребенок делает важное «открытие» - карандаш оставляет след. Малыш замечает материальную проекцию собственных действий - то, что след получается разным в зависимости от характера движений руки. Так, при слабом нажиме линии будут бледными и тонкими, а при сильном - толстыми; короткими резкими движениями можно нанести штрихи, а размашистыми - линии. То есть ребенок видит наглядный образ собственных действий. Каракули вызывают у малыша интерес, стремление их повторить. Такое стремление ведет к росту произвольности движений, к формированию зрительно-двигательных координации нового уровня. Глаз начинает управлять мелкими движениями руки, а рука задает определенный образ действия. Дети учатся воспроизводить свои движения.

Перелом в становлении рисования наступает в связи с узнаванием в каракулях предметов окружающего мира. Вопросы взрослого: «Что ты нарисовал?», его подсказки: «Похоже на корабль» помогают малышу установить связь изображения с реальным объектом. Такой рисунок еще очень далек от действительности, и у малыша нет намерения что-либо нарисовать. Вопросы взрослого переключают внимание ребенка с действия карандашом на реальный продукт, получаемый в результате манипуляций. Постепенно ребенок сам начинает искать сходство своих каракуль со знакомым предметом.

Новый этап в становлении изобразительной деятельности связан с интенсивным развитием в начале дошкольного возраста знаковой функции сознания, причем не только в рисовании, но и в игре, бытовой деятельности, при освоении речи. Знаковая функция, представляющая собой одну из фундаментальных человеческих способностей, начинает осваиваться в раннем детстве, при непосредственном воздействии взрослого, который учит ребенка узнавать картинки в книжках, использовать в игре предметы-заместители, называть нарисованные каракули. Процесс рисования предполагает действие замещения. Ребенок дает предмету и изображению одно и то же название, устанавливая таким образом их соотношение. И в то же время он понимает, что изображение предмета выступает его заместителем, обозначением. Знаковая функция рисования зарождается, когда ребенок переходит от орудийного манипулирования карандашом через воссоздание графического образа, показанного взрослым, к названию его определенным словом. С этого момента начинается развитие собственно изобразительной деятельности, возникает изобразительная функция рисования. Слово устанавливает и закрепляет связь между предметом и изображением. Понимание того, что изображение является заместителем реального объекта, а не им самим, позволяет ребенку осознать, что его собственные рисунки что-то изображают. Слово закрепляется за определенной каракулей, которую ребенок может произвольно воспроизводить. Вершина развития каракулей - замкнутая, закругленная линия становится основой графического образа многих предметов. Перемещение слова с конца на начало рисования - важнейшее достижение в изобразительной деятельности. Как только малыш начинает приписывать своим каракулям то или иное содержание, они превращаются в средство указания и сообщения. Теперь ребенок не только обозначает предмет, но и передает информацию - сообщает нечто другому человеку, прежде всего взрослому.

Постепенно малыш переходит к пониманию того, что одно лишь обозначение предмета, без его сходства с оригиналом, не может удовлетворять окружающих. Он стремится к тому, чтобы его рисунок узнавали другие люди и прежде всего взрослые. Переход к намеренному изображению предмета создает условия для того, чтобы рисунок все больше

приближался к действительности и становился узнаваемым. При обучающем воздействии взрослого у ребенка формируется ручная умелость, которая позволяет в процессе рисования создавать изображение, близкое к реальному объекту (Т.С.Комарова). Первый компонент ручной умелости включает способы использования орудий и материалов (кисточки, карандаши, краски и пр.). Второй складывается на основе установления связи предмета с тем изобразительным движением, которое следует воспроизвести для передачи его формы. Третий компонент формируется на основе действия восприятия, когда движения управляются зрительным контролем, представлением об особенностях того рисунка, который должен сделать ребенок.

Что изображает ребенок? На что он ориентируется в рисовании: на то, что видит, что знает о предмете, или на то, что переживает? Этот вопрос всегда интересовал психологов и педагогов. Ребенок изображает всю действительность, как он себе ее представляет. Рисунок включает весь опыт малыша: то, что он видит, знает и чувствует. Он отражает внешний вид предмета, знание о нем и двигательно-осознательный опыт.

Детям предложили нарисовать белку. Если они гладили ее чучело, то в рисунках прежде всего отмечали ее мягкость, пушистость, максимальное внимание ребята уделяли шерсти и опускали другие детали. Дети, которые тщательно рассматривали белку, старались передать в изображении даже самые мелкие детали, например ее коготки (В.С.Мухина).

В рисунке отражается опыт, полученный ребенком из собственных действий с предметами, из своей графической деятельности по изображению, из обучающих воздействий взрослого. В графическом образе слиты представления о внешнем виде предмета, представленные разными анализаторами, а также знания о нем, его функциях и отношении к нему малыша. Рисунок, хотя и узнаваем, часто схематичен, является только указанием на предмет, а не его подробным изображением, поэтому лишь напоминает реальный объект. Причину схематизма следует искать в несовершенстве технических приемов рисования, а также в образном, конкретном характере мышления дошкольника. Ему важно передать наиболее существенные, на его взгляд, признаки и части объекта, пропустив менее важные. Рисуя предметы, ребенок руководствуется своеобразной логикой, отбирая те черты, которые в данном контексте наиболее значимы, передавая свое представление о действительности и отношение к ней.

В рисунке несомненно присутствует обобщение, но образное. Если ребенок ориентируется на подчеркивание существенных признаков в объектах, то получаются схематические изображения. То есть в ходе рисования возникают предпосылки графического моделирования (Л.А.Венгер).

Таким образом, рисунок, как и игра, создает своеобразную модель действительности. Как и в игре, принимая условность ситуации, действуя понарошку, но как на самом деле, малыш разворачивает сюжет, берет на себя роль персонажа, наделяет изображаемых героев мыслями и переживаниями. Он и сам включается в описываемые на бумаге события, регулируя и вмешиваясь в них по мере необходимости. Если в игре действия и роль ребенка не закрепляются, то в рисовании они фиксируются графическими образами. Дошкольник пытается отразить взаимосвязи между объектами, развитие ситуации, показать динамику и временную протяженность события.

Кристина К. (7 лет) изобразила лестницу и стоящих рядом двух девочек спиной и лицом к зрителю. Она объяснила: «Это Золушка идет на бал и возвращается». Так с помощью рисования ребенок проникает в сущность явлений, пытается понять их смысл.

Рисуя, ребенок не только отражает свое представление о действительности, но и размышляет о ней, выражая свое понимание окружающего. Он проигрывает ситуации, в которые сам не попадает, или повторяет на качественно новом уровне хорошо знакомые события, по-новому их осмысливая.

Моделирование действительности в рисовании происходит на основе не только графических образов, но и речи, которая выполняет в этой деятельности разнообразные функции. Рассмотрим наиболее важные из них.

С помощью речи дошкольник поясняет содержание изображения, устраняет возможное расхождение между элементами рисунка и деятельностью. Такие пояснения для него очень важны, поскольку рисунок адресован другому человеку и должен быть ему понятен.

Например, Катя Т. (6 лет 8 мес.) рисует девочку и поясняет: «Вот борода, это она из племени такого. Там все бороды носят».

Используя речь, дошкольник создает многообразные ситуации, которые лишь в известной мере отражаются в рисунке и выходят далеко за его пределы. Поэтому речь по ходу рисования зачастую богаче самого рисунка. С помощью слова ребенок объясняет происходящие события, предусматривает их развитие.

Так, Сережа М. (7 лет) говорит, нарисовав птичку: «Это птичка. Она в жаркие страны летит». Катя Т. (6 лет 8 мес.) объясняет, указывая на свой рисунок: «Девочка. Это она так танцует. Скоро жениться будет. У них там все женятся. А потом она ребеночка родит».

По ходу рисования речь позволяет дошкольнику преодолеть ограниченные возможности изобразительных материалов. Ребенок дает персонажам характеристики, которые трудно отразить на бумаге (например, нравственные качества). Опираясь на речь, ребенок преодолевает несовершенство собственной ручной умелости: неумение показать пропорции, перспективу, динамику события. Так, используя звукоподражание, он передает полет самолета.

С помощью речи дошкольник выражает отношение к своему рисунку, например его эстетическую оценку («Как красиво получается!») - восклицает шестилетняя Маша О.).

По ходу рисования ребенок обращается ко взрослому, когда стремится узнать его мнение о рисунке или просит помочь и т.д.

Речь постепенно начинает контролировать, планировать и регулировать процесс рисования, помогая ребенку стимулировать и воплотить замысел. Малыш рисует, что получится, затем в речи называет изображенное. На вопрос: «Что ты рисуешь?» - отвечает: «Нарисую, тогда узнаешь». Появление замысла связано с тем, что речь переходит с конца процесса рисования на его начало и дает дошкольнику возможность заранее определить, что он будет рисовать. Но определение темы рисунка недостаточно для того, чтобы был создан и воплощен замысел. Для воплощения замысла необходимо выделить его содержание, отобрать материалы, наметить последовательность работы, оценить достигнутый результат с точки зрения того, насколько полно осуществлен замысел.

Замыслы младших дошкольников очень неустойчивы. Внешние раздражители, возникшие трудности (не получается, капнула краска) заставляют ребенка отказаться от первоначальной цели.

Например, Марина К. (3 года 6 мес.) сначала заявляет: «Буду рисовать птичку». Затем изображает округлую форму красного цвета, закрашивает, сверху рисует линию зеленой краской, краска расплывается. Тогда девочка рядом изображает еще четыре округлых формы и на вопрос взрослого: «Что ты нарисовала?» - отвечает: «Тридцать восемь помидоров».

Старший дошкольник не только констатирует результат рисования и формулирует замысел, но и реализует его. Но без специального обучения замыслы детей даже в 5-7 лет часто не детализированы и развиваются по мере создания изображения.

Приведем пример. Степа Л. (6 лет 6 мес.) говорит: «О, сейчас я нарисую дом». Берет коричневый карандаш, рисует дом, окошко, чердак. «Только у меня трубы не будет. Я не хочу. Так, сейчас возьмем зелененький». Берет зеленый карандаш. «Вот такой дом у меня». Раскрашивает дом. «А тут у меня дверка такая будет». Рисует дверь. «Я хочу еще дерево нарисовать». Рисует дерево, поясняя: «У моей бабушки, ну где я отдыхаю, тоже есть вот дерево. Сейчас еще дорогу нарисую». Рисует дорогу.

Воплощение замысла, кроме того, что оно определяется умением спланировать этот процесс, связано с наличием полных представлений об окружающем, а также с уровнем развития ручной умелости.

В качестве примера приведем высказывания детей.

Катя А. (6 лет 1 мес.): У меня получился гриб. Еще я хотела себя нарисовать, но не умею.

Игорь С. (5 лет 5 мес): Попробую медведя нарисовать... Не получается. Рот вообще не получился. Хотел медведя нарисовать, но он не получился.

Реализация замысла, самостоятельное нахождение средств для его воплощения, новое оригинальное решение в создании образа характеризуют проявления творчества в детском рисовании.

В то же время речь может отрицательно влиять на оригинальность рисунка. Называние определенным словом фигуры не дает ребенку возможности зрительно проанализировать ее очертания и побуждает к повторению известного графического шаблона, когда дом изображается как соединение квадрата с треугольником сверху.

По мере освоения изобразительной деятельности у ребенка создается внутренний идеальный план действия, который отсутствует в раннем детстве. Поэтому важно отметить, что изменения, происходящие в психике ребенка в процессе рисования, имеют гораздо более важное значение, чем сам рисунок.

Рисование, отражая знания и представления ребенка о действительности, в то же время помогает ему ее освоить, является средством познания. Целенаправленное обучение изобразительной деятельности определит содержание детских рисунков, которое обусловлено постепенным освоением технических умений и навыков. Например, дети третьего года жизни рисуют дорожки, ниточки к шарикам, учась изображать прямые линии. В начале дошкольного возраста в рисунках все чаще появляется изображение человека, что, видимо, тоже связано с обучающими моментами. Примерно до 5 лет ребенок рисует одни и те же предметы (в разных ситуациях), которые взрослые его научили изображать (например, дом, девочку, дерево, солнце). После 5 лет, также при помощи взрослого, дети начинают преодолевать сложившиеся шаблоны. Подолгу рисуя,

они создают огромное количество рисунков, отражая все, что происходит на земле, на воздухе и на море. В содержание рисунков теперь входят сюжеты любимых сказок, эпизоды их собственного опыта, образцы, увиденные на картинках, в фильмах. Словом, в рисовании наблюдается та же тенденция, что и в развитии игры и сочинительства: причудливые переплетения реального и фантастического. Появляются игры с продолжением, придумываются и изображаются продолжающиеся истории. Полюбившиеся персонажи изображаются неоднократно в разных ситуациях, ребенок «обустраивает» их быт, рисует происходящие с ним события.

Приведем пример.

Даша Н. (5 лет 3 мес.) изображает русалок из полюбившегося ей мультфильма. Они каждый раз занимаются каким-либо делом: плавают, купаются, стирают, сушат и гладят свои купальники, танцуют на балу и даже ходят в музей (после того как сама Даша посетила краеведческий музей).

Словом, в рисунке, как в капле воды, отражается внутренний мир ребенка, его интересы, склонности, предпочтения, желания.

Рассматривая рисунок семилетнего Вовы Г., взрослый спрашивает: «Вова, почему ты нарисовал именно корабли?» - и получает ответ: «Ну, мне нравятся корабли. А у меня папа тоже в море ходит».

В то же время содержание рисунка определяется не только индивидуальными особенностями дошкольника, но и половыми, национальными. В рисование включаются моральные и эстетические оценки, представления о красивом и некрасивом, хорошем и плохом, причем нравственные и эстетические эталоны слиты. Хороших, добрых героев дети изображают красивыми, тщательно прорисовывая, а плохих, злых - некрасивыми, нарочито небрежно.

В изобразительной деятельности ребенок усваивает разные элементы социального опыта (отражая в рисунках себя, свою семью, социальные явления).

Главными средствами выразительности, используемыми дошкольниками, являются линия и цвет. Младшие дошкольники легко выполняют задание нарисовать самое красивое, отражая то, что они умеют и знают. А предложение нарисовать самое некрасивое вызывает отказ, или дети находят выход в доизобразительном нарочито небрежном чиркании. В 4-6 лет решение таких задач становится более разнообразным. Красивым для детей выступает то, что дает приятные зрительные впечатления: цветы, орнаменты, явления природы, приятные животные и т.д. Некрасивое - это неприятное, страшное, пугающее в реальной жизни и в сказках.

Цвет и тщательность прорисовки выражают отношение ребенка к объекту. Любимый цвет дети чаще используют для украшения предпочитаемых объектов. То, что нравится, ребенок изображает яркими цветами, то, что не нравится - темными. Цвет выступает скорее как выразительное, а не изобразительное средство. Поэтому ребенок нередко раскрашивает объекты в несвойственные им цвета. Старший дошкольник может намеренно исказить цвет, создавая фантастические образы. Под влиянием взрослого у дошкольника складывается представление о цвете как о важном, но меняющемся признаке предмета. Взрослый обращает внимание юного художника на изменчивость цвета, его многообразие. Ребенок учится чувствовать гармонию, подбирать цветовые сочетания. У

него формируется чувство цвета, которое позволяет создать законченный художественный образ.

Композиция и величина объектов также выражают отношение ребенка к изображаемому, использование композиционных приемов связано с освоением пространства листа (Ю.А. Полуянов). Сначала ребенок не воспринимает лист бумаги как ограниченную плоскость. Поэтому рисует, густо заполняя его не связанными друг с другом изображениями, переворачивает разными сторонами, продолжает рисовать на столе, если рисунок не помещается на бумаге. Затем дошкольник выделяет верх и низ листа, делит его на две части по горизонтали на небо и землю, а объекты располагает между ними. Такая композиция, наиболее характерная для рисунков детей дошкольного возраста, получила название «фризовой». Позже ребенок выделяет левую и правую стороны листа, а затем и центр, помещая в нем главный объект. Обычно в рисунках дошкольников совпадают смысловой и структурный центры. Самый важный объект обычно больше других. Причем реальное соотношение размеров изображаемых предметов часто не сохраняется.

Особенности развития изобразительной деятельности в дошкольном возрасте:

- изобразительная деятельность включается в развитие знаковой функции сознания и, моделируя действительность, расширяет границы ее познания;
- формируется ручная умелость, позволяющая передать богатое содержание рисунка;
- развивается умение создавать и воплощать замыслы;
- осваиваются специфические выразительные средства изобразительной деятельности.

§ 2. Развитие конструктивной деятельности в дошкольном возрасте

Детское конструирование означает процесс сооружения построек, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов, а также способы их соединения.

Конструирование всегда предполагает решение определенной конструктивно-технической задачи, предусматривающей организацию пространства, установление взаимного расположения элементов и частей предметов в соответствии с определенной логикой. Важно, чтобы постройка соответствовала требованиям реального сооружения и выполняла его назначение. Стул должен быть таким, чтобы на него можно было усадить матрешку, а мост таким, чтобы по нему могла проехать машина. Хотя постройка создается не для практического использования, в ней воспроизводятся основные элементы и функции реального сооружения. В раннем детстве важным для развития конструктивной деятельности является умение наделять постройки определенным содержанием (Е.В.Зворыгина). Этому умению малыша учит взрослый. Если ребенок построил мост, взрослый тут же отмечает: «Какой красивый, высокий мост. По нему поедет машина (или пойдет кукла)», - и побуждает ребенка совершать соответствующие игровые действия.

В дошкольном возрасте развиваются две взаимосвязанные стороны конструктивной деятельности: конструирование-изображение и строительство для игры (А.Н.Давидчук).

Если ребенок увлечен самим процессом конструирования, часто даже не используя постройки в игре, а снова и снова создавая новые, если конструировать его побуждает

интерес не к результату, а к процессу его получения, то конструирование сближается с изобразительной деятельностью.

Конструирование, побуждаемое игровым мотивом, сближается с конструктивно-техническим творчеством взрослых, ведь оно подчиняется практическому назначению постройки, а при ее создании необходимо учитывать ряд важных условий. Например, построенный корабль должен вмещать всех матросов. В то же время детское строительство имеет свою специфику. У взрослого каждый элемент конструкции выполняет строго фиксированную функцию и тесно связан с другими в единое целое. А детская постройка может не отвечать всем требованиям, предъявляемым к определенному сооружению. Не включая всех элементов, постройка напоминает реальную только общей формой. Кроме того, в игре назначение постройки может меняться в зависимости от сюжета.

Основополагающим моментом в конструировании выступает аналитико-синтетическая деятельность по обследованию предметов. Она дает возможность установить структуру объекта и его частей, учесть логику их соединения. Так, башня, имеющая слишком узкое основание, рушится.

Аналитико-синтетическая деятельность позволяет определить способы конструирования. В анализе образца и выборе способов его построения дошкольнику помогает не само по себе зрительное восприятие, а специально организованная познавательная деятельность. Ребенок обследует не только основные свойства предметов (форму, пропорции, величину и пр.), но прежде всего их специфические конструктивные качества (устойчивость, равновесие, протяженность и др.).

На основе аналитико-синтетической деятельности ребенок планирует ход конструирования, создает замысел. Успешность реализации замысла во многом определяется умением дошкольника планировать и контролировать его ход.

Умение обследовать конструкцию развивается под руководством взрослого. В 3-4 года ребенок не только называет предметы, но и выделяет их основные части, указывает некоторые детали. В 4-5 лет он достаточно хорошо различает основные части по величине и форме, устанавливает их расположение относительно друг друга. Старший дошкольник может провести самостоятельный анализ образца или конструкции: выделить части, определить их назначение и пространственное расположение. Он находит интересные конструктивные решения и планирует этапы создания собственной конструкции на основе проведенного анализа. В 6-7 лет ребенок анализирует конструкцию предмета с практической точки зрения. Выделяя части, он устанавливает функциональное назначение каждой из них, определяет соответствие формы, величины, местоположение частей и учитывает ситуации, в которых конструкция будет использоваться.

Совершенствование аналитико-синтетической деятельности создает основу для конструктивного творчества дошкольника.

Творчество в конструировании наблюдается уже у младших дошкольников (например, в выборе объекта для постройки, в новом использовании известных сооружений). На протяжении дошкольного возраста у детей развивается способность вносить изменения в способы конструирования для того, чтобы постройка подчинялась требованиям ситуации. У старших дошкольников показателями творчества в конструктивной деятельности выступают новизна способов построения предмета, новизна самого предмета и новизна приемов для придания устойчивости сооружаемой постройке.

Особенности конструктивной деятельности в дошкольном возрасте:

- дети осваивают способы обследования предметов и способы создания конструкций;
- дошкольники познают конструктивные свойства деталей и материалов;
- расширяется область творческих проявлений.

Литература

Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. - М., 1976.

Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество. - М., 1990.

Мухина В.С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. - М., 1981.

Парамонова Л., Ударовских Г. Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей (старший дошкольный возраст)//Дошкольное воспитание. -1985. - №7. - С.

Полуянов Ю.А. Дети рисуют. - М., 1988.

ГЛАВА 8. Развитие общения дошкольников со взрослыми и сверстниками

Общение рассматривается как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М.И.Лисина). Этот особый вид деятельности имеет мотивы, предмет, содержание, средства, результат. В процессе общения складываются субъектно-субъективные отношения, поскольку каждый его участник выступает субъектом, проявляет активность, адресующуюся к личности другого человека, попеременно выражая ему свое отношение и воспринимая отношение партнера к себе.

Общение направлено на удовлетворение важной духовной потребности, которая является одной из ведущих на протяжении всей жизни человека. Потребность в общении состоит в стремлении к особому рода познанию себя и других как личностей, которое неотделимо от отношения, т.е. от стремления к оценке и самооценке. Продуктом общения выступает образ другого человека и самого себя, на основе чего совершается регуляция деятельности.

Среди средств общения выделяют две группы: вербальные (речь) и невербальные (экспрессивно-мимические - улыбка, мимика и предметные - позы, жесты, предметные действия). Причем речь - это ведущее средство, позволяющее передать максимально богатое содержание. В то же время речевые средства подкрепляются невербальными, которые дают дополнительную информацию о собеседнике.

Процесс общения составляют три стороны: социально-перцептивная -восприятие и понимание другого человека; интерактивная - межличностное взаимодействие и коммуникативная - передача информации.

§ 1. Развитие общения дошкольников со взрослыми

У ребенка до 7 лет сменяется 4 формы общения со взрослыми: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. Под формой общения имеется в виду коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, характеризующаясь несколькими параметрами. Таковыми считают:

- время возникновения данной формы общения;
- место, которое она занимает в жизни ребенка;
- главное содержание потребности, которая удовлетворяется детьми в ходе общения;
- ведущие мотивы, побуждающие малыша к общению со взрослыми;
- основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникация с другими людьми.

Период новорожденности - это подготовительный этап к общению со взрослым (ребенок учится выделять взрослого). В первые две недели новорожденный не реагирует на взрослого. И только в положении «под грудью» появляется сосредоточение. Ребенок замирает и напрягается при длительном ласковом разговоре и поглаживании. В 3 недели воздействие взрослого вызывает ориентировочно-исследовательскую активность младенца. Он пристально вглядывается во взрослого, позднее начинает следить за его передвижениями, рассматривать лицо. В начале 4-й недели жизни ребенок улыбается в ответ на улыбку взрослого, а потом начинает улыбаться по своей инициативе. На втором месяце у младенца складывается сложная реакция на взрослого - комплекс оживления, которая включает двигательное оживление, речевые реакции и улыбку. К 2 мес. у малыша завершается формирование потребности в общении со взрослым. О ее наличии говорят следующие критерии: внимание и интерес ко взрослому (когда ребенок направлен на его познание); эмоциональные проявления, адресованные взрослому, свидетельствующие о том, что младенец его оценивает и определенным образом относится к нему; инициативные действия малыша с целью привлечь внимание взрослого к себе; чувствительность младенца к отношению взрослого, что обнаруживает восприятие малышом той оценки, которую дает взрослый, и собственной самооценки. Указанные показатели возникают один за другим в описанной последовательности.

Потребность в общении возникает на основе тех требований, которые начинают функционировать раньше. Основой коммуникативной потребности являются органические нужды ребенка. Беспомощный младенец своим беспокойством и криком оповещает взрослого о дискомфорте и тем самым добивается устранения неприятных факторов. Такие сигналы малыш первоначально никому не адресует, но его неудовольствие каждый раз привлекает взрослого и побуждает к определенным действиям: накормить, сменить пеленки и пр. Жизненная практика помогает младенцу выделить существование взрослого в качестве источника удовлетворения своих потребностей. А стремление управлять таким источником побуждает малыша его исследовать.

В основе возникновения потребности в общении лежит и потребность в новых впечатлениях, ведь взрослый для младенца самый богатый информационный объект. Но решающее значение для появления коммуникативной потребности имеет поведение и позиция взрослого по отношению к ребенку (он с самого начала относится к малышу как к

субъекту, полноправному партнеру по общению). Нередко взрослый даже «играет» за ребенка как за второго участника общения, наделяя его действия смыслом, которого они еще не имеют.

При выполнении бытовых процедур ребенок все яснее улавливает коммуникативные воздействия взрослого. Они вызывают удовлетворение у младенца от ощущения своей важности и значимости для других. Отношение к ребенку как к личности - решающее условие для становления коммуникативной деятельности. Ребенок почти одновременно выделяет свойство «личности», «субъективности» у себя и у взрослого.

Первой формой общения является ситуативно-личностная. Она считается сложившейся, если малыш смотрит в глаза взрослого, отвечает улыбкой на его улыбку, адресует ему инициативные улыбки, а также двигательное оживление и вокализации, стремится продлить эмоциональный контакт со взрослым, когда ребенок готов перестроить свое поведение в соответствии с поведением старшего партнера. Содержание потребности в общении составляет стремление к доброжелательному вниманию. Мотив общения - личный. Общение происходит с помощью экспрессивно-мимических средств, которые младенец интенсивно осваивает в течение 4-6 недель. Функцию общения выполняет комплекс оживления. В этом возрасте общение является ведущей деятельностью. Оно обуславливает адаптацию малыша к обстоятельствам его жизни и в конечном счете выживание.

С 6 мес. жизни ребенка данная форма общения сменяется ситуативно-деловой, которая разворачивается в процессе совместных со взрослым манипулятивных действий и удовлетворяет новую потребность малыша - в сотрудничестве. Ребенку недостаточно доброжелательного внимания. Ему необходимо, чтобы взрослый имел отношение к тому, чем занимается малыш и участвовал в этом процессе. На первый план выступают деловые мотивы. А взрослый рассматривается младенцем как эксперт, образец, помощник, участник и организатор совместных действий. Экспрессивно-мимические средства дополняются предметными. Ребенок выражает свое стремление к сотрудничеству позами, жестами. Общение ярко эмоционально окрашено, но не только положительными эмоциями. Дети могут выражать обиду, гнев, если поведение взрослого их не устраивает. Обогащается и спектр положительных переживаний.

Ситуативно-деловая форма общения сохраняется до 3 лет, протекая на фоне практического взаимодействия со взрослым, она включена в предметную деятельность. У детей возрастает потребность в сотрудничестве со взрослым, им требуется соучастие в их действиях. В ходе сотрудничества дошкольник получает и доброжелательное внимание, и соучастие в практических действиях. Замечания и образец взрослого, благодаря личному контакту, приобретают особое значение при усвоении правильных действий с предметами. Дети переходят от неспецифических, примитивных манипуляций ко все более специфическим, а затем и к культурно-фиксированным действиям с предметами. Обе указанные формы общения носят ситуативный характер, то есть приурочены к данному месту и времени. В младшем дошкольном возрасте возникает внеситуативно-познавательная форма общения. Она включена в совместную со взрослым деятельность, но уже не в практическую, а познавательную. Развитие любознательности, совершенствование способов ее удовлетворения побуждают ребенка ставить все более сложные вопросы. Но решить подобные проблемы самостоятельно он не может. Путь к пониманию явлений, сложных проблем - общение со взрослым. Ведущим становится познавательный мотив. А взрослый теперь выступает в новом качестве как эрудит, «энциклопедист», способный ответить на любой вопрос, сообщить необходимую информацию. Сотрудничество приобретает внеситуативный - теоретический «характер».

поскольку обсуждаются проблемы, не обязательно связанные с данной ситуацией. У дошкольников возникает потребность в уважении взрослого, что и определяет повышенную обидчивость детей и их чувствительность к оценкам старших. Дошкольники добиваются уважения, обсуждая важные, серьезные проблемы познавательного характера. Основным коммуникативным средством становится речь, которая обеспечивает внеситуативность общения и позволяет передать и получить максимально содержательную информацию.

К концу дошкольного возраста появляется высшая форма общения со взрослым - внеситуативно-личностная. Она аналогична ситуативно-личностной, но в отличие от последней - внеситуативна, что определяет коренное различие в возможности, природе контактов со старшими и их влияния на психическое развитие детей.

Главным мотивом общения становится личностный. Взрослый выступает перед дошкольником в полноте своих особенностей, дарований, жизненного опыта. Он не просто индивидуальность, а конкретное историческое социальное лицо, член общества. Он получает в глазах ребенка собственное независимое существование. Поэтому для дошкольника приобретают значение такие детали жизни взрослых, которые их не касаются, но позволяют воссоздать полный образ данного человека. В разговорах преобладают темы не о животных, природе и предметах, а о жизни, работе взрослых, их взаимоотношениях. Общение имеет «теоретический» характер и включено в познавательную деятельность. Ребенок сосредоточен на социальном окружении, на «мире людей», а не предметов. Возникает потребность не просто в доброжелательном внимании, а во взаимопонимании и сопереживании. Детям важно знать, как нужно делать, как поступать правильно. Они соглашаются исправить ошибки, изменить свою точку зрения или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь единства мнений со взрослым. Совпадение своей позиции с позицией взрослого выступает для ребенка доказательством ее правильности.

Подчеркнем, что строго фиксирована в онтогенезе только последовательность появления форм общения, но не их связь с возрастом.

Каждая форма общения вносит свой вклад в психическое развитие ребенка. Ситуативно-личностная стимулирует, главным образом, становление перцептивных действий разных систем и анализаторов и реакции хватания. Ситуативно-деловое общение приводит к переходу от отдельных действий к предметной деятельности и развитию речи. Внеситуативно-познавательное общение помогает дошкольникам неизмеримо расширить рамки мира, доступного для познания, проследить взаимосвязь явлений, раскрыть некоторые причинно-следственные связи и другие отношения между предметами. Внеситуативно-личностная форма общения вводит ребенка в мир социальных отношений и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия.

Важнейшее значение данной формы состоит в том, что ребенок узнает благодаря ей о взрослом как об учителе и усваивает представление о себе как об ученике. Поэтому наиболее успешно приобретает новые знания.

Организуемая взрослым практика общения с детьми обогащает и преобразует их коммуникативные потребности. Важнейшее значение для развития общения имеют воздействия взрослого и его опережающая инициатива в установлении и поддержании контактов с ребенком.

§ 2. Отношение дошкольников к личности воспитателя

Именно в дошкольном детстве (как ни в какой другой период) взрослый пользуется огромным авторитетом у ребенка, оказывает решающее влияние на его психическое развитие. Младенец еще не является самостоятельным существом. В раннем детстве преобладает совместная со взрослым деятельность, которая у дошкольника становится совместно-раздельной. Среди значимых взрослых мать выступает для дошкольников самым близким человеком. Именно с ней он чаще всего общается и делится впечатлениями. Именно ее он лучше всех слушается. И свои капризы, которые являются своеобразным средством установления контактов со взрослыми, дети чаще всего адресуют матерям или бабушкам. Другим взрослым, который проводит с малышом большую часть его жизни, является воспитатель детского сада. Он вместе с ним выполняет бытовые процедуры, гуляет, трудится, играет. В качестве предпочитаемых взрослых 52% воспитанников детских садов называют маму, 13% детей – воспитателя и лишь 10% – папу (ЕА.Панько). Отношение к воспитателю дошкольники мотивируют по-разному. Чаще дети старше 4 лет дают общую недифференцированную оценку («Она хорошая!»). Немаловажную роль для них играет и внешний вид

воспитателя («Она красивая, нарядная», «У нее прическа красивая»). В 5-7-летнем возрасте оценка нередко проводится по признаку личного отношения воспитателя к ребенку («Она меня не наказывает», «Она мне игрушку подарила»). У детей этого возраста появляются оценки педагога, основанные на его информированности, на присущих взрослому знаниях и умениях («Она знает много сказок», «Она умеет хорошо рисовать», «Она все умеет делать»). В этот же возрастной период ребенок начинает выделять и оценивать нравственные качества воспитателя («Ласковая», «Всегда строгая»). Характерно, что дети в основном дают положительную характеристику педагогу и его нравственным качествам. Негативные оценки встречаются очень редко. И даже такое качество, как строгость, рассматривается дошкольниками положительно.

В 5-7 лет, хотя и редко, у ребят встречаются оценки воспитателя с точки зрения его внимания ко всем детям («Она нас кормит»). Малыши на протяжении всего дошкольного детства оценивают педагога с точки зрения организованной им деятельности («Она с нами играет»). И только старшие дошкольники оценивают воспитателя за доверие к ним, поддержание их самостоятельности («Разрешает книжки подклеить», «Дает дежурить в книжном уголке»).

С возрастом у детей увеличивается степень осознанности их отношения к педагогу.

Отношение ребенка к воспитателю определяется множеством факторов. Так, «популярные» в группе сверстников дети показывают более высокую осознанность своего отношения к воспитателю, а содержание мотивов этого отношения у них более разнообразно. Указанная особенность связана с тем, что «популярные» и «непопулярные» дети имеют разный опыт общения, воспитатель проявляет к ним неодинаковое отношение и внимание. Окружающие взрослые также во многом определяют отношение ребенка к воспитателю, когда оценивают педагогов. Дети перенимают их оценки. Положительное отношение дошкольников к личности воспитателя особенно часто наблюдается при демократическом стиле руководства детской группой.

К 7 годам возникают элементы критического отношения к воспитателю и его деятельности (например, ребенок заявляет: «Если бы я была воспитательницей, я бы давала детям больше рисовать и лепить»), хотя в целом такое отношение не типично для дошкольника).

На отношение детей к личности педагога и его воспитательным воздействиям влияет эмоциональное отношение воспитателя к воспитанникам (С.Е.Кулачковская). Это может быть поощряющее отношение, которое предполагает заботливость и внимание к ребенку, преобладание в общении с ним положительных оценок и ободряющих требований. При таком отношении педагога детям становятся понятны чувства, которые испытывает взрослый. У ребят возникают переживания, созвучные переживаниям воспитателя, инициативные действия. Дошкольники становятся особенно чувствительны к положительной оценке и сами побуждают взрослого проявлять к себе эмоциональное отношение. Они переживают ярко выраженное удовольствие от похвалы. А если воспитатель эмоционально-выразительно передает свое отношение к негативному поступку ребенка, то малыш испытывает чувство вины и в дальнейшем избегает соответствующих действий.

Формально-требовательное, холодное отношение педагога к ребенку заключается в том, что забота взрослого носит формальный характер и состоит в управлении и руководстве. Преобладают отрицательные оценки и порицательные мотивации, эмоциональная окраска которых отсутствует. Поэтому эффективность воспитания очень низкая. Эмоциональная реакция дошкольником не переносится на оцениваемый поступок или действие. Воспитатель подавляет инициативность детей и их желание действовать. Дети отрицательно реагируют не только на педагога, но и на детский сад в целом.

Непоследовательный тип отношения к воспитанникам характеризуется неуравновешенными эмоциональными проявлениями, нестабильными требованиями, отсутствием контроля за выполнением своих распоряжений. Поведение детей такой воспитатель оценивает ситуативно, в зависимости от своего настроения, и слишком лично, опираясь не на поступок, а на собственные симпатии и антипатии. Дети стараются заслужить расположение воспитателя, но такое стремление угасает, поскольку не получает постоянной поддержки педагога. В одних ситуациях он замечает и выделяет старания малышей, а в других игнорирует. Значимость оценок воспитателя для детей резко снижается. Дошкольники избегают прямых контактов с ним, не проявляют инициативы и активности в общении.

Таким образом, переживание оценки взрослого у ребенка формируется только в том случае, если он чувствует себя объектом внимания и уважения со стороны педагога. Эмоциональное отношение воспитателя к ребенку определяет характер эмоциональных переживаний воспитанников. Существенную роль играет экспрессивная сторона этих отношений, помогающая дошкольнику адекватно воспринять педагогическое воздействие.

В то же время ребенок принимает воспитателя за нравственный образец, независимо от эмоциональной привлекательности педагога. Возникает своеобразный «эффект роли», когда дети подражают ему даже в самом незначимом с точки зрения самого педагога. Такое подражание у дошкольников лично осмысленно и не является простым копированием воспитателя. Они выделяют у взрослого поведенческие штампы, свидетельствующие о его власти. Так, изображая воспитателя, они садятся на стул, повторяют его жесты. В роли конкретного воспитателя даже неагрессивные, спокойные дети позволяют себе резкий окрик, суровые интонации, порицания сверстников. Ролевой стереотип воспитателя в глазах воспитанников характеризуется также ореолом «непогрешимости». Они приписывают педагогу особую проницательность. То, как воспитатель оценивает поступки детей, недостатки их поведения, воспринимается дошкольниками некритически.

Воспитатель выступает и как носитель качества «сверхконтроля», хотя оно может существенно расходиться с тем, как этот педагог на самом деле контролирует детей. Дети чувствуют себя постоянно «на виду» у педагога, переживая открытость, постоянную вероятность подвергнуться воздействиям взрослого, его способности «все увидеть и все оценить». Однако идеализируется малышами не столько конкретное лицо, сколько социальная функция педагога.

Особенности отношения дошкольников к личности воспитателя

- отношение детей к воспитателю взаимосвязано с отношением к ним педагога;
- для детей характерна в основном положительная оценка личности педагога;
- от оценки внешних качеств дошкольники переходят к оценке деятельности воспитателя, а затем нравственных качеств;
- с возрастом растет осознание детьми своего отношения к воспитателю;
- ролевой стереотип воспитателя в глазах детей характеризуется «ореолом роли», «ореолом непогрешимости», «ореолом сверхконтроля».

§ 3. Развитие общения дошкольников со сверстниками

Специфика общения дошкольников со сверстниками во многом отличается от общения со взрослыми. Контакты со сверстниками более ярко эмоционально насыщены, сопровождаются резкими интонациями, криками, кривляниями, смехом. В контактах с другими детьми отсутствуют жесткие нормы и правила, которые следует соблюдать, общаясь со взрослым. Разговаривая со старшими, ребенок использует общепринятые высказывания и способы поведения. В общении со сверстниками дети более раскованны, говорят неожиданные слова, передразнивают друг друга, проявляя творчество и фантазию. «Здравствуйте, Елена Анатольевна! Наташка, привет! У меня жвачка есть! Хочешь?» - говорит Алеша (4 года 11 мес). В контактах с товарищами преобладают инициативные высказывания над ответными. Ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого. А в итоге беседа с ровесником часто не получается, потому что каждый говорит о своем, не слушая и перебивая друг друга. В то же время инициативу и предложения взрослого дошкольник чаще поддерживает, старается ответить на его вопросы, выполнить задание, внимательно выслушать. Общение со сверстниками богаче по назначению и функциям. Действия ребенка, направленные на сверстника, более разнообразны. От взрослого он ждет оценки своих действий или информации. У взрослого ребенок учится и постоянно обращается к нему с вопросами («А как нарисовать лапы?», «А куда положить тряпочку?»). Взрослый же выступает арбитром разрешения возникших между детьми спорных моментов. Общаясь с товарищами, дошкольник управляет действиями партнера, контролирует их, делая замечания, учит, показывая или навязывая собственный образец поведения, деятельности и сравнивая других детей с собой. В среде ровесников малыш демонстрирует свои способности и умения.

Дети рисуют человека.

Аня (5 лет 4 мес.): Ты неправильно сделал, Максим (дергает его за рукав). Володя Л. (5 лет): Татьяна Сергеевна, я правильно делаю? Воспитатель (подходит и смотрит на рисунок Максима): Правильно. Максим (обращаясь к Ане): Вот так! Поняла?

На протяжении дошкольного возраста развиваются, сменяя друг друга, три формы общения со сверстниками. Рассмотрим их.

У младенца среди разнообразных контактов с ровесниками наиболее часто возникают непосредственные эмоциональные, отражающие широкий спектр переживаний: удовольствие от новых впечатлений, доставляемых другим ребенком, заражение общим весельем, опасение и досада от неосторожных движений. Интерес детей друг к другу побуждает к познавательным контактам, к изучению другого. К 12 мес. впервые складываются деловые контакты в форме совместных предметно-практических и игровых действий. Здесь закладывается основа последующего полноценного общения со сверстниками. Формирование такой потребности начинается с 3 мес. с появления ориентировочной активности на сверстника. В 5 мес. у ребенка появляются яркие эмоции при восприятии партнера в составе комплекса оживления. Во втором полугодии первого года жизни складываются сложные формы поведения (подражание, совместные игры), выступая как последующие этапы развития потребности в общении с ровесниками.

Значительная часть контактов с товарищами направлена на знакомство с ними как с интересным объектом. Дети разглядывают друг друга, трогают лицо, одежду, иногда даже пробуют на вкус - берут в рот пальчики другого. Младенцы часто не ограничиваются созерцанием ровесника, а стремятся на деле изучить интересующий их объект. Они ведут себя со сверстниками как с интересной игрушкой. В то же время они адресуют им те же действия, что и взрослому: улыбаются, предлагают игрушку. Однако инициативные проявления в адрес сверстников, стремление привлечь к себе внимание наблюдаются редко, как и ответная активность. Общение в полном смысле еще отсутствует, закладываются лишь его предпосылки.

В возрасте от 1 года до 1,5 лет содержание контактов со сверстниками остается таким же, как и у младенцев. В ровеснике малыша привлекают прежде всего объективные качества: внешность, поведение. Поэтому совместные действия малышей очень редки и быстро распадаются. Дети не могут согласовать свои желания и не учитывают состояния друг друга.

В 1,5 года происходит перелом в отношениях с ровесниками. Развиваются инициативные действия с целью заинтересовать собой ровесника. Одновременно развивается чувствительность к отношению товарищей.

К 2 годам складывается первая форма общения со сверстниками - эмоционально-практическая. Новая потребность в общении со сверстниками занимает четвертое место вслед за потребностью в активном функционировании, общении со взрослыми и в новых впечатлениях. Содержание ее состоит в том, что ребенок ждет от сверстника соучастия в своих шалостях, забавах и стремится к самовыражению. Общение сводится к беготне, веселым крикам, забавным движениям и отличается раскованностью и непосредственностью.

Детей привлекает сам процесс совместных действий: сооружение построек, убегание и пр. Именно в процессе и заключается для малыша цель деятельности, а результат ее не важен. Мотивы такого общения заключаются в сосредоточенности детей на самовыявлении. Хотя малыш стремится подражать ровеснику и возрастает интерес детей друг к другу, образ ровесника для ребенка очень нечеткий, потому что их совместные действия поверхностны

Общение с товарищами сводится к отдельным эпизодам. Дети долго играют одни. А для установления контактов широко используют все действия, которыми овладели в общении

со взрослыми - жесты, позы, мимику. Эмоции ребят очень глубоки и интенсивны. Предметно-действенные операции тоже вносят свой вклад в установление контактов. На 4-м году жизни все большее место в общении занимает речь.

В возрасте с 4 до 6 лет у дошкольников наблюдается ситуативно-деловая форма общения с ровесниками. В 4 года потребность общения со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. Это изменение связано с тем, что бурно развиваются сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности, приобретая коллективный характер. Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении.

Стремление действовать совместно настолько сильно выражено, что дети идут на компромисс, уступая друг другу игрушку, наиболее привлекательную роль в игре и т.д.

«Ладно, ты будешь капитан, а я твой помощник», - соглашается Рома М. (5 лет 10 мес.).

«Ты бери мишку, а я, так и быть, возьму зайца», - заявляет Таня К. (5 лет). «Алеша, давай сначала ты меня покатаешь, а потом я тебя», - предлагает Гоша Д. (6 лет 11 мес.).

У дошкольников возникает интерес к поступкам, способам действий, выступающий в вопросах, насмешках, репликах.

Максим Р. (5 лет) строит дом из конструктора. Подходит Сережа О. (5 лет 1 мес).

Развитие деятельности дошкольника

Сережа: А что ты делаешь?

Максим: Дом строю.

Сережа: У тебя вот здесь не так (показывает), и маленький какой-то!

Максим: Не мешай мне, отстань! Я сам строю, какой хочу!

У детей ярко проявляется склонность к конкуренции, соревновательность, непримиримость в оценке товарищей. На 5-м году жизни дети постоянно спрашивают об успехах товарищей, требуют признать собственные достижения, замечают неудачи других детей и пытаются скрыть свои промахи. Дошкольник стремится привлечь внимание к себе. Ребенок не выделяет интересов, желаний товарища, не понимает мотивов его поведения. И в то же время проявляет пристальный интерес ко всему, что делает сверстник.

Таким образом, содержание потребности в общении составляет стремление к признанию и уважению. Контакты характеризуются яркой эмоциональностью.

Дети используют разнообразные средства общения, и несмотря на то, что они много говорят, речь остается по-прежнему ситуативной.

Внеситуативно-деловая форма общения наблюдается довольно редко, у небольшого числа детей 6-7 лет, но у старших дошкольников четко намечается тенденция к ее развитию. Усложнение игровой деятельности ставит ребят перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность. Основная потребность в общении состоит в

стремлении к сотрудничеству с товарищами, которое приобретает внеситуативный характер. Изменяется ведущий мотив общения. Складывается устойчивый образ сверстника. Поэтому возникает привязанность, дружба. Происходит становление субъективного отношения к другим детям, то есть умения видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать. Возникает интерес к личности ровесника, не связанный с его конкретными действиями. Дети беседуют на познавательные и личностные темы, хотя деловые мотивы остаются ведущими. Главное средство общения - речь.

Особенности общения со сверстниками ярко проявляются в темах разговоров. То, о чем говорят дошкольники, позволяет проследить, что ценят они в сверстнике и за счет чего самоутверждаются в его глазах.

Высказывания в адрес сверстника так или иначе связаны с собственным «я» ребенка. Младшие дошкольники разговаривают прежде всего о том, что они видят, или о том, что у них есть. Они стремятся поделиться впечатлениями, привлечь внимание сверстников с помощью предметов, которыми обладают. Занимая у младших особое место, такие темы сохраняются на протяжении всего дошкольного возраста (Л.Н.Галигузова, Е.О.Смирнова).

Аня (4 года 2 мес.): А я сегодня в детский сад саночки принесла! Ксюша (4 года 9 мес.): Дай мне, пожалуйста! Аня: Не дам!

Ксюша: Дай, пожалуйста! Аня: А ты мне печенье дала?!

Ксюша: На, возьми (достаёт из кармана и протягивает печенье). Аня берет печенье и ест его: Дам тебе покататься. Еще дам Насте, Кате.

Средние дошкольники чаще демонстрируют сверстникам то, что они умеют делать и как это у них получается. В 5-7 лет дети много рассказывают о себе, о том, что им нравится или не нравится. Они делятся со сверстниками своими познаниями, «планами на будущее» («кем я буду, когда вырасту»). Несмотря на развитие контактов со сверстниками, в любой период детства наблюдаются конфликты между детьми. Рассмотрим их типичные причины.

В младенчестве и раннем детстве наиболее распространенной причиной конфликтов со сверстниками выступает обращение с другим ребенком как с неодушевленным объектом и неумение играть рядом даже при наличии достаточного количества игрушек. Игрушка для малыша более привлекательна, чем сверстник. Она заслоняет партнера и тормозит развитие положительных взаимоотношений. Дошкольнику особенно важно продемонстрировать себя и хоть в чем-то превзойти товарища. Ему необходима уверенность в том, что его замечают, и ощущать, что он самый хороший. Среди детей малышу приходится доказывать свое право на уникальность. Он сравнивает себя со сверстником. Но сравнение очень субъективно, только в его пользу. Ребенок видит сверстника как предмет сравнения с собой, поэтому сам сверстник и его личность не замечаются. Интересы ровесника чаще игнорируются. Малыш замечает другого, когда тот начинает мешать. И тогда сразу же сверстник получает суровую оценку, соответствующую характеристику. Ребенок ждет от ровесника одобрения и похвалы, но поскольку он не понимает, что и другому требуется то же самое, ему трудно похвалить или одобрить товарища. Кроме того, дошкольники плохо осознают причины поведения других. Они не понимают, что сверстник - такая же личность со своими интересами и потребностями.

К 5-6 годам число конфликтов снижается. Ребенку становится важнее играть вместе, чем утвердиться в глазах сверстника. Дети чаще говорят о себе с позиции «мы». Приходит понимание того, что у товарища могут быть другие занятия, игры, хотя дошкольники по-прежнему ссорятся, а нередко и дерутся.

Различен вклад каждой формы общения в психическое развитие. Ранние, начинающиеся на первом году жизни контакты со сверстниками служат одним из важнейших источников развития способов и мотивов познавательной деятельности. Другие дети выступают как источник подражания, совместной деятельности, дополнительных впечатлений, ярких положительных эмоциональных переживаний. При недостатке общения со взрослыми общение с ровесниками выполняет компенсаторную функцию.

Эмоционально-практическая форма общения побуждает детей проявлять инициативу, влияет на расширение спектра эмоциональных переживаний. Ситуативно-деловая создает благоприятные условия для развития личности, самосознания, любознательности, смелости, оптимизма, творчества. А внеситуативно-деловая формирует умение видеть в партнере по общению самоценную личность, понимать его мысли и переживания. В то же время она позволяет ребенку уточнить представления о самом себе.

Литература

Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. - М., 1992.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986.

Отношения между сверстниками в группе детского сада/Под ред. Т.А.Репиной. - М., 1978.

Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. - Минск, 1986.

Развитие общения дошкольников со сверстниками/Под ред. А.Г.Рузской. - М., 1989.

Развитие общения у дошкольников: Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет. /Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. - М., 1974.

Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. - М., 1988.

Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя дет. сада/ В.А.Петровский, А.М.Виноградова, Л.М. Кларина и др.-М., 1993.

РАЗДЕЛ III. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКА

ГЛАВА 9. Развитие внимания в дошкольном возрасте

Под вниманием понимается направленность и сосредоточенность психической активности на определенном объекте при отвлечении от других. Таким образом, этот психический процесс является условием успешного осуществления любой деятельности как внешней,

так и внутренней, а его продуктом - ее качественное выполнение. В своей элементарной форме внимание выступает как ориентировочный рефлекс «что такое?», выполняя биологическую защитную функцию. Так, человек выделяет раздражитель и определяет его положительное или отрицательное значение.

Внимание имеет внешние и внутренние проявления. К первым относят напряженную позу, сосредоточенный взгляд, ко вторым - изменения в организме, например учащение сердцебиения, дыхания, выделение адреналина в крови и пр.

Традиционные виды внимания разделяют по наличию цели быть внимательным и применению волевых усилий для его поддержания. Данная классификация включает непроизвольное, произвольное и послепроизвольное внимание. Непроизвольное вызывается особенностями раздражителя, деятельностью с объектом, связано с интересами, потребностями, склонностями человека. Произвольное внимание предполагает сознательно поставленную цель «быть внимательным» и использование волевых усилий для его поддержания, например ребенок противостоит отвлечениям, продолжая готовить домашнее задание. Послепроизвольное внимание наблюдается тогда, когда цель деятельности перемещается с результата на процесс выполнения, а необходимость в волевых усилиях для сохранения внимания отпадает.

Об уровне развития внимания говорит сформированность его свойств: концентрации, устойчивости, распределения и переключения. Концентрация определяется по тому, насколько человек углублен в работу. Показателем устойчивости выступает время сосредоточения на объекте и количество отвлечений от него. Переключение проявляется в переходе от одного объекта или деятельности к другому. Распределение имеет место тогда, когда человек выполняет одновременно несколько действий, например рассказывает стихотворение, перемещаясь по комнате.

§ 1. Функции и виды внимания

Внимание в жизни и деятельности человека выполняет много различных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность на одном объекте или виде деятельности.

С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов. Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности.

Рассмотрим основные виды внимания. Таковыми являются природное и социально обусловленное внимание, непосредственное и опосредованное внимание, непроизвольное и произвольное внимание, чувственное и интеллектуальное внимание.

Природное внимание дано человеку с самого его рождения в виде врожденной способности избирательно реагировать на те или иные внешние или внутренние стимулы, несущие в себе элементы информационной новизны.

Социально обусловленное внимание складывается прижизненно в результате обучения и воспитания.

Непосредственное внимание управляется ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностям человека.

Опосредованное внимание регулируется с помощью специальных средств, например жестов, слов и т. д.

Непроизвольное внимание не связано с участием воли, а произвольное обязательно включает волевую регуляцию. Непроизвольное внимание не требует усилий для того, чтобы удерживать и в течение определенного времени сосредоточивать на чем-то внимание, а произвольное обладает всеми этими качествами.

Наконец можно различать чувственное и интеллектуальное внимание. Первое по преимуществу связано с эмоциями и избирательной работой органов чувств, а второе — с сосредоточенностью и направленностью мысли.

§ 2. Развитие внимания в младенчестве

Первые реакции на раздражители у ребенка наблюдаются сразу после рождения. Он вздрагивает при резком звуке, отворачивается от слишком яркого света. Уже на первом месяце жизни у малыша проявляется ориентировочный рефлекс «что такое?». Если у животных такой рефлекс выполняет только биологическую функцию, то ребенку он дает возможность выделять предметы, их признаки на основе познавательного отношения к ним.

Элементарным проявлением внимания выступает реакция сосредоточения, когда малыш как бы устанавливает свой анализатор так, чтобы лучше воспринять сигнал. На 2-3-й неделе жизни у младенца можно заметить слуховое сосредоточение при громком звуке, когда малыш замолкает и прекращает движения. На 3-4-й неделе жизни наблюдается зрительное сосредоточение на лице взрослого и слуховое при его разговоре с малышом. Новорожденный, конечно, не понимает, что ему говорят, но прислушивается. Тем самым создаются предпосылки для перехода к активному бодрствованию. В конце первого месяца жизни ребенок ориентируется на новые достаточно сильные раздражители, например задерживает взгляд на необычном предмете.

Наиболее значимым раздражителем для младенца становится взрослый. Так, ребенок в возрасте 2-3 мес. длительно сосредоточивается на лице матери, а затем на предметах, которые включены в контекст общения с ней. Следует подчеркнуть, что на протяжении всего младенчества наиболее выраженное сосредоточение вызывают раздражители, которые включены в общение и совместную со взрослым деятельность.

Дальнейшее развитие внимания связано с освоением хватания, которое дает возможность удерживать предметы и манипулировать с ними. После 6 мес. рефлекс «что такое?» преобразуется в рефлекс «что с этим можно делать?». Теперь ребенок фиксирует не только предмет, но его признаки, а также действия с ним. Это ведет к бурному развитию ориентировочно-исследовательской деятельности, зарождению способности познавать окружающий мир. В конце года на основе манипулирования с предметами возникает распределение внимания, когда ребенок действует одновременно с двумя предметами; совершенствуется переключение, например малыш складывает шарики в коробочку, перенося фокус внимания с одного шарика на другой.

Укажем особенности развития внимания в младенчестве:

- первоначально выступает как реакция сосредоточения;
- сосредоточение обеспечивает выделение из окружающего мира эмоций, движений, речи человека, как его отличительных признаков, а также предметов и действий с ними;
- сосредоточение влечет за собой развитие познавательного отношения к окружающему;
- появление свойств внимания способствует зарождению более сложных форм поведения и деятельности.

§ 3. Развитие внимания в раннем детстве

В раннем детстве развитие внимания происходит при освоении ходьбы, предметной деятельности и речи. Самостоятельная ходьба делает для ребенка доступной широкую область предметов, тем самым расширяя круг его внимания. Перемещение в пространстве открывает для малыша новые возможности, теперь он сам выбирает объект, на который направляет внимание.

Освоение назначения, функций предметов, совершенствование действий с ними позволяют, с одной стороны, направлять внимание на большее число сторон и признаков в объектах, а с другой, совершенствовать свойства самого внимания - распределение, переключение.

В связи с овладением речью малыш учится удерживать внимание не только на предметах, но и на словах, фразах. Он начинает реагировать на инструкцию взрослого, если она сформулирована кратко и указывает на знакомые ребенку действия или предметы: «Принеси мяч», «Возьми ложку». Малыш может выслушать короткую просьбу до конца и выполнить действие в соответствии с ней.

При постижении речи у малыша возрастает внимание к слову, его значению. Теперь ребенок без наглядной опоры внимательно слушает короткие стихотворения, сказки, песенки, если они сопровождаются выразительностью речи и мимики рассказывающего их взрослого.

Развитие речи влечет за собой появление элементов произвольного внимания. Взрослый может руководить им. Слово выступает как средство организации внимания.

И все-таки, несмотря на то, что ребенок способен выполнять интересную деятельность в течение 8-10 минут, он испытывает серьезные трудности в переключении и распределении внимания. Малыш нередко так погружается в работу, что не слышит слов взрослого. Например, рисуя, он не замечает, что опрокинул баночку с краской, не реагирует на указание взрослого ее поднять. С другой стороны, внимание ребенка очень слабо фиксировано на предмете или деятельности, мало устойчиво. Оно как бы скользит по поверхности, не проникая вглубь. Поэтому ребенок быстро прекращает начатое дело. Малыш, так увлеченно игравший с куклой, видит у сверстника машинку - и кукла забыта. Способность концентрации внимания выражается и в том, что ребенок фиксирует незначимые, но наиболее яркие признаки объектов. И как только пропадает их новизна, теряется эмоциональная привлекательность, угасает и внимание к ним.

Выделим особенности развития внимания в раннем детстве:

- расширяется круг предметов, их признаков, а также действий с ними, на которых сосредоточивается ребенок;
- малыш сосредоточен на выполнении несложных инструкций взрослого, на слушании литературных произведений, внимателен к слову, речи;
- под влиянием речи у ребенка начинают складываться предпосылки для развития произвольного внимания;
- внимание малыша слабо концентрировано, неустойчиво, - наблюдаются трудности переключения и распределения, невелик его объем.

§ 4. Развитие внимания в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте изменения касаются всех видов и свойств внимания. Увеличивается его объем: дошкольник уже может действовать с 2-3 предметами. Возрастает возможность распределения внимания в связи с автоматизацией многих действий ребенка. Внимание становится более устойчивым. Это дает ребенку возможность выполнять под руководством воспитателя определенную работу, пусть даже неинтересную. Малыш не отвлекается, если понимает, что дело нужно довести до конца, даже если появилась более привлекательная перспектива. Поддержание устойчивости внимания, фиксация его на объекте определяется развитием любознательности, познавательных процессов. Так, ребенок долго наблюдает за рыбками в аквариуме, чтобы узнать, где они спят, или за хомячком, чтобы увидеть, когда он будет есть свои запасы. Устойчивость внимания зависит от характера действующего раздражителя. В возрасте 4-7 лет длительные отвлечения вызывает шум игры, а наиболее продолжительные - звонок. На протяжении дошкольного детства длительность отвлечений, вызванных разными раздражителями, снижается, то есть возрастает устойчивость внимания. Наиболее резкое снижение продолжительности отвлечения наблюдается у детей от 5,5 до 6,5 лет.

Развитие внимания дошкольника связано с тем, что изменяется организация его жизни, он осваивает новые виды деятельности (игровую, трудовую, продуктивную). В 4-5 лет ребенок направляет свои действия под влиянием взрослого. Воспитатель все чаще говорит дошкольнику: «Будь внимательным», «Слушай внимательно», «Смотри внимательно». Выполняя требования взрослого, ребенок должен управлять своим вниманием. Развитие произвольного внимания связано с усвоением средств управления им. Первоначально - это внешние средства, указательный жест, слово взрослого. В старшем дошкольном возрасте таким средством становится речь самого ребенка, которая приобретает планирующую функцию. «Я хочу посмотреть сначала обезьянок, а потом крокодилчиков», - говорит малыш по дороге в зоопарк. Он намечает цель «посмотреть», а затем внимательно рассматривает интересующие его объекты. Таким образом, развитие произвольного внимания тесно связано не только с развитием речи, но и с пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием ее цели. Развитие этого вида внимания также связано с освоением норм и правил поведения, становлением волевого действия. Например, малышу хочется присоединиться к игре других детей, но нельзя. Он сегодня дежурит по столовой. Сначала нужно помочь взрослому накрыть на стол. И малыш сосредоточивается на выполнении этой работы. Постепенно его привлекает сам процесс дежурства, ему нравится, как он красиво расставляет приборы, и волевых усилий для поддержания внимания уже не требуется.

Таким образом, развитие послепроизвольного внимания происходит через становление произвольного, оно также связано с привычкой прилагать волевые усилия для достижения цели.

Укажем особенности развития внимания в дошкольном возрасте:

- значительно возрастает его концентрация, объем и устойчивость;
- складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов;
- внимание становится опосредованным;
- появляются элементы послепроизвольного внимания.

§ 5. Руководство развитием внимания

Развитие внимания непосредственно зависит от позиции взрослого в общении с малышом, а также от того, как он организует деятельность ребенка. В.А.Сухомлинский писал: «Внимание маленького ребенка - это капризное «существо». Оно кажется мне пугливой птичкой, которая улетает подальше от гнезда, как только стремишься приблизиться к нему. Когда же удалось, наконец, поймать птичку, то удержать ее можно только в руках или в клетке. Не ожидай от птички песен, если она чувствует себя узником. Так и внимание маленького ребенка: если ты держишь его как птичку, то она плохой твой помощник». В младенчестве присутствие взрослого, совместные действия с ним могут поддержать внимание малыша на предмете, к которому он потерял интерес.

Важное значение для развития внимания ребенка имеет режим дня. Он создает опорные точки в жизни детей, служит внешним средством ее организации, облегчает переключение, распределение, концентрацию внимания.

Большую роль в поддержании внимания в раннем детстве имеет показ ребенку предметов и новых способов действия с ними. Например, ребенок играл с куклой и готов был уже ее бросить. Воспитатель предлагает ему: «Построй для куклы домик». И тогда деятельность приобретает иной смысл и содержание, а внимание снова становится устойчивым.

На всем протяжении дошкольного детства малыша притягивает эмоционально насыщенный материал. Взрослый, помня об этом, создает зону положительных переживаний, тем самым вызывая и поддерживая непроизвольное внимание ребенка. Подчеркнем, что в развитии этого вида внимания главную роль играет именно взрослый. Например, он использует особенности раздражителя для его организации, когда проводит такую игру с детьми раннего возраста: по очереди накрывает одного из них прозрачным платочком и, обращаясь к остальным, задает вопрос «Где Лена(Аня)?» А потом снимает платочек: «Вот Лена (Аня)». В чем смысл этой игры? Поскольку педагог обеспечил прерывистость воздействия раздражителя, внимание ребенка привлекается к другим детям, возникает интерес к ним.

Игры и упражнения, включающие умственную и двигательную активность, требуют от ребенка переключения, распределения и сосредоточенности внимания.

Воспитатель направляет движение малыша с помощью слова или указательного жеста: «Посмотри, послушай, потрогай». Он учит ребенка использовать для управления

вниманием внешние опоры. Например, помещает перед ним серию картинок, которые отражают последовательность одевания. Ребенок, переходя от одной картинке к другой, выполняет соответствующие действия и проверяет себя. Так облегчается переключение, возрастает устойчивость внимания, которое превращается в произвольный опосредованный процесс. Развитие произвольного внимания - важнейшая задача дошкольного воспитания. В дальнейшем оно обеспечит успешность обучения ребенка в школе, поможет ему выполнять указания учителя и контролировать себя.

Важным принципом развития внимания является требование к организации деятельности ребенка. Внимание поддерживается, когда дошкольник активен в отношении предмета, обследует его, открывая в нем все новое и новое содержание. В то же время взрослый требует довести начатое дело до конца, создает у ребят установку на получение качественного результата. Помня о трудностях переключения внимания, педагог готовит малыша к смене деятельности, заранее предупреждая его об этом: «Поиграйте еще немного. Скоро будем мыть руки и ужинать». Использование игровых ситуаций, установление связей между разными видами деятельности облегчает переход от одной деятельности к другой. Например, дети увлеченно играют в моряков. Ближится время ужина. Воспитатель берет на себя роль радиста и передает сообщение: «Кораблю зайти в порт. Здесь команду ожидает вкусный ужин и отдых».

Литература

Венгер Л., Мухина В. Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте /Дошкольное воспитание. - 1974. - №12. - С. 24-30.

Волкова Н. Внимание детей во время занятий /Дошкольное воспитание. - 1971. - №12. - С. 6-9.

Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте//Хрестоматия по вниманию/Под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузыря, В.Я. Романова. - М., 1976. - С. 184-219.

Дубровинская Н.В. Некоторые характеристики внимания в онтогенезе /Психологический журнал. - 1982. - Т.3. - №5. - С. 54-65.

Зверева Г. И. О воспитании внимания /Дошкольное воспитание. - 1960. - №12. - С. 46.

Набатникова Л. Влияние социально значимых раздражителей на характер внимания /Дошкольное воспитание. - 1970. - №7. - С. 36-38.

Рутман Э.М. Исследование развития внимания в онтогенезе//Вопросы психологии. - 1990. - №4. - С. 161-167.

ГЛАВА 10. Развитие речи в дошкольном возрасте

Под языком понимается объективная, исторически сложившаяся система кодов, обозначающих предметы, явления, признаки окружающего мира. Речь - это процесс общения, опосредованный языком.

Основной единицей языка считается слово. Оно имеет две характеристики - предметную отнесенность и значение. Слово указывает на предмет, вызывая у человека образ этого предмета. К тому же слово выделяет в предметах наиболее существенные, главные признаки, абстрагируясь от второстепенного. Поэтому, овладевая словом, человек

усваивает сложную систему связей и отношений, в которую включен тот или иной предмет.

С помощью речи человек устанавливает взаимоотношения с людьми, передает информацию. Речь является главным средством общения. В речи выражаются результаты познания, решения мыслительных задач. Она выступает важнейшим орудием интеллектуальной деятельности.

§ 1. Развитие речи в младенчестве

Младенчество рассматривается как подготовительный этап в развитии речи, когда закладываются, во-первых, предпосылки понимания речи взрослых, во-вторых, - активного употребления слов. Причем пассивная речь, т.е. понимание речи взрослых, осваивается ребенком быстрее, чем активная - ее самостоятельное употребление. Ребенок рождается с готовым речевым аппаратом. Неумение его использовать связано с необходимостью: приобретения навыка пользования речевым аппаратом; знакомства со словесными формами; накопления содержания для речи; установления социальных связей с окружающими. Подчеркнем, что развитие речи ребенка неразрывно связано с возникновением и ростом потребности общения со взрослым.

Младенец еще не понимает значения того, что ему говорят. В первом полугодии первого года жизни он особым образом реагирует на ритмико-мелодические звуки голоса человека, а во втором из всех голосовых воздействий взрослого выделяет звук речи. Младенец особенно чувствителен к интонациям, с которой к нему обращается взрослый, и к мимике, которой сопровождается высказывание. Произнесение слов, демонстрирующих одобрение, со строгой интонацией и одновременно нахмуренным лицом вызывает у малыша отрицательные эмоции.

Реагировать на слова взрослых ребенок начинает очень рано. На третьей неделе он сосредоточивается на голосе взрослого. На 2-м месяце жизни малыш прекращает крик под влиянием «разговора» с ним, сосредоточиваясь на лице взрослого. Во втором полугодии первого года жизни ребенок устанавливает связь между словом и предметом или действием.

Первоначально дети лучше понимают не слова, а жесты взрослого. Так, в 5,5-6 мес. младенец подползает к взрослому при подзывании его жестом. А на чисто словесный призыв малыш приближается к взрослому только после 11,5 мес.

С возрастом усложняются реакции ребенка на речь взрослого. Так, в 7-8 мес. малыш поворачивается к предмету в ответ на вопрос взрослого: «Где?» Однако связь между словом и предметом в этом возрасте очень неустойчива. Если предмет меняет свое местоположение или ракурс, то младенец его не узнает. А в 9 мес. ребенок уже находит несколько знакомых предметов независимо от их местоположения. В возрасте 7-8 мес. младенец выполняет разученные движения при их назывании взрослым: «Встань», «Сядь», «Ладушки», «До свидания» и пр. 9-10-месячный малыш понимает элементарные поручения («Дай маме ложку»), в 10-11 мес. ребенок выбирает предметы по словесному указанию взрослого. Связь между предметом и его названием - важнейшее достижение в развитии речи младенца. В дальнейшем это даст возможность действовать с предметами в их отсутствие, в плане представлений.

На первом году жизни возникают предпосылки слушания. Малыш сосредоточивается не только на разговоре взрослого, подкрепляемого действиями или мимикой, но и на звучании песенок или небольших стихотворений.

Развитие предпосылок освоения активной речи также включено в общение со взрослым. На 3-м месяце жизни малыш реагирует на «разговор» взрослого смехом и звуками. В возрасте 2-4 мес. издает характерные согласные звуки («к-к», «х-х»). Около 4 мес. гукание сменяется гулением. Дети произносят высокие певучие звуки наподобие трели с большим напряжением. На 4-м месяце малыш перекликается со взрослым на расстоянии. Причем, звуки он продолжает произносить и после прекращения общения. Важным приобретением является то, что звуки произносятся под контролем слуха. Их произнесение становится самостоятельной деятельностью. На 5-6-м месяце ребенок произносит звуки и производит разнообразные движения, чтобы обратить на себя внимание взрослого, «выразить» ему свои желания. Возникает адресованность звуков взрослому. Они становятся инициативной формой общения, выделившись из общего состава выразительных движений. Ребенок произносит звуки и в самостоятельной деятельности, и как только увидит взрослого.

После 6 мес. в речи младенца появляется лепет - слоги и звуки, которые перемежаются смехом и сопровождаются движениями. С помощью лепета малыш выражает свои требования, например произносит «дя-дя-дя» и тянется к блюдцу с кашей. После 10 мес. в речи малыша можно услышать слова или обрывки слов, которые сочетаются с соответствующими движениями и мимикой («не», «ам»). Так ребенок отвечает на понимаемое им высказывание взрослого. Такая речь первоначально возникает как ответ на предложение взрослого и состоит из трех компонентов: жестов, мимики и звуков. Это еще не собственно речь, а жестикуляторная, включающая и звуковые элементы. Ребенок много лепечет и вне общения со взрослым.

Лепет - это особая форма его самостоятельной деятельности, доречевое средство общения и способ выражения эмоционального состояния. Произнося звуки, малыш основывается на подражании и самоподражании. Подражание выступает как своеобразная форма общения и механизм развития речи. Ребенок обращает внимание на артикуляцию взрослого, повторяет за ним новые звуки и слова. Возникает отсроченное подражание звукам и словам, произносимым взрослым. К концу первого года жизни в активную речь ребенка включается от 4 до 20 слов, которые обозначают названия лиц и предметов. Важно, что он использует их в осмысленной ситуации. Значение таких слов очень неустойчиво. Ребенок обозначает ими не только сам предмет, но и ситуацию, в которую предмет включен, а также выражает свое отношение к нему, указывает на выполняемое с ним действие. Он легко переносит название с одного предмета на другой, сходный по какому-то несущественному признаку. Но самое главное достижение состоит в том, что слова приобретают предметную отнесенность, создавая основу для освоения ребенком их значений.

Возникновение первых осмысленных слов и понимания речи на основе собственно языковых средств, связанных с определенными фонемами родного языка, свидетельствует о том, что развитие речи переходит в новую стадию - фонемную, начинается усвоение звуковой стороны языка. Ранее, на дофонемной стадии, понимание ребенком речи взрослого строилось на восприятии не фонематического состава, а общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово воспринималось малышом как единый, нерасчлененный звуковой комплекс. Особенности развития речи в младенческом возрасте:

- развитие речи включено в общение со взрослым;
- возникает внимание к речи взрослого, а затем подражание ей превращается в самостоятельную деятельность ребенка;
- устанавливается связь между названием предмета и самим предметом, что проявляется в поиске и нахождении предмета по слову взрослого и в назывании предметов и лиц;
- к концу первого года жизни развивается инициативное употребление осмысленных слов.

§ 2. Развитие речи в раннем детстве

В раннем детстве усложняется деятельность малыша, расширяется доступная ему сфера действительности, усложняется общение со взрослыми. Стремление к содержательному общению по поводу предмета побуждает ребенка «искать» новое средство для общения, которым становится речь. Так, новая потребность, вырастающая на основе предметной деятельности, стимулирует развитие активной речи, которая превращается в средство общения.

К активному употреблению речи ребенка побуждает потребность в совместной со взрослым деятельности.

Выделяют три периода в становлении коммуникативной функции слова. В первом - главным компонентом ситуации выступает предмет. Ребенок тянется к нему, сопровождая действие мимическими и интонационно-выразительными эмоциональными компонентами, смысл которых - воздействовать на взрослого. Если попытки неудачны, то они могут перерасти в выражение недовольства, в плач. Во втором периоде главным компонентом ситуации становится взрослый. Ребенок переводит взгляд с предмета на взрослого и останавливается на последнем. Попытки достать предмет заменяются указательными жестами. Дети стремятся привлечь внимание взрослого на свои попытки. В третьем периоде центр ситуации переносится на слово. Ребенок смотрит на взрослого, присматривается к артикуляции. Появляются первые попытки произнести слово, ребенок строит его артикуляционно-произносительный образ. Исчезают неадекватные речевые пробы. И малыш произносит требуемое слово - название предмета. При этом требуемое действие взрослого с предметом подразумевается.

В возрасте 1 года 2 мес. - 1 года 3 мес. возникает подражание взрослому по инициативе ребенка, малыш повторяет за ним слова, фразы. Новое слово включается в разнообразные комбинации с уже знакомым. Важно, что в раннем детстве ребенок переходит к употреблению осмысленных слов, хотя за словом стоит конкретный предмет, а не обобщенное значение. Слово «чашка» обозначает для него ту чашку, из которой он пьет. А другие чашки, отличающиеся внешним признаком, таким словом не называются. Постепенно складывается обозначение словом группы предметов на основе наглядных, а не родо-видовых признаков. Достаточно бывает незначительного внешнего сходства по признаку, который бросается в глаза, чтобы малыш обозначил предметы одинаково. Так, словом «ки» он называет кошку, меховой воротник и шубу. Во второй половине второго года жизни слово относится к группе сходных предметов, независимо от некоторых внешних различий: куклы большие и маленькие, резиновые и пластмассовые, знакомые и новые называются одинаково. Бурное развитие предметной деятельности после полутора лет приводит к появлению в речи малыша глаголов, связанных с действием и выражением требований. В возрасте около 2 лет ребенок задает многочисленные вопросы о названиях предметов, что приводит к скачкообразному увеличению активного словаря. К концу 3-го

года жизни в речи дошкольника появляются слова с обобщающим значением, но по своему содержанию отличающиеся от таких же слов в речи взрослого. Говоря «овоци», «игрушки», «одежда», ребенок имеет в виду предметы, которые встречались в его личном опыте и с которыми он действовал, а не абстрактное понятие, основанное на существенных признаках. Таким образом, развивается не только коммуникативная, но и обобщающая функция речи. Словарный состав речи - это лишь строительный материал, который только при сочетании слов в предложении по законам грамматики родного языка служит целям общения и познания действительности. Поэтому наиболее существенным является вопрос об усвоении ребенком грамматического строя речи, которое начинается на втором году жизни. В возрасте от 1 года 3 мес-1 года 8 мес. ребенок начинает употреблять слова, выполняющие функцию целого предложения (в неизменном виде во всех случаях, где они используются). Жесты и мимика, сопровождающие слова, облегчают их понимание окружающими. Малыш произносит «мама» и тянется к игрушке, что означает: «Мама, дай игрушку». Значение таких слов меняется в зависимости от ситуации, в которую они включены. После 1,5 лет движения, звуки и жесты все более заменяются словами, которые превращаются в полноценное средство общения.

В возрасте 1 года 8 мес-1 года 10 мес. в речи ребенка появляются двусловные предложения. Он строит фразы, в которых называет требуемое действие: «Мама, ням-ням». После 1 года 10 мес. малыш начинает употреблять предложения, состоящие более чем из двух слов. В них он включает свое имя. В 2-3 года быстро увеличивается количество предложений, члены которых согласуются между собой сначала с помощью флексий (2 года 1 мес.-2 года 3 мес), а потом служебных слов (2 года 3 мес-3 года). На втором году жизни появляется особая форма речи - ситуативная, понятная только в контексте конкретной ситуации, в которую включены собеседники. Это эмоциональная, отрывочная, дополняемая жестами и мимикой форма речи.

Ситуативная форма речи ребенка отражает ответы на вопросы взрослого и вопросы самого ребенка, выражает желания малыша, требования, предложения. Строится ситуативная речь как диалог, что связано с недостаточной самостоятельностью ребенка, неотделимостью его деятельности от деятельности взрослых.

В возрасте около 2 лет и особенно на третьем году жизни малыш по своей инициативе начинает отражать в речи все то, что он воспринимает. Возникает описательная речь. Теперь ребенок различает предметы по признакам, количеству и передает эти различия в речи. Он воспроизводит услышанные стихи, сказки, песенки. Речь включается в игру, отражая в ней реальные жизненные ситуации. Появляется способность разговаривать с персонажем игры.

В раннем детстве продолжает развиваться понимание речи взрослых. К концу 2-го года жизни понимание речи основано на правильном восприятии всех звуков родного языка. Слово взрослого управляет вниманием детей, восприятием, движениями, действиями. Ребенок понимает названия предметов, их качества, производимые с ними действия, некоторые оценки. Его поведение начинает подчиняться словесной инструкции взрослого, в связи с чем складываются элементы произвольности. На третьем году жизни малыш под влиянием инструкции взрослого может не только начать, но и затормозить действие, что создает новые возможности для его воспитания, и в частности для усвоения правил поведения.

Важнейшим достижением в развитии и понимании речи является овладение слушанием. В возрасте 1-3 лет интенсивно формируется речевое внимание, умение сосредоточиться не только на звуковой стороне слова, но и на его содержании и переживать по поводу

услышанного. Ребенок уже понимает содержание небольших литературных текстов, которое непосредственно связано с его личным опытом или с ситуацией и предметами, воспринимаемыми в момент слушания. На третьем году жизни ребенок воспринимает небольшие рассказы взрослого, состоящие из 3-4 предложений.

Особенности развития речи в раннем возрасте:

- развитие речи связано не только непосредственно с общением со взрослым, но и включено в практическую деятельность по освоению предметов;
- формируется активная речь, которая становится средством общения со взрослыми и сверстниками;
- складывается не только коммуникативная, но и обобщающая функция речи;
- формируется регулирующая функция речи, когда ребенок подчиняется инструкции взрослого, выполняя его требования;
- появляется ситуативная речь, понятная исходя из контекста ситуации, в которую включены собеседники;
- возникает описательная речь;
- ребенок воздействует с помощью речи на себя и на взрослого;
- речь отражает опыт взаимодействия ребенка с окружающим, называя не только предметы и лица, но и действия, переживания, требования, предложения, желания;
- формируется слушание и понимание литературных произведений, рассказов взрослого, что обогащает опыт ребенка и помогает усвоить социальный опыт.

§ 3. Развитие речи в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте наступает качественно новый этап освоения речи. Мотивом активного овладения родным языком выступают растущие потребности дошкольника узнать, рассказать и воздействовать на себя и другого человека. Речь включается во все виды деятельности, в том числе и познавательную. Изменение стоящих перед дошкольником задач, появление новых видов деятельности, усложнение общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга жизненных связей и отношений, в которые включен ребенок, приводит к интенсивному развитию, во-первых, всех сторон речи (словаря, звуковой культуры, грамматического строя), во-вторых, ее форм (контекстной и объяснительной) и функций (обобщающей, коммуникативной, планирующей, регулирующей и знаковой).

Развитие всех сторон речи невозможно без освоения ее звуковой культуры, которая составляет основу, центральный момент овладения языком. Звуковая культура речи повышает возможность ориентировки дошкольника в сложных соотношениях грамматических форм, обеспечивает освоение морфологической системы языка.

В развитии звуковой стороны речи выделяют формирование фонематического слуха и правильность произношения. Главным является различение ребенком звука заданного от звука, им самим произносимого. В дошкольном возрасте завершается процесс

фонематического развития. Ребенок правильно слышит звуки и говорит. Он уже не узнает неправильно произнесенные слова. У дошкольника складываются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

В развитии словаря дошкольника наблюдаются значительные качественные и количественные изменения. В речи ребенка становится не только больше слов, но, что очень важно, происходит развитие их значений. Малыш рано заучивает слова, но значение, содержащееся в них, усваивает постепенно. С возрастом меняется характер обобщений, содержащихся в слове. Напомним, что в конце первого-начале второго года жизни слово обозначает один конкретный предмет, соответствуя его чувственному образу. К концу второго года жизни слово обозначает группу однородных предметов («чашка» - это различные чашки). В 3-3,5 года слово объединяет несколько групп однородных предметов: мебель, игрушки, одежда. В 4-5 лет ребенок использует слова, содержащие итог предыдущих обобщений. Например, слово «растение» включает такие группы, как ягоды, деревья, фрукты и прочее. Но такое обобщение по-прежнему строится на наиболее ярких признаках, которые ребенок усвоил в собственной практической деятельности. То есть обобщение, содержащееся в слове, остается конкретным и наглядным. За каждым словом дошкольника стоит представление о конкретном предмете или ситуации. Старший дошкольник, употребляя слова, обозначающие абстрактные категории, объясняет их, исходя из своего опыта взаимодействия с окружающими. Например, жадный - это тот, кто не делится игрушками, добрый - тот, кто не дерется. Моральные понятия привязаны к конкретной ситуации. Поэтому в речи дошкольника преобладают слова, обозначающие конкретные объекты, максимально приближенные к самому ребенку, объекты, с которыми он постоянно действует. Такую особенность словаря дошкольника описал Е.А.Аркин. Он показал соотношение разных существительных в речи четырехлетнего ребенка: жилище - 15,2%, пища - 9,6%, одежда - 8,8%, животные - 8,8%, растения - 6,6%, городской быт - 5,1%, части тела - 4,7%, профессия, техника и инструменты - 4,6%, неживая природа - 3,3%, время - 3,4%, социальные явления - 3,3%, родовые понятия - 1%, геометрические фигуры - 0,9%, абстрактные слова - 0,7%.

Услышав новое слово, ребенок стремится понять его, найти ему аналогию в собственном опыте, имеющихся знаниях. Для дошкольника важна не отнесенность слова к определенной категории, а его применение в конкретной жизненной ситуации. Объясняя значение слов, он устанавливает аналогии с теми словами, которые ему уже знакомы (например, «цыплят так называют потому, что они ходят на цыпочках»).

В дошкольном возрасте наступает новый этап и в развитии грамматического строя речи. Это период усвоения морфологической системы языка, склонений и спряжений. Освоение форм склонений у дошкольников происходит при главной роли ориентировки ребенка на форму слова, то есть его окончание в именительном падеже.

Для детей дошкольного возраста характерна наибольшая чуткость к языковым явлениям. Усвоение ими суффиксов родного языка проявляется в самостоятельном словообразовании. До 3 лет усваиваются суффиксы уменьшительности, ласкательности, уничижительности и увеличительности. А все остальные - в дошкольном возрасте. Причем особую трудность вызывают суффиксы, изменяющие значение слова, например -ниц, -щик.

В самостоятельном словообразовании (словотворчестве), по словам Д.Б.Эльконина, проявляется проводимая ребенком работа по овладению языком как реальной, предметной действительностью. Это реальная практика, в ходе которой происходит освоение речи.

Словотворчество выступает как симптом овладения языком. Попытки словотворчества стремительно нарастают с 2 до 4,5-5 лет. Оно подчиняется строгим законам языка, основу которых составляют грамматические стереотипы, в частности значения суффиксов и приставок. Новые слова, придуманные малышом, не противоречат правилам грамматики, хотя и не учитывают исключения из этих правил.

На 5-м году жизни ребенка обычно происходит уточнение лексики и способов ее употребления. Появляются первые попытки осмыслить значения слов на основе сопоставления созвучных слов, что приводит к их ошибочным сближениям (горыгород, трава-отравить, деревья-деревня). То есть смысловое истолкование идет вслед за звуковым сопоставлением. Звуковой комплекс как бы освобождается от значения и выступает для ребенка с материальной точки зрения. Так же как овладение предметной деятельностью невозможно без освоения действий с предметами, так и овладение языком невозможно без действий со словом, как с материальной единицей языка.

Звуковая сторона слова также привлекает дошкольника. Вместе с ориентировкой на значение слова возрастает интерес к его звучанию независимо от содержания. Появляется игра словами. Ребенок намеренно изменяет звучание слова, придумывает слова, не имеющие предметной отнесенности. Так произвольно он проделывает важную и серьезную работу по освоению языка.

Следующим важным направлением в развитии речи дошкольника является появление ее новых форм - контекстной и объяснительной. Исследование А.М. Леушиной отразило специфику разных форм речи у дошкольника. Ситуативная речь, появившаяся еще в раннем возрасте, не отражает полностью содержание в речевых формах. Она понятна при учете ситуации, с опорой на невербальные средства. Эта речь выступает в форме диалога и связана с чувственным опытом.

На протяжении дошкольного возраста в речи нарастают черты контекстности. Контекстная речь сосуществует с ситуативной. Контекстную речь отличает связность, когда содержание высказывания раскрывается в самом его контексте. Ее единицей уже становится не слово, а предложение. Возникновение контекстной речи обеспечивается обогащением словаря и освоением грамматического строя речи. В то же время ситуативная речь не выступает чисто возрастной особенностью. Она часто встречается в общении со взрослыми или сверстниками, когда дети выполняют совместную деятельность.

Приведем пример из наблюдения за совместной деятельностью Кати А. (5 лет 2 мес.) и Насти Т. (5 лет 5 мес.).

Катя: А давай разукрасим лягушку?

Настя: Пошли (подходят к столу и садятся).

Катя: Где разукрашивать?

Настя (указывает пальцем): Вот! Вот! Бери карандаш... Этот бери! Вот! (показывает пальцем).

Катя (берет карандаш): Вот красный. Взяла. (Проводит линию на бумаге.) Ой-ой! Это красный? Это не красный!

Настя: Бери! Какая разница! Бери этот! Синий где? (Осматривает поверхность стола, берет синий карандаш.)

Катя: А мне? (Берет синий карандаш.) А синим где разукрашивать? (Раскрашивает лягушку. Насте.) Смотри, как у меня!

Настя: У тебя получилась сказочная лягушка, как из мультика.

Катя: Да. Все, готово!

Настя: Пошли поиграем, у кого выше прыгнет! (Уходят.)

Ситуативная речь присутствует у дошкольников в рассказах на темы из своего быта, при пересказе с введением картинок. Но даже в 3-4 года ситуативность речи менее выражена при пересказе без использования картинок.

У старших дошкольников ситуативность речи заметно снижается и в бытовых рассказах, и в пересказах, независимо от наличия картинок. Нарастают черты контекстности. Речь становится все более последовательной и логичной.

Приведем пример, как дети рассказывают о событиях из своего опыта.

Взрослый: Расскажи, что ты делал вчера в детском саду?

Максим Н.(6 лет): Ну что?.. Гулял, ел, спал. Особенно мы с Дениской играли в детектива и разыскивали разных чудовищ. Мы еще с Дениской... У нас с ним тайные переговоры. Мы, когда спать ложимся, у нас дырочка там есть у кровати. И мы смотрим в нее и переговариваемся.

Взрослый: Маша, вспомни, пожалуйста, какой-нибудь смешной случай, который произошел с тобой.

Маша В.(7 лет): В прошлом году было. Остановились мы с мамой у магазина на Ломоносова. Мы шли к бабушке, а мама встретила какую-то тетеньку. Она была ее знакомая. Вот она с ней разговаривает, разговаривает.

А я не ожидала, что она с ней остановится, взяла и побежала. Потом мама увидела, что меня нет, взяла и побежала за мной. Она увидела, что я у подъезда, а я сказала: «Не надо было останавливаться», - и пошла в подъезд к бабушке. Она на первом этаже живет.

Важно подчеркнуть, что степень связности речи прямо определяется обучением ребенка. Притом решающее значение имеет словарный образец взрослого.

К концу дошкольного возраста у ребенка сосуществуют ситуативная и контекстная речь. Использование каждой из них зависит от задач и условий его общения с окружающими.

Объяснительная речь - самая сложная форма речи в дошкольном возрасте. Она опирается на развитие мышления и требует от ребенка умения устанавливать и отражать в речи причинно-следственные связи. Объяснительная речь передает достаточно сложное содержание.

Объяснительная речь интенсивно развивается в совместной со сверстниками деятельности, когда нужно договориться об общей игре, труде, выбрать тему рисования и объяснить товарищу способы действия.

Приведем в качестве примера отрывки бесед с детьми. Взрослый: Наташа, с кем ты любишь играть?

Наташа С.(7 лет): Ну, люблю играть с Максимкой, играть с Ольгой, с Тamarой Анатольевной (воспитатель). Максимка - мой лучший друг. Мы с Ольгой - два котенка, а Максимка - папа. Но когда мы с Максимкой отдельно играем, он - щенок, а я котенок. С Максимкой интересно играть, потому что он все придумывает интересное... Интересно в общем. Я сама тоже люблю придумывать. Вот мы и играем.

Взрослый: Ссоришься ли ты с детьми в игре? Если ссоришься, то почему? Наташа: Иногда. И с Сашей даже деремся. Саша - это мой брат. Он мне мешает играть всегда. Балуется, игрушки прячет.

Взрослый: Женя, ссоришься ли ты с детьми в игре? Если ссоришься, то почему?

Женя А.(4 года 6 мес.): Да, я ссорюсь из-за того, что они меня не слушают и мешают мне играть. Я с Русланом теперь не дружу, потому что он все время нам мешает.

Взрослый: Максим, нравится ли тебе трудиться?

Максим Н.(6 лет): Да.

Взрослый: Почему?

Максим: Ну, когда заниматься нечем, хочется что-нибудь поделывать. Вообще-то интересно.

Взрослый: А если у тебя не получится какая-нибудь работа, что ты сделаешь?

Максим: Постараюсь ее исправить. Если я брошу работу, то меня не поблагодарят. Так хоть купят что-нибудь.

Новые формы речи обеспечивают содержательность общения со взрослыми и сверстниками, осмысление своего опыта.

Рассмотрим развитие функций речи у ребенка 3-7 лет. В дошкольном возрасте усложняются связи мышления и речи. Складывается интеллектуальная функция речи, когда она выступает орудием мышления. Слово фиксирует результат познавательной деятельности, закрепляя его в сознании ребенка. Ребенок не только констатирует воспринимаемое или воспроизводит прошлый опыт, он рассуждает, сопоставляет факты, делает выводы, открывая в предмете скрытые связи и закономерности. Словесное рассуждение к 6-7 годам превращается в способ решения задач. Включение речи в познавательную деятельность приводит к интеллектуализации всех познавательных процессов. Речь перестраивает чувственное познание, изменяет соотношение мышления и действия, закрепляет оценки, суждения, приводя к развитию высших форм интеллектуальной деятельности.

Дошкольник пользуется речью не только для установления контакта, но и для получения новой содержательной информации, которую он включает в решение мыслительных задач. Интеллектуальная функция речи переплетается с коммуникативной.

Развитие понимания речи в дошкольном возрасте связано с выполнением поручений взрослого, знакомством с литературными произведениями.

Понимание литературных произведений выражается в том, что ребенок может сосредоточиться на достаточно большом количестве персонажей, сложном сюжете, описании. Он выделяет не только содержание, но и главную идею произведений. Старший дошкольник определяет основных героев и второстепенных, высказывает и мотивирует свое отношение к ним, дает им аргументированную оценку, выделяет форму произведения (сказка, стихотворение, рассказ) и некоторые средства языковой выразительности, например сравнения. В процессе пересказа ребенок использует выразительные средства, характерные для литературного произведения.

Приведем в качестве примера пересказ русской народной сказки «Снегурочка» Максимом Н. (6 лет):

«Жил-был... дед и старуха. Все у них ладно было. Да беда, дочки не было. Все болит, работы нет. Не могут больше работать. Пришла зима. Снегу по пояс. «Давай, старуха, сделаем себе дочку из снега». «Давай», - говорит старуха. Слепили они девочку. Нарисовал ей дед ротик, глаза. Свалился снег, и вышла оттуда девочка. Взяли они себе домой девочку жить. Дома девочка работала, песни пела, а они любовались все время ею. Потом пришло лето. Снег растаял, девочке плохо стало. Подружки однажды позвали ее в лес грибы-ягоды собирать. Она сначала не хотела идти, а потом ее старуха уговорила. Пришли они в лес. Разожгли костер и стали прыгать. Снегурочка прыгнула посередине костра и сгорела, растаяла. И улетела на облако. Подружки стали ее звать «ау, ау», но только эхо им в лесу откликалось. Все».

Понимание инструкции взрослого проявляется в двух основных моментах: в ее отсроченном выполнении и в следовании указанию не только на цель, но и на способ действия. Первоначально малыши, недослушав инструкцию, сразу же пытаются выполнить действие. При выполнении они следуют только тем указаниям, которые относятся к общей цели действия: что надо сделать. Выполнение указаний, относящихся к способу действий, происходит только в том случае, если они отражают каждый отдельный акт действия или группу однородных актов, а действие следует сразу за словом. Самостоятельно организовывать свою деятельность на основе инструкции малыш не может. Постепенно словесное указание взрослого превращается в основу для выполнения системы целенаправленных действий. Дети не доводят дело до конца, но направление их действий остается правильным. Они задают вопросы, уточняющие указания, обращаются ко взрослому за подтверждением правильности своих действий. Иногда дошкольники замечают, что юс действия не соответствуют инструкции. Тогда они прерывают выполнение задания или исправляют свое действие. В целом с заданием они не справляются, нужный результат ими не достигается. Переломным моментом в развитии понимания инструкции и становлении регулирующей функции речи является самостоятельная организация дошкольниками своей деятельности на основе этой инструкции. Деятельность начинает протекать по единому плану, возникающему до ее начала под влиянием инструкции взрослого, когда все его указания в отношении цели и способа действия выполняются.

Регуляция поведения и деятельности детей проявляется в их изменении под влиянием оценок взрослого. Освоение дошкольниками понимания речи дает возможность взрослым мотивировать свои требования, добиваясь сознательного их выполнения. С помощью речи ребенок воздействует на взрослого и сверстника.

Приведем пример.

Дети дежурят. Максим Д. (6 лет) смотрит, как Наташа (6 лет 5 мес.) раскладывает вилки. Молча начинает перекидывать вилки зубцами к себе.

Наташа: Максим, что ты делаешь? Так нельзя!

Максим (смеется): Можно!

Наташа: Татьяна Сергеевна, скажите Максиму, что так нельзя делать!

Воспитатель: Максим, конечно же, нельзя!

Максим быстро раскладывает вилки правильно.

В дошкольном возрасте возникает и саморегулятивная функция. Речь ребенка все больше включается в его деятельность, выполняя функцию планирования, что приводит к выделению в деятельности старшего дошкольника двух моментов: принятия решения и планирования его практического выполнения. Речь перемещается с результата деятельности на ее начало, не только фиксируя этот результат, но и предваряя его. Планирование деятельности в речи значительно повышает ее эффективность, делает замысел устойчивым, а его достижение более быстрым, точным, правильным. На основе планирования практическая и умственная деятельность становятся произвольными и целенаправленными.

Покажем, как речь включается в процесс рисования у Кати В. (6 лет 2 мес.).

Катя (рисует телевизор): Так, телевизор. Нарисую антенну (рисует антенну). О! А как нарисовать волны? Я нарисую девочку. (Рисует девочку в телевизоре.) Микрофон нарисую, проволочки идут. (Рисует микрофон, а от них изображает линии.) Сейчас я нарисую глазки, синенький бантик. (Рисует девочке глаза и бантик, кружок на телевизоре.) Выключатель от телевизора. А это разные звуки (проводит горизонтальные линии). Хочешь такой? (Обращается ко взрослому.) А девочка в телевизоре поет.

О развитии знаковой функции речи у дошкольника говорит осознание ребенком звукового строения слова и словесного состава предложения, что создает предпосылки для обучения грамоте.

Задача звукового анализа слова не возникает в практической деятельности, а ставится перед детьми в процессе специального обучения. Взрослый учит ребенка специальному способу обследования звуковой структуры слова: на основе схемы его звукового состава и обозначения звуков фишками уже в 4 года у детей можно сформировать обобщенное действие интонационного выделения звуков в слове, различение на слух твердых и мягких, звонких и глухих согласных, называние первого звука в слове. Старшие дошкольники определяют последовательность всех звуков в слове.

Осознание словесного состава предложений также складывается не сразу. Сначала дошкольник относится к предложению как к смысловому целому. Он ориентируется на ситуацию, обозначенную в предложении. Когда его спрашивают, сколько слов в предложении «Дети играли в мяч», он отвечает: «Одно: Дети играли в мяч». Далее возникает анализ интонационно-смысловых групп: существительных и глаголов. На аналогичный вопрос ребенок отвечает: «Дети - первое слово, играли в мяч - второе слово». И только в результате обучения дети выделяют все категории слов, исключая союзы и предлоги, то есть служебные части речи.

К 7 годам ребенок отделяет слово от обозначаемого им предмета и понимает его как абстрактную единицу.

Таким образом, у дошкольника нарастает сознательное отношение к речи. В 5-7 лет она становится произвольным самостоятельным процессом. Ребенку важно передать в речи содержание, чтобы его точно понял собеседник. Выделяется особая речевая деятельность в виде бесед, слушаний, рассуждений, составления рассказов и сказок. Она имеет свои мотивы и цели и развивается только в процессе специально организованного обучения, когда взрослый предъявляет к речи ребенка определенные требования (самостоятельно, выразительно передать содержание, поддерживать непринужденную беседу, отвечать на вопросы и пр.) и учит его, как их следует выполнять. Речь превращается в умственную интеллектуальную деятельность.

Особенности развития речи в дошкольном возрасте:

- речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращаясь в универсальное средство общения;
- появляются связные формы речи, возрастает ее выразительность;
- ребенок постигает законы родного языка в процессе действий со словом;
- ребенок учится излагать свои мысли связно, логично, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач, а речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов;
- развивается регулирующая функция речи, которая выражается в понимании литературных произведений, подчинении инструкции взрослого;
- складывается планирующая функция речи, когда она начинает предварять решение практических и интеллектуальных задач;
- возникает звуковая функция речи, выделение слова как абстрактной единицы, что создает возможность сделать слово объектом познания и освоить письменную речь;
- складывается понимание форм языковой деятельности;
- речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к ней;
- речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседу, рассуждения и рассказы;

- завершается процесс фонематического развития: ребенок правильно слышит и произносит звуки;
- возникают предпосылки для освоения грамоты.

Литература

Арушанова А. Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи//Дошкольное воспитание. - 1993. - №9. -С. 58-65.

Ахунджанова С. Развитие речи дошкольников в продуктивных видах деятельности//Дошкольное воспитание. -1983. -№6. -С. 34-36.

Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. - М., 1973.

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми/Под ред. М.И.Лисиной. - М., 1985.

Розенкрат-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. - М., 1963.

Сохин Ф.А. Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению грамоте//Вопросы психологии. - 1974. - №2. - С. 138-142.

Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника/Вопросы психологии. -1989. -№3. - С. 39-43.

Ушакова О. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет //Дошкольное воспитание. - 1972. - №9. - С. 22-32.

ГЛАВА 11. Сенсорное развитие в дошкольном возрасте

Ощущение и восприятие составляют процессы чувственного познания. Восприятие - это отражение предметов, явлений, процессов и совокупности их свойств в их целостности при непосредственном воздействии этих предметов и явлений на соответствующие органы чувств. В отличие от восприятия ощущение отражает лишь отдельные свойства предметов и явлений.

В зависимости от того, какой анализатор является ведущим в акте восприятия, различают зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное восприятие. Важнейшими видами восприятия выступают восприятие пространства и времени. Во всех видах восприятия важную роль играют двигательные ощущения.

Основными свойствами восприятия являются предметность, целостность, константность и категориальность. Под предметностью понимается отнесенность всех сведений о внешнем мире, полученных с помощью органов чувств, к самим предметам, а не к рецепторам или участкам мозга, осуществляющим обработку сенсорной информации. Целостность состоит в том, что всякий объект воспринимается как устойчивое, системное целое, категориальность, что он относится к определенной категории, группе объектов на основе каких-либо существенных признаков. Константность - это относительное постоянство некоторых воспринимаемых свойств предметов при изменении условий восприятия, например константность цвета, формы, величины. Процессы восприятия опосредует речь, создавая возможность обобщения и абстрагирования свойств предмета путем их

словесного обозначения. Восприятие зависит от простого опыта и знаний, от задач, целей, мотивов деятельности, от индивидуальных особенностей личности.

§ 1. Сенсорное развитие в младенчестве

Органы чувств новорожденного начинают функционировать с момента рождения. Но развитие сенсорной и моторной активности младенца происходит не одновременно. Важнейшая особенность развития в этом возрасте состоит в том, что высшие анализаторы - зрение, слух - опережают развитие руки как органа осязания и органа движения, что обеспечивает формирование всех основных форм поведения ребенка, а значит, определяет ведущее значение условий жизни и воспитания в этом процессе. Исследования Н.Л.Фигурина, Н.М.Денисовой, Н.М.Щелованова, Н.М.Аксариной, Л.Г.Голубевой, М.Ю.Кис-тяковской, С.Л.Кривиной, Г.В.Пантюхиной, Э.Л.Фрухт, Э.Г. Пилюгиной и др. позволяют проследить, как происходит сенсорное развитие на первом году жизни. Поскольку особое значение для сенсорного и в целом психического развития имеет формирование зрительного и слухового анализаторов, рассмотрим этот процесс подробно. Новорожденный по-разному реагирует на зрительные раздражители, которые ему неприятны или приятны. Например, при чрезмерно ярком свете он закрывает глаза, проявляя беспокойство. В 10 дней малыш удерживает в поле зрения движущийся предмет (ступенчатое слежение). В 2-3 недели возникает конвергенция глаз. Но младенец с трудом останавливает взор на предмете. Очень незначительная задержка взора наблюдается в 3-5 недель. В 4-5 недель ребенок научается следить за предметом, находящимся на расстоянии 2-4 м, а в 3 мес. - на расстоянии 4-7 м. Одновременно с 6-10 недель развивается умение следить за предметом, который движется по кругу. К концу первого месяца малыш во время спокойного бодрствования прислушивается к звукам, даже тихим, и по-разному на них реагирует. Так, он радуется, перестает двигаться и кричать при разговоре взрослого или звучании погремушки. Его пугают резкие, громкие звуки, поэтому он вздрагивает или плачет. Стремление увидеть источник звука сначала проявляется в том, что младенец в 2 мес. переводит глаза и поворачивает голову из стороны в сторону. А в возрасте 4 мес. быстро и безошибочно поворачивает голову и находит взглядом лицо говорящего взрослого, звучащую игрушку. Установление связей между слухом и зрением значительно расширяет контакты младенца с окружающим миром. Теперь он не просто воспринимает то, что находится в поле его зрения, но и сам отыскивает взором говорящих людей и издающие звук предметы.

К 3 мес. движения рук малыша становятся плавными, свободными. Он часто выпрямляет руки над грудью, случайно захватывает и ощупывает одной рукой другую, затем пеленки и одеяло, а потом все предметы, которые попадают под руку.

Малыш случайно натывается на висящие игрушки и радуется новым ощущениям. Получив удовольствие, он старается повторить движение и тянется к предмету снова. В 3-4 мес. ребенок долго и сосредоточенно занимается игрушками, висящими около него: наталкивается на них руками и следит, как они раскачиваются, пытается их захватить и удержать. С 4,5-5 мес. движения захватывания становятся более точными. Например, ребенок может свободно достать, захватить и удержать висящую игрушку или взять ее из рук взрослого, когда тот держит игрушку у малыша над грудью.

Таким образом, с освоением хватания в 4 мес. начинается развитие руки младенца как анализатора. Но в этом возрасте рука не всегда движется точно к предмету, она часто отклоняется в сторону. Все предметы младенец схватывает одинаково, прижимая пальцами к ладони. В 4-5 мес. у малыша возникает новая потребность достать и взять игрушку, привлекающую его внимание. Он уже проявляет известную настойчивость,

использует знакомые движения, а иногда совершает новые. С 4 до 6 мес. малыш учится точно направлять руку к игрушке, доставать или брать предметы, лежа на боку или животе. В 5-6 мес. он демонстрирует недовольство, если не может достать игрушку, и успокаивается, когда ее достает.

Хватание совершенствуется на протяжении первого года жизни. Более точное движение руки к предмету складывается к 8 мес, но точным без отклонений оно становится лишь к 12 мес. Схватывание и удержание предмета пальцами формируется на 7-8-м месяце жизни младенца и также совершенствуется до конца года. Такое совершенствование связано с противопоставлением большого пальца всем остальным. То есть ребенок начинает располагать пальцы на предмете в соответствии с его формой и величиной (круглой, квадратной или продолговатой). К 10-11 мес. ребенок, прежде чем взять какой-либо предмет, заранее складывает пальцы в соответствии с его формой и величиной. Значит, зрительное восприятие ребенком этих признаков в объектах теперь направляет его практические действия.

Во втором полугодии первого года жизни возникает активное рассматривание, обследование предметов, которое связано с манипулированием ими (малыш стучит, размахивает, перекладывает, бросает и пр.). В процессе рассматривания и манипулирования с предметами складываются зрительно-двигательные координации. Сначала малыш ориентируется в окружающем мире при помощи внешних ориентировочных действий. Когда он хочет взять какой-либо предмет, его рука движется к этому предмету, оценивая расстояние практически и внося коррективы по мере движения. Так, глаз, следя за рукой, «учится» оценивать расстояние. В процессе хватания и манипулирования ребенок узнает разнообразные свойства предметов - форму, величину, плотность, вес, упругость, температуру, устойчивость и пр. Малыш ставит предметы в новые и новые положения до тех пор, пока они не исчерпают свою новизну, в связи с потерей которой угасает ориентировочная реакция на предмет. Подобное обследование объектов свидетельствует о зарождении интереса к их свойствам и о том, что теперь предметы начинают выступать как нечто постоянно существующее в окружающем мире, имеющее неизменные свойства. Об этом «открытии» говорит тот факт, что ребенок в 9-10 мес. ищет исчезнувшие предметы, значит, он понимает, что предмет не перестал существовать, а находится в другом месте.

Напомним, что уже к концу первого месяца ребенок прислушивается к речи взрослого. В первые 3 мес. у него появляются ответные голосовые реакции - гукание и гуление, свидетельствующие о начале развития голосового аппарата, звуковой речи. На 4-5-м месяце младенец различает интонации обращенной к нему речи. К 6 мес. узнает (по звучанию) свое имя. В период от 6-7 до 9-10 мес. ребенок впервые начинает понимать речь взрослого.

Понимание речи ребенком возникает на основе зрительного восприятия. Взрослый показывает предмет и спрашивает: «Где то-то?» (называет его словом). В результате такого обучения складывается связь между предметом, действием с ним и словом взрослого, которая проявляется в поиске малышом предмета в ответ на просьбу взрослого: «Покажи, где?» Возникшая в 10 мес. начальная форма понимания речи строится на основе зрительной ориентировки. И в то же время зрительный поиск объектов управляется словом. В конце первого года жизни появляются первые слова ребенка, которые относятся к предмету.

Особенности сенсорного развития в младенческом возрасте:

- складывается акт рассматривания предметов;
- формируется хватание, приводя к развитию руки как органа осязания и органа движения;
- устанавливаются зрительно-двигательные координации, что способствует переходу к манипулированию, в котором зрение управляет движением руки;
- устанавливаются дифференцированные взаимосвязи между зрительным восприятием предмета, действием с ним и его названием взрослым.

§ 2. Сенсорное развитие в раннем детстве

В раннем детстве восприятие остается очень несовершенным. Ребенок не может последовательно осмотреть предмет и выделить разные его стороны. Он выхватывает какой-то наиболее яркий признак и, реагируя на него, узнает предмет. Именно поэтому на втором году жизни малыш с удовольствием рассматривает картинки, фотографии, не обращая внимания на пространственное расположение изображенных предметов, например, когда книжка лежит вверх ногами. Он одинаково хорошо опознает окрашенные и контурные объекты, а также объекты, раскрашенные в необычные цвета. То есть цвет не стал еще для ребенка важным признаком, характеризующим предмет.

Развитие предметной деятельности в раннем возрасте ставит ребенка перед необходимостью выделять и учитывать в действиях именно те сенсорные признаки предметов, которые имеют практическую значимость для выполнения действий. Например, малыш легко отличает маленькую ложку, которой ест сам, от большой, которой пользуются взрослые. Форма и величина предметов при необходимости выполнить практическое действие выделяются правильно. Ведь если палка слишком коротка, с ее помощью не удастся достать мяч. В других ситуациях восприятие остается расплывчатым и неточным. Цвет ребенком воспринимается труднее, поскольку, в отличие от формы и величины, не оказывает большого влияния на выполнение действий.

Ответ на вопрос, какой признак в первую очередь выделяет в предмете ребенок, неоднозначен. Предпочтения малыша зависят от его подготовленности к различению признаков, от того, знаком или не знаком ему предмет, назван или не назван в слове. Так, подбирая пару к незнакомому предмету, малыши ориентируются на цвет, а к знакомому - на форму.

Выполнение ребенком орудийных и соотносящих действий создает условия для освоения им перспективных действий, которые, в свою очередь, делают восприятие более точным и правильным. Собирая пирамидку, матрешку, закрывая коробочку, застегивая пуговицы, кнопки, завязывая шнурки, ребенок подбирает и соединяет предметы и их части в соответствии с признаками - цветом, формой, величиной. Результат таких действий достигается только при соблюдении определенных неизменных условий. Автодидактические игрушки, в частности матрешки, побуждают малыша соотносить их детали по какому-то конкретному признаку.

На первых порах ребенок не владеет способами зрительного соотнесения предметов и выполняет соотносящие действия на основе внешних ориентировочных действий. Взрослый знакомит малыша с новым способом ориентировки - примериванием, который ребенок осваивает постепенно. Так, преддошкольник по очереди пытается поместить вкладыши в отверстия, пока не найдет деталь нужной формы. Или при собирании пирамидки примеривает друг к другу все кольца в поисках самого большого, и так до тех

пор, пока не останется ни одного кольца. Характер ориентировочных действий ребенка изменяется, когда он начинает использовать мерку для выделения необходимого соотношения предметов по признаку. Например, меркой становится самое маленькое кольцо пирамидки, с которым ребенок сравнивает все остальные. Такое сравнение первоначально требует от малыша развернутых ориентировочных действий. Так, он прикладывает все кольца пирамидки к мерке и устанавливает их соотношение по величине. Постепенно сопоставление свойств предметов с меркой начинает протекать на основе зрения без практических действий. На 3-м году жизни некоторые хорошо знакомые малышу предметы становятся постоянными образцами, с которыми ребенок сравнивает свойства любых объектов, например треугольные объекты с крышей, красные с помидором. Таким образом, меняется действие с меркой и ее содержание. Ребенок переходит к зрительному соотношению свойств предметов с меркой, которой выступает не только конкретный предмет, но и представление о нем.

Освоение новых ориентировочных действий позволяет ребенку выполнять задания, предполагающие выбор по образцу, который выступает при этом меркой. Такое задание является более сложным для ребенка, чем простое узнавание, потому что он понимает, что существуют предметы, имеющие одинаковые свойства. Выбор по образцу затрудняется, если предложить малышу много разнородных или имеющих сложную форму, много частей и разнообразно раскрашенных предметов. Подчеркнем, что сначала дети учатся подбирать предметы по форме, потом по величине и лишь затем по цвету. То есть новые действия восприятия осваиваются прежде всего в отношении более знакомых и более важных с точки зрения практической деятельности признаков.

Освоение новых ориентировочных действий приводит к тому, что восприятие становится более детальным, полным и точным. Предмет воспринимается ребенком с точки зрения разных присущих ему свойств.

Слова, обозначающие признаки предметов, дошкольники усваивают с трудом и почти не пользуются ими в самостоятельной деятельности. Ведь для названия признака надо отвлечься от самого важного в предмете - его функции, выраженной в названии предмета. Важно, как установили Л.А. Венгер, Э.И. Пилюгина, чтобы ребенок умел подбирать предметы по слову взрослого, фиксирующего определенный признак, и мог учитывать свойства объектов в практической деятельности. Выполнение подобных заданий говорит о том, что у ребенка сформировались некоторые представления о свойствах предметов. Это создает основу для усвоения в более старшем возрасте сенсорных эталонов.

При выполнении не только соотносящих, но и орудийных действий малыш осваивает ориентировочные действия примеривания. Когда не получается достать предмет короткой палкой, он заменяет ее предметами большей длины, пока не достигнет желаемого результата.

Развитие фонематического слуха протекает по тем же закономерностям. В раннем детстве интенсивно развивается активная речь, складывается вербальное общение, поэтому фонематические свойства звуков выделяются в той мере, в которой они необходимы для деятельности. К концу 2-го года жизни малыш воспринимает все звуки родного языка.

Особенности сенсорного развития в раннем возрасте:

- складывается новый тип внешних ориентировочных действий - примеривание, а позднее зрительное соотношение предметов по их признакам;

- возникают представления о свойствах предметов;
- освоение свойств предметов определяется их значимостью в практической деятельности;
- развитие фонематического слуха, необходимого для общения со взрослым, приводит к восприятию всех звуков родного языка.

§ 3. Сенсорное развитие в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте восприятие превращается в особую познавательную деятельность, имеющую свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Совершенство восприятия, полнота и точность образов зависят от того, насколько полной системой способов, необходимых для обследования, владеет дошкольник. Поэтому главными линиями развития восприятия дошкольника выступают освоение новых по содержанию, структуре и характеру обследовательских действий и освоение сенсорных эталонов.

В раннем детстве восприятие признаков объекта возникает при выполнении предметной деятельности. У младшего дошкольника обследование предметов подчиняется преимущественно игровым целям. Исследование З.М.Богуславской показало, что на протяжении дошкольного возраста игровое манипулирование сменяется собственно обследовательскими действиями с предметом и превращается в целенаправленное его опробование для выяснения назначения его частей, их подвижности и связи друг с другом. К старшему дошкольному возрасту обследование приобретает характер экспериментирования, обследовательских действий, последовательность которых определяется не внешними впечатлениями ребенка, а поставленной перед ним познавательной задачей.

В дошкольном возрасте практическое действие с материальным объектом «расщепляется» (Л.А.Венгер). В нем выделяются ориентировочная и исполнительская части. Ориентировочная часть, предполагающая, в частности, обследование, еще совершается во внешней развернутой форме, но выполняет новую функцию - выделение свойств предметов и предвосхищение последующих исполнительских действий. Постепенно ориентировочное действие становится самостоятельным и выполняется в умственном плане. У дошкольника меняется характер ориентировочно-исследовательской деятельности. От внешних практических манипуляций с предметами дети переходят к ознакомлению с предметом на основе зрения и осязания. В дошкольном возрасте преодолевается разобщенность между зрительным и осязательным обследованием свойств и возрастает согласованность осязательно-двигательных и зрительных ориентировок.

Важнейшей отличительной особенностью восприятия детей 3-7 лет выступает тот факт, что, соединяя в себе опыт других видов ориентировочной деятельности, зрительное восприятие становится одним из ведущих. Оно позволяет охватить все детали, уловить их взаимосвязи и качества. Формируется акт рассматривания, в то время как преддошкольники очень редко рассматривают предметы, не действуя с ними. Дошкольник в ходе рассматривания решает разнообразные задачи: ищет нужный предмет и выделяет его; устанавливает его особенности, индивидуальные стороны, определяет в нем признаки или части, отличающие и объединяющие его с другими объектами; создает образ незнакомого предмета.

Соотношения осязания и зрения в процессе обследования предметов неоднозначны и зависят от новизны объекта и стоящей перед ребенком задачи. Так, при предъявлении новых предметов возникает длительный процесс ознакомления, сложная ориентировочно-

исследовательская деятельность. Дети берут предмет в руки, ощупывают, пробуют на вкус, сгибают, растягивают, стучат им об стол, подносят к уху и пр. Таким образом, они сначала знакомятся с предметом в целом, а потом выделяют в нем отдельные свойства. Активная разнообразная и развернутая ориентировка Позволяет формировать адекватные, богатые, точные образы восприятия.

В случае, если ребенок имеет дело с новым предметом, его обследование снова превращается в развернутый процесс. Действия руки выступают как способ обследования, если необходимо более детально ознакомиться с предметом, а зрительное восприятие не дает необходимой информации о его свойствах.

Обследовательские действия дошкольника все больше специализируются. Складываются рациональные приемы обследования предметов.

На протяжении дошкольного возраста возрастает целенаправленность и управляемость процессом восприятия со стороны самого ребенка. А поэтому растет продолжительность ознакомления с предметами, его планомерность.

В качестве примера приведем описание игрушки Сережей П.(6 лет.)

Взрослый : Сережа, опиши игрушку.

Сережа: Попробую (берет в руки, вертит). Гном. Шапка сиреневая с голубым. Кончики сиреневые. Форма треугольная. Наверху бумбончик сиреневый (ставит игрушку на стол). Сандалии. Коричневые. Пояс черный с белым. Рубашка голубая с точками на рукавах. Длинная. Гном с бородой. Глаза. Глаза голубые. Волосы еще кружочками закручены. Брови черные. Нос. Рот красный (берет игрушку в руки и осматривает ее). Все.

Младший дошкольник еще не может управлять своим взором. Его взгляд беспорядочно перемещается по предмету. А в 5-7 лет у ребенка появляется систематическое рассматривание, движения взора характеризуются последовательностью. По данным Н.Г.Агеносовой, время рассматривания простой по содержанию картинке у дошкольника постоянно возрастает, составляя в 3-4 года 6 мин 8 с, в 5 лет - 7 мин 6 с, а в 6 лет - 10 мин 3 с.

Восприятием детей 3-4 лет управляет и руководит только взрослый. В ходе выполнения разных видов деятельности при соответствующем педагогическом руководстве средние дошкольники учатся наблюдать, рассматривать объекты. В рисовании, конструировании педагог организует, направляет обследование объекта для выделения разных его сторон. Основной метод обследования предметов определяет следующую последовательность действий ребенка (Н.Н.Поддъяков). Первоначально предмет воспринимается в целом. Затем вычленяются его главные части и определяются их свойства (форма, величина и пр.). На следующем этапе выделяются пространственные взаимоотношения частей относительно друг друга (выше, ниже, справа, слева). В дальнейшем вычленении более мелких деталей устанавливается их пространственное расположение по отношению к их основным частям. Завершается обследование повторным целостным восприятием предмета.

Возрастает любознательность ребенка. Увеличивается число объектов, сторон действительности, привлекающих его внимание. Дошкольник начинает открывать новое в знакомых объектах. Он замечает не только то, что снег белый и холодный, но еще и то,

что он тает в тепле, а цвет его меняется в зависимости от времени суток, погоды, времени года.

Сначала только взрослый ставит цель наблюдения и контролирует весь его ход. Его словесные указания организуют деятельность ребенка. А затем педагог учит ребенка постановке таких целей и контролю за процессом их достижения.

Наблюдение превращается у дошкольника в своеобразную умственную деятельность, направленную на решение интеллектуальных проблем. Ухаживая за растениями и животными, ребенок наблюдает преобразования в их внешнем виде, и, постигая процессы роста и развития, устанавливая скрытые закономерности и связи, он видит, что растения засыхают, если их не поливать.

У дошкольника речь все больше включается в процессы восприятия. Формулировка цели наблюдения в речи позволяет осознать ее и спланировать последующий процесс. Называние воспринятого признака объекта в слове помогает ребенку абстрагировать его от предмета и осознать как специфическую характеристику действительности. Дети все правильнее передают в речи то, что воспринимают. Речь помогает осмыслить важнейшие качества предметов как единое целое. При восприятии нового предмета дети дают ему наименование в соответствии со своим прошлым опытом, относят к определенной категории сходных объектов, иначе говоря, категоризируют.

Покажем, как два ребенка описывали одну и ту же мягкую игрушку с неопределенным внешним видом.

Юля Е. (4 года 3 мес.): Это домовенок, они все такие. У этого зеленые уши, твердые, страшные глазки. Он весь лохматый. Это чтобы легче пугать было. Лапки болтаются на тоненьких веревочках. Он весь серенький.

Антон Д. (5 лет): Похоже на ежика. Он тоже лохматый. Носик полосатенький, ушки зеленые. Голова вся белая. Глаза есть. Они внутри желтые и черные.

Связь восприятия с мышлением и речью приводит к его интеллектуализации. Обследование свойств предметов в дошкольном возрасте происходит путем их моделирования, замещения идеальными представлениями - сенсорными эталонами. В ходе исследовательской деятельности происходит как бы перевод свойств воспринимаемого объекта на знакомый ребенку язык, каковым являются системы сенсорных эталонов.

Ознакомление с ними и способами их использования (начиная с 3 лет) занимает основное место в сенсорном развитии ребенка. Освоение сенсорных эталонов не только значительно расширяет сферу познаваемых ребенком свойств, но и позволяет отражать взаимосвязь между ними.

Сенсорные эталоны - это представления о чувственно воспринимаемых свойствах объектов. Эти представления характеризуются обобщенностью, так как в них закреплены наиболее существенные, главные качества. Осмысленность эталонов выражается в соответствующем названии - слове. Эталоны не существуют отдельно друг от друга, а образуют определенные системы, например решетка фонем родного языка, спектр цветов, шкала музыкальных звуков, система геометрических форм и пр., что составляет их системность (А.В.Запорожец). Ребенок знакомится с сенсорными эталонами в процессе деятельности, предполагающей ориентировку в свойствах предметов и их обследование.

Исследования под руководством Л.А.Венгера позволили проследить этапы усвоения эталонов.

На первом году жизни в связи с развитием произвольных движений и передвижениями в пространстве малыш начинает отражать пространственные свойства предметов, фиксируя их в «сенсомоторных предэталонах» - сначала реальных, а затем представляемых особенностях собственных движений, направленных на предмет. На 2-3-м году жизни он овладевает предметной деятельностью, которая предполагает практическое соотнесение предметов с учетом их свойств, что приводит к появлению перцептивного соотнесения, когда представления об отдельных знакомых предметах становятся «предметными предэталонами». Они начинают применяться в качестве «меры» свойств других предметов.

После 3 лет решающее значение в развитии восприятия приобретают продуктивные виды деятельности. Они требуют не просто учета, а воспроизведения предметных свойств и отношений, чем способствуют усвоению общепринятых эталонов через свойства используемых материалов. Так, в конструировании устанавливаются представления о форме и величине.

Восприятие, становясь управляемым, осмысленным, интеллектуальным процессом, опираясь на использование фиксированных в культуре способов и средств, позволяет глубже проникнуть в окружающее и познать более сложные стороны действительности. Усложняется восприятие времени и пространства, развивается художественно-эстетическое восприятие литературных произведений, живописи, театра, музыки. Речь способствует освоению таких сложных видов восприятия, как пространство, время.

На первом году жизни малыш овладевает «близким» пространством, ограниченными пределами его кровати или манежа, практически перемещаясь и совершенствуя манипуляции с предметами. На втором году жизни слово взрослого включается в пространственную ориентировку. Называние педагогом или родителями пространственных отношений позволяет ребенку освоить их достаточно быстро.

В раннем детстве малыш ориентируется в более широком пространстве, перемещаясь и действуя с предметами. Выделяя пространственные отношения в практической деятельности, ребенок их не осознает. Важно, что собственное тело малыша становится для него точкой отсчета в восприятии пространства и правая рука выделяется как орган, выполняющий действия. Как показало исследование М.В.Вовчик-Блакиной, ребенок ориентируется в направлениях вперед-назад, вверх-вниз, вправо-влево, либо двигаясь в ту или иную сторону, либо изменяя соответствующим образом положение корпуса, головы, рук и контролируя эти движения зрением. Речь не играет решающей роли в пространственном различении. Генерализованные реакции («тут», «там», «здесь» и т.д.), сопровождающие восприятие ребенком ситуации, его указательные жесты свидетельствуют о том, что восприятие направлений пространства ограничивается некоторой практической дифференцировкой этих направлений.

Усвоение слов-обозначений в более старшем возрасте приводит к пониманию относительности пространственных отношений в зависимости от точки отсчета. Первоначально ребенок оценивает пространственные отношения исключительно с точки зрения положения в пространстве его самого. Но неумение абстрагироваться от собственного положения и определить направление расположенных предметов относительно любых других лиц или предметов обнаруживает конкретность представлений детей, ограниченность их обобщенного знания о пространстве.

Формирование более обобщенных представлений о пространстве обеспечивает способность ребенка определить направления не только относительно себя, но и в отношении к другим лицам и предметам. Движения и ориентировочные действия постепенно переходят в план представляемых действий. А речевые акты, освобождаясь от первоначальной связи с движениями тела и рук, приобретают ведущее значение, переносятся во внутренний план, т. е. развиваются как процессы внутренней речи.

Восприятие времени - один из самых сложных видов восприятий в силу его специфических особенностей. Время не имеет наглядной основы и воспринимается опосредованно на основе совершаемой деятельности или особого предмета - часов. Время слито с жизненными событиями, течет в одном направлении, его нельзя вернуть. Обозначение временных промежутков относительно: то, что было завтра, стало сегодня и т.д. Один и тот же временной промежуток воспринимается по-разному в зависимости от содержания и характера деятельности, выполняемой ребенком, его состояния на данный момент: например, если он ждет привлекательного события, то кажется, что время идет медленно. Поэтому дети долго не понимают логику временных отношений и на протяжении всего дошкольного возраста не воспринимают очень длительные временные периоды. Им недоступно понимание таких категорий, как год, век, столетие, эпоха и т.п.

Предпосылки восприятия времени складываются еще на первом году жизни, когда у младенца формируется биоритм «сон-бодрствование». В конце раннего детства дети осваивают непродолжительные и конкретные временные отрезки, например утро-вечер, день-ночь, поскольку в течение этих промежутков выполняют разную деятельность. Восприятию дошкольника доступны такие категории, как неделя, месяц, минута. Но наглядный характер психических процессов приводит к специфическим особенностям восприятия времени дошкольником. Так, он «ищет» материальный носитель времени и часто в качестве такового выделяет часы. Он уверен, что если стрелки перевести, то время изменит свой ход, например быстрее наступит завтра. Он еще не осознает, что время не зависит от желания людей, не понимает объективности времени. Поэтому главная роль в развитии восприятия времени принадлежит взрослому, который вычленяет временные отрезки, устанавливает их связь с деятельностью малыша и обозначает в слове, включая его в разнообразные житейские ситуации (Т.Д.Рихтерман).

В восприятии сказки участвуют все познавательные процессы: память, мышление, воображение. Слушая литературные произведения, ребенок не видит перед собой описываемые события. Он их должен представить, опираясь на свой опыт. От того, насколько он правильно это сделает, зависит понимание произведения, содержания и идеи.

Восприятие литературных и фольклорных произведений на 2-м году жизни конкретно. Оно возникает лишь в том случае, если текст сопровождает действия, которые выполняет ребенок в данный момент или разыгрывает взрослый с помощью игрушек.

В 2-3 года происходит переход от ситуативного восприятия к обобщенному (Л.Павлова). Дети представляют не только отдельные образы, но и целостные картины, эпизоды, состоящие из цепи взаимосвязанных действий. Они начинают понимать не только житейские, обыденные ситуации, но и непредвиденные, оригинальные повороты сюжета, учатся «прогнозировать» поведение героев, предполагать конечный результат их действий. Малыша интересует результат действий персонажей, волнует собственная сопричастность к происходящему, поэтому он может попросить попробовать кашу, которую сварила сорока.

Исследования восприятия дошкольниками сказки, проведенные А.В.Запорожцем, Д.М.Арановской, Т.А. Кондратович, выявили двойственность этого процесса. С одной стороны, понимание сказки опирается на непосредственное эмоциональное отношение к описываемым событиям и героям. Оно не носит чисто интеллектуального характера и полностью не опирается на рассуждающее мышление. С другой стороны, понимание возникает в процессе активного сопереживания и содействия героям. Поэтому, возникая в уме и опираясь на представления, оно имеет действенный характер. Дошкольник пытается включиться в сюжет, повлиять на ход событий. При повторном чтении он нередко просит пропустить эпизоды, в которых любимым героям что-то угрожает. Ребенок занимает позицию внутри произведения, а позиция слушателя формируется только к семи годам.

В раннем детстве ребенок нередко смешивает изображенную и реальную действительность. Поэтому он пытается сорвать с картинки нарисованные цветы или взять нарисованные яблоки. Такие попытки говорят о том, что рисунок еще не стал для малыша заместителем реального объекта. Дошкольник не отделяет реальное от изображенного.

На материале восприятия живописи М.Н.Зубарева раскрыла уровни эстетического развития дошкольника.

На первом уровне ребенок 3-4 лет эмоционально радуется изображению знакомых предметов, которые он узнал на картинке, но еще не образу. Мотив оценки носит предметный или житейский характер (выбрал открытку потому, что «дома такой еще нет», «потому, что здесь лодка, можно покататься», «потому, что яблоко, оно вкусное»). На втором уровне ребенок к 5 годам начинает не только видеть, но и осознавать те элементарные эстетические качества в произведении, которые делают картину для него привлекательной. Дети могут получать элементарное эстетическое наслаждение, оценивая в картине как красивое и цвет, и цветовые сочетания изображенных предметов и явлений, реже - форму и композиционные приемы. На третьем, высшем, уровне дети 6-7 лет поднимаются до способности воспринимать больше, чем заложено во внешних признаках изображаемого явления. Ребенок улавливает внутреннюю характеристику художественного образа.

Особенности сенсорного развития в дошкольном возрасте:

- зрительное восприятие становится ведущим при ознакомлении с окружающим;
- осваиваются сенсорные эталоны;
- возрастает целенаправленность, планомерность, управляемость, осознанность восприятия;
- с установлением взаимосвязей с речью и мышлением восприятие интеллектуализируется.

Литература

Запорожец А. В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве //Избр. психолог, труды: В 2 т. - М 1986. -Т.1.- С. 91-99.

Ендовицкая Т.В., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Развитие ощущений и восприятий // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. - М., 1964. - С. 13-71.

Мусейбова Т. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. - 1970. - № 3. - С. 36-41.

Мусейбова Т. Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание - 1972 - №2. - С. 48-55.

Ретина Т.А. Восприятие дошкольниками выразительной стороны рисунка и ее влияние на отношение к герою книги // Вопросы психологии. - 1960. - №5. - С. 115-124.

Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. - М., 1965.

ГЛАВА 12. Развитие памяти в дошкольном возрасте

Память представляет собой форму психического отражения прошлого опыта во всем его многообразии. Она лежит в основе обучения и воспитания, приобретения знаний, личного опыта, формирования навыков. Память связывает прошлое, настоящее и будущее человека, обеспечивая единство его психики и придавая ей индивидуальность. Память включается во все виды и уровни деятельности, поскольку действуя человек опирается на собственный и исторический опыт. Особое место память занимает в системе познавательных процессов, объединяя восприятие, воображение и мышление в единую систему, направленную на познание окружающей действительности.

Память составляет совокупность процессов запоминания (фиксации) информации, сохранения или забывания ее, а также последующего восстановления. Виды памяти принято выделять по разным основаниям. По содержанию запоминаемого материала - образная, эмоциональная, двигательная, словесная. В зависимости от способа запоминания - логическая и механическая. По длительности сохранения материала память может быть долговременной и кратковременной. В зависимости от наличия сознательно поставленной цели запомнить - произвольной и произвольной.

В процессе развития психики человека непосредственные, биологические формы памяти превращаются в сложные по своей структуре процессы, подчиненные специальной цели запомнить. Память вступает во взаимосвязи с речью и мышлением, приобретая на этой основе интеллектуальный характер, то есть опора на мыслительные операции придает ей осмысленный и обобщенный характер.

§ 1. Развитие памяти в младенчестве

С момента рождения на малыша действуют разнообразные раздражители: несоциальные (освещение, температура воздуха или воды для купания и пр.), социальные (голос, лицо матери, предметы обихода). Эти первые впечатления, фиксируясь в памяти новорожденного, имеют важное значение для его последующего развития. У малыша формируются первые предпочтения, накапливается личный опыт, он осваивает новые формы поведения.

Сразу после рождения приступает к функционированию образная память (в элементарной форме). На первом месяце жизни у ребенка появляется однотипная реакция на

повторяющийся раздражитель. На 3-4-м месяце у малыша начинает формироваться образ предмета. Так создается фундамент образной памяти.

Постепенно расширяется круг узнаваемых ребенком объектов. Малышка узнает лицо и голос матери. Это очень важное приобретение для малыша, свидетельствующее об избирательности по отношению к раздражителям. Оно помогает устанавливать контакты со взрослым.

В 3-4 мес. ребенок узнает предметы, связанные с кормлением, в 5 мес. отличает людей по голосам, в 6 мес. выделяет любимую игрушку. На 7-8-м месяце узнавание предмета опосредуется словом, о чем свидетельствует то, что малыш находит какую-либо вещь в ответ на вопрос взрослого: «Где...?» В 8-9 мес. малыш узнает знакомого человека после 2-3 недель разлуки. К 12 мес. он различает мелодию, которая когда-то вызвала у него положительные эмоции, а также по просьбе взрослого выполняет несложные движения: делает «ладушки», машет ладошкой при расставании.

Узнавание предметов в младенческом возрасте обычно происходит по одному, часто несущественному, признаку. Незначительное изменение внешнего вида объекта приводит к тому, что ребенок не узнает маму в новом платье. В то же время признака, который находил в опыте малыша наиболее значимое подкрепление, бывает достаточно для узнавания. Дж. Болдуин описывает поведение семимесячного мальчика, который не узнал няню после ее длительного отсутствия, даже когда она заговорила. Узнавание произошло после того, как она запела.

Постепенно период между запоминанием и узнаванием удлиняется, но остается по-прежнему небольшим. В виде свободных воспоминаний образная память наблюдается только в начале второго года жизни ребенка.

О первом появлении двигательной памяти свидетельствует сформировавшийся у малыша рефлекс на положение для кормления. Находясь в позе «под грудью», ребенок начинает делать сосательные движения. Процесс развития двигательной памяти активизируется во втором полугодии жизни малыша, когда он начинает увлеченно манипулировать предметами (освоение и хватание), двигаться, учиться ползать и ходить.

Следует подчеркнуть, что память в младенческом возрасте не является самостоятельным процессом, она включена в восприятие и ощущение, а значит, материал запоминается как бы «сам собой», произвольно. Если малыша в одно и то же время кормят, купают, постепенно у него формируется рефлекс на время, он начинает «готовиться» к соответствующему режимному процессу, например, просыпается к кормлению. Если младенцу показали звучащую или необычную яркую игрушку, вызвавшую у него радость, он снова и снова требует ее, манипулирует с ней. Эмоциональная память все ярче проявляется во втором полугодии первого года жизни, когда ребенок переживает те или иные эмоции при встрече с некоторыми объектами или ситуациями (например, начинает плакать при виде предметов для купания, если эта процедура в прошлом вызвала у него отрицательные переживания).

Интерес к речи взрослого у младенца возникает рано в связи с тем, что речь выступает отличительным признаком человека. Слово взрослого «руководит» поведением малыша. Взрослый называет окружающие предметы, их признаки, действия, свойства. Это постепенно приводит к тому, что малыш начинает связывать предмет со словом, запоминает его название.

Укажем особенности развития памяти в младенчестве:

- память функционирует «внутри» ощущений и восприятий;
- она проявляется сначала в форме запечатления, затем узнавания, характеризуется недлительным сохранением;
- материал фиксируется ребенком произвольно;
- сначала у малыша развивается двигательная, эмоциональная и образная память, а к концу года складываются предпосылки для развития словесной памяти.

§ 2. Развитие памяти в раннем детстве

В раннем детстве, когда ребенок учится ходить, расширяется его взаимодействие с окружающим миром. Для него становится доступным большее количество предметов. В связи с этим начинается новый этап в развитии памяти малыша. Он приступает к овладению предметными действиями в соответствии с назначением и функцией объектов, в зависимости от культурно-гигиенических навыков и основных движений. Движения ребенка становятся более точными, легкими, координированными, что обеспечивает малышу автономию от взрослого, расширение сферы самостоятельности. В этот период образ памяти уже более гибок и подвижен. У ребенка формируются представления об объектах, удаленности, размере, направленности движения, выполняемых действиях, событиях. Малыш узнает предмет вне связи с ситуацией, в которую он включен, идентифицирует его по важным признакам. Так, по предложению взрослого малыш показывает часы независимо от их пространственного расположения.

В начале второго года жизни ребенка память выделяется из процесса восприятия, зарождается способность воспроизводить объект в его отсутствие, удлиняется промежуток между запоминанием и узнаванием (на втором году жизни ребенок узнает знакомое лицо после перерыва в 1,5-2 мес, а на третьем - объекты, которые воспринимал год назад). Начинает интенсивно развиваться словесно-смысловая память: ребенок реагирует уже не на ритмико-мелодическую структуру слова, а на его значение. На третьем году жизни он понимает каждое отдельное слово, входящее в произнесенную взрослым фразу. Постепенно ребенок переходит от пассивной речи к активной. Этот период обусловлен ростом словаря, усвоением грамматики родного языка, развитием понимания и произношения. Расширение словаря, накопление опыта деятельности и действий приводит к тому, что малыш начинает понимать некоторые нравственные нормы и правила поведения: «Что можно, а что нельзя?», «Как надо и как не надо делать?»

Подчеркнем особенности памяти в раннем детстве:

- обогащается содержание представлений;
- возрастает объем и прочность сохранения материала;
- появляется новый процесс памяти - воспроизведение;
- бурное развитие получает словесная память.

§ 3. Развитие памяти в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте главным видом памяти является образная. Ее развитие и перестройка связаны с изменениями, происходящими в разных сферах психической жизни ребенка, и прежде всего в познавательных процессах - восприятии и мышлении. Восприятие, хотя и становится более осозанным, целенаправленным, все же сохраняет глобальность. Так, ребенок преимущественно выделяет наиболее яркие признаки предмета, не замечая другие, нередко более важные. Поэтому представления, которые составляют основное содержание памяти дошкольника, нередко отрывочны. Запоминание и воспроизведение проходят быстро, но бессистемно. Малыш «перескакивает» с одного признака предмета или компонента ситуации на другой. В памяти он часто удерживает второстепенное, а существенное забывает. Развитие мышления приводит к тому, что дети начинают прибегать к простейшим формам обобщения, а это в свою очередь обеспечивает систематизацию представлений. Закрепляясь в слове, последние приобретают «картинность». Совершенствование аналитико-синтетической деятельности влечет за собой преобразование представления.

На протяжении дошкольного возраста, как показала А.А.Люблинская, наблюдается переход:

- от единичных представлений, полученных в процессе восприятия одного конкретного предмета, к оперированию обобщенными образами;
- от «нелогичного», эмоционально нейтрального, часто смутного, расплывчатого образа, к котором нет основных частей, а есть только случайные, несущественные детали в неправильной их взаимосвязи, к образу, четко дифференцированному, логически осмысленному, вызывающему определенное отношение к нему ребенка;
- от нерасчлененного, слитного статического образа к динамическому отображению, используемому старшими дошкольниками в разной деятельности;
- от оперирования отдельными оторванными друг от друга представлениями к воспроизведению целостных ситуаций, включающих выразительные, динамические образы, то есть отражающие предметы в многообразии связей.

Последнее изменение касается самого процесса. У маленьких детей образ создается на основе практического действия, а затем оформляется в речи. У старших дошкольников образ возникает на основе мыслительного анализа и синтеза.)

У дошкольника значительно изменяется содержание двигательной памяти. Движения становятся сложными, включают несколько компонентов. Например, ребенок танцует и размахивает платочком. Движения осуществляются на основе сформированного в памяти зрительно-двигательного образа. Поэтому роль образца взрослого по мере освоения движения или действия уменьшается, так как ребенок сравнивает их выполнение с собственными идеальными представлениями. Такое сравнение значительно расширяет его двигательные возможности. Он уже не только правильно двигается, но может одновременно решать другие задачи. Например, в подвижной игре дошкольник выполняет соответствующие основные действия, а также следит за выполнением правил сверстниками и сам их соблюдает. Именно поэтому малышу становятся доступны игры с элементами спорта, эстафеты, игры-аттракционы.

Совершенствование действий с предметами, их автоматизация и выполнение с опорой на идеальный образец - образ памяти - позволяют малышу приобщиться к таким сложным видам трудовой деятельности, как труд в природе и ручной. Ребенок качественно

выполняет орудийные действия, которые основаны на тонкой дифференцировке движений, специализированной мелкой моторике, - вышивает, шьет и т.д.

Словесная память дошкольника интенсивно развивается в процессе активного освоения речи при слушании и воспроизведении литературных произведений, рассказывании, в общении со взрослыми и сверстниками. Воспроизведение текста, изложение собственного опыта становится логичным, последовательным.

На протяжении всего дошкольного возраста преобладает произвольная память. У дошкольника сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, озвученность, прерывистость действия, движение, контраст и пр. Именно поэтому малыши долго помнят персонажей, которых воспитатели включают в сюрпризные моменты. Неожиданность появления и новизна игрушки в совокупности с эмоциональностью воспитателя оставляют глубокий след в памяти ребенка.

Важнейшее изменение в памяти дошкольника происходит примерно в четырехлетнем возрасте. Память ребенка приобретает элементы произвольности. Раньше запоминание материала происходило попутно с выполнением какой-либо деятельности: малыш играл и запомнил игрушку, слушал сказку и запомнил ее, рисовал и запомнил названия цветов спектра. В старшем дошкольном возрасте память постепенно превращается в особую деятельность, которая подчиняется специальной цели запомнить. Ребенок начинает принимать указания взрослого запомнить или припомнить, использовать простейшие приемы и средства запоминания, интересоваться правильностью воспроизведения и контролировать его ход. Возникновение произвольной памяти не случайно, оно связано с возрастанием регулирующей роли речи, с появлением идеальной мотивации и умения подчинять свои действия относительно отдаленным целям, а также со становлением произвольных механизмов поведения и деятельности.

Первоначально цель запомнить формулируется взрослым словесно. Постепенно под влиянием воспитателей и родителей у ребенка появляется намерение что-либо запомнить для припоминания в будущем. Причем припоминание раньше, чем запоминание, становится произвольным. Дошкольник, испытывая трудности в восстановлении требуемого материала, приходит к мысли, что в прошлом плохо запомнил.

Ребенок осознает и использует некоторые приемы запоминания, выделяя их из знакомых видов деятельности. При специальном обучении и контроле со стороны взрослого дошкольнику становятся доступными логические приемы запоминания, в качестве которых выступают мыслительные операции. Таковыми могут быть смысловое соотнесение и смысловая группировка, схематизация, классификация, соотнесение с ранее известным.

Впервые действие самоконтроля проявляется у ребенка в 4 года. А резкое изменение его уровня происходит при переходе от 4 к 5 годам. Дети 5-6 лет уже успешно контролируют себя, запоминая или воспроизводя материал. С возрастом меняется стремление к полному и точному воспроизведению. Если в 4 года дети вносят самопоправки в пересказ в связи с сюжетными изменениями, то 5-6-летние дошкольники исправляют текстуальные неточности.

Так память все больше становится подконтрольной самому ребенку.

Важным моментом в развитии памяти дошкольника выступает появление личных воспоминаний. В них отражаются существенные события из жизни ребенка, его успехи в деятельности, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Так, малыш может долго помнить нанесенную ему обиду, подарок ко дню рождения или то, как он вместе с бабушкой собирал прошлым летом в лесу землянику.

Особенности развития памяти в дошкольном возрасте:

- преобладает произвольная образная память;
- память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер;
- словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание и расширяет сферу познавательной деятельности ребенка;
- складываются элементы произвольной памяти как способности к регуляции данного процесса сначала со стороны взрослого, а потом и самого ребенка;
- формируются предпосылки для превращения процесса запоминания в особую умственную деятельность, для овладения логическими приемами запоминания;
- по мере накопления и обобщения опыта поведения, опыта общения ребенка со взрослыми и сверстниками развитие памяти включается в развитие личности.

§ 4. Руководство развитием памяти

На первом году жизни малыша произвольное запоминание протекает в совместной со взрослыми деятельности через манипулирование с предметами. Младенец запоминает предмет, когда взрослый у него на глазах действует с игрушкой. Причем необходимо, чтобы взрослый при этом выражал заинтересованность в совместной деятельности; радовался успехам ребенка и общению с ним, тем самым создавая эмоционально действенное подкрепление тому материалу, который должен запомнить малыш. Важно обеспечить многократное повторение действия в целях его запоминания. Целесообразно обозначить словами предметы, ситуации, признаки, движения и действия, чтобы фиксировать их в памяти младенца, обеспечив связь образа предмета со словом.

Богатые возможности для развития памяти младенца создают игры с пальчиками, при проведении которых выступают в единстве несколько компонентов: успешность произвольного запоминания, эмоционально-действенный контакт со взрослым, повторяемость ситуации и ее словесное обозначение.

Включение литературных произведений во все ситуации общения с малышом способствует развитию не только словесной, но и образной, двигательной и эмоциональной памяти. Художественное слово не только обозначает признак, объект или ситуацию, но и создает положительную эмоциональную обстановку, основываясь на чувствительности ребенка к мелодике и ритму.

Беседы по сказкам, заучивание стихотворений, пересказ художественных произведений расширяют опыт ребенка. Особенно важно, чтобы их содержание было понятно малышу. В раннем детстве понимание литературного текста достигается в том случае, если он соответствует деятельности, которую ребенок выполняет в данный момент. Например,

игру с машиной сопровождает чтение стихотворения А. Барто «Грузовик» или, наоборот, чтение стихотворения сопровождается разыгрыванием соответствующей сценки. В среднем и старшем дошкольном возрасте запоминанию литературных произведений помогает опора на представление-картинку, отражающую основное содержание текста. Таким образом, словесная память развивается в единстве с образной и двигательной.

В раннем и дошкольном детстве особую роль в развитии произвольной памяти играют наблюдения. Направляя внимание малыша на разные стороны объектов, организуя деятельность Детей по их обследованию, воспитатель обеспечивает формирование полного и точного образа памяти.

Эту особенность очень точно сформулировал К.Д. Ушинский: «Если... хотите, чтобы дитя усвоило что-нибудь прочно, то заставьте участвовать в этом освоении как можно большее число нервов, заставьте участвовать зрение, показывая карту или картину, но и в акте зрения заставьте участвовать не только мускулы глаза бесцветными очертаниями изображений, но и глазную сетку действием красок раскрашенной картины. Призовите к участию осязание, обоняние и вкус... При таком дружном содействии всех органов в акте усвоения ... вы победите самую ленивую память. Конечно, такое сложное усвоение будет проходить медленно; но не должно забывать, что первая победа памяти облегчает вторую, вторая - третью и т.д.»

Таким образом, память зависит не столько от признаков как таковых, сколько от полноты восприятия. Следует помнить, что для образования представлений недостаточно только пассивного созерцания объекта. Нужен его активный анализ, установление соотношений между выделенными частями, компонентами ситуации, то есть аналитико-синтетическая деятельность, называние объектов и их свойств в слове.

Произвольное запоминание обеспечивается включением материала в целенаправленную предметную и познавательную деятельность.

Память ребенка - это его интерес. Такие интеллектуальные чувства, как удивление, удовлетворение от сделанного открытия, восхищение, сомнение, способствуют возникновению и поддержанию интереса к объекту познания и самой деятельности, обеспечивая запоминание.

Следует помнить, что излишне эмоциональный материал оставляет в памяти смутные, расплывчатые воспоминания. Так, если после просмотра спектакля ребенок вспоминает только одну-две реплики, это говорит не о его плохой памяти, а об эмоциональной перегрузке. Чтобы малыш не забыл материал, необходимо создавать ситуации для его использования во время игры, беседы, рассматривания картинок и т. п., побуждать ребенка активизировать свой опыт.

Важнейшим средством, обеспечивающим произвольное запоминание и воспроизведение, накопление опыта жизнедеятельности, общения, познания, выступает режим дня. Взрослый, организуя жизнь ребенка, помогает ему выполнять одни те же действия в повторяющихся ситуациях в одно и то же время.

Развитие произвольной памяти дошкольника происходит, когда взрослый побуждает ребенка к сознательному воспроизведению своего опыта в игре, продуктивной и речевой деятельности, при пересказе, заучивании, рассказывании, сочинении историй и сказок, т.е. ставит цель «вспомни». Важно, чтобы требование запомнить было вызвано потребностями той деятельности, в которую включен дошкольник. Ребенок должен

понимать, зачем нужно запоминать. Использование усвоенных знаний должно следовать вскоре за запоминанием.

Важный момент в развитии произвольной памяти старших дошкольников - обучение логическим приемам запоминания. Ведь именно 5-6-летние дети впервые принимают указания, как надо запоминать.

Овладение приемами запоминания зависит от следующих условий:

- степени освоения соответствующих мыслительных операций;
- содержания и характера материала;
- характера обучения. Только при его организации запоминание становится логическим;
- наличия потребности в правильном и точном запоминании и припоминании, стремления проверить его результаты.

Следует побуждать ребенка контролировать и оценивать мнемическую деятельность, как свою, так и сверстников. А для этого целесообразно сравнивать результаты воспроизведения с образцом. Но следует помнить, что только у детей 5-6 лет сочетание задачи на запоминание и самоконтроль повышает эффективность памяти. И все-таки в любой период дошкольного детства ребенку лучше два раза воспринять материал и в промежутках попытаться его воспроизвести, чем воспринимать большее число раз подряд, не восстанавливая заученное в самом процессе запоминания. Развитию произвольной памяти способствует дидактическая игра. Она создает действенную игровую мотивацию, подчиняет запоминание близкой и понятной ребенку цели, позволяет ему осознавать способы выполнения деятельности, а также дает взрослому возможность руководить мнемической деятельностью, не вставая в открыто дидактическую позицию.

Литература

Бадалян Л., Миронов А. Память и нервно-психическое развитие//Дошкольное воспитание. - 1976. - № 4. - С. 23-31.

Житникова Л.М. Учим детей запоминать. - Изд. 3-е, доп. -М., 1985.

Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. - М., 1961.

Лебедева С. О. О возможностях развития образной памяти// Дошкольное воспитание. - 1985. - № 8. - С. 52-54.

Рошка Г. Что и почему запоминает ребенок/Дошкольное воспитание. - 1986. - № 3. - С. 30-33.

Трошихина Ю.Г., Гизатулина Д.Х. Развитие кратковременной памяти у детей раннего возраста//Вопросы психологии. -1979.- №4.-С. 127-130.

ГЛАВА 13. Развитие воображения в дошкольном возрасте

Под воображением понимают психический познавательный процесс создания новых образов путем переработки материалов восприятия и представления, полученных в прошлом опыте. Воображение присуще только человеку. Оно позволяет представить результат труда, рисования, конструирования и любой другой деятельности до ее начала. Процессы воображения имеют аналитико-синтетический характер. Образы создаются с помощью комбинирования, сочетания различных элементов, сторон предметов и явлений, причем сочетаются не случайные черты, а соответствующие замыслу, существенные и обобщенные. Преобразование может протекать как акцентирование, заострение каких-либо сторон в виде их преуменьшения или преувеличения, а также как типизация - выделение существенного в группе однородных явлений и воплощение их в конкретном образе. То есть воображение - это отражение действительности в новых, неожиданных сочетаниях и связях. В зависимости от степени активности различают пассивное и активное воображение, когда продукты первого не воплощаются в жизнь. Учитывая самостоятельность и оригинальность образов, говорят о творческом и воссоздающем воображении. Воссоздающее направлено на создание образов, соответствующих описанию. В зависимости от наличия сознательно поставленной цели создать образ выделяют преднамеренное и непреднамеренное воображение.

§ 1. Развитие воображения в раннем детстве

Предпосылками воображения выступают представления, которые появляются на втором году жизни. Малыш в возрасте около полутора лет узнает изображенное на картинке. Он переживает бурные положительные или отрицательные эмоции в соответствии с содержанием изображенного. Но дело в том, что рисунок никогда не бывает точной копией зафиксированного в прошлом опыте предмета. Он отражает действительность обобщенно, выделяя самое существенное в реальном объекте и выступая его знаком. Воспринять изобразительный знак помогает воображение. Оно достраивает то, что не совсем соответствует имеющемуся в памяти представлению. При этом узнавании малыш не создает ничего нового. Поэтому воображение выступает как пассивный процесс. Становление механизма представления, воссоздания образов, а также умения слушать и откликаться на содержание сообщения происходит через развитие понимания речи взрослых, фольклора, небольших литературных произведений (Н.Н.Палагина, Л.Павлова). Показателями того, что ребенок представляет передаваемые в речи события, являются реакция сосредоточения и адекватные эмоции. О зарождении механизма представления событий рассказа говорит тот факт, что малыш на втором году жизни действительно сопереживает им. Он повторяет действия персонажей по ходу слушания: бьет кулачком по столу, деланно хнычет и пр., то есть у ребенка появляется представление через действие.

На третьем году жизни в действиях малыша наблюдается отсроченное подражание увиденному, что говорит о наличии достаточно сложного представления, об умении действовать на основе сформированного образа.

О первых проявлениях воображения в 2,5-3 года свидетельствует умение ребенка действовать в воображаемой ситуации с воображаемыми предметами. Первые подражательные игры, возникающие на втором году жизни, еще не включают в себе элементов воображения. Если ребенок «ест» пустой ложкой, то производимое им действие определяется конкретной ситуацией, в которую он включен в данный момент. Он осваивает функцию предмета, действие с ним и повторяет его. Малыш следует логике предмета: раз есть ложка, то ею надо есть, и не важно, наполнена она или нет. Нередко на первый взгляд кажется, что ребенок использует один предмет заместителем другого. Так, малыш подносит ложку к подушке, кубику, игрушечной кошке. Здесь действие определяется ложкой, с которой связано кормление, а не игровым «кормлением»

предметов. Зачатки воображаемой ситуации возникают, когда действие с предметами дополняется их переименованием.

Одной из причин возникновения воображения является психологическая дистанция между ребенком и взрослым, ребенком и объектом его желаний. В игре малыш действует в условной воображаемой ситуации, но как взрослый, поскольку не может реально подражать всем привлекательным действиям старших (Г.Д.Кириллова). В игре он отражает действия взрослых, но обобщенно и условно, передавая лишь их смысл, внешний рисунок. Так, ребенок не совершает всех операций, связанных с приготовлением пищи, а только ставит кастрюльку на плиту, помешивает ложкой и тут же начинает кормить куклу. Но смысл действия остается реальным - приготовить еду и накормить. Поэтому расхождение между реальным смыслом действия и условной техникой его выполнения делает необходимой и порождает воображаемую ситуацию. Ведь само действие выполняется «как будто», «понарошку». Ребенок действует с одним предметом, а представляет на его месте другой.

Мотив игрового действия лежит не в получении реального продукта, результата, следовательно, игровое действие надо рассматривать как воображаемую реализацию нереализованных желаний.

Развитие начальных форм воображения у ребенка раннего возраста связано с обобщенностью игровых действий и игровых предметов (Е.В.Зворыгина), а также с тем, что в репертуар игровых действий прочно входят замещения. По данным Н.Л.Галигузовой, малыш не сразу откликается на замещения, которые предлагает взрослый, а играет только с реальными игрушками. Он, подражая взрослому, может использовать те же, что и взрослый, предметы-заместители, но замещения остаются очень неустойчивыми, некритичными и мало осознанными. Перелом наступает тогда, когда малыш отказывается использовать любое замещение, предлагаемое взрослым. Теперь наступает критичность в использовании предметов в новой функции. Дети по своей инициативе с удовольствием воспроизводят показанные взрослым замещения. Замещение осмысленно, но имеет все же воспроизводящий, а не творческий характер. Важнейшим фактором, который обеспечивает возможность переноса значения на другие предметы, является речь. С ней и связано дальнейшее развитие замещения. Освоение речи приводит к тому, что в игре появляются первые самостоятельные замещения, которым ребенок сначала дает реальные названия (использует палочку вместо ложки, но называет палочкой) или игровые в сочетании с реальными (называет ее одновременно палочкой, ложкой), а потом только игровые (действует с палочкой как с ложкой и называет ее ложкой).

К концу раннего детства складывается новый способ действия с предметами-заместителями, полноценное использование замещений. Дети четко видят сходство и различие между обозначаемым и обозначающим, вводят в игру собственные оригинальные замещения. Их словесное обозначение перемещается к началу игрового действия, что говорит об осознании нового способа деятельности. Выбор предметов-заместителей перестает быть случайным, предваряется поиском подходящего объекта и сопровождается развернутыми высказываниями, обращениями ко взрослому.

Таким образом, в игровой деятельности детей раннего возраста зарождаются творческие элементы. Ребенок на фоне интереса к новому виду активности быстро начинает отступать от образцов действий, задаваемых взрослыми, вносить в них свои нюансы, варьировать, апробировать разные схемы их выполнения, а также осуществлять самостоятельные игровые действия. Но воображение имеет репродуктивный характер. На

третьем году жизни потребность в игровой деятельности становится самостоятельной потребностью ребенка, хотя нуждается в поддержке и поощрении взрослого. Основным содержанием игры в раннем детстве является развернутая ориентировка в предметной стороне человеческой деятельности. Эта ориентировка начинается с подражания действиям взрослого и развивается по пути самостоятельного творческого построения образов действий с предметами, пока еще с опорой на реальные объекты.

Следовательно, показателями развития воображения в игре дошкольников являются разнообразие сюжетов, действие в воображаемой ситуации, самостоятельный выбор предмета-заместителя, гибкость в изменении функции и названия предметов, оригинальность замещения игровых действий, критичность к замещениям партнера.

Воображение в раннем возрасте требует внешней опоры на предметы и их признаки, оно связано с внешними действиями, с оперированием предметами, их обыгрыванием и в то же время с речью, со словами, которые обозначают действия и предметы.

Особенности развития воображения в раннем возрасте:

- складываются его предпосылки, представление и отсроченное подражание;
- воображение появляется в игре, когда возникает воображаемая ситуация и игровое переименование предметов;
- воображение функционирует только с опорой на реальные предметы и внешние действия с ними.

§ 2. Развитие воображения в дошкольном возрасте

Воображение дошкольника отличается от воображения взрослого, за кажущимся его богатством скрывается бедность, смутность, схематичность и стереотипность образов. Ведь в основе образов воображения лежит перекомбинирование материала, хранящегося в памяти. А у дошкольников знаний и представлений еще недостаточно. Видимое богатство воображения связано с низкой критичностью детского мышления, когда дети не знают, как бывает, а как не бывает. Отсутствие такого знания - недостаток и достоинство детского воображения. Дошкольник легко объединяет разные представления и некритически относится к полученным комбинациям, что особенно заметно в младшем дошкольном возрасте (Л.С.Выготский).

Дошкольник не создает ничего принципиально нового с точки зрения общественной культуры. Характеристика новизны образов имеет значение только для самого ребенка: было ли подобное в его собственном опыте.

До достижения детьми 5-6 лет, почти на протяжении всего дошкольного возраста, у них отсутствует замысел или он крайне неустойчив, легко разрушается. А подчас (особенно в 3-4 года) замысел рождается только после действия. Ребенок не задумывается о возможностях практической реализации образов, которые он создает. Для взрослого мечта выступает как побудитель к действию. А у ребенка комбинации образов практически бесперспективны. Он фантазирует ради того, чтобы фантазировать. Его привлекает сам процесс комбинирования, создания новых ситуаций, персонажей, событий, имеющий яркую эмоциональную окрашенность.

На первых порах воображение неразрывно связано с предметом, выполняющим функцию внешней опоры. Так, в игре ребенок 3-4 лет не может вообразить действие с предметом. Он не может переименовать предмет, если не действует с ним. Он представляет стул кораблем или кубик кастрюлькой, когда действует с ними. Сам предмет-заместитель должен иметь сходство с замещаемым предметом. Именно игрушки и предметы-атрибуты наталкивают малыша на тот или иной сюжет игры (М.Г.Витязь). Например, увидел белый халат - стал играть в больницу, увидел весы - стал «продавцом». Если для младших дошкольников опорой в игре выступают игрушки, то для средних и старших - выполнение взятой на себя роли. Постепенно - воображение начинает опираться на предметы, вовсе не похожие на замещаемые. Так, старшие дошкольники в качестве игрового материала используют природный (листья, шишки, палки, камешки и пр.).

Особенно ярко проявляется роль наглядной опоры в воссоздании художественного текста. Таковой служит иллюстрация, без которой младший дошкольник не может воссоздать описанные в сказке события. У старших дошкольников слова текста начинают вызывать образы и без наглядной опоры. Но они все-таки испытывают трудности в понимании внутреннего смысла произведения. Для детей этого возраста важна иллюстрация, наглядно изображающая те действия и взаимоотношения героев, в которых ярче всего обнаруживаются их внутренние особенности и черты характера.

Постепенно необходимость во внешних опорах отпадает. Происходит интериоризация действий воображения в двух планах. Во-первых, переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет. Во-вторых, переход к игровому использованию предмета, придание ему нового смысла и представление действий с ним в уме, без реального действия. В этом случае игра происходит полностью в плане представления.

В 4-5 лет у детей возрастают творческие проявления в деятельности, прежде всего в игре, ручном труде, рассказывании и пересказе. В возрасте пяти лет появляются мечты о будущем. Они ситуативны, нередко неустойчивы, обусловлены событиями, вызвавшими у детей эмоциональный отклик.

Приведем пример. Даша Н. (5 лет 3 мес.) объясняет желание быть феей следующим образом: У феи есть крылья. Она может летать как самолет. Можно полететь по небу в Севастополь к бабушке. Мама тоже полетит. Надо прикоснуться волшебной палочкой к ее плечу, и у нее будут крылья.

Таким образом, воображение превращается в особую интеллектуальную деятельность, направленную на преобразование окружающего мира. Опорой для создания образа теперь служит не только реальный объект, но и представления, выраженные в слове. Начинается бурный рост словесных форм воображения, тесно связанных с развитием речи, мышления, когда ребенок сочиняет сказки, перевертыши, продолжающиеся истории. Дошкольник «отрывается» в воображении от конкретной ситуации, у него возникает чувство свободы, независимости от нее. Он как бы поднимается над ситуацией и видит ее глазами не только разных людей, но и животных, предметов.

Воображение дошкольника остается в основном произвольным. Предметом фантазии становится то, что сильно взволновало, увлекло его, поразило: прочитанная сказка, увиденный мультфильм, новая игрушка. В 5-7 лет внешняя опора подсказывает замысел и ребенок произвольно планирует его реализацию и подбирает необходимые средства.

Так, просмотр мультфильма «Спящая красавица» наталкивает Дашу Н. (5 лет 3 мес.) на игру в фею. Она вырезает крылья, клеит и раскрашивает волшебную палочку и шапку. Воображая себя феей, снимает крылья и шапку только во время еды и сна, носит этот наряд несколько дней, дотрагивается до предметов палочкой, чтобы их во что-нибудь превратить.

Рост произвольности воображения проявляется у дошкольника в развитии умения создавать замысел и планировать его достижение.

У младших дошкольников замысел рождается нередко после того, как выполнено действие. А если и формулируется до начала деятельности, то очень неустойчиво. Замысел легко разрушается или теряется по ходу его реализации, например при встрече с трудностями или при изменении ситуации. Само возникновение замысла происходит стихийно, под влиянием ситуации, предмета, кратковременного эмоционального переживания. У детей до 5 лет создание новых образов протекает непреднамеренно. Поэтому несмотря на то, что они с удовольствием фантазируют, часто в ответ на просьбу взрослого «Нарисуй, что хочешь» или «Придумай сказку» отвечают отказом. Отказы объясняются тем, что малыши еще не умеют руководить деятельностью воображения.

О возрастании целенаправленности воображения на протяжении дошкольного детства можно сделать вывод по увеличению продолжительности игры детей на одну и ту же тему, а также по устойчивости ролей.

Так, в приведенном примере Даша Н. играла в фею три дня, предварительно подготовив атрибуты для роли. Первоначально вырезанные из ватмана крылья показались ей маленькими, и она вырезала из картона новые, большие.

Младшие дошкольники играют 10-15 минут. Внешние факторы приводят к появлению побочных линий в сюжете, и первоначальный замысел теряется. Они забывают переименование предметов и начинают их использовать в соответствии с реальными функциями. В 4-5 лет игра длится 40-50 минут, а в 5-6 лет дети могут увлеченно играть несколько часов и даже дней. У старших дошкольников игровые замыслы относительно устойчивы, и дети часто осуществляют их до конца.

С возможностью планирования прямо связано умение создавать целостные произведения (О.МДьяченко). У детей 3-4 лет наблюдаются лишь элементы предварительного планирования игры или продуктивных видов деятельности. В 4-5 лет возникает ступенчатое планирование. План - это цепочка образов, отражающая основное содержание деятельности.

Приведем пример такого планирования в рисовании Ксении Ц. (5 лет 1 мес):

Взрослый: Ксюша, нарисуй, что захочешь.

Ксюша: А можно елочку нарисовать? (Берет зеленый карандаш, рисует слева две елки.) А я еще волка нарисую (берет черный карандаш и рисует волка в центре листа). У меня вот такая голова получилась. А носик будет красный (берет красный карандаш, рисует волку нос). Он замерз. А это черный хвост (берет коричневый карандаш, раскрашивает волку ноги. Берет оранжевый карандаш, рисует справа лису). Столько ног, сколько и у лисы. Где зеленый? (Осматривает стол, находит и берет зеленый карандаш.) Елка будет (рисует справа от лисы елку). Елочка пушистенькая (говорит во время рисования). (Берет коричневый карандаш, рисует волку ухо, поясняя во время рисования.) Волку что-то лиса

говорила. Он ухо подставил. А зайчик белый. А где белый (осматривает стол, перебирает карандаши)? А, ладно, желтый будет (берет желтый карандаш, рисует под елкой зайца). Без носа. И дождик покапал (берет синий карандаш, рисует сверху листа штрихи). Я им нарисую норки. (рисует в правом и левом нижнем углах два круга), и написано «норка» (пишет). И она побежала сразу в норку. А у волка большая норка и буквы большие «НОРКА» (пишет). Они испугались дождя и убежали в норки.

Старшие дошкольники способны фантазировать произвольно, заранее до начала деятельности планируя процесс воплощения замысла. Они намечают план достижения цели, предварительно отбирают и готовят необходимое оборудование.

Приведем пример.

Взрослый: Максим, что ты будешь сейчас рисовать?

Максим Р. (6 лет): Сугробы нарисую. Это внизу. Дерево снежное, не очень большое. А рядом, может быть, речку нарисую (берет кисть, опускает в банку с водой, обращается ко взрослому). Смотрите, у меня вода сразу же почернела! Хотя я еще не красил. Кисточка грязная (промывает кисточку). Надо краски размочить (кисточкой добавляет воды в каждую краску, ждет несколько минут, начинает рисовать).

Целенаправленное развитие воображения у детей сначала происходит под влиянием взрослых, которые побуждают их произвольно создавать образы. А затем дети самостоятельно представляют замыслы и план по их реализации. Причем в первую очередь этот процесс наблюдается в коллективных играх, продуктивных видах деятельности, то есть там, где деятельность протекает с использованием реальных объектов и ситуаций и требует согласованности действий ее участников.

Позже произвольность воображения проявляется в индивидуальной деятельности, которая не обязательно предполагает опору на реальные предметы и внешние действия, например в речевой.

Важным моментом в целеполагании и планировании выступает оформление замысла и плана в речи. Включение слова в процесс воображения делает его осознанным, произвольным. Теперь дошкольник в уме проигрывает предполагаемые действия, рассматривает их последствия, понимая логику развития ситуации, анализирует проблему с разных точек зрения.

Воображение позволяет малышу познавать окружающий мир, выполняя гностическую функцию. Оно заполняет пробелы в его знаниях, служит для объединения разрозненных впечатлений, создавая целостную картину мира.

Датский сказочник Иб Спанг Ольсен писал: «Когда нам, взрослым, кажется, что ребенок большой фантазер, то вполне возможно, что ребенок просто пытается найти чему-то разумное объяснение...»

Воображение возникает в ситуациях неопределенности, когда дошкольник затрудняется найти в своем опыте объяснение какому-либо факту действительности. Такая ситуация роднит воображение и мышление. Как справедливо подчеркивал Л.С.Выготский, «эти два процесса развиваются взаимосвязанно».

Мышление обеспечивает избирательность в преобразовании впечатления, а воображение дополняет, конкретизирует процессы мыслительного решения задач, позволяет преодолеть стереотипы. И решение интеллектуальных проблем становится творческим процессом.

Растущая познавательная потребность малыша во многом удовлетворяется с помощью воображения. Оно как бы снимает дистанцию между тем, что ребенок может воспринять, и тем, что недоступно его непосредственному восприятию. Ребенок представляет лунный пейзаж, полет в ракете, тропические растения, арктических животных. Следовательно, воображение значительно расширяет границы познания. Кроме того, оно позволяет дошкольнику «участвовать» в событиях, которые не встречаются в обыденной жизни. Например, в игре ребенок спасает товарищей во время шторма, мужественно ведет корабль через рифы, преодолевает бурю. Это «участие» обогащает его интеллектуальный, эмоциональный, нравственный опыт, позволяет более глубоко познать окружающее, природную, предметную и социальную действительность.

Подчеркнем, что, фантазируя, дети выделяют объективные закономерности окружающего. Создание новых образов - это не умозрительный, а тесно связанный с действительностью процесс. Именно в реальном мире находится источник образов воображения. Воображение помогает дошкольнику найти нестандартное творческое решение познавательной проблемы (опираясь на реальные характеристики объектов, черпая образы из окружающей действительности). Поэтому важнейшей характеристикой воображения ребенка является его реализм, понимание того, что может быть и чего быть не может. Как совершенно справедливо заметил В.А.Сухомлинский, «населая окружающий мир фантастическими образами, создавая эти образы, дети открывают не только красоту, но и истину».

Реалистический подход к фантастике в сказке возникает в дошкольном возрасте. Трех-четырёхлетние дети часто не отличают возможное от невозможного. Они соглашаются с любым замыслом, подчас смешивая сказочные и реальные образы. Рост критического отношения к образам воображения связан с расширением опыта детей. Они начинают понимать, что в сказке не все возможно. Нарушение в сказке типичных свойств предметов, характера производимых с ними действий вызывает отрицательное отношение у дошкольника. Он чувствует меру, которую не должно переходить воображение.

В игре дошкольник также понимает логику жизненных связей и следует ей. Он отказывается съесть сначала третье блюдо, а потом первое, объясняя, что так не бывает.

Новые образы в словесном творчестве дошкольника оказываются не менее реалистичными, чем в игре. Ребенок наделяет героев действиями и характерами в соответствии с их реальными особенностями, поведением и образом жизни.

Например, как в сказке, придуманной Наташей К. (6 лет 6 мес):

«Жил-был в лесу один маленький зайчик. Зайчик пошел в лес и нашел себе зайчика-друга, а потом еще и медвежонок. И они все подружились, им было весело. Медвежонок показал, как он умеет лазить по деревьям, а зайчики тоже хотели, но они только шлепались. Потом один зайчик говорит: «А давайте наперегонки бегать».

И все побежали. Мишка за ними не успел. Но они не обиделись. Ведь Мишутка не бежит быстро, зато хорошо лазает по деревьям. Так они вместе гуляли, а потом стало темно, и они пошли к себе домой. А больше я не знаю, уже конец».

Развитие воображения приводит к тому, что в возрасте 5-7 лет дети создают воображаемые миры, населяют их персонажами, имеющими определенные характеристики и действующими в соответствующих ситуациях. Дошкольник, например, придумывает себе друга - маленького человечка, который участвует во всех его играх и вместе с которым ребенок как будто переживает приключения. Нередко и дети более младшего возраста рассказывают о вымышленных, не вполне реалистических событиях в своей жизни, утверждая, что им купили собаку, подарили котенка, отпустили одних в магазин и пр. Причина подобных фантазий кроется в личностных проблемах, которые есть у ребенка. Поэтому их появление - серьезный повод для взрослого задуматься: какие потребности малыша не удовлетворяются, о чем он мечтает и к чему стремится, какими видит свои отношения со взрослыми и сверстниками.

Так, в сказке, придуманной Аней Ж. (6 лет 9 мес.), отчетливо проявляется чувство одиночества, стремление иметь друга, который бы не обижал ее:

«Жил-был заяц на свете, был он одинокий. Один раз заяц пошел гулять, видит, котик плачет. Жалко стало зайчику, он говорит:

- Котик, почему ты плачешь?
- У меня друзей нету.
- А давай я буду с тобой дружить?
- Давай.

Котик встал с пенька и сказал:

- Вон посмотри-ка, там кто-то сидит и плачет.
- Пойдем, подойдем. А котик сказал:
- Давай.

Они подошли к пеньку, а там щенок плакал. Они сказали:

- Собачка, давай с нами дружить. Собачка сказала:
- Давай.

Они стали хорошо дружить, поживать. Потом они пошли в сарай. Собачка рассказала про себя, и все друзья рассказали свои истории. И стали они хорошо жить и никого не обижать. Вот и сказке конец, а кто слушал, молодец, а кто не слушал, тот прянички не кушал».

В создании таких фантазий участвует развивающая защитная функция воображения. Воображение помогает малышу решить эмоциональные и личностные проблемы, неосознанно избавиться от тревожащих воспоминаний, восстановить психологический комфорт, преодолеть чувство одиночества. Воображаемые ситуации помощи другим людям, животным говорят о том, что ребенок не чувствует себя значимым, большим в реальной жизни и стремится реализовать в фантазии потребность в самоутверждении. Игры с вымышленными персонажами позволяют сделать вывод о недостаточном

удовлетворении потребности в общении. Придумывать себе более сильных друзей, которые защищают ребенка, побуждают чувство неуверенности, страхи. Нередко описание вымышленных событий обусловлено стремлением быть признанным в группе сверстников, если реальными способами ребенок не может добиться этого признания. Таким образом, происходит становление механизма психологической защиты.

Фантазирование пронизывает всю жизнь малыша. В раннем детстве ребенок просто дополняет воспринимаемое тем, что было в прошлом опыте. У детей 3-4 лет, а часто и в более старшем возрасте воображение носит воспроизводящий характер, а его образы совпадают с образами памяти. Фантазирование в этом случае есть не что иное, как воспоминание о прошлых событиях. Так, сюжеты детских сказок описывают реальные ситуации из жизни ребенка.

Приведем сказку, составленную Сережей Л. (4 года 3 мес):

«Жил большой Дик. Вот Дик на всех рычал, на маму рычал, на дядю рычал, страшно. А под крылечком жили котятки. И он на них тоже рычал. И все боялись его. Он такой большой и черный, и еще быстро бегают... всегда за котятками».

Творческий характер воображения зависит от того, в какой мере дети владеют способами преобразования впечатлений, используемыми в игре и художественной деятельности. Средства и приемы воображения интенсивно осваиваются в дошкольном возрасте. Дети не создают новых фантастических образов, а просто преобразуют уже известные. Действенный способ преобразования действительности дополняется оперированием образами, которые не опираются на сиюминутно воспринимаемую ситуацию.

Наиболее распространенным приемом в словесном творчестве является создание ситуаций с помощью наделения персонажей реалистическими действиями. Дошкольник включает героев в специфически человеческие жизненные ситуации, приписывая им человеческие мысли, чувства, поступки. Он интерпретирует поведение животных на человеческий лад, отражая опыт социальных взаимоотношений.

Приведем в качестве примера сказку Светланы Г. (4 года 7 мес):

«Праздновала лиса день рождения и позвонила зайцу: «Приходи, я тебя угощу. И белку приведи, вы друзья ведь». Заяц звонит белке: «Белка! Пошли к лисе в гости! Покушаем у нее!» А белка говорит: «Пошли! Только накрашусь, прическу сделаю! Приходи попозже». Ну и все. В гости пошли».

Приемом антропоморфизации - одушевления предметов дети часто пользуются при создании образов, поскольку постоянно встречаются с ним при слушании сказок.

Как в сказке, составленной Машей К. (6 лет):

«Жила-была куколка... Ее звали Алиса.

Вот однажды ее отвезли в магазин. Одна девочка сказала: «Папа, я хочу эту куклу». Папа сказал: «А сколько стоит эта куколка?»

Продавщица ответила: «Нисколько». Девочка тогда сказала: «Почему нисколько? Я хочу».

Папа: «Ну ладно». Поехали домой. Девочка поставила куклу и включила свой компьютер: «Куколка, отгадай, сколько это будет: пятьдесят на пятьдесят?» А куклолка и говорит: «Нисколько».

Девочка: «Давай играть - ты со мной, а я с тобой». Начали играть.

Куколка спросила: «Девочка, как тебя зовут?»

А девочка: «Алена». Куколка: «А меня Алиса».

Девочка: «Вот какое у тебя странное имя».

Стали играть, но куколка сломалась. Папа починил, но не всю. Отвезли ее в магазин - поломалась рука. «Но ведь у вас же есть комплекты». - «Она живая, Алиса. Забирайте ее навсегда».

Куколка: «Ура! Я остаюсь навсегда с вами!»

«Ты, куколка, будешь играть со всеми нашими игрушками!»

Приехали домой. Куколка съела печенье у Алены и сломала телевизор.

Мама сказала: «Раз так, то ее можно сдать обратно в магазин».

Более сложным приемом, который используют дошкольники, выступает агглютинация. Ребенок, создавая новый образ, соединяет в нем, казалось бы, несоединимые стороны разных объектов.

Это ярко проявилось в сказке Димы С. (4 года 3 мес): «Выросли у соболя рога. Ему стыдно по лесу ходить. Прячется он от всех, все смеются над ним. Позвал он друзей своих - белку и лиса. И говорит: «Помогите! Спасите!» Ничего не могут они. Пошел он к кузнецу, и кузнец спилил ему рога. А соболик за это подарил ему свой хвост. Кузнец себе на кепку его привесил и гордился».

Смещение величины, приводящее к преуменьшению или преувеличению величины персонажей, приводит также к созданию оригинальных образов.

Так, Даша Н. (5 лет 3 мес) придумывала продолжающуюся историю про маленького сыночка Бабы Яги Бабаёнка (уменьшительное от Бабы Яги мужского пола), который, когда вырастет, будет называться Бабаёг.

Нередко дети, фантазируя, используют хорошо им знакомые сказочные события, внося лишь некоторые добавления, заменяя персонажей, соединяя несколько сюжетов разных сказок или придумывая для знакомой сказки новое продолжение.

Примером может служить сказка, составленная Настей С. (4 года 8 мес):

«В лес прикатился Колобок. Там он встретил Зайца, Волка, Медведя и Лису. И все хотели его съесть, а он такой умный был и от всех укатился. И катался по лесу и песенку свою распевал. А потом дождик пошел сильный. И Колобок покатился к дедушке и бабушке обратно. Дома-то тепло было. А они обрадовались, стали Колобка встречать, накормили, напоили и уложили спать в печку».

Для дошкольника характерна легкость соединения образов, полученных из разных источников, поэтому придуманные ими сказки нередко приобретают причудливый характер.

Такова сказка Жени Л. (4 года 6 мес), составленная по предметным картинкам и по изображениям ежа, зайца и лисы:

«Встретил еж Чебурашку и говорит: «Хочу на Луну лететь. Мне черепашки-ниндзя ракету дали. Хочешь со мной?» - «Хочу».

Идут они, идут. Видят - лиса бежит. И говорят ей: «Лиса! Полетишь с нами на Луну?» - «Нет. Не хочу. Я там была. Там есть нечего и холодно. Летите сами, а я здесь останусь, вас подожду!» А еж и Чебурашка улетели и остались на Луне жить».

В изобразительном творчестве дети создают фантастические образы сначала с помощью элементарных приемов - изменяя цвет или изображая необычное взаиморасположение объектов. Такие образы бедны по содержанию и, как правило, невыразительны. Постепенно рисунки приобретают конкретную содержательность, например ребенок рисует фантастическую чудо-машину, используя агглютинацию, олицетворение, парадоксальное комбинирование (то есть помещение объекта в несвойственную ему ситуацию). А содержание эпизодов дети заимствуют из литературных произведений с известными изменениями. У старших дошкольников образы в рисунках становятся все более оригинальными.

Освоение приемов и средств создания образов приводит к тому, что и сами образы становятся разнообразнее, богаче. Сохраняя конкретный, наглядный характер, они приобретают обобщенность, отражая типическое в объекте.

Образы воображения у ребенка становятся все более эмоциональными, пронизанными эстетическими, познавательными чувствами, личностным смыслом.

Приведем сказку Вани Г. (4 года 2 мес):

«Жил-был Лис. И были у него грибки, ягоды, цветы росли красивые. Грибки разные и ягодки разные...

В лесу было много-премного грибов, и ягод, и цветов. В лесу было солнышко, оно сверкало. Грибки все больше и больше росли, и ягоды больше росли. Грибы тянулись к солнышку. А солнышко все ярче и ярче сияло...

Грибам понравилось, и их стало целый лес и ягод. Грибки и ягоды стали такими красивыми. Солнышко все больше и больше становилось и ярче. И в этом лесу росли деревья, они высокие, стали большими и красивыми. И стал их целый лес тоже. И вдруг солнышко... И вдруг солнышко кончилось, пошел дождь. Грибы и ягоды и все деревья замочились. Стало им грустно, и вдруг опять солнышко появилось, и они опять стали подтягиваться к солнышку. И все цветы теперь стали очень красивыми. И были такие елочки, такие красивые. И тоже радостные такие стали они. Так они стали каждый день подтягиваться к солнышку, и стал лес красивым.

В сказках старших дошкольников значительное место занимает не только событийная сторона, но и внутренний мир героев, их переживания, мысли. Дети пытаются мотивировать поступки персонажей. Старшие дошкольники наделяют героев особо

ценными, со своей точки зрения, нравственными качествами. Действия персонажей в их сказках пронизаны социальными эмоциями: сочувствием, сопереживанием. Поэтому эпизоды в придуманных детьми сказочных историях не просто нанизываются один на другой, а приобретают внутреннюю логику развития. Так в словесном творчестве ребят проявляется процесс становления личностных смыслов.

Приведем в качестве примера сказку, составленную Мариной Я. (6 лет 4 мес.):

«Жил-был зайка, у него не было друзей, и ему было скучно. Один раз пошел он в лес собирать ягоды: бруснику, чернику, голубику. Увидел он котенка бездомного, потому что он весь лохматый и худой. Зайчик сказал: «Что ты такой грустный?» «Меня хозяин бросил. Он хотел меня в реку бросить, но я от него убежал», - сказал котик. Зайка пожалел котика и сказал: «Давай вместе жить!» А котик с улыбкой: «Давай, только сначала я причешусь и умоюсь, а то я такой грязный». Зайка пошел варить компот и звать друга щенка Ав-ву. Это самый его любимый друг. Когда котик причесался и умылся, все сели за стол и стали пить компот, а собака Ав-ва и котик закрыли глаза, облизались и сказали: «Ой, как вкусно!» С тех пор у зайки стали жить котик и собака Ав-ва».

Укажем особенности развития воображения в дошкольном возрасте:

- воображение приобретает произвольный характер, предполагая создание замысла, его планирование и реализацию;
- оно становится особой деятельностью, превращаясь в фантазирование;
- ребенок осваивает приемы и средства создания образов;
- воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов.

§ 3. Руководство развитием воображения

Возникновение и развитие воображения - социально обусловленный процесс. Именно взрослый закладывает у ребенка механизмы воображения. И только в общении с ним ребенок осваивает общественно выработанные и фиксированные в культуре средства создания новых образов: сначала действия, а позднее - речь.

На втором году жизни главным средством развития воображения является включение ребенка в мнимые ситуации, на которых основаны забавы, розыгрыши (Н.Н.Палагина). Малыша катают на коленях, делая вид, что роняют. Создать мнимую ситуацию взрослому помогают произведения литературы и фольклора, игрушки, которые они включают в бытовые процессы. Взрослый показывает игрушку ребенку и говорит: «Лисичка помыла лапки, а теперь ты помой ручки», «Зайка сидит и в смотрит, как дети кушают». В мнимых ситуациях малыш участвует сначала с помощью реальных действий (бегает, ходит, прыгает), а потом условных, когда, слушая потешку «Сорока-ворона», водит пальчиком по ладошке, как будто варит кашу. Взрослый учит сопровождать условным действием стихи, сказки, песенки. Например, поет колыбельную и предлагает малышу: «Покажи, как ты спишь». Ребенок приседает, наклоняет голову и закрывает глаза. Взрослый учит его имитировать действия людей и животных: «Покажи, как...» (мама несет тяжелую сумку, прыгает белочка, бежит лисичка, ходит медведь). Постепенно малыш приобретает большую самостоятельность в создании мнимых ситуаций и включает в них собственную речь.

Подобные ситуации интересны и для ребенка третьего года жизни, они оказывают положительное влияние на становление его воображения. Но основным в руководстве этим процессом становится обучение детей использованию предметов-заместителей в игре и построению воображаемой ситуации. Для развития замещений необходимо, чтобы ребенок освоил функцию предмета. Ведь чтобы, например, действовать с палочкой как с ложкой, он должен уметь обращаться с реальной ложкой. Только достаточно знакомое действие ребенок переносит в другую ситуацию, в том числе и воображаемую.

Уже в раннем детстве возможно создание проблемных ситуаций, которые побуждают ребенка искать и предлагать, а затем и использовать предметы-заместители (например, что делать, когда надо угостить куклу конфетами, а их нет, или нужно покормить мишку, а нет тарелочки). Расширение представлений об окружающем, в том числе и о мире взрослых, обучение игровым действиям помогает малышу создать воображаемую ситуацию. Условием для формирования воображения является освоение продуктивной деятельности, например умение наделять постройки определенным содержанием, чему ребенка обучает взрослый с помощью обыгрывания (Е.В. Зворыгина).

Игровая деятельность дошкольника является мощным стимулом воображения. Выполнение роли, развитие сюжета побуждает ребенка перекомбинировать известные события, создавать их новые сочетания, дополнять и преобразовывать собственные впечатления. Малыш, перевоплощаясь в разных персонажей, особенно в режиссерской игре, имеет возможность посмотреть на ситуацию с разных точек зрения.

Важным моментом в развитии воображения ребенка служит такая организация предметной среды, которая включает наряду со знакомыми предметами с закрепленными функциями предметы неспецифические, полуфункциональные: бросовый материал (коробки, катушки, обрывки ткани, бумаги) и природный (шишки, веточки, желуди). Действуя с ними, наделяя их разным значением в разных ситуациях, используя вариативно, ребенок интенсивно осваивает замещение (Е.В. Зворыгина, Е.М. Гаспарова и др.).

Развитие воображения тесно связано с освоением законов родного языка. Слово дает возможность ребенку представить и преобразовать предмет в его отсутствие.

Следует помнить и о том, что основу для воображения создают разнообразные, богатые представления, собственный опыт дошкольника. Задача взрослого состоит в том, чтобы научить ребенка способам и средствам преобразования, развивать его комбинаторные способности. Освоение способов создания образов происходит при разрыве реальных связей, путем включения объектов в несвойственные им ситуации, наделяния несвойственными функциями и соединения разнородных объектов в новый образ.

Важно научить ребенка формулировать различные по степени сложности замыслы и реализовывать их прежде всего в продуктивных видах деятельности. Предварительная формулировка их в развернутой речи с указанием не только того, что будет сделано, но и как, придает процессу создания новых образов целенаправленный характер, а творческая деятельность получает идейный стержень.

Формирование критичности мышления («Так бывает или нет?») тоже вносит свой вклад в развитие воображения, определяя критическое отношение и к образам своей фантазии.

Руководство воображением требует от взрослого создания проблемных ситуаций, которые не имеют однозначного решения и ситуаций, когда средства решения не определены. Е.Е.

Кравцова показала, как меняется позиция взрослого в общении с ребенком в целях развития воображения. В младшем дошкольном возрасте целесообразно занять позицию незнающего, неумелого, чтобы с помощью реплик и вопросов к ребенку расшатать шаблоны, показать, что одна и та же задача может решаться по-разному. В 4-5 лет стимулом является соревнование со сверстниками, которым руководит взрослый: «Кто придумает интереснее?», «Кто придумает иначе, чем у товарища?» А для старшего дошкольника следует создать такие условия, чтобы он сам встал в обучающую позицию, особенно в отношении младших детей, рассказывая им сказки, показывая инсценировки, организуя игры.

Литература

Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. - М., 1986.

Дьяченко О. Особенности развития воображения умственно одаренных детей //Дошкольное воспитание. - 1993. - №8. - С. 46-51.

Кириллова Г. О воображении детей младшего дошкольного возраста в игре//Дошкольное воспитание. - 1973. - №12. - С. 35-40.

Кириллова Г. Подражание и самостоятельность в словесном творчестве детей//Дошкольное воспитание. - 1978. - №12. - С. 63-69.

Кириллова Г. Реалистические тенденции в воображении де-тей//Дошкольное воспитание. - 1981. - №12. - С. 45-47.

Кравцова Е. Развитие воображения //Дошкольное воспитание. - 1989. - №12. - С. 37-41.

Палагина Н.Н. Развитие воображения в русской народной педагогике //Вопросы психологии. - 1989. - №6. - С. 69-73.

Палагина Н. Развитие воображения у детей второго года жизни//Дошкольное воспитание. - 1993. - №6. - С. 40-46.

Пороцкая Е. Ребенок: слово и его роль в развитии воображения// Дошкольное воспитание. - 1989. - №9. - С. 70-72.

ГЛАВА 14. Развитие мышления в дошкольном возрасте

Мышление отражает предметы и явления действительности в их существенных признаках, связях и отношениях. Оно опирается на данные чувственного познания, но выходит за его пределы, проникая в суть явлений, постигая те свойства и отношения, которые непосредственно в восприятии не даны.

Мышление неразрывно связано с речью. Слово помогает назвать признак или свойство объекта. В речи оформляется процесс рассуждения.

Мышление имеет целенаправленный характер. Мыслительный процесс начинается с осознания проблемной ситуации, с постановки вопроса. Средствами решения задачи выступают такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение. Анализ - это мысленное разложение целого на части или выделение из целого его сторон, действий, отношений. Под синтезом понимается мысленное объединение

частей, свойств, действий в единое целое. Сравнение - установление сходства и различия между предметами, явлениями или какими-либо признаками. Обобщение - это мысленное объединение предметов и явлений по каким-либо существенным свойствам. Абстракция состоит в вычленении каких-либо сторон объекта при отвлечении от остальных. Мышление может осуществляться с помощью практических действий, на уровне оперирования представлениями или словами, то есть во внутреннем плане.

§ 1. Развитие мышления в младенчестве

Предпосылки развития мышления складываются в манипулировании предметами к концу первого года жизни ребенка. Действия с предметами развиваются у младенца последовательно. Можно выделить: активное бодрствование, сенсорную активность, «преддействие», простое «результативное» действие, «соотносящее» и функциональное. Рассмотрим их подробно, с использованием данных С.Л.Новоселовой и М.Ю.Кистяковской.

Активное бодрствование наблюдается у малыша с двух до 4,5 недель. В возрасте от 1-1,5 до 2,5-3 мес. наблюдается сенсорная активность: рассматривание, прислушивание. С 2,5-3 до 4-4,5 мес. появляется «преддействие». Ребенок ощупывает и осматривает случайно задетый предмет, похлопывает его без зрительного контроля. Ребенок выделяет единый предмет как комплекс принадлежащих ему свойств.

К 3 мес, если малышу систематически вкладывать в руки игрушки, он начинает их удерживать. А с 3-4 мес. он может не только удерживать игрушку, но приближать ее ко рту и захватывать ртом. Ребенок манипулирует с игрушкой, применяя по отношению к ней способы обследования, которые превращаются в ориентировочные действия. От зрительной ориентировки в свойствах предмета он переходит к практической ручной и осязательной с помощью губ и языка.

Очень важным событием в развитии предметных действий выступает развитие реакции хватания, которая дает возможность малышу манипулировать с предметом и в дальнейшем усваивать предметное действие.

Позднее, с 4 до 7 мес, появляется «простое» и «результативное» действие. Младенец активно обнаруживает скрытые свойства объектов, он притягивает и рассматривает предметы, хватает и отбрасывает их, причем в определенное место, например на пол, чтобы услышать звук. Малыш размахивает погремушкой, чтобы вызвать звучание, раскачивает предмет с перекачиванием в нем другого, находит отверстие в предмете, стягивает один предмет с другого. Ребенок выделяет связи звучания с падением предмета, движения с притягиванием и отталкиванием. После 6 мес., накапливая опыт действий с разнообразными предметами, ребенок начинает учитывать особенности формы, величины. Он действует так, чтобы получить результат, выявляющий специфические свойства предмета: резиновый шарик сжимается, погремушка грохочет, колокольчик звенит. После 6 мес. ребенок продолжает активно действовать с предметами. На первых порах в этих действиях преобладают неспецифические манипуляции. Малыш еще не учитывает особенности объектов, а исследует их одинаково: размахивает, стучит, трясет, пробует на вкус. Главные и второстепенные признаки для него оказываются слитыми. Но сам процесс манипулирования позволяет установить некоторые простейшие связи между предметами и их частями, то есть действия выступают как способ изучения объектов. Манипулирование ведет к совершенствованию самих действий. А это совершенствование, в свою очередь, приводит к установлению новых связей и отношений. Накопление опыта манипулирования влечет за собой установление простейших причинно-следственных

связей. Ребенок замечает, что если погремушку потрясти, она издает звук, если мячик толкнуть, то он покатится. Малыш наблюдает, как с помощью одного предмета можно воздействовать на другой. Он видит, что между предметами можно установить определенное соответствие, например надеть колечко на штырь, закрыть крышкой коробочку. Установление этих связей малышом приводит к тому, что он фиксирует в сознании результат своих действий и стремится его повторить. Поэтому он снова и снова трясет игрушку, чтобы услышать, как она звенит, выбрасывает из кроватки игрушку, прислушиваясь к издаваемым ими звукам. Так ребенок начинает проникать в чувственно воспринимаемые признаки объектов.

Развитие «соотносящих» действий происходит у ребенка в возрасте с 7 до 10 мес. Малыш соотносит предмет с определенным местом в пространстве, части с целым предметом. Он вкладывает и вынимает предметы, укладывает их на определенное место, придает предмету устойчивость, всовывает и нанизывает, перемещает предмет толчками в определенном направлении, отталкивает его для того, чтобы достать знакомый предмет, захлопывает крышку, воспроизводит вращение предмета ударом по нему, воспроизводит звук специальным постукиванием с употреблением орудия. Так он устанавливает связь предмета с определенным местом и предметов между собой на основании их формы и объема, дифференцирует в предмете части и в связи с этим осваивает такие свойства, как разъединение и соединение, возможность предмета быть пустым и наполненным. Малыш открывает возможность направить движение предмета в определенную сторону и установить различные пространственные соотношения (в, на, под, за, над). В возрасте 8-9 мес. ребенок уже производит действия в соответствии со свойствами предметов: катает шарики, открывает и закрывает коробочки, накладывает кирпичики один на другой. Сначала малыш знакомится со свойствами предметов в процессе выполнения действий, а затем по внешнему виду без ошибок выбирает нужный предмет. Стремясь достигнуть желаемого результата, ребенок проявляет немалую сообразительность. Так, чтобы вынуть мелкий предмет из более крупного, он переворачивает коробку, а если не получается снять кольца, он переворачивает стержень и стряхивает их.

На следующем возрастном этапе от 10-11 мес. до 1 года 2 мес.-1 года 3 мес. у ребенка возникает функциональное действие, формирование которого выходит за пределы младенчества.

К концу года младенец не только действует с предметами, которые находятся под руками, но может принести недостающий предмет. Малыш ищет именно тот предмет, который необходим ему для выполнения определенного действия.

К концу первого года жизни ребенок замечает не только прямой, но и косвенный результат своих действий. Теперь малыш переносит знакомый способ с предметов, с помощью которых ему этот способ показали, на всевозможные другие (например, катает в коляске не только куклу, но и машину, зайку). Малыш перемещает или изменяет предмет, чтобы вызвать появление скрытых свойств, приводит два предмета во взаимное соответствие, получает знакомые изменения на новых предметах или получает не прямой, а косвенный результат.

Таким образом, манипулирование с предметами на протяжении первого года жизни качественно изменяется: ребенок переходит от общей ориентировки в окружающем к ориентировке в свойствах объектов. На этой основе формируются сначала действия, отражающие специфику предмета, например игрушки, а позднее - действия с предметами, совершаемые с практической или игровой целью. Открытие связей в предметах, получение результата вызывает у младенца яркие положительные эмоции.

Особенности развития мышления в младенческом возрасте:

- к концу первого года жизни ребенок постигает некоторые простейшие причинно-следственные связи, которые в восприятии не даны;
- мышление, не являясь самостоятельным процессом, функционирует внутри восприятия, оно включено в практические манипуляции с предметами;
- возникают предпосылки развития любознательности.

§ 2. Развитие мышления в раннем детстве

В раннем детстве, самостоятельно передвигаясь, действуя с объектами, малыш изучает их, выделяет их признаки. Установление связи между предметом и действием выступает предпосылкой практического решения задач. Задача возникает перед ребенком в практической деятельности и решается им с помощью предметных действий, ведь малыш еще не умеет действовать в плане представлений. Предметная деятельность через освоение ребенком соотносящих и орудийных действий создает возможности для того, чтобы малыш перешел от использования готовых связей и отношений к их установлению. То есть возникает наглядно-действенное мышление. Освоение класса соотносящих действий предполагает умение анализировать признаки и сравнивать объекты по выделенному признаку. Интенсивное развитие соотносящих действий происходит у ребенка в играх с дидактическими игрушками. Действия с такими игрушками всегда предполагают решение умственной задачи, когда нужно добиться результата. Если младенец просто нанизывает колечки на штырь, то ребенок в раннем детстве собирает пирамидку в соответствии с величиной колец, стремясь получить правильный результат. Способ его достижения взрослый фиксирует в сознании малыша и учит его действовать не путем многочисленных проб, а примеривая части объектов друг к другу, что повышает качество решения задачи.

Приведем протокол наблюдения за Оксаной Д. (2 года 2 мес). Воспитатель: Оксана, собери пирамидку (раскладывает кольца перед девочкой).

Оксана берет самое большое кольцо, надевает на штырь, берет второе по величине, прикладывает его к самому маленькому и надевает на штырь. Обращается ко взрослому: «Вот как!» Выбирает самое большое из оставшихся колец и надевает на штырь, затем кольцо поменьше и самое маленькое. Закрепляет верхушку. Обращается ко взрослому: «Все!».

Орудийные действия протекают на основе установления отношения «ребенок-орудие-цель» и предполагают воздействие на один предмет с помощью другого: достать палкой мячик из-под стола, сачком игрушку из таза с водой. Для орудийных действий характерно то, что ребенок должен проанализировать не только признаки или свойства предметов, но и условия, в которых решается задача: мяч закатился так далеко, что короткой палкой его не достать, поэтому надо взять палку подлиннее. Орудийные действия разнообразны. Орудиями могут выступать не только предметы, специально для этого предназначенные (ложкой едят, ведром носят воду, с помощью формочек «пекут пирожки»), но и полифункциональные (палка). Встречаясь с проблемой, например, достать игрушку, ребенок начинает с того, что просто ориентируется в новой ситуации. Затем он пытается достать игрушку рукой. Через некоторое время внимание малыша направляется на орудие, находящееся рядом. Малыш манипулирует с ним, обнаруживает возможность его целевого применения. Например, действуя с палочкой, он случайно задевает игрушку и

приближает ее. Заметив полученный результат, он повторяет найденный способ воздействия на предмет-цель. Решающим моментом в овладении орудийным действием является переключение с цели на средство ее достижения. Меняется отношение малыша к орудию: ребенок узнает, что определенными действиями с помощью орудия можно вызвать желаемый результат. У ребенка появляются зачатки понимания причинно-следственной связи, состоящей в том, что действие, осуществляемое с помощью орудия, приводит к перемещению другого предмета. То есть с помощью одного предмета можно воздействовать на другой.

Уже в раннем детстве наглядно-действенное мышление характеризуется отвлеченностью и обобщенностью. Отвлеченность проявляется в том, что в орудии ребенок выделяет без учета других только его главный признак, который позволяет использовать его соответствующим образом. Если малыш понял, что палкой можно доставать предметы, то начинает для этого действия применять любые подобные по функции предметы: линейку, ручку, швабру, карандаш. Обобщенность выступает тогда, когда ребенок использует одно и то же орудие для решения целого класса задач. Например, копает лопаткой не только песок, но и землю, снег, глину, а воду носит не только в ведерке, но и в чашке, формочке. Обобщение опыта деятельности и использование его при решении новых практических задач формирует элементарную культуру мышления и подготавливает обобщение опыта в слове, что в итоге способствует развитию речевого мышления.

Накопление опыта практических предметных действий постепенно приводит к тому, что малыш представляет, как добиться желаемого результата. Он начинает действовать не на основе практических действий, а на основе образов, созданных прошлым опытом; сразу выбирает палочку необходимой длины, чтобы достать коробку из-под шкафа. Такие действия говорят о том, что у ребенка появляется представление о результате, последовательности действий, необходимом для решения задачи орудии. А значит, складываются предпосылки наглядно-образного мышления, которое повышает эффективность решения практических задач.

В мышление ребенка достаточно рано включается речь. На втором году жизни взрослый не только комментирует действия с орудием, но и фиксирует в сознании ребенка результат действия, ставит перед малышом проблемы. Все это придает мышлению известную целенаправленность и организованность. Под влиянием речи взрослых малыш быстрее переходит от случайных проб к результативным действиям. Овладение ребенком собственной активной речью значительно перестраивает процесс его мышления. У малыша возникают первые вопросы, направленные на установление скрытых связей и отношений, когда ребенок сталкивается с какими-то трудностями: почему машина не едет (сломалось колесо), почему карандаши рассыпаются (коробка прохудилась). Вопросы свидетельствуют о том, что появляются некоторые представления о причинно-следственных связях. Более того, оформление вопроса в речи перестраивает весь процесс решения задачи, потому что теперь действия, приобретая осмысленный, разумный характер, подчиняются цели. Последняя состоит в том, чтобы найти ответ на вопрос. Постановке вопроса помогает на первых порах взрослый. Совместная постановка вопроса начинает предварять практическое решение задачи: «Что сломалось? Что мешает?» Таким образом, мышление приобретает элементы планируемости и критичности, которые получают дальнейшее развитие в дошкольном возрасте. Постановка вопросов говорит о том, что малыш чувствителен к противоречиям, которые связаны с его Практической деятельностью: например, хочет прокатить машину, а она не едет.

В возрасте 1-3 лет начинают складываться мыслительные операции.

Формирование интеллектуальных операций в раннем детстве, как подчеркивал Д.Б.Эльконин, главным образом происходит при овладении орудийными действиями, поскольку, во-первых, они более определены и постоянны, в отличие от других действий и, следовательно, легче выделяются и фиксируются. Во-вторых, в них гораздо ярче выражена связь орудия с предметами, на которые направлено его действие, следовательно, они создают более благоприятные условия для ориентировки ребенка на эту связь. В процессе формирования предметных действий, в основном орудийных, ребенок выделяет в предметах наиболее общие и постоянные признаки, на основе чего складываются обобщения.

Исследование Н.Х.Швачкина позволило сделать вывод о том, что быстрое абстрагирование от случайных признаков объектов происходит только в том случае, если дети применяют предметы как орудия в своей деятельности, одновременно усваивая их названия и назначение. Формирование предметных действий у ребенка заменяет значение употребляемых им слов, которое способствует развитию обобщений в том случае, если слово, ранее служившее лишь именем предмета, выражает общее понятие о нем. Сначала предметы группируются детьми по наиболее ярким признакам, чаще всего по цвету. Ребенок еще не владеет предметными действиями и производит наглядные обобщения. В дальнейшем, на основе предметных действий, малыш выделяет отдельные предметы, объединяя зрительные и осязательные признаки в единый образ. При этом ребенок не выделяет основные, устойчивые признаки от вторичных, изменчивых. И лишь затем начинают формироваться общие понятия, когда ребенок выделяет из всех признаков сопоставимых предметов наиболее существенные и постоянные.

Элементарные мыслительные операции выступают в различении и сравнении признаков: цвета, формы, величины. Различение требует анализа предметов и установления их сходства и различия. На третьем году жизни сравнение привлекает малыша и, находя в предметах общее, он испытывает радость. Знакомясь со свойствами и названиями предметов, ребенок переходит к обобщениям, к первым общим представлениям. Так, малыш понимает, что большими могут быть разные по внешнему виду предметы: мячи, куклы, кубики. На 2-3-м году жизни у ребенка складываются первые общие представления о форме, цвете и величине.

Таким образом, развитие первых мыслительных операций неразрывно связано с освоением речи. К концу раннего детства возникает знаково-символическая функция сознания. Ребенок начинает осваивать операцию замещения, состоящую в том, что один предмет может быть использован как заместитель другого. Предпосылкой возникновения знаковой функции является овладение предметными действиями и последующее отделение действия от предмета. Если ребенок «ест» с помощью палочки, это уже не процесс приема пищи, а его обозначение. Когда действие начинает выполняться с предметом, который ему не соответствует, или без предмета, оно теряет свое практическое значение и превращается в обозначение реального действия. Особенности развития мышления в раннем детстве:

- мышление возникает и функционирует в предметной деятельности;
- освоение предметных действий подводит ребенка к самостоятельному становлению некоторых связей между целым и частью или двумя предметами;
- ребенок решает практические задачи с помощью орудийных и соотносящих действий, то есть с помощью наглядно-действенного мышления;

- включение речи в процесс решения малышом мыслительной задачи организует его, придавая целенаправленность;
- у ребенка появляются первые мыслительные операции: сравнение и обобщение, формируемые при освоении предметных, главным образом орудийных, действий;
- представление о результате и условиях действий говорит о зарождении наглядно-образного мышления у дошкольника.

§ 3. Развитие мышления в дошкольном возрасте

В отличие от периода раннего детства, в дошкольном возрасте мышление опирается на представления. Ребенок может думать о том, что в данный момент он не воспринимает, но что он знает по своему прошлому опыту. Оперирование образами и представлениями делает мышление дошкольника внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации, и значительно расширяет границы познания.

Изменения в мышлении дошкольника прежде всего связаны с тем, что устанавливаются все более тесные взаимосвязи мышления с речью. Такие взаимосвязи приводят, во-первых, к появлению развернутого мыслительного процесса - рассуждения, во-вторых, к перестройке взаимоотношений практической и умственной деятельности, когда речь начинает выполнять планирующую функцию, в-третьих, к бурному развитию мыслительных операций. Рассмотрим подробно указанные изменения. Рассуждение начинается с постановки вопроса. Наличие вопроса свидетельствует о проблемности мышления, поскольку в нем отражается возникшая перед ребенком интеллектуальная или практическая задача. У дошкольника вопросы приобретают познавательный характер, свидетельствуют о развитии любознательности, стремления познавать мир.

За кажущейся невинностью детских вопросов стоит стремление постичь сложные проблемы бытия, проникнуть в сущность явления или процесса.

Приведем примеры.

Максим Д. (5 лет 9 мес.). Спрашивает: Откуда взялся космос? Кто его создал? Что там, далеко-далеко? Как устроены звезды?

Даша Н. (5 лет 3 мес.). Интересуется: Из чего кожа сделана? Как пальцы к коже прикрепляются? Кожа из материала сделана? (после просмотра мультфильма). Навсегда ли человек умирает? Все ли люди умирают? Почему Чайковский умер? Навсегда ли умер? Почему не живет? Отчего умер?

Вопросы ребенка отражают его интересы и особое видение мира. Возникают они по разным причинам. Чаще всего в результате встречи ребенка с новым объектом, который малыш не может понять. Он хочет познакомиться с ним, найти ему место среди своего прошлого опыта усвоенных знаний.

Даша Н. (5 лет 3 мес.) задает вопросы после того, как посмотрела фильм «Мери Поппинс, до свиданья».

Даша: Как оживают скульптуры?

Взрослый: Никак не оживают.

Даша: А как в кино мальчик ожил? Почему он белый? Откуда он взял рыбу (дельфина)?

Вопросы рождаются и при нарушении сложившихся представлений, когда возникает противоречие между тем, что малыш видит или узнает, и его прошлым опытом, имеющимися знаниями. Если новое представление совпадает со сформированным только по некоторым признакам, а по остальным различается, появляется вопрос. Этот вопрос говорит об осознании проблемной ситуации, возникшей уже не только в практической деятельности, а на основе имеющихся представлений. Решение такой проблемы может протекать во внутреннем плане с опорой на образы путем рассуждений.

Приведем пример.

Даша Н. (5 лет 3 мес.) умывается: Мама, сегодня нет дождя. Как же воду делают? Из сосулек?

Ребенок ставит вопросы и тогда, когда хочет утвердиться в правильности своего вывода. Он обращается ко взрослому, чтобы тот признал его компетентность. С возрастом такая категория вопросов увеличивается, становясь основной.

Дошкольник ищет целесообразность в устройстве действительности, пытается определить назначение предметов, подходит к установлению связей между внешними признаками и назначением объекта. Понимание причинности, доступное ребенку, неуклонно нарастает на протяжении дошкольного возраста. Причем существенный перелом наступает примерно в пять лет. Развитие понимания причинности идет по нескольким направлениям. Во-первых, ребенок от отражения внешних причин переходит к выделению скрытых, внутренних. Во-вторых, недифференцированное, глобальное понимание причин сменяется все более дифференцированным и точным объяснением. В-третьих, дошкольник отражает не единичную причину данного явления, а обобщенную закономерность.

Понимание причинности говорит о чувствительности к противоречиям, об элементах критичности мышления. Критичность проявляется также в том, как ребенок реагирует на небылицы, перевертыши. Малыш замечает в них несоответствие с действительностью.

Так, Максим Д. (5 лет 9 мес.), рассматривая картинку, заявляет: «Не бывает, что медведь летает. Что скачут задом наперед. Что маленький дедушка скачет на большой лошади. А большой дедушка на маленькой собаке. Не бывает, что свиньи растут на дереве. Что у вороны такой большой рот».

Дошкольник переходит к решению интеллектуальных задач качественно иного уровня, чем в раннем детстве. Он строит свои собственные теории. Возрастает тенденция к самостоятельности, независимости и оригинальности мышления. Малыш объединяет объекты, признаки и свойства, несоединимые на взгляд взрослого.

Приведем пример.

Максим Д. (5 лет 9 мес.) спрашивает: Как устроена машина времени?

Взрослый: Не знаю. Еще никто ее не придумал.

Максим: Я вырасту, потом придумаю... О, я знаю! Надо взять часы и положить в мотор. И получится машина времени.

Ребенок рассуждает вслух, сопоставляя и обобщая, перебирая возможные варианты, аргументируя, обосновывая выводы. Он использует аналогии, пытается объяснить неизвестное с помощью известного. Эти объяснения основываются на чувственном восприятии, житейских ситуациях, прочитанных книгах. Мышлению ребенка присуща конкретная образность. В объектах он выделяет наиболее яркие и не всегда существенные признаки, что приводит к необычным, на взгляд взрослого, умозаключениям.

Приведем пример. Взрослый: Даша, возьми гранат.

Даша Н. (5 лет 3 мес.) гранаты ела давно и забыла, что это такое. Даша отказывается: Нет. Он сейчас во рту взорвется. (Смотрит на зернышки граната.) Где гранаты растут?

Взрослый: На деревьях. Даша: Когда они созревают? Взрослый: Осенью. Даша: Значит, это грибы.

В объяснении процессов и явлений дошкольник применяет одушевление, перенося на природные явления действия и взаимоотношения, существующие среди людей.

Например, Максим Д. (5 лет 9 мес.) объясняет: Зимой нет листьев, потому что летом они наедаются от корня. А зимой деревья засыпают. Ведь мы не едим, когда спим. Им не холодно. Они под одеялом. Это снег.

Своеобразие рассуждений и объяснений связано с тремя основными причинами. Первая - отсутствие или нехватка знаний или их ограниченность, нечеткость, недостаток опыта, когда многое недоступно пониманию ребенка. Вторая - несформированность способов умственной деятельности. Третья - недостаточная критичность мышления. Анализ сводится к выделению отдельных, нередко случайных признаков. В нем преобладает не объективная, а субъективная сторона, когда ребенок опирается на те признаки, которые соответствуют его интересам, склонностям, желаниям и потребностям. Поэтому его рассуждения, хотя и противоречивы и нередко поверхностны, в то же время оригинальны. Для них характерно не отсутствие логики, а ее своеобразие, когда умозаключение делается путем движения рассуждения от частного к частному, минуя общее.

Приведем пример.

Даша Н. (5 лет 3 мес.) на улице смотрит на солнце и спрашивает: А солнце встает?

Взрослый: Встает. Даша: А как оно зевает? Взрослый: Никак.

Даша: Раз оно спит, значит, оно зевает.

Даша слушает музыку к балету Чайковского «Щелкунчик»: А Чайковский живой?

Взрослый: Он умер.

Даша: Раз мы слушаем музыку Чайковского, значит, он живой.

Особенности детских рассуждений - не только «недостаток», но и достоинство мышления малыша. Ведь именно они помогают дошкольнику справиться с избытком информации при недостатке знаний, объединить разнообразные и непонятные явления в единое целое, что дает ребенку возможность понять окружающий мир.

Подчеркнем, что именно благодаря своеобразию мышления у дошкольника происходит дифференциация явлений: «живое» и «неживое». Например, старшие дошкольники устанавливают взаимосвязь между внешним строением животных и условиями их существования. У них складываются представления об основных условиях роста и развития растений. Дети могут понять некоторые физические явления, установить между ними простейшие закономерности, производить преобразования с явлениями неживой природы. Дошкольники пытаются осмыслить не только природные, но и социальные явления. Они анализируют нравственные категории. Мышление направляется на решение моральных проблем.

Приведем примеры.

Максим (5 лет 9 мес.): Корыстным быть плохо.

Взрослый: Плохо. А что такое корысть?

Максим: Это когда дружат за игрушку.

Взрослый: Кого можно назвать корыстным?

Максим: Антона.

Взрослый: Почему?

Максим: Когда я пришел в садик первый раз с игрушкой, он стал просить: «Дай поиграть! Дай поиграть!» Я ему дал. А в другой раз я пришел без игрушки. А у него была. Я попросил у него. Он сказал: «Иди, проси у другого».

Взрослый: А корыстный и жадный - это одно и то же?

Максим: Нет.

Взрослый: А чем они отличаются?

Максим: Корыстный - это когда есть обман и дружба.

Взрослый: А жадный?

Максим: Нет, обмана нет.

Взрослый: Кого можно назвать нетактичным?

Максим: Тебя.

Взрослый: А тактичным?

Максим: Меня.

Взрослый: Почему?

Максим: Ты все время говоришь: «Дай посмотрю, какой ты растрепанный».

Взрослый: А как бы поступил тактичный человек?

Максим: Он бы подождал, пока уйдут гости.

В развивающихся представлениях об окружающем у ребенка на первый план выходит тенденция не к выделению единичных фактов, броских признаков, а к установлению связей между явлениями. Дети могут устанавливать внутренние существенные связи и отношения действительности.

Приведем пример.

Максим Д. (5 лет 9 мес.): Можно долететь до звезды?

Взрослый: Чтобы долететь до звезды, надо много-много световых лет.

Максим: Это очень долго?

Взрослый: Да, очень.

Максим: Я понял, что надо сделать. Надо изобрести космический корабль и посадить туда маму с ребеночком. Но ребеночек такой маленький, когда еще в животике сидит. И отправить их. Ребеночек родится, вырастет и долетит до другой звезды.

Область задач, которые решает ребенок, расширяется за счет знаний, полученных от взрослого или в собственной деятельности, наблюдениях. Поэтому приобретение знаний является не самоцелью умственного воспитания, а его средством и в то же время условием развития мышления. Ребенок анализирует свой опыт, устанавливает аналогии знакомого с неизвестным, что приводит его к своеобразным умозаключениям.

В конце дошкольного возраста у ребенка складываются первичная картина мира и зачатки мировоззрения. В то же время познание действительности у дошкольника происходит не в понятийной, а в наглядно-образной форме. Именно усвоение форм образного познания подводит ребенка к пониманию объективных законов логики, способствует развитию понятийного мышления.

Другое важнейшее направление в развитии мышления дошкольника связано с изменением соотношения между практическим и умственным действием. В практической деятельности ребенок начинает не только выделять, но и использовать связи и отношения между предметами и явлениями, действиями. От выделения простых связей он переходит к более сложным, отражающим взаимосвязи причины и следствия. Ребенок проводит простейшие опыты, экспериментирует, например, бросает в ванну с водой различные предметы, чтобы узнать, будут ли они плавать; или ставит стакан с водой в морозильник, чтобы получить лед. Такие опыты подводят ребенка к выводам, обобщенным представлениям. Сначала ребенок еще не может действовать в уме. Он решает задачи с помощью манипуляций с предметами. Постепенно речь включается в процесс решения задачи, но малыш пользуется ею только для названия предметов, с которыми действует. В речи выражается результат решения задачи. Осознаются и словесно обозначаются способы выполнения действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, которая не оторвана от практического действия. Накопленный опыт в процессе множества попыток решить задачу позволяет дошкольнику заранее составить план решения в уме, за которым следует выполнение задачи в наглядно-действенном плане. Только так ребенок может ответить на поставленный вопрос и сформулировать его словесное решение. То

есть дошкольник подходит к решению задачи во внутреннем плане, выдавая готовое словесное решение без обращения к практическим действиям. Перестройка между умственным и практическим действиями обеспечивается включением речи в процесс решения задач и связана с тем, что меняется роль речи в этом процессе. Речь начинает предварять действие.

Формирование у ребенка качественно нового мышления связано с освоением мыслительных операций. В дошкольном возрасте они интенсивно развиваются и начинают выступать в качестве способов умственной деятельности. В основе всех мыслительных операций лежат анализ и синтез. Дошкольник сравнивает объекты по более многочисленным признакам, чем ребенок в раннем детстве. Он замечает даже незначительное сходство между внешними признаками предметов и выражает различия в слове.

Приведем пример того, как ребенок сравнивает две картинки с изображением слонов на тумбах.

Воспитатель: Арина, найди, чем отличаются две картинки. Арина (5 лет 7 мес.): Я знаю чем. Потому что у него здесь черное с зеленой полосочкой, а здесь зеленое (показывает на коврик на голове у слона). Здесь зеленого больше, здесь меньше. Здесь точки. Здесь 5 точек, здесь 3 точки (показывает на хвост). У него розовый язычок, а у него оранжевый (рассматривает картинку 5 секунд). Здесь нет бровей, а здесь есть брови (показывает). Здесь нет морщинки, а здесь есть (показывает). Вот там что. Здесь вот желтое, здесь белое (показывает на тумбы). Здесь полосочки по вертикали, а здесь по горизонтали (показывает на тумбы). Здесь слон выпустил вот это (розовый шарик), а здесь нет (показывает). Здесь полукруги большие и маленькие, а здесь нет (показывает на мячи). То, что здесь желтое, а здесь белое (повторно показывает на тумбу). (Рассматривает картинку 30 секунд.) Здесь нет бантиков, а здесь есть (показывает). Все, больше ничего не вижу.

У дошкольника изменяется характер обобщений. Дети постепенно переходят от оперирования внешними признаками к раскрытию объективно более существенных для предмета признаков. Более высокий уровень обобщения позволяет ребенку освоить операцию классификации, которая предполагает отнесение объекта к группе на основе видо-родовых признаков. Развитие умения классифицировать предметы связано с освоением обобщающих слов, расширением представлений и знаний об окружающем и умением выделять в предмете существенные признаки. Причем, чем ближе предметы к личному опыту дошкольника, тем более точное обобщение он делает. Ребенок прежде всего выделяет группы предметов, с которыми он активно взаимодействует: игрушки, мебель, посуду, одежду. С возрастом возникает дифференциация смежных классификационных групп: дикие и домашние животные, чайная и столовая посуда, зимующие и перелетные птицы.

Так, Света В. (5 лет 2 мес.) объясняет. «Это дикие животные. Они живут в лесу. А это домашние животные. Они живут дома. О них заботится человек».

Младшие и средние дошкольники выделение классификационных групп нередко мотивируют совпадением внешних признаков («Диван и кресло вместе, потому что стоят в комнате») или на основе использования назначения предметов («их едят», «их на себя надевают»). Старшие дошкольники не только знают обобщающие слова, но и, опираясь на них, правильно мотивируют выделение классификационных групп.

Приведем пример.

Наташа М. (7 лет) берет в руки картинки, рассматривает 5 секунд. Начинает раскладывать. Объединяет юбку, пальто, платье, брюки: Это потому, что одежда. Дальше.

Берет карточки и раскладывает: Корова, собака, кошка, лошадь - это у нас домашние животные. Теперь дикие.

Раскладывает: волк, медведь, лиса, заяц. Затем раскладывает: картофель, морковь, помидор, капуста, огурец: Это овощи. Что еще тут?

Раскладывает: автобус, троллейбус, машина, пароход: Это транспорт. Мебель еще.

Раскладывает: шкаф, стол, кровать, диван, стул: Теперь игрушки.

Раскладывает: мишка, матрешка, пирамидка. Берет в руки картинку с самолетом, кладет рядом, смотрит на взрослого: Это транспорт?

Взрослый: Да.

Наташа кладет картинку в стопку с транспортом.

Если знаний о предмете не хватает, то ребенок снова начинает опираться в классификации на внешние, несущественные признаки.

Например, Света В. (5 лет 2 мес.) относит ананас к овощам, объясняя: «Ананас - это овощ, потому что его продают в овощном магазине».

Развитие мыслительных операций приводит к формированию дедуктивного мышления у ребенка, под которым понимается умение согласовывать свои суждения друг с другом и не впадать в противоречия. Первоначально ребенок, хотя и оперирует общим положением, обосновать его не может или дает случайные обоснования. Постепенно он переходит к правильным выводам.

Особенности развития мышления в дошкольном возрасте:

- ребенок решает мыслительные задачи в представлении - мышление становится внеситуативным;
- освоение речи приводит к развитию рассуждений как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений;
- детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о проблемности мышления ребенка;
- появляется иное соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения, возрастает планомерность мышления;
- ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных;

- возникают попытки объяснить явления и процессы;
- экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания, попробовать свои силы;
- складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость.

§ 4. Руководство развитием мышления

Главным условием развития мышления у ребенка является позиция взрослого, имеющая в каждый возрастной период свою специфику.

В младенчестве мышление развивается при манипулировании предметами в процессе ситуативно-делового общения со взрослым. Он же, стимулируя активность малыша, дает ему предметы, показывает способы действия с ними и тем самым помогает ребенку «открыть» в предметах некоторые внутренние свойства. Взрослый, подчеркивая инициативные действия младенца, закрепляя их с помощью оценки, развивает у малыша элементарную любознательность и стремление к познанию объектов, а также способствует превращению разнообразных действий с предметами в способы познания.

В раннем детстве развитие мышления ребенка неразрывно связано с восприятием и протекает в предметно-манипулятивной деятельности, как и у младенца. Оно включено в освоение способов употребления орудий и соотносящих действий, которые происходят на основе подражания взрослому. Взрослый учит ребенка не только употреблять предметы правильно, в соответствии с культурно-фиксированными функциями, но и выделять, закреплять в речи результат действия. Взрослый формулирует вопрос еще задолго до того, как слово самого ребенка начнет включаться в мыслительный процесс. Именно речь взрослого руководит мышлением ребенка в раннем детстве, придает ему обобщенность, целенаправленность, проблемность, некоторую организованность, планируемость и критичность. Развитие и организация восприятия ребенка приводит к формированию у него первых мыслительных операций - различения и сравнения. Необходимо предоставить малышу известную самостоятельность, чтобы он мог активно действовать с объектами. Взрослый учит ребенка видеть и формулировать в речи проблему - ставить вопрос, а также отражать в ней результаты познания, хотя малыш решает еще не собственно интеллектуальные, а лишь практические задачи.

В дошкольном возрасте в контексте внеситуативно-познавательного общения со взрослым возникает особого рода «теоретическая» деятельность. Появляются многочисленные детские вопросы, касающиеся разнообразных сфер действительности. Отношение взрослого к детским вопросам и определяет во многом дальнейшее развитие мышления. Отвечая на них, необходимо предоставить ребенку возможность с помощью взрослого, сверстников или самостоятельно найти требуемый ответ, а не торопиться давать знания в готовом виде. Главное - научить дошкольника думать, рассуждать, предпринимать попытки разрешить возникший вопрос. Такая позиция взрослого формирует самостоятельность мышления, пытливость ума. Достоверность, определенность и немногословность ответов, но в то же время их исчерпывающий характер, подтвержденный примерами и наблюдениями, способствует дальнейшему развитию любознательности у дошкольников.

Равнодушное отношение к вопросам снижает познавательную активность дошкольника. Следует не только внимательно, уважительно и тактично относиться к детским вопросам, но и побуждать ребят спрашивать.

Необходимо научить ребенка сравнивать, обобщать, анализировать, организуя наблюдения, экспериментирование, ознакомление с художественной литературой. Когда дошкольника побуждают подробно, развернуто объяснять явления и процессы в природе, социальной жизни, то рассуждение превращается в способ познания и решения интеллектуальных задач. И тут взрослому важно проявить терпимость и понимание необычных объяснений, которые дает дошкольник, всячески поддерживая его стремление проникнуть в сущность предметов и явлений, установить причинно-следственные связи, узнать скрытые свойства. Подчеркнем, что развитие связной речи у ребенка способствует развитию его мышления, придавая ему обобщенный и осознанный характер. Если не научить ребенка устанавливать взаимосвязи, то он долго будет находиться на уровне чувственно воспринимаемых фактов.

Не только овладение способами мышления, но и усвоение системы знаний позволяет дошкольнику более эффективно решать интеллектуальные проблемы. Принципы отбора таких знаний и их содержание подробно изучены в дошкольной педагогике. Подчеркнем лишь то, что усвоение следует рассматривать не как самоцель, а как средство развития мышления. Механическое запоминание разнообразной информации, отрывочной и хаотичной, копирование взрослых рассуждений ничего не дает для развития мышления дошкольника. ВЛ.Сухомлинский писал: «...Не обрушивайте на ребенка лавину знаний... - под лавиной знаний могут быть погребены пытливість и любознательность. Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми цветами радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку захотелось еще и еще раз возвратиться к тому, что он узнал».

Литература

Агаева Е. Формирование элементов логического мышления (старший дошкольный возраст)//Дошкольное воспитание. -1982. -№1,- С. 38-41.

Венгер Л., Мухина В. Развитие мышления дошкольника//Дошкольное воспитание. - 1974. - № 7. - С. 30-37.

Верaksa Н.Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте//Вопросы психологии. - 1987. -№4.-С. 135-139.

Глухова Н. Познавательная деятельность детей, ее особенности//Дошкольное воспитание. - 1976. - № 11. - С. 28-33.

Годовикова Д. Б. Формирование познавательной активности//Дошкольное воспитание. - 1986. - № 1. - С. 28-32.

Запорожец А.В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста//Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста/Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца. - М., 1953.-С. 91-101.

Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем детстве. - М., 1978.

Поддъяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников//Возрастная и педагогическая психология. - М., 1982. -С. 128-132.

Развитие мышления и умственное внимание дошкольника /Под ред. Н.Н.Поддъякова, А.Ф.Говорковой. - М., 1985.

РАЗДЕЛ IV. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

ГЛАВА 15. Развитие самосознания в дошкольном возрасте

Под самосознанием понимается относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений о самом себе. В основе самосознания лежит способность человека отличать себя от своей жизнедеятельности. Представление о себе включает когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты. - Когнитивный представлен процессами самопознания, в результате которых рождается знание о себе - образ своих качеств, внешних особенностей, способностей, возможностей, умений, навыков, социальной значимости и т.д.

Эмоционально-ценностное отношение к себе составляют эмоциональные переживания, в которых отражается отношение личности к тому, что она делает, узнает, понимает. Оно может протекать в виде непосредственных эмоциональных реакций и в виде оценочных суждений.

Самопознание и самоотношение рождает деятельность самооценивания, в результате которой формируется самооценка. Она включает не только знания о себе, но и оценку самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Самооценка адекватна, когда человек критически, правильно оценивает свои возможности. Неадекватная самооценка бывает завышенной и заниженной соответственно переоценке или недооценке себя.

Результаты самопознания и самоотношения влекут за собой организацию личностью своего поведения - процесс саморегулирования.

§ 1. Развитие самосознания в младенчестве

В первый год жизни складываются предпосылки для дальнейшего развития личности - «предличностные образования» (Н.Н.Авдеева, С.Ю.Мещерякова). Младенец имеет собственную и достаточно разнообразную психическую жизнь. На протяжении первого года жизни он накапливает опыт взаимодействия с окружающим миром, в ходе которого складывается отношение к себе, другим людям и предметам.

Главным условием развития личности выступает общение ребенка с другими людьми. Только в этой сфере младенец может проявить себя как человек и выразить свое отношение к другому человеку. И даже предметы вызывают интерес малыша, если они включены в контекст общения со взрослым. Ребенка привлекает прежде всего то, с чем увлеченно действует взрослый.

С момента рождения взрослый заботливо ухаживает за ребенком, разговаривает с ним, дает нежные имена, с готовностью откликается на любые реакции малыша (от крика до улыбки), чутко улавливает его состояние, настроение, нужды.

Взрослый с первых дней оценивает малыша. В любой оценке главным для ребенка является доброжелательное внимание. Он не понимает обращенных к нему слов, не выделяет содержание оценки, но очень чувствителен к отношению со стороны взрослых. Эта чувствительность ярко выражена уже к 3 мес. Таким образом, взрослый выделяет малыша из окружающего мира как нечто особенно ценное, важное, значимое для себя. Взрослый, отвечая на инициативу ребенка, позволяет ему воздействовать на себя. Он авансом наделяет малыша личностным своеобразием, неповторимостью и уникальностью.

Такое отношение к ребенку формирует у него положительное отношение к людям и положительное самоощущение, когда он переживает свою значимость для близких. Это переживание создает условие для того, чтобы ребенок активно проявлял себя. Интерес к взрослому и ответная реакция на его инициативные действия возникают у младенца к концу первого месяца жизни в виде улыбки. А к 2 мес. нарастает интерес к людям и предметам. В 3 мес. можно говорить о том, что сложилось предличностное образование - активность, отчасти врожденное качество, но развивающееся в основном под влиянием социальных условий жизни и при решающем влиянии общения со взрослыми.

В 4-5 мес. ребенок показывает себя как доверчивое, жизнерадостное, любознательное и требовательное существо. Его инициативность очень высока, разнообразно поведение.

Положительное самоощущение, складываясь в первом полугодии жизни под влиянием доброжелательного внимания взрослого, после 6 мес. во многом зависит от успешности манипуляций малыша с предметами. Ребенок четко воспринимает результаты своих действий. Малыш старается с помощью взрослого получить какой-то объект, потрогать недостижимый предмет, обследовать его. При повторяющихся неудачах он ощущает себя неуверенным, неумелым. А успех побуждает его снова и снова совершать действие.

О складывающихся первых привязанностях можно судить по ярко выраженным положительным эмоциям младенца, когда возникает взаимообмен переживаниями со взрослым. С возрастом растет и избирательность отношения ко взрослому. Если 3-месячный малыш примерно одинаково реагирует на любого взрослого, улыбаясь и радуясь, то во втором полугодии он четко разделяет родных, знакомых и совершенно чужих людей. Общаясь с близкими, ребенок активен, инициативен, его переживания не только положительные, но и отрицательные очень яркие. Он выражает радость, удовольствие, огорчение, обиду, как бы стремясь поделиться своим эмоциональным состоянием. Дети как бы ищут поддержку у взрослых, предвосхищая положительные переживания. К знакомым людям ребенок проявляет интерес, но более сдержан в выражении эмоций.

Малыши, особенно после 8 мес, начинают бояться незнакомцев. Часто, если отсутствует близкий взрослый, они плачут, отворачиваются, отползают от чужого взрослого, проявляя робость и неуверенность. В то же время негативная реакция на чужих, в присутствии родных людей, сменяется интересом и стремлением привлечь к себе внимание. Сидя на руках у мамы, малыш смотрит на незнакомого человека, пытается поймать его взгляд, издает звуки и совершает другие инициативные действия. К 12 мес. ребенок связывает знакомого взрослого с определенными действиями, ожидая их от него. Так, заглядывает в сумку, с которой пришла бабушка, если она все время приносит в ней подарки. Он просится на руки к папе, если тот постоянно играет с ним. Неодинаковое отношение к

разным лицам говорит о том, что к концу первого года жизни у ребенка складываются устойчивые образы взрослых. В это же время у малыша резко нарастают проявления упрямства, негативизма в ответ на замечание взрослого, настойчивость в осуществлении своих желаний и требований. В более младшем возрасте ребенка значительно легче можно отвлечь от привлекательного, но запретного предмета. Теперь же у него появляется некоторое противопоставление себя взрослому, возрастает радость при успехе и огорчение при неудаче, которые выступают естественными признаками зарождающейся личности.

О развитии предпосылок в становлении образа себя говорит отношение ребенка к своему отражению в зеркале. В 2-3 мес. младенец долго, сосредоточенно рассматривает свое отражение в зеркале. Положительное переживание себя выражается в радостном отношении к своему зеркальному отражению.

К 6 мес. у ребенка возникает исследовательское поведение, он обследует свое отражение руками, обводит контур лица, дотрагивается до отражения руки. После 6 мес. дети соотносят свои реальные действия с наблюдаемыми в зеркале. Они шевелят пальчиками, размахивают руками, прослеживают взглядом отражение своих действий. В возрасте 11-12 мес. малыши подолгу играют со своим отражением: гримасничают, кривляются, совершая ритмические и мимические действия. Наблюдаются действия, направленные на коррекцию своего внешнего вида. (Так, в 10 мес. малыш, которому на голову надели повязку и поднесли к зеркалу, проявил недоумение, изумление, а затем безошибочно точным движением начал ее стаскивать.) В первом полугодии второго года жизни дети, пользуясь зеркалом, рассматривают пуговицы, кармашки, шнурочки на своей одежде, с интересом наблюдают за меняющимся отражением. Разнообразнее становятся игры перед зеркалом. К двум годам малыши часто подпрыгивают перед зеркалом, весело при этом смеясь. Они уверенно узнают себя и с удовольствием меняют свой внешний облик: надевают платочек, причесываются и пр.

Особенности развития элементов самосознания в младенческом возрасте:

- под влиянием личностно-адресованного общения со взрослым у ребенка складывается ощущение своей важности для другого, эмоционально-положительное отношение к себе; интерес и инициативность к окружающим;
- формируется первое предличностное новообразование - активность.

§ 2. Развитие самосознания в раннем детстве

Развитие самосознания в раннем детстве связано с отделением себя от своих действий, с осознанием своих желаний. Отношение дошкольника к миру предметов существенно меняется. Это изменение определяется тем, что овладение общественно-выработанными способами употребления предметов формирует у ребенка предметное отношение к действительности (Д.Б.Эльконин). Теперь малыш не просто манипулирует предметами, а действует с ними в соответствии с их назначением, функцией. Освоение функций предметов, в свою очередь, приводит к отделению действия от предмета, за которым оно было первоначально жестко закреплено. Малыш выполняет предметное действие в новых условиях и переносит его на другие предметы. Так, он начинает кормить куклу не только своей ложкой, но и любой другой, а затем и палочкой. Он кормит не только свою куклу, но и все другие куклы, мишку, кошку.

Взаимоотношения взрослого с ребенком усложняются. Продолжая относиться к малышу заботливо и нежно, взрослый действует совместно с ребенком, оценивает его достижения в области действий с предметами. У дошкольника возникает новое отношение к взрослому. Он сравнивает свой результат с результатом другого человека. Носителем образца выступает взрослый. Теперь малыш относится к взрослому как к образцу для подражания.

Отношение малыша к самому себе зависит от того, насколько успешно протекает его деятельность. Достиг результата - значит хороший. Не достиг - значит плохой. Поэтому дети в раннем возрасте так бурно переживают свои неудачи. Под влиянием оценки взрослого ребенок начинает осознавать критерии успешности или неуспешности своей деятельности. Дифференцируется общее положительное отношение к малышу («Ты хороший, я тебя люблю») и отношение, опосредованное результатом деятельности («Молодец, сегодня ты быстро оделся»). Ребенок же оценивает себя положительно и недифференцированно: «Я хороший».

Отделение себя от своих действий связано с усложнением видов деятельности, которые выполняет ребенок. Он впервые «открывает» материальную проекцию своего «я» в достигнутом результате - нарисовал, вылепил, построил, причесался, оделся. Он понимает, что действия совершает именно он, и это приводит к изменениям в предметах. Каждый результат деятельности становится для ребенка утверждением своего «я», для него очень важно, чтобы его достижения кто-либо увидел и оценил.

Таким ценителем выступает взрослый. Одобрение и похвала взрослого рождает у малыша чувство гордости, собственного достоинства. Отсутствие таковых ведет к переживанию огорчений, стыда. Предметный мир становится не только сферой познания, но и сферой саморегуляции, утверждения своего «я», сферой достижений. Ребенок, действуя с предметами, пробует свои силы.

Освоение способов употребления предметов приводит к тому, что в возрасте около 2 лет у ребенка начинает развиваться подлинная самостоятельность, показателями которой являются «личные желания» малыша (Т.С.Гуськова). Младенец мог ставить элементарные цели и стремился их достичь. Например, искал спрятанную игрушку. В раннем детстве ребенок может ставить цель, достижение которой приводит к получению социально значимого результата, социально ожидаемого эффекта в действии с предметом. Так, малыш настаивает на самостоятельности в приеме пищи, стремясь сам действовать ложкой. Подчеркнем, что в начале 3-го года жизни возникает лишь намерение, когда ребенок ставит перед собой задачу, а исполнение ее в решающей степени зависит от взрослого. Он помогает ребенку удержать цель, выполнить действие, контролирует и оценивает его деятельность.

Не добившись результата, ребенок бурно переживает неудачу. Нередко он не доводит дело до конца под влиянием посторонних раздражителей. Поэтому самостоятельность в этом возрасте существует только на уровне целеполагания. На 3-м году жизни способность ребенка удерживать в памяти поставленную цель вырастает, что позволяет ему определенным образом организовать свои действия для ее достижения.

Важные изменения в сфере самостоятельности происходят к трем годам. Под влиянием делового сотрудничества со взрослым у ребенка формируется целеустремленность, способность с помощью старших соотносить полученный результат с исходным намерением, сравнить то, что получил, с тем, что хотел получить. Еще один важный

компонент самостоятельности - самооценка, в основе которой лежит умение соотносить предполагаемый и реальный результат, - формируется за пределами раннего возраста.

В развитии самосознания особую роль играет собственное имя ребенка. Уже в 6 мес. младенец реагирует на свое и чужое имя по-разному. В раннем детстве имя ребенка является показателем его индивидуальности, отличает от другого человека. В то же время имя выступает средством идентификации с другими людьми, подчеркивая принадлежность малыша к полу, семье, национальности. Обращение к ребенку по имени придает личную адресованность воздействиям взрослого, употребление его ласковых форм демонстрирует малышу положительное отношение к нему.

В раннем возрасте изменяются отношения ребенка к людям, предметам, самому себе. В ряде случаев поступки детей не связаны ни с ситуативным мгновенным желанием, ни с конкретной ситуацией, их мотивом является стремление ребенка к самостоятельности, проявлению его личности. Малыш стремится быть большим, немедленно выполнять все действия, присущие взрослому. Возникает личное действие и сознание «Я сам». Личное действие - это такое действие, к которому ребенок относится как к своему, им самим производимому: «Я буду рисовать. Я буду гулять. Я буду умываться».

Если взрослый не перестроит свое отношение к ребенку, не организует деловое сотрудничество, если он демонстрирует свое превосходство, то возникает негативное поведение, характерное для кризиса 3 лет. Его симптомы описал Л.С.Выготский и назвал кризисом отношений. К ним относятся:

- негативизм - такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т.е. реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых;
- упрямство - это реакция ребенка, когда он настаивает на своем требовании не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал;
- строптивость - реакция ребенка, направленная против установленных для него норм воспитания, против образа жизни;
- своеволие, или своеобразие, заключается в тенденции ребенка к самостоятельности, когда он все хочет сделать сам;
- протест - бунт, когда все в поведении ребенка начинает носить протестующий характер;
- симптом обесценивания взрослого, его дискредитация;
- стремление к деспотизму - желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим;
- ревность по отношению к младшим и старшим, если в семье еще есть дети;
- реакции невротического или психопатического характера (страхи, беспокойный сон, ночной энурез, резкие затруднения в речи и т.д.).

Особенности развития самосознания в раннем возрасте:

- ребенок начинает отделять действия от предмета и себя от своих действий;

- постепенно развивается подлинная самостоятельность, о чем говорит проявление целеполагания и целеустремленности;

- возникает гордость за собственные достижения - личностное новообразование раннего детства.

§ 3. Развитие самосознания в дошкольном возрасте

У дошкольника в содержание представлений о себе входит отражение им своих свойств, качеств, возможностей. Данные о своих возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками. Представления ребенка о самом себе дополняются соответствующим отношением к самому себе. Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе.

У дошкольника развивается наиболее сложный компонент самосознания - самооценка. Она возникает на основе знаний и мыслей о себе.

Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивает взрослый. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Чем точнее оценочное воздействие взрослого, тем точнее представление ребенка о результатах своих действий. И с другой стороны, сформированное представление о собственных действиях помогает дошкольнику критически относиться к оценкам взрослых и в какой-то мере противостоять им. Чем младше ребенок, тем не критичнее он воспринимает мнение взрослых о себе. Старшие дошкольники оценки взрослых преломляют через призму тех установок и выводов, которые подсказывает им их опыт. Ребенок может даже в определенной степени противостоять искажающим оценочным воздействиям взрослых, если самостоятельно умеет анализировать результаты своих действий. Характерно, что в этом возрасте ребенок отделяет себя от оценки другого. Познание дошкольником пределов своих сил происходит не только на основе общения со взрослыми, но и собственного практического опыта. Дети с завышенными или заниженными представлениями о самих себе более чувствительны к оценочным воздействиям взрослых, легко поддаются их влияниям.

В отличие от предыдущих периодов жизни ребенка, в возрасте 3-7 лет общение со сверстниками начинает играть все более существенную роль в процессе самосознания дошкольника. Взрослый - это недостижимый эталон, а с ровесниками можно себя сравнивать запросто. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазами. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки.

Чем младше дошкольники, тем менее значимы для них оценки сверстников. В 3-4 года самооценки детей более субъективны, чаще подвержены влиянию эмоционального отношения друг к другу. Малыши почти не могут обобщать действия товарищей в разных ситуациях, не дифференцируют близкие по содержанию качества (Т.А.Репина). В младшем дошкольном возрасте положительные и отрицательные оценки сверстников распределяются равномерно. У старших дошкольников преобладают положительные. Наиболее восприимчивы к оценкам сверстников дети 4,5-5,5 лет. Очень высокого уровня достигает умение сравнивать себя с товарищами у детей 5-7 лет. У старших дошкольников богатый опыт индивидуальной деятельности помогает критически оценивать воздействия ровесников.

Важное место в оценке сверстников в любом возрасте занимают их деловые качества, навыки и умения, обеспечивающие успешность совместной деятельности, а также нравственные качества. В группе детского сада существует система ценностей, которая определяет самооценки детей. Постепенно расширяется диапазон моральных проявлений, который ассоциируется у ребенка с понятием «хороший» в отношении сверстника и себя. В 4-5 лет он невелик (не бить никого, слушать воспитательницу, маму). В 5-6 лет он становится больше, хотя по-прежнему называемые качества касаются только отношений в детском саду и семье (защищать детей, не кричать, не баловаться, быть аккуратным, не жалеть, когда что-то даешь, помогать маме, делиться игрушками). В 6-7 лет моральные нормы осознаются дошкольниками точнее и относятся к людям более широкого окружения (не драться, слушаться, со всеми дружить, принимать в игру, угощать всех, помогать младшим, не обзывать, не врать, никого не обижать, уступать место старшим). В 6-7 лет большинство детей правильно понимают те нравственные качества, по которым оценивают сверстников: трудолюбие, аккуратность, умение дружно играть, справедливость и др.

Оценить себя дошкольнику гораздо труднее, чем сверстника. К ровеснику ребенок более требователен и оценивает его более объективно. Самооценка дошкольника очень эмоциональна. Он легко оценивает себя положительно. Отрицательные самооценки наблюдаются, по данным Т.А.Репиной, лишь у незначительного числа детей седьмого года жизни.

Причина неадекватной оценки состоит в том, что дошкольнику, особенно младшему, очень трудно отделить свои умения от собственной личности в целом. Для него признать то, что он что-то сделал или делает хуже других детей, значит признать, что он вообще хуже сверстников. Поэтому даже старший дошкольник, понимая, что поступил или сделал что-то плохо, часто не в состоянии это признать. Он понимает, что хвастать некрасиво, но стремление быть хорошим, выделиться в среде других детей настолько сильно, что ребенок часто идет на уловки, чтобы косвенно показать свое превосходство.

Максим Д. (5 лет 9 мес.) занимается в танцевальном кружке. На постоянные вопросы взрослого: «Кто сегодня выполнял движения лучше?» отвечает: «Конечно, я». Подобный ответ взрослого не удовлетворяет, и он терпеливо объясняет мальчику, что повторять «Я лучше всех» некрасиво. Когда в очередной раз взрослый после занятий спрашивает: «Кто сегодня танцевал лучше?», Максим отвечает: «Антон». И тут же торопливо добавляет: «Это я из скромности...»

Нередко старшие дошкольники уходят от ответа на вопрос типа «Кто у вас в группе лучше всех?», отвечая: «Не знаю... Я тоже хорошо дежурю (не дерусь, добрый и пр.)». В то же время более младшие дети не задумываясь говорят: «Я лучше».

Нередко дети гордятся качествами, которыми не обладают, рассказывают о вымышленных достижениях. Это происходит в силу нескольких причин. Р.Х.Шакуров показал, что ребенок, приписывая себе определенные качества, не всегда понимает значение соответствующего слова, а осознает только его оценочный смысл: таким быть хорошо. Отсюда и несовпадение его самооценки с реальностью. Кроме того, дошкольник не может в полной мере разобраться в своей психической жизни и осознать свои качества или свойства. Поэтому дети часто гордятся качествами, которым обладают в незначительной степени. Оценивая себя, ребенок стремится к положительной самооценке, он хочет показать, что представляет нечто ценное для окружающих. И если взрослые и сверстники не замечают его положительных качеств, то он наделяет себя вымышленными.

С возрастом самооценка становится все более правильной, полнее отражающей возможности малыша. Первоначально она возникает в продуктивных видах деятельности и в играх с правилами, где наглядно можно увидеть и сравнить свой результат с результатом других детей. Имея реальную опору: рисунок, конструкцию, дошкольникам легче дать себе правильную оценку.

В возрасте 3-4 лет ребенок завышенно оценивает свои возможности в достижении результата, мало знает о личностных качествах и познавательных возможностях, зачастую смешивает конкретные достижения с высокой личной оценкой. При условии развитого опыта общения ребенок в 5 лет не только знает о своих умениях, но имеет некоторое представление о познавательных возможностях, личностных качествах, внешнем облике, адекватно реагирует на успех и неудачу. В 6-7 лет дошкольник хорошо представляет свои физические возможности, оценивает их правильно, у него складывается представление о личностных качествах и умственных возможностях.

Эгоистическая позиция заключается в том, что ребенку безразличны другие дети, а его интересы сосредоточены на предметах. Поэтому такие дети часто допускают в адрес товарища грубость, агрессивность. Обычно дошкольники с такой позицией ничего не знают о своих ровесниках и даже не всегда помнят их имена. Зато игрушки, которые приносят другие, ребенок замечает всегда. Такая позиция вредна не только для сверстников, но и для самого ребенка. Его не любят товарищи, не хотят с ним играть или дружить. От этого он становится еще агрессивнее.

Конкурентная позиция состоит в том, что ребенок понимает: чтобы тебя любили, уважали и ценили, нужно быть послушным, хорошим, никого не обижать. Такого ребенка любят и хвалят воспитатели. Он добивается признания в группе сверстников. Но они интересуют его только как средство самоутверждения. Малыш напряженно следит за успехами других и радуется их неудачам. Он оценивает сверстника неадекватно, с точки зрения своих достоинств. Конечно, такая позиция в какой-то мере выступает как возрастная черта поведения в общении с ровесниками, но она не должна оставаться главной до конца дошкольного возраста.

Ребенок с гуманной позицией относится к товарищу как к самоценной личности. Он положительно относится к товарищам, очень чувствителен к внутреннему состоянию других, хорошо знает интересы, настроения и желания окружающих. Охотно, по своей инициативе делится тем, что имеет, помогает другим не в расчете на похвалу, а потому что сам получает от этого радость и удовлетворение.

Постепенно у дошкольников возрастает способность мотивировать самооценку, причем изменяется и содержание мотивировок. В исследовании Т.А.Репиной показано, что 4-5-летние дети связывают самооценку в основном не с собственным опытом, а с оценочными

отношениями окружающих: «Я хороший, потому что меня воспитательница хвалит». В 5-7 лет дошкольники обосновывают положительные характеристики самих себя с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. Но даже в 6-7 лет не все дети могут мотивировать самооценку.

К 7 годам у ребенка происходит важное преобразование в плане самооценки. Она из общей становится дифференцированной. Ребенок делает выводы о своих достижениях в разных видах деятельности. Он замечает, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то хуже.

Приведем пример.

Взрослый: Максим, кто у вас в группе быстрее всех ест?

Максим Д. (6 лет): Я, конечно!

Взрослый: А кто у вас быстрее всех думает на занятии?

Максим (лицо сосредоточенное, говорит тихо): Миша, он всегда первый руку поднимает.

До 5 лет дети обычно переоценивают свои умения. А в 5-6,5 лет редко хвалят себя, хотя тенденция похвалиться сохраняется. В то же время возрастает число обоснованных оценок. К 7 годам большинство детей правильно себя оценивают и осознают себя в разных видах деятельности.

На 7-м году жизни у ребенка намечается дифференциация двух аспектов самосознания - познание себя и отношение к себе.

Так, при самооценке: «Иногда хороший, иногда плохой» наблюдается эмоционально положительное отношение к себе («Нравлюсь») или при общей положительной оценке «Хороший» - сдержанное эмоционально-ценностное отношение («Нравлюсь себе чуть-чуть»). У детей 4 лет чаще наблюдается тенденция обосновывать эмоционально-ценностное отношение к себе эстетической привлекательностью, а не этической («Нравлюсь себе, потому что красивая»). В 4-5 лет намечается желание что-то изменить в себе, хотя оно не распространяется на характеристики нравственного облика. В старшем дошкольном возрасте наряду с тем, что большинство детей удовлетворено собой, стремление изменить что-то в себе, стать другим возрастает.

Приведем пример.

Максим Д. (6 лет) очень подвижный ребенок. Чтобы он выполнил требование взрослого, необходимо сделать ему замечание. «Максим, ты такой непослушный», - нередко замечает взрослый. Услышав про свое непослушание в очередной раз, Максим огорченно говорит: «Ну почему, почему я такой!? Я не хочу таким быть!»

Кроме осознания своих качеств, старшие дошкольники пытаются осмыслить мотивы своих и чужих поступков. Они начинают объяснять собственное поведение, опираясь на знания и представления, почерпнутые от взрослого, и собственный опыт.

Так, Максим Д. (6 лет) рассуждает: «Я, мама, тебя боюсь, потому обманываю... (улыбается). Шутка... Все тайное когда-нибудь становится известным. Тайна всегда вылезает...»

В объяснении поступков других людей дошкольник зачастую исходит из своих интересов и ценностей, то есть собственной позиции в отношении окружающего.

Приведем пример.

Максим Д. (6 лет) выбирал в магазине конструктор. Мальчик захотел приобрести машину, предназначенную для детей 9-10 лет. Продавец отговаривал его, объясняя, что он еще маленький для такой игрушки, предлагал взять другой конструктор. Мальчик настоял на своем. Но попытки самому построить выбранную машину не увенчались успехом. «Как трудно!» - заявил Максим. На что взрослый ответил: «Тебе же говорил продавец - выбери другой». Максим: «Я знаю, почему она так говорила... Эта машина ей самой нравилась».

Постепенно дошкольник начинает осознавать не только свои нравственные качества, но и переживания, эмоциональное состояние.

Приведем примеры.

Когда мама заставляла Андрюшу В. (4 года 11 мес.) доесть суп, мальчик заявил: «Мама, ты меня так огорчила!»

Максим С. (6 лет 2 мес.) и Максим Д. (6 лет) - друзья. В понедельник Максима Д. не привели в детский сад. На прогулке Максим С. походил по площадке и лег на снег. «Максим, ты почему лежишь?» - спросила воспитательница. А мальчик ответил: «Мне так скучно. Максима нет, не с кем поиграть».

Старшего дошкольника интересуют и некоторые психические процессы, происходящие в нем самом.

Например, дети задают вопросы: «Откуда берутся мысли?» (Даша Н., 5 лет 3 мес.), «Почему я думаю словами, а не говорю?» (Максим Д., 5 лет 11 мес.). Дети находят объяснение в утверждении: «Мысли сами в голову приходят, сами в голову лезут» (Даша Н.), «Смотришь на что-нибудь, и мыслей все больше... больше становится» (Максим Д.).

Конечно, такие объяснения далеки от истины, слишком конкретны и неопределенны. Важно, однако, то, что ребенок осознает не только внешнюю сторону поступков и достижений, но и внутренние состояния и процессы.

В дошкольном детстве начинает складываться еще один важный показатель развития самосознания - осознание себя во времени. Ребенок первоначально живет только настоящим. С накоплением и осознанием своего опыта ему становится доступным понимание своего прошлого. Старший дошкольник просит взрослых рассказать о том, как он был маленьким, и сам с удовольствием вспоминает отдельные эпизоды недалекого прошлого. Характерно, что, полностью не осознавая изменений, происходящих в нем самом с течением времени, ребенок понимает, что раньше он был не таким, как теперь: был маленьким, а сейчас вырос. Его интересует и прошлое близких людей.

Приведем пример.

Максим Д. (6 лет): Почему я такой сильный?

Взрослый: Наверное потому, что ты в будущем станешь спортсменом.

Максим: Будущее, прошлое... А что такое будущее, прошлое?

Взрослый: Прошлое - это то, что было когда-то. А будущее - то, что будет.

Максим: А... понятно. Прошлое - это когда я был маленьким, лежал на лепесточке...

У дошкольника складывается способность осознать и будущее. Ребенок хочет пойти в школу, освоить какую-то профессию, вырасти, чтобы приобрести определенные преимущества.

Осознание своих умений и качеств, представление себя во времени, открытие для себя своих переживаний - все это составляет начальную форму осознания ребенком самого себя, возникновение «личного сознания» (Д.Б.Эльконин). Оно появляется к концу дошкольного возраста, обуславливая новый уровень осознания своего места в системе взаимоотношений со взрослым (то есть теперь ребенок понимает, что он еще не большой, а маленький).

К концу раннего детства ребенок усваивает свою половую принадлежность. На протяжении всего дошкольного возраста интенсивно идут процессы половой социализации и половой дифференциации. Они состоят в усвоении ориентации на ценности своего пола, в усвоении социальных стремлений, установок, стереотипов полового поведения. Теперь дошкольник обращает внимание не только на различия мужчин и женщин во внешности, одежде, но и в манере вести себя. Закладываются основы представлений о мужественности и женственности. Возрастают половые различия мальчиков и девочек в предпочтениях занятий, видов деятельности и игр, общения. К концу дошкольного возраста ребенок осознает необратимость своей половой принадлежности и строит свое поведение в соответствии с ней.

Особенности развития самосознания в дошкольном возрасте:

- возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника;
- оценивание сверстника помогает ребенку оценивать самого себя;
- дошкольник осознает свои физические возможности, умения, нравственные качества, переживания и некоторые психические процессы;
- к концу дошкольного возраста складывается правильная дифференцированная самооценка, самокритичность;
- развивается способность мотивировать самооценку;
- появляется осознание себя во времени, личное сознание.

§ 4. Руководство развитием самосознания

Основным фактором, влияющим на становление активности, развитие самосознания и уверенности в себе, в дошкольном детстве выступает общение со взрослым. Именно взрослый стимулирует зарождение и становление у ребенка оценочной деятельности, когда:

- выражает свое отношение к окружающему и оценочный подход;

- организует деятельность малыша, обеспечивая накопление опыта индивидуальной деятельности, ставя задачу, показывая способы ее решения и оценивая исполнение;
- представляет образцы деятельности и тем самым дает ребенку критерии правильности ее выполнения;
- организует совместную со сверстниками деятельность, которая помогает ребенку видеть в ровеснике личность, учитывать его желания, считаться с его интересами, а также переносить в ситуации общения со сверстниками образцы деятельности и поведения взрослых (М.И.Лисина, Д.Б.Годовикова и др.).

Рассмотрим подробнее влияние оценочных воздействий взрослого на становление самостоятельности и самооценки ребенка.

Доброжелательное и нежное отношение к младенцу, создание фона заботливости и внимания, обращения к малышу по имени, похвала его действий, предоставление возможности проявить инициативу и поддержание ее способствуют формированию активности. Совместные наблюдения, показ разных способов использования предметов развивают активность в сфере манипуляций с предметами. Следует подчеркнуть, что в любом возрасте поощрение более эффективно, чем порицание. Запрещение или порицание должно заканчиваться положительным образцом действий.

В раннем детстве формирующаяся «гордость за свои достижения», активность, стремление к самостоятельности побуждают ребенка не только искать область для проявления, но и получить оценку своих успехов взрослым.

Одна из распространенных ошибочных позиций взрослого в отношении малыша - невнимательность к его достижениям, которые взрослому кажутся незначительными, несущественными. Ребенок, не дождавшись доброжелательной и внимательной оценки, начинает добиваться любой, даже отрицательной, с помощью лжи, хвастовства, проявлений раздражительности, капризности, строптивости. Теперь он не ждет от взрослого поддержки в своих неудачах, которые объясняет вымышленными обстоятельствами, скрывает или сваливает вину на другого. Он хочет утвердиться любым путем, «жаждет победы над взрослым».

Непослушание и строптивость вызываются не только невнимательностью, но и безнадзорностью, безразличием окружающих. Трехлетний ребенок не выносит эмоционального безразличия, предпочитая ему крик, шлепок, недовольство, гнев.

Недооценивание взрослым деятельности ребенка приводит к нетактичному поведению, состоящему в том, что взрослый прерывает эту деятельность, разрушает планы ребенка, не дает реализоваться его проектам. Это прерывание вызывает напряженную ситуацию, приводит к протестам. Такая тактика взрослого сдерживает формирование такого важнейшего личностного качества у ребенка, как умение доводить дело до конца, снижает ценность и смысл дела, подчеркивает его несерьезность и необязательность. При ошибочном воздействии взрослых у детей 1-3 лет возникают две формы несамостоятельности: инфантилизм и синдром беспомощности. Инфантилизм проявляется как реакция ребенка на подавление взрослым его инициативы, избыток оценки и вмешательства. Тогда у малыша перестают возникать инициативные намерения. Синдром беспомощности вызывается полным отсутствием или минимальным вниманием к делам и действиям малыша. Ребенок создает видимость самостоятельности, когда длительное время что-то делает, но действия его остаются очень скудными и

однообразными (например, подолгу пересыпает песок из одного ведерка в другое). Ребенку нужно дать возможность обязательно реализовать свое намерение, даже если он чуть позже ляжет спать или опоздает на прогулку. Уважение к его делу активизирует ориентацию ребенка на самостоятельные произвольные предметные действия. Не всегда взрослому следует брать инициативу в свои руки во избежание формирования пассивности у ребенка. Поддержка проявлений самостоятельности - вот чего ждет ребенок от взрослого. Критериями подлинной самостоятельности выступают инициатива и элементарное планирование, длительная увлеченность одним делом и стремление получить не любой, а задуманный результат. Поэтому взрослый должен помочь ребенку активизировать интерес к предметам, корректировать замысел, помочь его осуществить, выражать уверенность в случайности неудач (Т.В.Гуськова).

Подчеркнем, что ребенок ждет от взрослого конкретной, адекватной оценки, поддержки своих замыслов. Оценка говорит ребенку не только о правильности его действий, но и о том, что его помнят, его заметили, к нему относятся внимательно.

Отрицательные оценки вызывают у малыша отрицательные эмоции, которые в свою очередь не побуждают к исправлению, не стимулируют к тому, чтобы что-то предпринять и добиться положительного результата. Отрицательные оценки и отрицательные эмоции оказывают общее тормозящее влияние на активность ребенка. Следует отрицательно оценивать не ребенка, а конкретные его действия, сохраняя при этом доброжелательный фон, не сердясь и не раздражаясь. Обязательно объяснить, что и почему не получилось, и если нужно, то помочь.

Можно сравнивать полученные ребенком результаты с предложенным взрослым эталоном, с теми результатами, которых он раньше достигал. Неэффективна апелляция взрослого к самолюбию детей, сравнение их со сверстниками. Такие сравнения не побуждают к активности, а рождают тревожные чувства («Меня больше не любят. Любят не меня, а другого»), а нередко и отрицательное отношение к тому, с кем сравнивают. Гораздо эффективнее похвалить ребенка: «Сегодня получилось лучше. Если поучиться, то обязательно получится». Малыш в 2-3 года нацелен на результат, с него и надо начинать оценку, и лишь затем оценивать замысел и воплощение. С детьми постарше -наоборот.

Спектр оценочных воздействий взрослого на дошкольника расширяется, поскольку деятельность ребенка становится более разнообразной, возрастают физические и психические возможности.

Действенность оценки определяется тем, насколько она корректно сформулирована, какова ее форма, содержание.

«Строгие взрослые» пристальное внимание уделяют проступкам детей, их неумению, незнанию, тому, что ребятам не удастся достичь. Положительные стороны поведения и деятельности они не отмечают, воспринимают как должное. В таком случае дети систематически получают, хотя и заслуженные, но только отрицательные оценки. Это приводит к тому, что дети, чрезвычайно чувствительные к оценке взрослого, имеют низкую самооценку. Их активность, любознательность внутренне ограничивается боязнью промаха. Отрицательная оценка угнетает инициативу и самостоятельность, держит ребенка в постоянном напряжении.

«Восторженные взрослые» поощряют преимущественно успехи, положительные стороны, подчеркивают даже самые незначительные достижения. Дети становятся малочувствительны к отрицательной оценке, а поэтому не критичны к себе, не

удовлетворены своим положением в группе сверстников или среди посторонних взрослых. Желание изменить свое положение приводит к обману, с помощью которого дети стараются заслужить положительное отношение. Строгая реакция взрослого еще больше усугубляет положение.

«Безразличные взрослые» дают несистематические, случайные оценки, которые лишают детей твердых ориентиров в деятельности и поведении. Они недисциплинированы. Взрослые мало обращают внимания на успехи и неудачи, редко выражают свое отношение к ним.

«Справедливые взрослые» в равной степени замечают успехи и неудачи и соответственно их оценивают. Дети легко дифференцируют то, что одобряется, и то, что порицается. Они уверены в себе, что создает благоприятные условия для развития адекватной самооценки.

Оценки взрослого делятся на позитивные, побуждающие к действиям, и негативные, цель которых затормозить или не допустить какие-либо действия.

Злоупотребление повышенным тоном, жесткими безусловными формами требований и оценок, постоянными напоминаниями ведет к развитию пассивности, слепого послушания, снижает инициативность и самостоятельность. Особый вред для формирования личности наносят предвосхищающие отрицательные оценки, дающие пессимистический прогноз, выражающие уверенность в том, что ребенок вообще не способен проявлять положительные качества.

Оценочная деятельность требует от взрослого умения выражать доброжелательность в обращениях к детям, аргументировать свои требования и оценки с целью показать необходимость первых, гибко использовать оценки, без стереотипов, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и положения ребенка в группе сверстников. Необходимо смягчать негативную оценку, сочетая с предвосхищающей положительной. Как и в раннем возрасте, важно сначала подчеркнуть успехи, а потом тактично и конструктивно указать на недостатки. При выполнении указанных условий положительные оценки усиливают одобряемые формы поведения, расширяют инициативу малыша. А отрицательные соответствующим образом перестраивают деятельность и поведение, ориентируют на достижение требуемого результата. Положительная оценка как выражение одобрения со стороны окружающих при отсутствии отрицательной теряет свою воспитательную силу, поскольку ребенок не ощущает ценности первой. Избыток отрицательных оценок при недостатке положительных рождает неуверенность, боязнь нового, создает напряженность в отношениях со взрослым. Только уравновешенное сочетание положительной и отрицательной оценок создает благоприятные условия для развития личности, самосознания.

Литература

Гуськова Т. Можно ли воспитать ребенка самостоятельным? //Дошкольное воспитание. - 1988. - № 8. - С. 65-69.

Елагина М. Роль оценки взрослого в развитии детей//До-школьное воспитание. - 1988. - № 9. - С. 71-76.

Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. - Кишинев, 1983.

Панько Е. Воспитатель и его влияние на формирование самостоятельности дошкольника//Дошкольное воспитание. - 1986. -№2.-С. 39-41.

Ретина Т., Баилакова Л. Воспитатели и дети, их общение //Дошкольное воспитание. - 1989. - № 10. - С. 63-65.

Уманец Л. И. Роль самооценки в игровых отношениях до-школьников//Вопросы психологии. - 1987. - № 4. - С. 61-67.

ГЛАВА 16. Развитие воли в дошкольном возрасте

Под волей понимается сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать трудности при достижении цели.

Существенными компонентами волевого действия выступают возникновение побуждения, осознание и борьба мотивов, принятие решения и исполнение. Волевое действие обобщенно характеризуется целеустремленностью, как сознательной направленностью человека на определенный результат деятельности. Первый этап волевого действия связан с инициативностью, выражающейся в постановке собственных целей, и самостоятельностью, проявляющейся в умении противостоять воздействию других людей. Решительность характеризует этап борьбы мотивов и принятие решения. Преодоление препятствий в достижении целей на этапе исполнения отражается в сознательном волевом усилии, предполагающем мобилизацию своих сил.

Важнейшее приобретение дошкольного возраста состоит в превращении поведения ребенка из «полевого» в «волевое» (А.Н.Леонтьев). Главные характеристики «полевого» поведения преддошкольника - импульсивность и ситуативность. Ребенок действует не задумываясь, под влиянием спонтанно возникших переживаний. А цели и содержание его деятельности определяются внешними предметами, компонентами ситуации, в которой находится малыш. Так, увидев куклу, ребенок приступает к ее кормлению. Если в поле его зрения попала книжка, то он тут же бросает куклу и начинает увлеченно рассматривать картинки.

Около 3 лет в связи с развитием личного действия и самосознания у преддошкольника возникают личные желания, вызывающие его активность, которые выражаются в форме: «Я хочу» или «Я не хочу». Их появление знаменует начало становления воли, когда преодолевается ситуативная зависимость в поведении и деятельности. Теперь ребенок получает относительную свободу от ситуации, способность «встать» над ней. Поведение и деятельность в дошкольном возрасте изменяются не только по содержанию, но и по структуре, когда складывается более сложная их организация.

§ 1. Развитие волевого действия в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте происходит становление волевого действия. Ребенок овладевает целеполаганием, планированием, контролем.

Волевое действие начинается с постановки цели. Дошкольник осваивает целеполагание - умение ставить цель деятельности. Элементарная целенаправленность наблюдается уже у младенца (А.В.Запорожец, Н.М.Щелованов). Он тянется к заинтересовавшей его игрушке, ищет ее, если она выходит за пределы его поля зрения. Но такие цели задаются извне (предметом).

В связи с развитием самостоятельности у малыша уже в раннем детстве (в возрасте около 2 лет) возникает стремление к цели, но достигается она только с помощью взрослого. Зарождение личных желаний ведет к появлению «внутренней» целенаправленности, обусловленной стремлениями и потребностями самого малыша. Но у дошкольника целенаправленность проявляется скорее в постановке, чем в достижении цели. Под влиянием внешних обстоятельств и ситуации малыш легко отказывается от цели и заменяет ее другой.

У дошкольника целеполагание развивается по линии самостоятельной, инициативной постановки целей, которые с возрастом изменяются и по содержанию. Младшие дошкольники ставят цели, связанные со своими личными интересами и сиюминутными желаниями. А старшие могут ставить цели, важные не только для них, но и для окружающих. Как подчеркивал Л.С.Выготский, самым характерным для волевого действия является свободный выбор цели, своего поведения, определяемый не внешними обстоятельствами, а мотивированный самим ребенком. Мотив, побуждая детей к деятельности, объясняет, почему выбрана та или иная цель.

Примерно с 3 лет поведение ребенка все чаще побуждается мотивами, которые, сменяя друг друга, подкрепляются или вступают в конфликт.

В дошкольном возрасте складывается соотношение мотивов друг с другом - их соподчинение. Выделяется ведущий мотив, который определяет поведение дошкольника, подчиняя себе другие мотивы. Подчеркнем, что система мотивов легко нарушается под влиянием яркого эмоционального побуждения, что приводит к нарушению хорошо известных правил. Например, малыш, спеша посмотреть, какой подарок принесла бабушка, забывает с ней поздороваться, хотя в других ситуациях он всегда здоровается со взрослыми и сверстниками.

На основе соподчинения мотивов у малыша появляется возможность сознательно подчинять свои действия отдаленному мотиву (А.Н.Леонтьев). Например, сделать рисунок, чтобы порадовать маму на предстоящем празднике. То есть поведение ребенка начинает опосредоваться идеальным представляемым образцом («Как обрадуется мама, получив рисунок в подарок»). Связь побуждений с представлением о предмете или ситуации дает возможность отнести действие на будущее.

Соподчинение мотивов происходит на основе их борьбы. В раннем детстве борьба мотивов и, следовательно, их соподчинение отсутствует. Предшкольник просто подчиняется более сильному мотиву. Привлекательная цель непосредственно вызывает у него действие. Дошкольник же осознает борьбу мотивов как внутренний конфликт, переживает его, понимая необходимость выбрать.

Приведем пример.

К Даше Н. (5 лет 3 мес.) иногда приходит няня. Девочка относится к ней хорошо, всегда радостно приветствует и не забывает сказать «до свидания». Однажды, когда няня уходила, Даша не вышла ее проводить, пряталась, выглядывала в коридор и снова убегала. Когда няня ушла, мама спросила Дашу, почему она не попрощалась с няней. Девочка объяснила: «Я толкнула Розу Васильевну. Мне было стыдно подойти к ней. И сейчас стыдно... Мне стыдно, что я не сказала ей до свидания».

Соподчинение мотивов у дошкольника, как показали исследования А.Н.Леонтьева, первоначально происходит в непосредственной социальной ситуации общения со

взрослым. Соотношение мотивов задается требованием старшего и контролируется взрослым. И лишь позднее соподчинение мотивов появляется тогда, когда этого требуют объективные обстоятельства. Теперь дошкольник может стремиться к достижению непривлекательной цели ради чего-нибудь другого, значимого для него. Или может отказаться от чего-то приятного, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного. В результате этого отдельные действия ребенка приобретают сложный, как бы отраженный смысл.

Паша Н. (5 лет 7 мес.), пробегая мимо, толкнул Максима Д. (6 лет). Максим догнал Пашу и тоже его толкнул. В другой ситуации Максим Д. увидел, что Сережа Д. (6 лет 7 мес.) бьет малыша. Он подошел к обидчику, стал толкать, повторяя: «Не трогай маленьких!»

Таким образом, поведение ребенка превращается во внеситуативное личностное, теряет свою непосредственность. Оно направляется представлением о предмете, а не самим предметом, то есть появляется идеальная мотивация, например, мотивом становится нравственная норма.

Мотивы преддошкольника импульсивны и неосознанны. Они, главным образом, связаны с предметной деятельностью и общением со взрослыми.

Расширение границ жизнедеятельности дошкольника приводит к развитию мотивов, затрагивающих сферы отношения к окружающему миру, другим людям и самому себе.

Мотивы дошкольника становятся не только разнообразнее, они осознаются детьми и приобретают разную побудительную силу.

У детей 3-7 лет ярко выражен интерес к содержанию и процессу новых видов деятельности: рисованию, труду, конструированию и особенно к игре. Игровые мотивы сохраняют значительную побудительную силу на протяжении всего дошкольного возраста. Они предполагают стремление ребенка «входить» в воображаемую ситуацию и действовать по ее законам. Поэтому в дидактической игре знания усваиваются наиболее успешно, а создание воображаемой ситуации облегчает выполнение требований взрослого.

В дошкольном детстве у ребят развивается интерес к новым, более важным, более «взрослым» видам деятельности (чтению и счету) и стремление их выполнять, что вызвано формированием предпосылок учебной деятельности.

В возрасте 3-7 лет интенсивно развиваются познавательные мотивы. По данным Н.М.Матюшиной и А.Н.Голубевой, в 3-4 года познавательные задачи дети часто подменяют игровыми. А у детей 4-7 лет наблюдается настойчивость и при решении умственных задач, которая постепенно возрастает. У старших дошкольников познавательные мотивы все больше отделяются от игровых.

В старшем дошкольном возрасте в дидактической игре познавательные мотивы выходят на первый план. Дети получают удовлетворение от решения не только игровой, но и умственной задачи, от интеллектуальных усилий, с помощью которых эти задачи решались.

В сфере отношения к самому себе у дошкольника резко возрастает стремление к самоутверждению и признанию, что обусловлено потребностью осознать свою

личностную значимость, ценность, уникальность. И чем старше ребенок, тем важнее для него признание не только взрослых, но и других детей.

Приведем пример.

Максим Д. (5 лет 11 мес.) катался на санках с горки. Скатившись в очередной раз, он остановился около двух мальчиков 7-8 лет. Те, увидев Максима, заулыбались, и один из них сказал: «Смотри, какая булка к нам приехала». Максим тут же вскочил, побежал к маме и стал торопливо говорить: «Давай уйдем отсюда. Я не хочу больше кататься!» «Почему ты хочешь уйти?» -спросила мама. «Они меня назвали булкой», - с обидой в голосе ответил мальчик.

Мотивы, связанные с притязанием ребенка на признание, выражаются (в возрасте 4-7 лет) в соревновательности, соперничестве. Дошкольники хотят быть лучше, чем другие дети, всегда добиваться хороших результатов в деятельности.

Например, дети рисуют. Воспитатель берет рисунок Оли (5 лет 4 мес.) и говорит: «Посмотрите, какой красивый у Оли рисунок!» «Красивый», - подтверждает Ксюша О. (5 лет 6 мес.) и продолжает: «Только она у меня срисовала елку».

К 6-7 годам ребенок начинает более адекватно относиться к своим достижениям и видеть успехи других детей.

Если мотивы, связанные с притязанием ребенка на признание среди взрослых и детей, не удовлетворяются, если ребенка постоянно ругают или не замечают, дают обидные прозвища, не берут в игру и т. д., у него могут проявляться асоциальные формы поведения, приводящие к нарушению правил. Ребенок стремится с помощью негативных поступков обратить на себя внимание других людей.

Покажем на примере.

Сережа П. (5 лет) недавно ходит в детский сад и много пока не умеет. Особенно не удается ему рисование. Мальчик красиво подбирает сочетание цветов, но технических навыков ему не хватает. На протяжении пяти занятий воспитатель, проводя анализ детских работ, подчеркивал неудачи Сережи и постоянно хвалил рисунки Лены, которая сидела рядом с ним. Однажды, после очередной положительной оценки Ленинского рисунка, Сережа сказал: «Ну и что, я тоже так могу!» - и резко дернул рисунок к себе. Рисунок порвался.

Старшие дошкольники стремятся поддерживать положительные взаимоотношения со сверстниками и выполнять общую деятельность. Причем мотивы общения с товарищами у детей 5-7 лет настолько сильны, что ребенок часто отказывается от своих личных интересов для того, чтобы поддержать контакты, например, соглашается на непривлекательную роль, отказывается от игрушки.

Приведем пример.

Максим Д. (5 лет 4 мес.) подружился с Олегом В. (6 лет). Дети постоянно играли вместе. Однажды к ним присоединился брат Олега Ваня (8 лет). Он стремился привлечь к себе внимание более младших, показывал им разные игрушки и, в конце концов, стал обливать Максима водой. Максим после нескольких попыток уклониться от струи воды сам обрызгал Ваню. Это увидела Ванина мама, сделала Максиму замечание и увела братьев на

другой игровой участок. К Максиму подошла его мама. «Максим, вы поссорились?» - спросила она. Мальчик ответил: «Ваня первым стал обливаться... Но я все равно пойду извинюсь». - «Но ты же не виноват!» - «Ну и что, что не виноват. Все равно извинюсь. Я хочу, чтобы мне разрешили с Олежкой играть».

У дошкольника расширяется интерес к миру взрослых, более ярко, чем в раннем детстве, проявляется стремление приобщиться к нему, действовать, как взрослый. Эти безусловно положительные мотивы могут приводить к нарушению ребенком правил поведения, к действиям, которые порицаются старшими.

Например, папа пятилетнего Гоши А. красил окно. Не закончив работу, он ушел в другую комнату, чтобы поговорить по телефону, а когда вернулся, то увидел, что Гоша «выкрасил» не только подоконник, батарею, стенку рядом с окном («Чтобы красивые были»), но и самого себя.

Учитывая высокую побудительную силу мотивов, связанных со стремлением быть как взрослый, необходимо показать малышу, где и как можно проявлять свою «взрослость», доверить ему какое-нибудь безобидное, но серьезное и важное дело, «которое без него никто не сможет сделать хорошо». А оценивая его поступок, на первый взгляд заведомо отрицательный, необходимо прежде всего выяснить мотив, который его вызвал.

На протяжении всего дошкольного возраста мотивы поощрения и взыскания, которые связаны со стремлением поддерживать положительные взаимоотношения со взрослыми «быть хорошим», делают эффективной педагогическую оценку. Для детей 3-4 лет эти мотивы наиболее действенны. Старшие дошкольники успешно преодолевают собственные личные стремления не только ради получения поощрения или избежания наказания, но и по моральным установкам.

Важнейшим приобретением в мотивационной сфере дошкольников, наряду с соподчинением мотивов, является развитие нравственных мотивов. В 3—4 года нравственные мотивы либо отсутствуют, либо лишь незначительно влияют на исход борьбы мотивов. В 4-5 лет они уже свойственны значительной части детей. А в возрасте 5-7 лет нравственные мотивы становятся особенно действенными. К 7 годам нравственные мотивы становятся определяющими по своей побудительной силе. То есть социальные требования превращаются в потребности самого ребенка. Но на протяжении всего дошкольного возраста сохраняются следующие особенности борьбы мотивов. По-прежнему ребенок совершает много импульсивных действий под влиянием сильных эмоций. Для старшего дошкольника возможно подавление аффекта, хотя и с трудом. Трудно преодолеваются мотивы, связанные с органическими потребностями, наиболее ярко конфликт возникает между общественными и личными мотивами, выбор между ними остро переживается ребенком.

Дошкольник способен прилагать волевое усилие для достижения цели. Развивается целенаправленность как волевое качество и важная черта характера.

Удержание и достижение цели зависит от ряда условий. Во-первых, от трудности задачи и длительности ее выполнения. Если задание сложное, то необходимы дополнительные подкрепления в виде указаний, вопросов, советов взрослого или наглядной опоры.

Во-вторых, от успехов и неудач в деятельности. Ведь результат - это наглядное подкрепление волевого действия. В 3-4 года успехи и неудачи не влияют на волевое действие ребенка. Средние дошкольники переживают успех или неуспех в своей

деятельности. Неудачи влияют на нее отрицательно и не стимулируют настойчивость. А успех всегда влияет положительно. Более сложное соотношение характерно для детей 5-7 лет. Успех стимулирует преодоление трудностей. Но у некоторых детей неуспех оказывает такое же действие. Возникает интерес к преодолению трудностей. А недоведение дела до конца оценивается старшими дошкольниками отрицательно (Н.М.Матюшина, А.Н.Голубева).

В-третьих, от отношения взрослого, предполагающего оценку действий ребенка. Объективная, доброжелательная оценка взрослого помогает малышу мобилизовать свои силы и достичь результата.

В-четвертых, от умения заранее представить себе будущее отношение к результату своей деятельности (Н.И.Непомнящая). (Так, изготовление ковриков из бумаги было более успешным, когда взрослый или другие дети предъявляли требования к этим подаркам от имени лиц, которым подарки предназначались.)

В-пятых, от мотивации цели, от соотношения мотивов и цели. Успешнее дошкольник достигает цели при игровой мотивации, а также когда ставится наиболее близкая цель. (Я.З.Неверович, изучая влияние разных мотивов на деятельность дошкольников, показала, что она была более активной, когда дети изготавливали флажок для малышек, а салфетку для мамы. Если ситуация менялась (салфетка предназначалась для малышек, а флажок для мамы), ребята очень часто не доводили дело до конца, постоянно отвлекались. Они не понимали, зачем маме нужен флажок, а малышам - салфетка.) Постепенно дошкольник переходит к внутренней регуляции действий, которые становятся произвольными. Развитие произвольности предполагает формирование направленности ребенка на собственные внешние или внутренние действия, в результате чего рождается способность управлять собой (А.Н.Леонтьев, Е.О.Смирнова). Развитие произвольности происходит в разных сферах психики, в разных видах деятельности дошкольника.

После 3 лет интенсивно формируется произвольность в сфере движений (А.В.Запорожец). Усвоение двигательных навыков у преддошкольника выступает побочным продуктом предметной деятельности. У дошкольника впервые овладение движениями становится целью деятельности. Постепенно они превращаются в управляемые, подконтрольные ребенку на основе сенсомоторного образа. Ребенок сознательно пытается воспроизвести характерные движения определенного персонажа, передать ему особые манеры.

Механизм управления собой строится по типу управления внешними предметными действиями и движениями. Задача сохранить неподвижную позу детям 3-4 лет недоступна. В 4-5 лет управление своим поведением осуществляется под контролем зрения. Поэтому ребенок легко отвлекается на внешние факторы. В 5-6 лет дошкольники применяют некоторые приемы, чтобы не отвлекаться. Управление своим поведением осуществляется ими под контролем двигательных ощущений. Управление собой приобретает черты автоматически протекающего процесса. В 6-7 лет дети сохраняют неподвижную позу достаточно долго, и это уже не требует от них непрерывного усилия (З.В.Мануйленко).

В старшем дошкольном возрасте черты произвольности начинают приобретать психические процессы, протекающие во внутреннем умственном плане: память, мышление, воображение, восприятие и речь (З.М.Истомина, Н.Г.Агеносова, А.В.Запорожец и др.).

К 6-7 годам складывается произвольность в сфере общения со взрослым (Е.Е.Кравцова).

Показателями произвольности общения выступают отношения к просьбам и заданиям взрослого, умение их принять и выполнять по предложенным правилам. Дети могут удержать контекст общения и понимают двойственность позиции взрослого как участника общей деятельности и источника правил.

Осознанность и опосредованность - это главные характеристики произвольности.

В возрасте около 2 лет все поведение малыша становится опосредованным и управляемым сначала речью взрослого, а потом его собственной. То есть уже в раннем детстве слово опосредует поведение ребенка, вызывает или тормозит его реакции. Понимание значения слова позволяет малышу выполнять достаточно сложные указания и требования взрослого. Ребенок начинает фиксировать свое действие в слове, а значит осознавать его.

Слово для дошкольника становится средством овладения своим поведением, делая возможным самостоятельное речевое опосредование в разных видах деятельности.

Речь связывает во времени текущие события с прошлым и будущим. Она позволяет дошкольнику выйти за пределы того, что он воспринимает в данный момент. Речь помогает овладеть своей деятельностью и поведением через планирование, которое выступает как способ саморегуляции. Планируя, ребенок • создает в речевой форме модель, программу своих действий, когда намечает их цель, условия, средства, способы и последовательность. Умение планировать свою деятельность формируется только при обучении со стороны взрослого. Первоначально ребенок осваивает его по ходу деятельности. А потом планирование перемещается на ее начало, начиная предварять исполнение.

Другая характеристика произвольного действия - осознанность, или сознательность. Осознание собственных действий позволяет дошкольнику управлять своим поведением, преодолеть его импульсивность. Дошкольники часто не отдают себе отчета в том, что именно и как они делают. Собственные действия проходят мимо их сознания. Ребенок находится внутри предметной ситуации и не может ответить на вопрос, что он делал, во что играл, как и почему. Чтобы «отойти от себя», увидеть, что, как и зачем он делает, ребенку нужна точка опоры, выходящая за пределы конкретно воспринимаемой ситуации. Она может быть в прошлом (раньше обещал кому-то, хотел сделать так, как уже делал), в будущем (что будет, если он что-то сделает), в правиле или образце действия для сравнения с ним своих действий или в моральной норме (чтобы быть хорошим, нужно делать именно так).

В дошкольном возрасте ребенку нужна внешняя опора для регуляции своего поведения.

Олег С. (6 лет 7 мес.) очень хотел покататься на велосипеде, но прокат велосипеда в течение 15 мин. стоил 1000 р. Он попросил деньги у папы и покатался на велосипеде. Через несколько минут Олег стал снова просить деньги. Тогда папа предложил ему такое решение вопроса: «Прокат велосипеда стоит 1000 рублей, мы будем здесь отдыхать 25 дней. Я тебе дам 25 тысяч рублей. Ты можешь их потратить за один день, а можешь кататься каждый день по 15 минут. Выбирай, что тебе больше нравится». В этот день мальчик прокатился на велосипеде еще 4 раза. На следующий день - всего два, а затем каждый день катался по одному разу. Причем он доставал из кошелька деньги, пересчитывал их, складывал обратно в кошелек, выясняя, сколько раз еще можно будет прокатиться.

Внешней опорой, которая помогает ребенку управлять своим поведением, является выполнение роли в игре. В этой деятельности правила как бы относятся к дошкольнику не прямо, а через роль. Образ взрослого мотивирует действия ребенка и помогает их осознать. Поэтому дошкольники достаточно легко выполняют правила в сюжетно-ролевой игре, хотя могут нарушать их в жизни.

Осознание правил не ролевого, а своего личностного поведения происходит у ребенка, начиная с 4 лет, прежде всего в играх с правилами. Ребенок начинает понимать, что если правила не соблюдать, то нельзя добиться результата и игра не получится. Поэтому перед ним встает вопрос: «Как надо себя вести?»

У старшего дошкольника опорой в регуляции своего поведения и деятельности является образ себя во времени (что хотел сделать, что делаю или сделал, что буду делать).

Развитие произвольности связано с осознанием ребенком отдельных компонентов деятельности и себя в ходе ее выполнения (С.Н.Рубцова). В 4 года ребенок выделяет объект деятельности и цель его преобразования. К 5 годам он понимает взаимообусловленность разных компонентов деятельности. Ребенок выделяет не только цели и объекты, но и способы действия с ними. К 6 годам опыт построения деятельности начинает становиться обобщенным. О сформированности произвольных действий можно судить прежде всего по активности и инициативности самого ребенка (Г.Г.Кравцов и др.). Он не только выполняет указания воспитателя: «Иди мыть руки», «Убирай игрушки», «Нарисуй кошку», но и сам выступает источником, инициатором целей: «Пойдем, поиграем в кукольном уголке», «А давайте хоровод водить». То есть показателем произвольности выступает относительная независимость дошкольника от взрослого в постановке цели, планировании и организации своих действий, в осознании себя не как исполнителя, а как деятеля. Ведь часто ребенок, мотивирующий необходимость следовать нравственной норме ссылкой на требование взрослого, легко ее нарушает в самостоятельной деятельности, при отсутствии внешнего контроля. В таком случае можно говорить о несформированности внутреннего механизма регуляции своих действий. Произвольность также предполагает умение привнести смысл в свои действия, понять, для чего они выполняются, учесть свой прошлый опыт. Так, если дети могут представить, как обрадуется мама изготовляемому подарку, то легче довести работу до конца.

В дошкольном возрасте, на основе самооценки и самоконтроля, возникает саморегуляция собственной деятельности. Первые предпосылки контроля за своим поведением возникают у преддошкольника и вызваны стремлением к самостоятельности. В дошкольном возрасте самоконтроль формируется в связи с осознанием правил, результата и способа действия, если ребенок сталкивается с необходимостью подробно объяснить свои действия, самостоятельно находить и исправлять ошибки. В развитии самоконтроля у дошкольника выделяются две линии. К ним относятся освоение способов самопроверки и развитие потребности проверять и корректировать свою работу. Дошкольники недостаточно владеют действиями по обнаружению ошибок, и им очень трудно осознавать сам факт соотношения выполняемых действий с образцом. Обычно они хорошо понимают требования взрослого, но не могут соотносить с ними свою деятельность (И.Домашенко). Чаще всего дети прибегают к самопроверке, когда этого требует воспитатель. Потребность в самоконтроле появляется, если ребенок встречается с трудностями и у него возникает сомнение в правильности выполняемой работы.

На протяжении всего дошкольного возраста детей привлекают не способы выполнения деятельности, а ее результат.

Света М. (4 года 11 мес.) строит дом из кубиков. К ней подходит воспитатель.

Воспитатель: Света, проверь свою работу.

Света: Буду проверять, когда построю.

Воспитатель: А зачем будешь проверять?

Света: Чтобы криво не получилось.

В 5-7 лет самоконтроль начинает выступать как особая деятельность, направленная на улучшение работы и устранение ее недостатков. Но все же дети легче контролируют сверстников, чем себя.

Подчеркнем, что даже у детей старшего дошкольного возраста без непосредственного руководства взрослого может отсутствовать потребность в самоконтроле.

Вот как многие из них отвечают на вопрос воспитателя: «Будешь ли ты проверять свою работу и когда?»

«Не буду проверять. А зачем?» (Лена В., 5 лет 6 мес.)

«Не хочется проверять. Хочется позаниматься чем-нибудь». (Максим Н., 6 лет.)

Наиболее успешно самоконтроль развивается в ситуации взаимоконтроля дошкольниками друг друга (А.М.Богущ, Е.А. Бугрименко, И.Домашенко). При взаимопроверке, когда дети меняются функциями «исполнителя» и «контролера», у них повышается требовательность к своей работе, желание выполнить ее лучше, стремление сравнивать ее с работой других. То есть ситуация взаимоконтроля дает стимул для освоения самоконтроля, который требует умения соотносить выполняемую деятельность с правилом.

Укажем особенности развития воли в дошкольном возрасте:

- у детей формируются целеполагание, борьба и соподчинение мотивов, планирование, самоконтроль в деятельности и поведении;
- развивается способность к волевому усилию;
- складывается произвольность в сфере движений, действий, познавательных процессов и общения со взрослыми.

§ 2. Руководство развитием воли

Ребенок без помощи взрослого никогда не научится управлять своим поведением, смотреть на себя со стороны. Осознать свою деятельность и себя в ней он может только в общении и совместной со взрослым деятельности. Развитие воли происходит во всех видах деятельности, где ребенок должен сдерживать свои побуждения и достигать поставленной цели. Так, при освоении физкультурных и танцевальных движений надо строго следовать образцу или примеру, данному взрослым, подавляя ненужные движения. Наглядные примеры помогают малышу действовать в соответствии с предъявляемыми требованиями. Произвольность развивается и тогда, когда дети получают задание придумать и показать новое движение.

Большую помощь дошкольникам в умении управлять собой оказывают дидактические и подвижные игры. Правила становятся точкой опоры, которая помогает ребенку осознавать, контролировать и оценивать свои действия. Дидактические игры чаще протекают как совместные. Поэтому в них малыш имеет возможность сравнивать себя со сверстниками, смотреть на себя их глазами, что значительно облегчает управление собой, делает его осмысленным. В играх дети преодолевают сиюминутные желания и даже некоторые внутренние трудности. Например, несмотря на страх быть пойманным, малыш не убегает до того, как прозвучит сигнал, позволяющий бежать. Особенно важны такие игры в развитии воли и произвольности у младших и средних дошкольников, но они не теряют своего значения и в более старшем возрасте.

Речевое общение выступает средством развития воли, произвольности в том случае, если оно включено в деятельность детей, отвечает их интересам и не совпадает с сиюминутными действиями.

Речь выполняет в формировании воли и произвольности следующие функции. Помогает ребенку осознать собственные действия. Наблюдая и участвуя в деятельности детей, воспитатель время от времени задает вопрос: «Во что ты играешь?», «Тебе нравится играть так?», «Что ты собираешься сейчас делать?» Если дети затрудняются ответить, то можно подсказать: «Тебе уже, наверное, скучно играть? Может быть, ты хочешь порисовать?» Важно, чтобы предложение взрослого не подавляло инициативу дошкольника. С помощью вопросов педагог выделяет связь между настоящими, прошлыми и будущими действиями, а также цель и средства ее достижения: «Что ты хочешь построить? Что тебе для этого нужно? С чего начнешь?» В случае необходимости можно подсказать, но обязательно учесть возможное несогласие ребенка и его вариант ответа.

Педагог ставит ребенка в ситуацию выбора, побуждает самостоятельно принимать решения, представлять разные варианты своего действия, осознавать свое желание: «Во что ты хочешь играть: в мозаику или строить? С кем хочешь играть? Кем хочешь быть в игре?» Нельзя оценивать ответы ребенка. Задача взрослого состоит в том, чтобы подкрепить и выделить самостоятельные действия, придать им произвольный осознанный характер.

С помощью речи создается ситуация борьбы мотивов, когда взрослый спрашивает: «Почему ты так хочешь? А как можно по-другому? А как будет правильно? А как бы я поступила, угадай? А как бы поступил другой мальчик?» или: «Ты закончил свою работу. Можешь идти играть... Или можешь помочь Лене, у нее работа сложнее. Или иди играть. Как ты хочешь? Как хочешь, так и поступай». Также ребенку предоставляется возможность прогнозировать и обсуждать возможные последствия своих действий: «А что будет, если...»

Речь помогает достигать поставленную цель, развивая целеустремленность ребенка. Решению этой задачи способствует ряд приемов, например выдвижение промежуточной цели. Допустим, малышу тяжело идти, он устал. Тогда взрослый говорит: «Вон там собачка. Пойдем посмотрим ее. А вон голуби, подойдем к ним. Отдохнем вон у того деревца. А вот и наш дом». Другой прием - это ограничение и конкретизация цели. Например, ребенку надо нарисовать кружочки. Взрослый предлагает: «Нарисуй одну строчку кружочков. А теперь еще одну. Нарисуй три красивых кружочка» или: «Постой, подожди меня, посчитай до 10». Прием дозирования в увеличении задания предполагает нарастание усилий: «Нарисуй один квадратик. А теперь еще один, такой же красивый и даже еще лучше» или: «Нарисуй кружок. А теперь еще два и еще один. А теперь три и

еще один...» Взрослый с помощью подбадриваний, советов, напоминаний, оценок помогает ребенку довести начатое дело до конца, достичь предполагаемого результата.

Речь выступает средством организации жизни и деятельности детей во времени, помогая преодолеть ситуативность и произвольность. Напоминая события недавнего прошлого, приоткрывая будущее, взрослый «растягивает» жизнь ребенка во времени, выводит за пределы воспринимаемой ситуации, дает те точки опоры, с которых можно посмотреть на себя со стороны. Сначала воспитатель помогает детям анализировать свое поведение, напоминая о хороших поступках и делах, о том, что было интересно в течение дня. Главное, чтобы дети не ограничивались перечислениями режимных моментов, а обязательно запоминали что-то о себе.

Разговоры о том, что было вчера, сегодня утром, что будет вечером или завтра, подводят дошкольников к мысли, что жизнь в детском саду - это организованный процесс связанных друг с другом событий, которые они сами планируют. Осознание событий своей жизни является необходимым условием для самостоятельного планирования действий, овладения своим поведением. Поэтому следует планировать и подводить итоги каждого дня в детском саду, настраивать детей на предстоящие события, чтобы они ждали их и внутренне готовились к ним. Важно выделить главный эпизод и сделать его привлекательным, чтобы дети положительно переживали то, что предстоит делать.

Дошкольники и сами могут планировать свою деятельность, каждый день новый «командир» в группе решает, чем все будут заниматься в свободное время. Полезно связывать в сознании детей прошлые события с будущими, организовывать продолжающиеся виды деятельности, например подготовку к показу спектакля для малышей.

Литература

Запорожец А.В. Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника//Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста/Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца. -М., 1995. -С. 112-122.

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников.-Киев, 1971.

Кравцов Г., Кожарина Л., Плашаева Л. Царевна Несмеяна и другие, или Воспитание произвольности//Дошкольное воспитание.- 1971. -№ 11.-С. 61-64.

Непомнящая Н. Формирование воли//Дошкольное воспитание. - 1963. - № 9. - С. 36-41.

Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе//Вопросы психологии. - 1990. - № 3. - С. 49-57.

Цыркун Н.А. Развитие воли у дошкольников. -Минск, 1991.

ГЛАВА 17. 'Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте

Эмоции - особый класс психических процессов и состояний, который составляет переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности. Эмоции и чувства - специфическая форма отражения

действительности. Если в познавательных процессах отражаются предметы и явления, то в чувствах - значимость этих предметов и явлений для данного человека в конкретной ситуации. То есть чувства носят личностный характер. Они связаны с потребностями и выступают показателем того, как происходит их удовлетворение.

Отличительной характеристикой чувств является их полярность как простейшее переживание удовольствия-неудовольствия. Чувства обладают различной степенью продолжительности и интенсивности. Они различаются по генетическому происхождению, глубине, осознанности, динамике развития, действию на организм, направленности, способу выражения, условиям возникновения и исчезновения и т. д. Чувства имеют внешнее выражение в выразительных движениях лица (мимике) и тела (пантомиме), в интонациях речи.

По форме протекания выделяют чувственный тон, настроение, собственно эмоции, страсти, стресс, фрустрацию, высшие чувства. Высший продукт эмоций человека - устойчивые чувства к предметам, отвечающим его высшим потребностям. Высшие чувства носят отчетливо выраженный предметный характер, так как связаны с каким-либо конкретным объектом. В зависимости от предметной сферы, к которой они относятся, их подразделяют на нравственные, эстетические, интеллектуальные. Нравственные переживаются человеком при восприятии явлений действительности и сравнении этих явлений с нормами, выработанными в обществе. Интеллектуальные чувства возникают в процессе познавательной деятельности человека. Эстетические представляют собой эмоциональное отношение человека к прекрасному в природе, искусстве, жизни людей.

§ 1. Эмоциональное развитие в младенчестве

Первые эмоции ребенок испытывает сразу после рождения. Это отрицательные переживания, связанные с физиологическими причинами. Отрицательные эмоции, выраженные в крике, плаче, выполняют защитную функцию, сигнализируя о каком-то неблагополучии малыша: голоден, болен, мокрые пеленки, хочет спать и пр. Взрослый, реагируя на них, обеспечивает благоприятные условия для жизни новорожденного. Исследования Н.И. Фигурина, М.П. Денисовой позволили сделать вывод о том, что на первом и в начале второго месяца жизни отрицательные эмоции возникают, когда ребенок голоден или его отнимают от груди во время кормления, при перевозбуждении перед сном, при действии широких кожных и болевых раздражителей. Уже вскоре после рождения общий фон бодрствования, пока еще очень кратковременного, подсказывает внимательному взрослому, какие раздражители вызывают у ребенка отрицательные переживания, а какие, наоборот, успокаивают. Постепенно время бодрствования удлиняется, снижается число отрицательных эмоций. Новорожденный переходит к более или менее спокойному состоянию. Но радоваться он еще не умеет. Во время сна или сразу после кормления на его лице можно заменить что-то похожее на улыбку. Но такая мимолетная реакция возникает в результате сокращения лицевых мышц и ничего не выражает. Удовлетворение органических потребностей создает лишь предпосылки для зарождения чувства радости, но прямо не порождает его. Положительные эмоции развиваются только при взаимодействии со взрослым, который, кроме обеспечения ухода, наполняет жизнь младенца разнообразными впечатлениями и проявляет к нему любовь и заботу.

После 3-й недели жизни у ребенка возникает первая социальная реакция - улыбка в ответ на ласковый разговор взрослого и его склоненное над малышом лицо. В 3 мес. положительные эмоции входят в состав «комплекса оживления» - специфического поведения в отношении взрослого. В четырехмесячном возрасте младенец улыбается и

радостно двигается, как только услышит голос матери. С 4 мес. он громко смеется, особенно часто в ситуациях, когда взрослый приподнимает и опускает его или быстро приближает и отдаляет от своего лица. Радостное состояние малыша говорит и о его хорошем самочувствии,

благоприятствует протеканию физиологических процессов, повышает общую активность, содействует сенсорному и двигательному развитию.

Выразительные эмоциональные реакции, с помощью которых ребенок сообщает взрослому о своем состоянии, - это главное коммуникативное средство общения в довербальный период. Другого средства у него пока нет. Если родители отвечают на эти реакции, то ребенок в дальнейшем будет использовать их для вступления в контакт. Если взрослые замечают только отрицательные переживания (крик, плач), то малыш с их помощью будет воздействовать на взрослого, даже научившись говорить.

На первом году жизни эмоциональные реакции малыша на взрослого развиваются в трех направлениях. Во-первых, из «местной» реакции - улыбки - они становятся выражением «полной» радости, входящей в комплекс оживления. Во-вторых, эмоции у ребенка вызывает лицо или голос взрослого. В-третьих, эмоции становятся избирательными, малыш реагирует только на определенного взрослого. Ребенок 4-5 мес. дифференцирует своих и чужих. После 8 мес. возникает страх при посторонних, который при бережном и чутком отношении к малышу проходит примерно в 1,5- 2 года.

Таким образом, переживание положительных эмоций вызвано получением впечатлений, прежде всего связанных со взрослым. Появление у малыша новых эмоций определяется развитием у него новых способов и потребностей в общении. До 6 мес. общение вызывает у ребенка только положительные эмоции. Отрицательные - конкретному взрослому не адресуются. Они как бы посылаются малышом в пространство как сигналы о неблагополучии. Отрицательные эмоции взрослого ребенок не воспринимает как таковые. В ситуативно-личностной форме общения малыш вычленяет только компонент внимания к себе. И рассматривает его как повод вступить в общение, которое он реализует единственно доступными ему средствами - положительными эмоциями.

Во втором полугодии жизни младенец в связи с развитием ситуативно-деловой формы общения адресует взрослому и отрицательные эмоции - обиду, неудовольствие, гнев. И в то же время он начинает различать положительные и отрицательные оценки самого себя со стороны взрослого, реагируя не на их содержание, а на интонацию, мимику и действия взрослых.

На протяжении первого года жизни дети очень чувствительны к эмоциональному отношению и вниманию взрослых к себе. В атмосфере чуткости и доброжелательного внимания, родительской любви вырастает жизнерадостный, улыбчивый, активный ребенок. Его эмоциональные проявления полны, разнообразны, переживания глубоки. Частые запреты, сухость и эмоциональная бедность общения приводят к замкнутости, угрюмости и плаксивости младенца. Дети реагируют на эмоциональные состояния, переживания близких людей и как бы «заражаются» ими. Так, ссора родителей вызывает у младенца плач. И в то же время эмоции малыша очень неустойчивы, его настроение быстро меняется. Улыбка переходит в огорчение и даже плач, который вновь переходит в радость. На основе дифференциации своих и чужих, избирательности чувств начинает сформироваться любовь и симпатия к близким.

Симпатия - это основа для развития товарищества, дружбы, любви, чувства долга, ответственности и гуманности (Ю.И. Лысенко). Она возникает в ответ на чувства, выражаемые другим человеком. На первом году жизни симпатия проявляется к людям, которые ухаживают за малышом, демонстрируя доброжелательность и любовь. Она проявляется в выразительных движениях: ребенок улыбается, тянется к взрослому, подпрыгивает. К концу первого года жизни ребенок проявляет простейшие формы сочувствия. Если мама закрывает руками лицо и всхлипывает, то малыш беспокоится, отнимает руки от лица, ласково прикасается. Симпатия проявляется и как стремление к совместному действию с предметами. Ребенок тянется к другому человеку, показывает игрушку, произносит звуки, протягивает руки. В основе чувства симпатии у младенца лежит подражание. Оно носит характер заражения эмоцией другого человека. В возрасте 3-4 мес. у малыша значительно расширяется круг объектов, которые вызывают положительные переживания. Эти объекты, так же как и общение со взрослым, манипуляции, движения, прямо не связаны с удовлетворением биологических потребностей. Чувство радости становится ярче, закрепляется, сохраняется более длительное время. Уже в 4-5 мес. большую радость доставляют малышу действия с игрушкой. Ребенок, пытаясь схватить ее, бурно радуется, если это удастся. На 5-м месяце жизни у ребенка обнаруживается яркая ориентировочная реакция на новое. Новым выступает открытое ребенком неизвестное свойство в предмете, когда меняется положение предмета при его рассматривании, приближении или удалении. Новизна побуждает младенца совершать повторные и цепные действия, активно обследовать объект и манипулировать с ним, переживая положительные эмоции.

В 5-6 мес. резко возрастает интерес к окружающему. Малыш по-разному относится к увиденному. Он громко смеется, хмурится, плачет. Ориентировочная деятельность, сопровождаемая эмоциональными реакциями, является первым звеном познавательного процесса. Зрительные и слуховые раздражители вызывают положительные эмоции. Действия, которые побуждают ребенка испытывать положительные эмоции, он старается повторить. Удовольствие доставляют малышу собственные движения и ощущения, возникающие при перемене положения тела. Он может заплакать, если не удастся перевернуться на живот и он перестает видеть предмет, за которым следил.

Эмоциональные состояния, возникающие при выполнении действий, служат показателем активности младенца. После 6 мес. освоение действий приводит к изменению переживаний. Если ребенок не может действовать с интересующим предметом, то у него возникают сильные отрицательные эмоции. Когда действие начинает получаться, ребенок переживает яркие положительные эмоции. Спокойное состояние, активные «продуктивные» эмоции говорят о том, что действие ребенок полностью усвоил. Такое самочувствие дает возможность сосредоточенно, на спокойном эмоциональном фоне действовать с предметами, способствует проявлению внутренней активности, служит фоном развертывания полезных, устойчивых действий, побуждает к познанию окружающего. Таким образом, изменение эмоций связано с тем, как младенец умеет действовать с предметами и получает ли он в результате действий желаемый эффект, будь то сосредоточение взора на игрушке или складывание шариков в коробку.

Овладение манипуляциями с предметами приводит к тому, что во втором полугодии первого года жизни младенец специально адресует отрицательные эмоции конкретному взрослому. Чтобы правильно выполнять действие, ребенок должен научиться правильно реагировать на порицание взрослого, уметь соотносить его действие со своим и перестроить свое поведение, чтобы избежать порицания.

Важным моментом в развитии эмоций и чувств младенца выступает появление к концу первого года чувства удивления.

Оно возникает при воздействии нового необычного раздражителя. Причем объект, который вызывает удивление, прямо не удовлетворяет биологические потребности. Ориентировочный рефлекс «что такое?» преобразуется в познавательное отношение к действительности. Чувство удивления говорит о зарождении высшей духовной потребности - познавательной.

Укажем особенности эмоционального развития в младенческом возрасте:

- основу развития эмоций составляют примитивные эмоции, вызванные органическими причинами;
- социально обусловленные формы эмоциональных переживаний формируются в процессе общения младенца со взрослыми;
- в ситуативно-личностном общении у ребенка возникает радость от доброжелательного внимания к себе, недовольство отсутствием общения;
- в ситуативно-деловом общении у малыша проявляются удовольствие от совместных манипуляций, радость при успехах и поощрениях, обида или гнев при порицании, неудачном действии;
- складываются предпосылки высших чувств - любви и симпатии к близким, познавательных чувств.

§ 2. Эмоциональное развитие в раннем детстве

Эмоциональные переживания ребенка раннего возраста сохраняют ряд особенностей, характерных для младенца. Они кратковременны, неустойчивы, бурно выражаются. Дети очень впечатлительны. Эмоциональное возбуждение оказывает сильное влияние на все поведение малыша. В ожидании приятного события (дня рождения, праздника и пр.) или после него дошкольники становятся плаксивыми, раздражительными, капризными, отказываются от еды и любимых игрушек, долго не могут заснуть. В группе детей раннего возраста по-прежнему можно наблюдать «эмоциональное заражение»: если начинает плакать один из них, то его сразу же поддерживают остальные.

Отрицательные эмоции чаще всего вызывают: нарушение режима дня, неправильные воспитательные приемы кормления, укладывания и умывания, недостаточно продолжительное и эмоционально насыщенное общение со взрослым, отсутствие условий для самостоятельной игры, возникновение «экзальтированной» привязанности к какому-либо члену семьи, отсутствие единства требований к ребенку и несогласование в приемах его воспитания.

Эмоции во многом определяют поведение ребенка. Он действует не задумываясь, под влиянием сиюминутно возникших переживаний. Чувства выполняют побуждающую роль, являясь мотивом поведения, которое поэтому импульсивно (А.Н. Леонтьев). Чувства побуждают к поступкам и в них же закрепляются.

В то же время в возрасте 1-3 лет происходят заметные изменения в эмоциональной сфере. В начале раннего детства в связи с выделением предметов как постоянно существующих,

имеющих устойчивые характеристики, и формированием представлений о них возникают чувства, связанные с теми объектами, которые малыш не видит перед собой в данный момент. Так, в отсутствие мамы малыш вспоминает и тоскует о ней. Содержание переживаний значительно обогащается, поскольку для малыша расширяются границы окружающего мира, появляются новые виды деятельности, увеличивается круг людей, в том числе и ровесников, с которыми он взаимодействует. Развивается самостоятельность движений и действий. В отличие от младенца, которому в большей степени свойственны подражательные переживания, у дошкольника все ярче проявляются собственные чувства к окружающему.

Эмоции детей второго года жизни тесно связаны с предметной деятельностью, ее успешностью или неуспешностью (Е. Волосова). Эмоциональные реакции теперь вызываются более разнообразными причинами, чем у младенца. Они возникают на объекты, с которыми предстоит действовать, на ситуацию в целом, на действия самого ребенка, на получаемый самостоятельно результат, на игровые моменты с участием взрослого. Как и в предыдущий возрастной период, интерес к объекту в сочетании с неумением действовать вызывает неудовольствие, гнев, огорчение. Негативные реакции свидетельствуют о том, что способ действия еще не сформирован. Значит, ребенку нужно помочь, подсказать, как действовать.

Яркие, положительные эмоции, выражающиеся в улыбках, возгласах, частых обращениях ко взрослому, говорят о том, что ребенок действие освоил и хочет получить одобрение при каждом самостоятельном решении практической задачи, но полного умения еще нет и он может ошибаться. Активность, протекающая на спокойно сосредоточенном фоне, указывает на освоение данного вида деятельности.

Положительные эмоции во многих случаях отражают уровень удовлетворения потребности (познавательной, двигательной и др.). Переживания теперь уже связаны именно с умениями и результатами, характерными для самостоятельности человека. Поэтому можно сказать, что происходит дальнейшая социализация эмоций.

К концу второго года жизни малыш получает удовлетворение от игры. Возникают переживания, связанные не только с условными действиями, но и с сюжетом (Е. Гаспарова). Ребенок радуется и самому действию, и тому, что оно происходит в организованной им игре.

Малыш (около 2 лет) бурно реагирует на казалось бы незначительный факт в игре: упала кастрюлька. Он плачет, кричит, а нередко и совсем прекращает играть. Ведь для него представляет важность именно правильное выполнение действия.

К 3 годам у ребенка, поглощенного сюжетом и выполнением роли, неудачи предметного характера не вызывают отрицательных эмоций, как раньше. Его переживания теперь неразрывно связаны с сюжетной стороной игры. Он меняет сюжет. Упала кастрюлька: «Ох! Пролилось!» - восклицает малыш и вытирает тряпкой воображаемую лужу. Его неудовольствие и опасение вызывает то, что кукла может испачкать себе платье. Сюжетные переживания говорят о том, что предметная направленность деятельности уступает место игровой и на первый план выдвигается не образ конкретного предметно-игрового действия, а обобщенный образ игровой ситуации. Эмоциональный отклик на игровые события показывает не только высокий уровень развития игры, но и ее эмоциональную значимость для ребенка.

В раннем возрасте развиваются высшие чувства, предпосылки которых сложились в младенчестве.

К 3 годам отчетливо проявляются эстетические чувства. Малыш переживает характер музыки: веселой и грустной, плавной и бодрой. Он радуется украшениям, красивой одежде, цветущим растениям. Восторг, как и у младенца, вызывает все яркое и блестящее, но ребенок учится отличать красивое от некрасивого, гармоничное от дисгармоничного.

Максим Д. с 2 лет с удовольствием слушает классическую музыку, но ему не нравится, как поет мама. Стоит ей запеть, он сразу говорит: «Мама, не пой!» - и настаивает на том, чтобы она замолчала.

Сначала ребенок выделяет красивое, подражая взрослому, который обращает внимание на эстетически привлекательные объекты: «Посмотри, как красиво». Но быстро сам начинает замечать красоту в окружающем и привлекает взрослого к своим переживаниям, делится ими.

На основе чувства удивления, которое наблюдалось еще у младенца, в раннем детстве возникает элементарная любознательность. Начинают появляться познавательные вопросы.

Зарождаются новые чувства в отношении сверстников: соперничество, элементы зависти, ревность. Малыш стремится узурпировать внимание взрослого и протестует, когда оно делится между детьми или оказывается другому ребенку.

Так, желание вернуть себе максимальное внимание взрослых побудило Лену А. (3 года) подражать младшему брату. Она легла в его коляску и заявила взрослым: «Дайте мне бутылочку с соской. Налейте чаю. Я буду сосать».

В то же время при систематическом побуждении взрослого ребенок начинает распространять на сверстника чувство симпатии. На 2 и 3-м году жизни проявления симпатии усложняются. Накопление собственного опыта помогает дошкольнику понять, когда другому больно или когда другой голоден. Когда взрослый обозначает в слове эмоциональные состояния старших и ровесников, то ребенок их понимает гораздо лучше. В возрасте 2-3 лет дети оказывают самостоятельно посильную помощь пострадавшему, утешают плачущего, привлекают к участию в удовольствии, нередко делятся сладостями, игрушками. Возрастает избирательное отношение к товарищам, выражаясь в явных предпочтениях.

Дети хорошо понимают настроение близких, любовь и симпатия к которым приобретает новые формы. Малыш стремится к похвале, одобрению, огорчается, если их не получает.

Освоение дошкольником речи приводит к тому, что определенные слова приобретают условно-эмоциональное значение, способность выражать положительное или отрицательное отношение к ребенку со стороны взрослых. Слово включается в эмоциональные процессы, изменяя их протекание.

Когда взрослый словесно обозначает свое отношение к действиям ребенка, то слова, выражающие оценки, становятся основой формирующихся в дальнейшем чувств, моральных суждений. Сначала само слово у малыша не вызывает никакого чувства, то есть еще не имеет оценочного значения. Оно приобретает такое значение, когда взрослый подкрепляет его дополнительно мимикой, жестами, интонацией, действиями. Например,

говорит «молодец, хороший» ласково, улыбаясь, глядя малыша по головке. Постепенно слово-оценка перестает нуждаться в дополнительном подкреплении, и ребенок уже определенным образом реагирует на его значение. Основу для развития речевой регуляции поведения создает связь чувств с представлением, придавая действиям малыша известную целенаправленность.

Зарождение эмоциональной реакции на похвалу создает условия для развития самолюбия и чувства гордости (Р.Х. Шакуров). Сначала переживания гордости неустойчивы и возникают лишь при прямой оценке ребенка взрослым. По мере повторения положительных оценок, направленных на одни и те же качества, гордость становится устойчивой и постоянной. Складывается потребность всегда получать и сохранять положительную оценку взрослого, удовлетворяющую самолюбие малыша, что говорит о возникновении первых зачатков чувства собственного достоинства. С его появлением усложняются реакции ребенка на внешнюю оценку. Когда новая оценка противоречит старой, возникает сопротивление ребенка. Поэтому в течение длительного времени он продолжает гордиться тем качеством, которое положительно оценивалось в прошлом, несмотря на отрицательную оценку его в настоящем. Под влиянием новой оценки, если она сохраняется достаточно долго, соответствующим образом перестраивается детская гордость. А чувство, вызванное эпизодической, кратковременно действовавшей оценкой, неустойчиво.

Под влиянием воздействия на малыша положительной и отрицательной оценки возникает чувство стыда, связанное со всем прошлым опытом взаимодействия ребенка с окружающим. Оно является проявлением детского самолюбия, зарождающегося чувства гордости и собственного достоинства. В основе чувства стыда лежит формирование представлений о положительно и отрицательно оцениваемых образцах поведения. Оно возникает у дошкольника при отклонении его поведения от положительно оцениваемого образца в отрицательную сторону. При этом сам ребенок чувствует это отклонение и воспринимает такую ситуацию как утрату положительного мнения взрослых, понижение своего достоинства.

Особенности эмоционального развития в раннем возрасте: - эмоциональные переживания кратковременны, неустойчивы, выражаются бурно, дети очень впечатлительны, их поведение импульсивно, эмоции выступают мотивами поведения;

- происходит дальнейшая социализация эмоций, поскольку переживания связаны с результатами человеческой деятельности и ребенок осваивает способы их выражения;

- развиваются высшие чувства, среди которых особое место занимают симпатия, сочувствие, чувство гордости и стыда;

- включение слова в эмоциональные процессы перестраивает их протекание и в совокупности с установлением связи между чувством и представлением создает предпосылки для их регуляции.

§ 3. Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте

Эмоциональное развитие дошкольника связано прежде всего с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства, в дошкольном возрасте отсутствовавшие или

наблюдавшиеся в зачаточном состоянии. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие переживания. Причем они относятся не к ближайшим,сиюминутным, а достаточно отдаленным результатам деятельности. То есть эмоциональные переживания теперь вызываются не тем фактом, который непосредственно воспринимается, а глубоким внутренним смыслом, который этот факт приобретает в связи с ведущим мотивом деятельности ребенка. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства (П.М. Якобсон). У дошкольника формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки. Поэтому роль эмоций в деятельности ребенка существенно изменяется. Если раньше ребенок испытывал радость оттого, что получил желаемый результат, то теперь он радуется потому, что может этот результат получить. Если раньше он выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он ее выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку.

Постепенно дошкольник начинает предвидеть не только интеллектуальные, но и эмоциональные результаты своей деятельности. Предполагая, как обрадуется мама, он делает ей подарок, отказываясь от привлекательной игры. Именно в дошкольном возрасте ребенок осваивает высшие формы экспрессии - выражение чувств с помощью интонации, мимики, пантомимики, что помогает ему понять переживания другого человека, «открыть» их для себя.

Таким образом, с одной стороны, развитие эмоций обусловлено появлением новых мотивов и их соподчинением, а с другой - эмоциональное предвосхищение обеспечивает это соподчинение.

Изменения в эмоциональной сфере связаны с развитием не только мотивационной, но и познавательной сферы личности, самосознания. Включение речи в эмоциональные процессы обеспечивает их интеллектуализацию, когда они становятся более осознанными, обобщенными. Первые попытки сдержать свои чувства, например внешние их проявления - слезы, можно заметить у ребенка в 3-4 года. Хотя малышу это еще плохо удается. Старший дошкольник в известной степени начинает управлять выражением эмоций, воздействуя на себя с помощью слова.

Приведем пример.

Взрослый смазывает Максиму Д. (5 лет 10 мес.) царапину йодом. Мальчик отворачивается, морщится и плотно сжимает губы. Взрослый: Максим, тебе больно?
Максим: Мужчины не плачут !

Подчеркнем, что дошкольники с трудом сдерживают эмоции, связанные с органическими потребностями. Голод, жажда заставляют их действовать импульсивно.

В дошкольном возрасте развитие общения со взрослыми и сверстниками, появление форм коллективной деятельности и, главным образом, сюжетно-ролевой игры приводят к дальнейшему развитию симпатии, сочувствия, формированию товарищества. Интенсивно развиваются высшие чувства: нравственные, эстетические, познавательные.

Источником гуманных чувств выступают взаимоотношения с близкими людьми. На предыдущих этапах детства, проявляя доброжелательность, внимание, заботу, любовь, взрослый заложил мощный фундамент для становления нравственных чувств.

Если в раннем детстве ребенок чаще был объектом чувств со стороны взрослого, то дошкольник превращается в субъект эмоциональных отношений, сам сопереживая другим людям. Практическое овладение нормами поведения также является источником развития нравственных чувств. Переживания теперь вызываются общественной санкцией, мнением детского общества. Опыт таких переживаний обобщается в форме нравственных чувств. Если младшие дошкольники дают оценку поступка с точки зрения его непосредственного значения для окружающих людей («Маленьких нельзя обижать, а то они могут упасть»), то старшие - обобщенную («Маленьких нельзя обижать, потому что они слабее. Им надо помогать, мы же старше»). В этом возрасте нравственные оценки поступков из внешних требований становятся собственными оценками ребенка и включаются в переживание им отношений к определенным поступкам или действиям.

Мощным фактором развития гуманных чувств является и сюжетно-ролевая игра. Ролевые действия и взаимоотношения помогают дошкольнику понять другого, учесть его положение, настроение, желание. Когда дети переходят от простого воссоздания действий и внешнего характера взаимоотношений к передаче их эмоционально-выразительного содержания, они учатся разделять переживания других.

В трудовой деятельности, направленной на достижение результата, полезного для окружающих, возникают новые эмоциональные переживания: радость от общего успеха, сочувствие усилиям товарищей, удовлетворение от хорошего выполнения своих обязанностей, недовольство от своей плохой работы.

На основе знакомства детей с трудом взрослых формируется любовь и уважение к нему. А положительное отношение к труду дошкольники переносят и на собственную деятельность (Я.З. Неверович).

Сопереживание сверстнику во многом зависит от ситуации и позиции ребенка. В условиях острого личного соперничества эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных экспрессии в адрес ровесника. Ребенок не приводит никаких аргументов против сверстника, а просто (в речи) выражает свое отношение к нему, сопереживание товарищу резко снижается.

Пассивное наблюдение за деятельностью сверстника вызывает у дошкольника двойные переживания. Если он уверен в своих силах, то радуется успехам другого, а если не уверен, то испытывает зависть.

Когда дети соревнуются друг с другом, реально оценивая свои возможности, сравнивая себя с товарищем, то стремление к личному успеху, признанию собственных достоинств и достижений увеличивает силу экспрессий до самого высокого уровня. В групповых же соревнованиях главным стержнем служат интересы группы, а успех или неудачу делят все вместе, сила и количество негативных экспрессий снижается, ведь на общем фоне группы личные удачи и неудачи менее заметны.

Наиболее яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Такое сравнение дошкольник проводит лишь мысленно и с уверенностью, что в подобной ситуации поступил бы так же. Поэтому негативные эмоции в адрес персонажа отсутствуют.

Симпатия у дошкольника становится более действенной, проявляясь как желание помочь, посочувствовать, поделиться.

Так, Лена А. (6 лет) встает в угол рядом с братом, которого наказали, и объясняет маме: «Раз Сашу наказали, и я буду стоять. Когда его освободят, тогда и я выйду». В другой ситуации, когда мама в магазине предложила купить мороженое, девочка сказала: «И Саше. Если Саше не купишь, то и мне не надо».

Даша Н. (5 лет 4 мес.) сшила рубашку для подружки, чтобы доставить ей удовольствие, а Лена (5 лет) сшила Даше носовой платок. И пусть рубашка подошла лишь Леночкиной кукле. Важно, что ребенок действительно выражает свою привязанность, демонстрирует доброжелательное отношение к сверстнику, стремится сделать приятное для другого.

Симпатия и сочувствие побуждают ребенка к совершению первых нравственных поступков. Даже 4-5-летний ребенок выполняет нравственные нормы, проявляя чувство долга прежде всего по отношению к тем, кому симпатизирует и сочувствует. Исследование Р.Ибрагимовой позволило проследить, как развивается чувство долга на протяжении дошкольного возраста.

Зачатки чувства долга наблюдаются на 3-м году жизни. Малыш подчиняется требованиям взрослого, не осознавая их смысла, он не понимает, какое значение имеют для других совершаемые им поступки. Идет лишь процесс накопления первоначальных нравственных представлений: «можно», «нельзя», «плохо», «хорошо» и соотнесение их со своими действиями и поступками. Эмоциональные реакции на положительную и отрицательную сторону поступков взрослых у малыша неустойчивы. Он может уступить, но только под влиянием взрослого или из симпатии и сочувствия к кому-либо.

Первые более или менее сложные проявления чувства долга возникают у детей 4-5 лет. Теперь на базе жизненного опыта и первоначальных нравственных представлений у ребенка зарождается моральное сознание, он способен понимать смысл предъявляемых ему требований и относить их к своим поступкам и действиям, а также к действиям и поступкам других.

Ребенок переживает радость, удовлетворение при совершении им достойных поступков и огорчение, возмущение, недовольство, когда он сам или другие нарушают общепринятые требования, совершают недостойные поступки. Переживаемые чувства вызваны не только оценкой взрослых, но и оценочным отношением самого ребенка к своим и чужим поступкам. Такие чувства он испытывает при совершении действий и поступков по отношению к людям, с которыми он находится в непосредственном общении, питает привязанность, симпатию, сочувствие, но сами эти чувства неглубоки и неустойчивы. В 5-7 лет чувство долга возникает у ребенка по отношению ко многим взрослым и сверстникам, дошкольник начинает испытывать это чувство и по отношению к малышам.

Наиболее ярко чувство долга проявляется в 6-7 лет. Ребенок осознает необходимость и обязательность правил общественного поведения и подчиняет им свои поступки. Возрастает способность к самооценке. Нарушение правил, недостойные поступки вызывают неловкость, вину, смущение, беспокойство.

Приведем пример.

Мама забирала Максима Д. (5 лет 9 мес.) из детского сада. Воспитатель рассказала ей о непослушании мальчика. По дороге домой состоялся такой диалог.

Мама: Максим, как же тебе не стыдно! Мне же неприятно за тебя краснеть! Почему ты плохо себя вел?!

Максим заплакал: Оставь меня! Зачем тебе такой сын?! Лучше я тут замерзну! Чтобы тебе за меня не было стыдно!

К 7 годам чувство долга не основано только на привязанности и распространяется на более широкий круг людей, с которыми ребенок непосредственно не взаимодействует. Переживания достаточно глубоки и сохраняются долго.

Развитие товарищества и дружбы происходит задолго до того, как дети начинают осознавать свои отношения с товарищами с точки зрения моральных норм. В 5 лет у ребят преобладает дружба поочередно со многими детьми, в зависимости от обстоятельств. Широко распространена дружба сразу с несколькими детьми и непродолжительная индивидуальная дружба со многими по очереди. В 5-7 лет дружба одного ребенка со многими детьми сохраняется, хотя парная дружба встречается чаще. Дружба небольшими подгруппами чаще всего рождается в игре на основе игровых интересов и склонностей, в том числе и на основе интеллектуальных интересов. Парная дружба характеризуется глубокой симпатией. Малыши дружат потому, что они вместе играют (играть и дружить для них равнозначно). Старшие дошкольники играют с теми, с кем дружат на основе симпатии и уважения.

«...Я так рад, что он мой друг!» - воскликнул Максим Д. (6 лет), когда Максим С. (6 лет 1 мес.) помог ему найти потерявшуюся деталь от конструктора.

Подчеркнем, что у детей 5-7 лет парная дружба сочетается с широким товариществом и в то же время возрастает избирательность дружеских контактов.

Развитие интеллектуальных чувств в дошкольном возрасте связано со становлением познавательной деятельности. Радость при узнавании нового, удивление и сомнение, яркие положительные эмоции не только сопровождают маленькие открытия ребенка, но и вызывают их. Окружающий мир, природа особенно манит малыша таинственностью, загадочностью. Она ставит перед ним многочисленные проблемы, которые малыш пытается решить. Удивление рождает вопрос, на который надо найти ответ.

«Чьи следы на дороге в снегу?» - интересуется Даша Н. (5 лет 5 мес.) и на протяжении 30 мин рассматривает следы. Однажды увидела, как из норки выглянула мышь, очень удивилась, воскликнула: «Ой, мышка!» Присев на корточки, 20 мин сидела рядом с норкой, заглядывала в нее, принесла печенье и положила около норки. На следующий день рисовала мышиную норку, строила для мышки домик.

Развитие эстетических чувств связано со становлением собственной художественно-творческой деятельности детей и художественного восприятия.

Приведем пример.

Даша Н. (5 лет 5 мес.) любит рассматривать драгоценные камни в музее, которые «блестят, золотые и серебряные». С удовольствием смотрит исторические фильмы и балет, где много красивых платьев. Считает, что красивые девушки - это «в пышных длинных платьях, золотых и серебряных, бальных, ярких, с пышными рукавами». Рассматривает на улице выставки картин, восклицая: «Ой, как красиво», предпочитает пейзажу натюрморты. Любит розы в саду, особенно розовые, восторгается: «Ой, я их

обожаю! Ой, какие нежные лепестки!» Постоянно отмечает краски в природе: «розовый закат», «сиреневый восход», любимый цвет - розовый, но определенного оттенка.

Даша хотела бы превратить маму в павлина, потому что «мама должна быть самой красивой, а у павлина самый красивый хвост».

Эстетические чувства детей взаимосвязаны с нравственными. Ребенок одобряет прекрасное и доброе, осуждает безобразное и злое в жизни, искусстве, литературе. Н.А.Ветлугина писала: «...Нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в людях».

Особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте:

- ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;
- изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;
- чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными;
- формируются высшие чувства - нравственные, интеллектуальные, эстетические.

§ 4. Эмоциональное неблагополучие детей и его причины

Под эмоциональным неблагополучием понимается отрицательное самочувствие ребенка. Оно вызывается многими причинами. Главной выступает неудовлетворенность ребенка общением со взрослыми, прежде всего с родителями и со сверстниками. Недостаток тепла, ласки, разлад между членами семьи, отсутствие тесных эмоциональных контактов с родителями приводит к формированию у ребенка тревожно-пессимистических личностных ожиданий. Их характеризует неуверенность малыша, чувство незащищенности, иногда страх в связи с прогнозируемым отрицательным отношением взрослого.

Такое отношение взрослого провоцирует у ребенка упрямство, нежелание подчиняться требованиям родителей, то есть является серьезным «психологическим» барьером между взрослым и детьми. Тогда как тесные, насыщенные эмоциональные контакты, при которых ребенок является объектом доброжелательного, но требовательного оценочного отношения как личность, формирует у него уверенно-оптимистические личностные ожидания. Для них характерно переживание возможного успеха, похвалы, одобрения со стороны близких взрослых.

Эмоциональное неблагополучие, связанное с затруднениями в общении с другими детьми, может приводить к двум типам поведения. К первой группе относятся дети неуравновешенные, легко возбудимые. Безудержность эмоций у них часто становится причиной дезорганизованности их деятельности. При возникновении конфликтов со сверстниками эмоции детей часто проявляются в аффектах: вспышках гнева, обиде, нередко сопровождаемых слезами, грубостью, драками. Наблюдаются сопутствующие вегетативные изменения: покраснения кожи, усиление потоотделения и пр. Негативные

эмоциональные реакции могут быть вызваны серьезными или незначительными причинами. Однако, быстро вспыхивая, они быстро угасают.

Вторую группу составляют дети с устойчивым негативным отношением к общению. Как правило, обида, недовольство, неприязнь и т. д. надолго сохраняются в их памяти, но при их проявлении дети более сдержанны. Такие дети характеризуются обособленностью, избегают общения. Эмоциональное неблагополучие часто сопряжено с нежеланием посещать детский сад, с неудовлетворенностью отношениями с воспитателем или сверстниками. Острая восприимчивость ребенка, его чрезмерная впечатлительность могут привести к внутриличностному конфликту.

Другой существенной причиной, вызывающей эмоциональное неблагополучие, являются индивидуальные особенности ребенка, специфика его внутреннего мира (впечатлительность, восприимчивость, ведущие к возникновению страхов) (Е. Гаспарова).

Причины детских страхов очень разнообразны. Их появление прямо зависит от жизненного опыта ребенка, степени развития самостоятельности, воображения, эмоциональной чувствительности, склонности к беспокойству, тревожности, робости, неуверенности. Чаще всего страхи порождаются болью, инстинктом самосохранения.

Максим Д. (5 лет 9 мес.) согласился остаться один в квартире на несколько минут, пока мама вытрясет ковер. Как только мама ушла, мальчик бросился к окну и, увидев ее на улице, стал стучать по стеклу, метаться, плакать, кричать: «Вернись сейчас же, сейчас же! Я этого тебе никогда не прощу!»

В 6-7 мес. младенец беспокоится, если мать внезапно уходит, отрицательно реагирует на незнакомых людей. Беспокойство возникает и в том случае, если мать редко берет ребенка на руки, относится к нему слишком сдержанно, недостаточно обращает на него внимание.

В раннем детстве для малыша непереносима даже короткая разлука с матерью, поэтому ребенок становится плаксивым, плохо засыпает и просыпается в слезах, а днем старается быть поближе к матери. Страх темноты и одиночества не возникает, если ребенок привык спать еще на первом году жизни в неосвещенной комнате. Страхи проявляются чаще всего перед сном. Поэтому время после ужина должно проходить в атмосфере уюта и покоя. Перед сном неуместны шумные игры, просмотр страшных фильмов и прослушивание страшных сказок. Лучше подходят истории о безобидных существах, добрых и забавных гномах, животных, но не богатые приключениями. Эмоциональный комфорт в семье, внимание к чувствам и переживаниям малыша, готовность прийти на помощь предупреждают детские страхи.

Неоправданно строгая позиция взрослого и неадекватные средства воспитания приводят к перенапряжению нервной системы и создают благоприятную почву для появления страхов. К таким средствам воспитания относятся угрозы, суровые или телесные наказания (шлепки, удары по рукам, голове, лицу), искусственное ограничение движений, пренебрежение интересами и желаниями малыша и пр. Постоянное запугивание приводит к тому, что дети становятся бессильными, теряют способность рассуждать, переживают острый эмоциональный дискомфорт. Большую роль в возникновении страхов у ребенка играет наличие страхов у самой матери. Помня о своих детских страхах, она произвольно ограждает малыша от когда-то пугавших ее объектов, например животных. Так неосознанно формируются тревожные чувства, возникают «наследственные» страхи.

Развивающееся воображение приводит к тому, что к трем годам появляется целая группа страхов, связанных со сказочными героями, темнотой, пустой комнатой. Предрасположенность к страхам имеется у малообщительных детей, ограниченных в контактах. У таких детей, кроме страхов, могут возникать агрессивность, упрямство, капризы. Развитие страхов взрослые стимулируют, когда заставляют детей сдерживать свои эмоции, не понимают их переживаний. Тогда на вид сдержанные дети на самом деле исполнены всевозможных сильных отрицательных чувств.

Нельзя стыдить ребенка за переживаемый страх. Ведь страх и стыд взаимосвязаны. Под влиянием насмешек малыш начинает скрывать страх, который не только не исчезает, но в таком случае даже усиливается. Ребенок становится пассивным, склонным к переживанию депрессии.

С 3 до 5-6 лет страхи становятся наиболее разнообразными. Они свойственны большинству дошкольников, часто переходят в навязчивые формы, близкие к невротическим состояниям. Страхи вызываются совокупностью следующих компонентов: высокой эмоциональностью дошкольника, малым жизненным опытом, богатым воображением; они легко появляются и исчезают в течение 3-4 недель. Нередко страхи могут вызывать необдуманные поступки взрослых, например ошибки в умственном воспитании, которые приводят к снижению уровня ориентации в окружающем. Если ребенок не получает ответа на то, что его одновременно пугает и интересует, он пытается найти ответ сам, но не лучшим образом. Необходимо давать правильные ответы на детские вопросы. Важно обогащать знания детей о предметах и явлениях. Не следует оставлять ребенка одного в незнакомой, в сложной обстановке. Следует поучаствовать в пугающей деятельности, например вместе войти в темную комнату.

Литература

Волосова Е. Развитие эмоций у детей раннего возраста в действиях с предметами//Дошкольное воспитание. - 1981. - № 7. -С. 65-67.

Гаспарова Е. Эмоции ребенка раннего возраста в игре//До-школьное воспитание. - 1981. - № 10. - С. 61-64.

Мещерякова С.Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и при общении со взрослыми//Вопросы психологии. - 1975. - № 5. - С. 81-89.

Мионов В. Моральное чувство: его формирование с помощью художественной литературы//Дошкольное воспитание. -1993. -№10. -С. 41-42.

Рояк А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада//Дошкольное воспитание. - 1977. -№ 2. - С. 12-19.

Эмоциональное развитие дошкольника/Под ред. А.Д. Кошелевой. - М., 1985.

ГЛАВА 18. Нравственное развитие в дошкольном возрасте

Взаимоотношения между людьми регулируются с помощью нравственных норм и правил, которые определяют социально одобряемые способы поведения личности в разнообразных ситуациях. Общественное мнение выражает отношение общества к

соблюдению или нарушению норм. Нравственная зрелость личности предполагает, что человек сам контролирует свое поведение и самостоятельно строит его в соответствии с ней.

§ 1. Нравственное развитие в младенчестве

С момента рождения взрослые организуют жизнь ребенка по социальным правилам. Его кормят, укладывают спать, купают в определенное время, приучая к режиму дня. Ухаживая за малышом, родители пользуются предметами, которые имеют строго фиксированные функции и правила применения: для пеленания - пеленки, для кормления - бутылочка с соской или ложка, для купания - ванночка, полотенце, мыло. После 4 мес. развитие хватания приводит к тому, что резко возрастает активность малыша в отношении предметов. Он начинает манипулировать с ними. И снова родители направляют манипулирование в определенное русло, в соответствии с правилами, которым ребенок подчиняется лишь в ситуации непосредственного контакта со взрослыми. Выполнение действий по правилам придает жизни малыша известную организованность.

Напомним, что в первом полугодии жизни у ребенка формируется потребность в общении со взрослым, стремление войти с ним в контакт, привлечь к себе его внимание. В ответ на любовь и заботу взрослого у младенца складываются положительное самоощущение, жизнерадостность, доброжелательность, любознательность. Указанные особенности выступают как предпосылки нравственного развития.

На всем протяжении первого года жизни взрослый выражает свое отношение к поведению ребенка, используя для этого экспрессивно-мимические средства: мимику, пантомимику, интонации речи. Одни действия малыша взрослый поощряет, другие порицает и, таким образом, выражает свои требования к ребенку. Младенец еще не понимает смысл этих требований, но хорошо чувствует интонацию голоса, улавливает эмоциональное отношение. Например, ребенок хорошо поел, а взрослый одобрительно кивает ему, улыбается, поглаживает, говорит ласково: «Молодец».

Важной вехой в развитии младенца выступает включение взрослым в общение слов, означающих требования - «можно» и «нельзя». Малыш еще не понимает значения этих слов. Взрослый подкрепляет высказывания выражением соответствующих эмоций, говорит «Можно» - с радостной улыбкой и «Нельзя» - хмурясь. Младенец очень чувствителен к отношению взрослого. Он хочет чувствовать, что его любят, относятся к нему внимательно и доброжелательно. Поэтому слово «нельзя» в сочетании с соответствующей мимикой и интонацией голоса вызывает у него отказ от какого-либо действия или предмета. Так взрослый, общаясь с ребенком, выделяет из его спонтанных реакций социально одобряемые образцы поведения и фиксирует их в сознании младенца.

Развитие ориентировки на речь взрослого приводит в конце первого года жизни к установлению связей между словом и действием, способом поведения. Такие связи способствуют освоению ребенком социальных форм поведения. «Скажи тете «до свидания», - говорит мама малышу, и он машет рукой. - «Скажи спасибо», - и он наклоняет голову.

Особенности нравственного развития в младенческом возрасте:

- предпосылками нравственного развития ребенка являются стремление к установлению контактов со взрослыми и к совместным действиям, доброжелательность, потребность во внимании;

- выделение положительных способов поведения у малыша происходит при положительном подкреплении этого поведения взрослым;
- вводятся слова «можно» и «нельзя», выполняющие тормозящую и побуждающую функции;
- на основе установления связи между словом и действием появляются первые формы нравственного поведения.

§ 2. Нравственное развитие в раннем детстве

В раннем детстве освоение ходьбы значительно расширяет сферу взаимодействия малыша с окружающим миром. Усложняются формы поведения ребенка и расширяется круг доступных малышу предметов. Он все больше включается в совместную со взрослым деятельность, в частности бытовую. В то же время расширяется сфера проявления самостоятельности. Происшедшие изменения в жизни ребенка вызывают необходимость введения более сложных нравственных правил. Например, проявлять умение подождать, если воспитатель занят с другим ребенком, бережно обращаться с игрушками, убирать их на место, просить игрушки и делиться ими с другими детьми, не топтать зеленые насаждения, бросать мусор только в предназначенные для этого места.

Кроме слов «можно» и «нельзя» появляется новый регулятор поведения малыша - слово «надо». Подчиняясь ему, ребенок может противостоять своим желаниям, преодолеть нежелание.

Подчеркнем, что по-прежнему выполнение норм и подчинение правилам имеет для малыша не самостоятельное значение, а служит средством поддержания положительных контактов со взрослым. Стремление заслужить положительную оценку, быть «хорошим» побуждает малыша действовать так, как этого требуют педагоги и родители.

Требования, предъявляемые к малышу (от 1 года до 2 лет), должны быть обязательно сильны и положительно окрашены. Выдвигая их, необходимо учитывать желания ребенка и не ущемлять его интересы, растущее стремление к самостоятельности. Чрезмерно частые, необоснованные одергивания и запреты отрицательно влияют на поведение малыша, вызывая у него протест. Чем младше ребенок, тем меньше должно быть запретов. Иначе он их забывает, путает и в результате не понимает, что можно делать, а что нельзя. Важно не только указать малышу на те действия, которые нежелательны, но обязательно показать то, что можно. Ребенок должен знать, где не запрещается проявлять активность.

Если взрослый сознательно выдвигает требования малышу, делает это систематически, следит, чтобы они не противоречили друг другу, и неукоснительно проверяет их выполнение, то следование таким правилам становится привычным для малыша.

Ребенок быстро и четко реагирует на привычные правила, у него складываются послушание, дисциплинированность, организованность, потребность выполнять просьбы взрослых. А появление этих качеств, в свою очередь, создает предпосылки для усвоения более сложных правил поведения. Например, на втором году жизни ребенка учат бережно относиться к игрушкам и убирать их на место. А в возрасте 2-3 лет ребенок должен замечать поломанную игрушку и просить взрослого ее починить.

Формирование нравственных привычек в раннем детстве происходит в бытовой и предметной деятельности, когда взрослый демонстрирует способ поведения и требует от ребенка его выполнения сначала в совместной с ним деятельности, а затем в самостоятельной. «Чем моложе ребенок, тем непосредственнее должно быть его нравственное воспитание, тем больше должно его не учить, а приучать к хорошим чувствам, наклонности и манерам, основывая все преимущественно на привычке», - подчеркивал В.Г.Белинский.

Так, взрослый показывает малышу, куда и как надо убирать игрушки, и приучает его сначала вместе, а затем самостоятельно это делать. Он ежедневно организует выполнение ребенком правила «после игры игрушки нужно расставлять по местам».

В раннем детстве ребенок уже может понять определенные правила, которые необходимо выполнять во взаимодействии с людьми или предметами. Конечно, такое понимание ограничено рамками наглядного, практического мышления малыша. Оно охватывает немногие признаки, данные в конкретной ситуации, в которую включен ребенок. Шумел - и разбудил бабушку. Не убрал игрушки - они потерялись. Разорвал книжку - ее нельзя читать. Разбил чашку - из нее нельзя пить молоко.

Указанные примеры говорят о том, что понимание правила и нормы поведения основано на собственном опыте малыша, когда он наблюдает или ощущает на самом себе негативные последствия при нарушении правил и позитивные - при соблюдении. Поэтому уже с раннего возраста взрослый должен мотивировать выдвигаемые требования, опираясь на конкретные жизненные ситуации, на опыт деятельности ребенка.

Стремление малыша к совместной со взрослым жизни и деятельности, его высокая подражательность делают особенно важным для нравственного развития пример взрослых. Он перенимает у воспитателей и родителей стиль поведения, манеры, привычки и даже отношение к людям, предметам, животным. Так, слова «плохо» и «хорошо» сначала выражают отношение взрослого, а ребенок лишь вспоминает и повторяет их в похожих ситуациях.

Взрослый учит ребенка оценивать поступки и вызывает у него соответствующее эмоциональное отношение к тому, что в данный момент малыш видит в жизни или на картинке: «Мальчик толкнул другого мальчика. Так делать нельзя. Это плохо».

Закрепляясь в сознании ребенка, такие оценки включаются в его собственную реакцию, выражая его положительное или отрицательное отношение к себе и поступкам других.

В целом для ребенка раннего возраста характерна стихийная нравственность.

Положительные поступки малыш выполняет по побуждению взрослого: помочь маме донести продукты, подать бабушке газету, угостить сверстника конфетой.

Совершая положительные поступки, ребенок (до 3 лет) не выделяет их как таковые. Оценивает поступки взрослый, придавая им позитивный оттенок. Без контроля с его стороны малыш действует ситуативно и импульсивно, поэтому часто нарушает запреты. Чтобы устранить возможность нарушения запретов, целесообразно убрать предметы, с которыми не разрешается действовать, в недоступное место; исключить возможность того, что ребенок их найдет или достанет; сделать недоступными опасные места; создать условия для положительных проявлений активности и самостоятельности (например, в движении, в игре, предоставив малышу достаточное количество игрушек в соответствии с

его возрастом и интересами). Кроме того, ни в коем случае не следует разрешать ребенку делать то, что будет потом запрещено.

Нравственное поведение ребенка слито с положительным эмоциональным отношением к объекту, на который оно направлено. Малыш скорее поделится игрушкой или сладостями с тем сверстником, к которому у него взрослый вызвал сочувствие. Поэтому хорошее настроение, доброжелательность к окружающим создает предпосылку для нравственных проявлений.

В раннем детстве, когда взрослый выдвигает определенные требования к малышу и следит за их выполнением, помогает доводить начатое дело до конца, правильно оценивает положительные и отрицательные поступки, мотивирует свои требования, можно воспитать у ребенка такие нравственные качества, как стремление помочь, умение считаться с интересами других, терпеливо ждать, не шуметь, не мешать другим, проявлять доброту и отзывчивость.

Особенности нравственного развития ребенка в раннем детстве:

- нравственное развитие малыша происходит на фоне положительного отношения ко взрослому;
- выполнение ребенком нравственных норм и правил поведения направлено на установление положительных контактов со взрослым;
- выдвижение взрослым системы требований и приучение ребенка к их выполнению создает основу для нравственного развития малыша;
- требования и запреты взрослых нередко нарушаются вследствие объективных особенностей поведения малыша - ситуативности и импульсивности;
- нравственные проявления ребенка тесно связаны с эмоциональным отношением к объекту, на который они направлены;
- у малыша складываются оценочные суждения («хороший», «плохой») сначала как подражание оценкам взрослых, а затем как выражение отношения ребенка к себе и другим;
- нравственное поведение возникает стихийно, по побуждению взрослого или под влиянием ситуации и не осознается малышом как таковое;
- формируются первые нравственные привычки и качества, прежде всего в бытовой и предметной деятельности;
- создаются возможности для того, чтобы подвести малыша к осознанию необходимости соблюдать нормы и правила, связанные с конкретными ситуациями, в которые он включен.

§ 3. Нравственное развитие в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для нравственного развития детей. В этот период расширяется и перестраивается система взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, усложняются виды деятельности, возникает

совместная со сверстниками деятельность. Напомним, что в раннем детстве ребенок освоил широкий круг предметных действий, «открыл» способы употребления предметов. Это «открытие» неизбежно привело его ко взрослому как к носителю общественного способа выполнения действий, как к образцу, с которым надо себя сравнивать. Ребенок пристально присматривается к миру взрослых, начиная выделять в нем взаимоотношения между людьми. Дошкольник постигает мир человеческих отношений, открывает законы, по которым строится взаимодействие людей, то есть нормы поведения. Стремясь стать взрослым, дошкольник подчиняет свои действия общественным нормам и правилам поведения.

Ведущим видом деятельности становится сюжетно-ролевая игра, где ребенок моделирует способы поведения, действия, взаимоотношения взрослых. В ней на первый план выдвигаются отношения между людьми и смысл их труда. Выполняя роли, ребенок учится действовать в соответствии с нравственными нормами, принятыми в человеческом обществе.

Нравственное развитие дошкольника включает три взаимосвязанные сферы. В сфере моральных знаний, суждений, представлений, то есть когнитивной сфере, дети овладевают различными сторонами общественного морального сознания, и прежде всего пониманием моральных требований, критериев моральной оценки. Ребенок учится добровольно следовать нормам морали, даже если ее нарушение связано с личной выгодой и малыш уверен в безнаказанности. Таким образом, овладев моральным поведением, ребенок способен сделать правильный моральный выбор не на словах, а в действии. В сфере морально ценных переживаний у ребенка складываются морально ценные и морально одобряемые отношения к другим людям. Так, у ребенка формируются гуманистические, альтруистские чувства и отношения, например внимание к нуждам и интересам других, способность считаться с ними, сочувствие чужим бедам и радостям, а также переживание вины при нарушении норм.

Для всех нравственных норм характерно то, что они закрепляют социальный способ поведения, который дошкольники выражают следующим образом: «Нельзя обманывать взрослых», «Маленьких нельзя обижать» и т.д. То есть дети констатируют, что можно делать, а что нельзя. О сформированности понимания нравственной нормы можно говорить в том случае, если ребенок объясняет, почему норму необходимо соблюдать.

В дошкольном возрасте встречаются совершенно различные уровни такого понимания. Чем младше ребенок, тем чаще он объясняет необходимость выполнения нормы, ссылаясь на возможные последствия при ее соблюдении для себя или на требования взрослых, например: «Надо говорить правду, а то узнают и накажут», «Надо делиться игрушками. А потом кто-нибудь тебе тоже даст». В 5-7 лет ребенок понимает общественный смысл нравственной нормы, осознает ее объективную необходимость для регуляции взаимоотношений между людьми.

Приведем рассуждения дошкольников на нравственные темы.

Вадим Ш. (5 лет 9 мес.): «Нельзя врать и сваливать на других. А то могли бы подумать на Лену. И ее наказали бы. А она не виновата».

Света С. (6 лет): «Маленьким надо помогать, а не обижать. Они слабее».

Вероника А. (6 лет): «Игрушками надо делиться с друзьями. Им же тоже хочется поиграть. А то никто дружить не будет».

Так для старшего дошкольника все большую роль начинают играть интересы, желания другого человека. Дети этого возраста употребляют в речи слова, обозначающие нравственные качества и их антиподы (добрый, драчун, жадина, честный, ябеда и пр.), но связывают их с конкретной ситуацией из собственного опыта, что объясняется конкретной образностью детского мышления.

Так, на вопрос «Кого можно назвать добрым?» Лена Г. (6 лет 2 мес.) ответила: «Добрый это тот, кто никого не обижает, кто делится игрушками. Я тоже вчера со Светой игрушкой поделилась».

Если дошкольник наглядно видит последствия соблюдения или нарушения нормы, то ему легче понять ее содержание и отнести к себе. Чем конкретнее норма, чем ближе она к собственному опыту ребенка, тем легче она осознается.

Не случайно одним из самых отрицательных качеств у дошкольника считается жадность, ведь главная причина конфликтов между детьми состоит в том, что каждый хочет получить привлекательный предмет. Если игрушка недоступна, то ребенок переживает сильные отрицательные эмоции. Ребенок не только узнает и понимает норму, но и относит ее к определенной категории: «хорошо» или «плохо». Он стремится дать ей оценку. В старшем дошкольном возрасте развитие моральных оценок неразрывно связано с тем, как взрослый оценивает поступки детей. Так, легче понимаются и оцениваются те качества, которые взрослый чаще выделяет и оценивает. Старший дошкольник становится инициатором бесед с родителями и воспитателями, тему которых можно обозначить так: «Что такое хорошо, что такое плохо». В доказательство приведем данные Р.Х.Шакурова.

Возрастные изменения отрицательного отношения детей к моральным недостаткам

<i>Качества, оцениваемые отрицательно</i>	<i>2-3 г. (%)</i>	<i>3-4 г. (%)</i>	<i>4-5 л. (%)</i>
Непослушный	90	100	100
Грязнуля	65	100	100
Не помогает	60	80	100
Обманывает	45	95	100
Жадный	45	95	100
Недобрый	45	80	90
Лентяй	35	80	100
Неаккуратный	25	65	95
Трус	35	50	70

Важную роль в формировании нравственных суждений и оценок у детей играет художественная литература. Исследования А.В. Запорожца, которые были посвящены изучению восприятия дошкольниками сказки, позволили выделить следующие особенности. Ребенка не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Дети сразу же стремятся выделить положительных героев и безоговорочно принимают их позиции. А по отношению ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов, становятся в резко отрицательное отношение. При слушании литературного произведения дошкольник занимает позицию «внутри него». Он стремится подражать любимым героям. Так возникают механизмы нравственной идентификации, внутреннее действие в воображаемом плане, обогащается личный опыт ребенка, ведь он активно переживает события, в которых не участвовал. Литературные

персонажи фиксируются в сознании ребенка в соответствии с определенной характеристикой. Дошкольнику очень трудно отнести себя к отрицательному персонажу. Так, ребенок, даже понимая, что нарушил нравственную норму, не может отождествлять себя с Карабасом, а утверждает, что поступил как Буратино (С.Г.Якобсон).

Дети 3-4 лет не осознают мотивов своего отношения к герою, просто оценивая его как «плохой» или «хороший».

В 3-4 года ребенок уже может дать правильную моральную оценку, не осмысливая ситуацию, а перенося свое положительное или отрицательное отношение на конкретные поступки героев. Отношение к герою и определяет его оценку малышом. В возрасте около 4 лет может наблюдаться несовпадение эмоционального и морального отношения к герою. В 4-5 лет формируются понятия «плохо», «хорошо». Тогда и возникает оценка героя на основе содержания его поступков. Ребенок проникает во взаимодействие персонажей и учитывает не только то, кто выполнил действие, но и на кого оно направлено. После 4 лет с развитием сопереживания и содействия герою возникает нравственная аргументация. Теперь дети указывают на общественную значимость поступков. Таким образом, действия в воображаемом плане помогают ребенку подойти к осмыслению мотивов поведения, а эмоциональное отношение к герою начинает отделяться от моральной оценки его поступков.

Старшие дошкольники понимают моральную сторону народных сказок. Отрицательная моральная сторона поступков героев вызывает резкий протест и возмущение. Дети сознательно встают на сторону добра.

В возрасте 3-7 лет у детей складываются этические эталоны-образцы, которые содержат более или менее обобщенное представление о положительном или отрицательном поведении в жизненных ситуациях. Дошкольник соотносит свое поведение не только с конкретным взрослым, но и с обобщенным представлением. То есть внешний образец поведения взрослого переходит во внутренний план, расширяя возможности нравственного развития личности.

У старшего дошкольника формируются обобщенные представления о дружбе, взаимопомощи, преданности, доброте.

В качестве примера приведем сказку, придуманную Максимом Д. (5 лет 9 мес.).

«Жил-был злой король. Он не любил нищих и всегда их убивал. Но вот однажды появился русский рыцарь и сказал королю: «Что прикажете?» - «Убей всех нищих». А русский богатырь сказал: «Я добрый и не убиваю нищих». -«Ах, так! Давай драться». И король выбил из рук богатыря саблю. «Пусть я умру, но я не буду убивать». Король хотел размахнуться, чтобы ему отрубить голову. Но все-все нищие стали его колоть саблями. И король умер. И сказал русский богатырь: «Спасибо, что вы пришли на помощь». И вдруг один нищий скатился в воду. И он бросился за ним. Видит, подводное царство. Видит, одна корона лежит. И стал ее вытаскивать. Но вдруг появился огромный человек с хвостом: «Чего ты мою корону трогаешь? А то я тебя убью трезубцем».

Русский богатырь сказал: «Ты не наказывай меня, а привези в свое царство. Напой, накорми». «Ладно», - сказал морской царь. Накормил, напоил его. Богатырь сказал: «Найди мне жену». А царь ответил: «Хорошо. Есть у меня три дочери. Выбирай, которую тебе надо». - «Мне - которая с голубыми глазами. И зовут ее Анастасия». Превратил ее

царь морской в девушку. Вместо хвоста у нее появились ноги: «Это твой жених». - «До свиданья, папочка. Буду тебя очень ждать». И они поженились».

В дошкольном возрасте нравственные представления дошкольника влияют на его обыденную жизнь. В реальной жизни ребенок демонстрирует попытки совершать нравственные действия и разрешать конфликты, проявляя эмоциональную направленность на окружающих.

Однако нравственные нормы, даже те, которые ребенок хорошо знает, не сразу начинают руководить его поведением. Первоначально они выполняются только по требованию взрослого или в его присутствии, легко нарушаются ребенком. Причем малыш не замечает этого нарушения и, отрицательно оценивая подобное поведение в целом, к себе отрицательную оценку не относит.

Усвоив норму, ребенок прежде всего начинает контролировать сверстника. Ему легче увидеть и оценить наличие нравственных качеств и выполнение норм сверстником, чем самим собой. Очень часто он правильно оценивает выполнение нравственных норм товарищами и ошибается в отношении себя. Стремление утвердиться в знании нравственной нормы приводит к появлению особых высказываний в адрес взрослых - «жалоб-заявлений», которые содержат сообщения о нарушении правил кем-то из детей. Ребенок, обращаясь ко взрослому, хочет утвердиться в том, правильно ли он понимает норму или правило. Постепенно, оценивая сверстника, сравнивая себя с ним, прислушиваясь к оценке своих поступков взрослыми и товарищами, малыш подходит к реальной самооценке.

У старших дошкольников все чаще наблюдается не прагматическое поведение, когда моральный поступок связан с выгодой для себя, а бескорыстное, когда поведение не зависит от внешнего контроля, а его мотивом является нравственная самооценка.

В возрасте 5-7 лет дошкольники переходят от стихийной нравственности к сознательной. Для них нравственная норма

начинает выступать как регулятор взаимоотношений между людьми. Старший дошкольник понимает, что норму необходимо соблюдать, чтобы коллективная деятельность была успешной. Необходимость во внешнем контроле за соблюдением нормы со стороны взрослого отпадает. Поведение ребенка становится нравственным даже в отсутствие взрослого и в случае, если ребенок уверен в безнаказанности своего поступка и не видит выгоды для себя.

Приведем для иллюстрации выписку из протокола проведенного наблюдения за Катей В. (5 лет).

Дети собрались на прогулку. Катя надевает рейтузы. Рядом стоит Вася и пытается натянуть сапог.

Катя: Вася, можно я тебе помогу? У тебя тугой сапог. А я помогу! (Встает, подходит к Васе, натягивает ему сапог.)

Вася: Спасибо.

Катя: На здоровье.

Вася подходит к шкафчику и достает куртку. К нему подходит Катя.

Катя: А молнию ты можешь застегнуть? Хочешь, я попробую?

Вася: Нет, я сам могу.

Таким образом, развитие моральных суждений и оценок необходимо, но недостаточно для нравственного развития. Главное - создать условия, когда норма морали начнет регулировать реальное поведение ребенка, то есть установить связь между нравственным сознанием и нравственным поведением. Только при наличии такой связи норма становится мотивом поведения и выполняет побуждающую смыслообразующую функцию. Тогда сознание ребенка переходит с результата на процесс выполнения нормы, и он следует норме ради нее самой, потому что не может поступать иначе. А соблюдение нормы выступает эмоциональным подкреплением для дошкольника. Взаимосвязь нравственного сознания и поведения устанавливается тогда, когда ребенка упражняют в нравственных поступках, ставят в ситуацию морального выбора, когда он сам решает, как поступить: пойти на интересную прогулку или помочь взрослому; съесть конфету самому или отнести маме; поиграть с новой игрушкой или уступить ее младшему. Делая выбор в пользу соблюдения нормы, преодолевая сиюминутные желания и поступаясь собственными интересами в пользу другого, чтобы порадовать его, ребенок получает удовольствие от того, что поступил правильно. Постепенно такое поведение становится привычкой и появляется потребность соблюдать норму.

В сфере развития нравственного поведения пример взрослого также играет важнейшую роль. Недаром В.А.Сухомлинский подчеркивал: «Ребенок - это зеркало нравственной жизни родителей». Положительный пример родителей способствует тому, что малыш легко и ненавязчиво учится жить в соответствии с нормами, принятыми в обществе. Норма, которая только декларируется, но не соблюдается взрослым, никогда не станет влиять на реальное поведение ребенка. Более того, малыш поймет, что нравственные нормы можно нарушать безнаказанно, соблюдать необязательно. Так рождается приспособленчество, лавирование. Ребенок неукоснительно выполняет норму в одних условиях и нарушает в других, не испытывая чувства вины.

Можно наблюдать два способа поведения, коренным образом отличающихся друг от друга, когда дошкольник нарушает нравственные нормы. Во-первых, норма нарушается неосознанно, когда ребенок действует под влиянием ситуативных желаний. Такое поведение выступает как возрастная особенность. Это свидетельствует о несформированности механизмов произвольного поведения и о том, что норма еще не стала внутренней психологической инстанцией, а остается внешним требованием. Ребенок, находясь во власти сиюминутных желаний, совершает отрицательные поступки, не задумываясь о последствиях.

Во-вторых, при сознательном нарушении нормы, ребенок осознает противоречия между своим поведением и социально одобряемым образцом. В этом случае следует говорить о проступках. Чтобы показать их природу, сравним две очень схожие внешне, но на самом деле кардинально отличающиеся формы поведения: проступки и шалости. А.А.Люблинская показала их отличия.

Шалости характеризуются благожелательным отношением к людям. Ребенок активен, инициативен, изобретателен, а его поведение, окрашенное в яркий положительный эмоциональный тон, имеет бескорыстный характер. Виды шалостей различны. В раннем возрасте появляются шалости, выступающие вариантом игры, которая служит их

источником. Они типичны для детей примерно до пяти лет. Ребенок сосредоточивается на действиях воображаемого персонажа. Шалости становятся самоцелью, источником бурных положительных эмоций, вытесняя сюжет, когда игровой сюжет сохраняется как фон и служит своеобразным оправданием выполняемых действий и их последствий.

В 4-7 лет у детей наблюдаются шалости, мотивом которых является вопрос «Что получится, если...?» (открыть кран и закрыть пальцем струю воды). Их источником выступает познавательное отношение у ребят к окружающему и стремление его исследовать. Такие шалости чаще встречаются у инициативных детей, в их основе лежат положительные черты формирующейся личности: активность, инициативность, любознательность.

На протяжении всего дошкольного детства заметны шалости, мотивированные вопросом «Что же я могу?». Их источником выступает развитие самостоятельности. Такие шалости граничат с озорством. А протекают они по такой схеме: ребенок нарушает правила и ждет реакции взрослого. Так он проверяет свою силу, утверждает свое «я», пытается как бы очертить круг дозволенного.

В основе большинства проступков лежит неумелое, но очень горячее стремление защитить свое «я» от переживаний, ущемлений и обид. К ним приводят частые наказания, немотивированные запреты, окрики, обидные прозвища, насмешки, недостаток любви и общения со взрослыми и сверстниками, чувство заброшенности и ненужности. Подчеркнем, что они появляются только тогда, когда ребенок не может положительно самоутвердиться вследствие неправильной по отношению к нему позиции взрослого. Нарисовал малыш рисунок, а воспитатель не заметил, похвалил другого. Тогда ребенок разорвал чужой рисунок и был замечен взрослым. Повторяясь, проступки образуют стиль поведения, закрепляются и превращаются в привычку. Они формируют отрицательные черты характера. Рассмотрим некоторые из них, наиболее часто встречающиеся у дошкольников: упрямство, лживость, драчливость.

Упрямство проявляется в том, что ребенок настаивает на своем требовании, даже если понимает его абсурдность и невыполнимость. Нередко дети сознательно выдвигают такие требования, которые взрослый не может выполнить. Упрямство возникает чаще всего в том случае, если взрослый ограничивает возможности малыша, не дает ему самостоятельно действовать и выражать свои желания. «Он еще маленький», - утверждают одни родители и стремятся все сделать за ребенка. «Он уже большой», - говорят другие и воздвигают целую батарею запретов, нередко без учета возрастных и индивидуальных возможностей. Часто заупрямившийся ребенок не может отказаться от первоначального требования. К основным причинам упрямства следует отнести протест ребенка против несправедливого отношения и унижения достоинства; нетактичность взрослых; неразумное ограничение самостоятельности и слишком строгое отношение к ребенку; игнорирование его личных желаний.

Наиболее распространенные причины детской лжи - страх перед наказанием и отрицательный пример взрослого. Характерно, что ложь всегда имеет какой-то корыстный мотив, мотив утилитарной выгоды, чем и отличается от детской фантазии. Стремление пережить и действовать в воображаемой ситуации, потребность в самостоятельности, самоутверждении, притязание на признание приводят к детским фантазиям, в которых малыш преувеличивает свои возможности, например рассказывает о том, как он побывал в разных странах, спасал людей от наводнения и прочее.

Приведем пример. Егор И. (5 лет 5 мес.) рассказывает: «Я летал на Луну. На самолете. Там скользко. Я съехал с Луны как на парашюте. А потом опять заехал на летающий корабль. А потом попал в книжку. И так ездил и ездил. На Луне был как бы кружок, вот такой (делает круговой жест рукой)... И бомбы там приземляются, а не взрываются».

Сюжеты ребенок чаще всего черпает из кинофильмов, рассказов взрослых, детских книг. Создается впечатление, что он и сам верит в достоверность создаваемых в воображении образов. Но в описываемом случае ребенок не преследует никакой выгоды, и поэтому такое искажение действительности нельзя рассматривать как ложь. К фантазированию следует отнести рассказы детей о несуществующих животных, за которыми они ухаживают, о младших братьях и сестричках, с которыми играют. Причина сочинения этих рассказов состоит в недостатке общения со взрослыми и сверстниками или в неудовлетворенности им. Драчливость чаще всего возникает у гиперактивных детей, которые не находят иного применения своей энергии в каких-либо занятиях, играх. Драчливость является следствием того, что ребенок не умеет общаться, установить положительные отношения с товарищами, и тогда возникает стремление обижать других. Такую форму поведения ребенок начинает распространять не только на своих обидчиков, но и на маленьких, слабых, беззащитных. Он находит удовольствие в том, что его боятся. Ощущение своей силы приводит к еще большей драчливости и к еще большему ухудшению отношений со сверстниками. К драчливости приводит культ силы в семье, неправильная позиция взрослых: «Дай сдачи!», «Уважают только сильных».

В дошкольном возрасте возрастает влияние оценки взрослого на поведение детей, так как взрослый выступает образцом, эталоном, с которым ребенок сравнивает себя и свои действия.

В 2-3 года дети совершают положительные поступки по указанию взрослых, в порядке выполнения их требований. Ограничение своих желаний малышами возникает редко и только под влиянием симпатии или сочувствия. Совершая объективно положительные поступки, дети не осознают их необходимости и значения для других людей. В 3 года на основе моральной оценки взрослого дети устанавливают связь «хорошего» или «плохого» со своим действием, относят свои поступки к соответствующей категории. Они получают удовольствие от оценки «хорошо».

Положительная моральная оценка взрослого придает положительную окраску даже тем действиям, которые обычно совершались ребенком с полным равнодушием.

Оценивая поступки ребенка, взрослый с помощью положительной оценки фиксирует правильный способ поведения, а с помощью отрицательной - разрушает негативный способ. Действенность оценки, ее влияние на моральное развитие малыша прямо зависит от умения педагога, родителей оказать оценочное воздействие. Оценка взрослого должна отвечать определенным требованиям, то есть быть:

- объективной и в то же время тактичной, поэтому в поступке сначала выделяют положительные стороны, об отрицательных говорят как бы вскользь, но так, чтобы ребенок понял, чем именно недоволен взрослый. Оценивать следует не самого ребенка, а его проступок. К порицанию следует прибегнуть в исключительных случаях, показав, как надо поступать;

- ориентированной на собственное поведение ребенка, а не на сравнение его с другими детьми, чтобы не унижать в глазах взрослых, не разрушать совместную деятельность;

- дифференцированной, поскольку общие оценки ничего не дают для развития личности. Нужно показать, за что ребенок оценивается определенным образом. И ребенок будет стремиться повторить действие, чтобы снова заслужить положительную оценку;

- систематичной, а не даваться от случая к случаю;

- включающей сочетание вербальных и невербальных способов воздействия. К последним дошкольники особенно чувствительны. Соотношение разных способов оценки зависит от возраста, индивидуальных особенностей воспитанников, ситуации.

Особенности нравственного развития детей в дошкольном возрасте:

- у детей складываются первые моральные суждения и оценки; первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы;

- возрастает действенность нравственных представлений;

- возникает сознательная нравственность, то есть поведение ребенка начинает опосредоваться нравственной нормой.

Литература

Ахромеева Л. Эгоистичность и причины ее возникновения // Дошкольное воспитание. - 1986. - № 2. - С. 42-43.

Гаспарова Е. Упрямство и капризы // Дошкольное воспитание. - 1989. - № 1. - С. 76-83.

Горбачева В. А. Формирование поведения детей в детском саду. - М., 1957.

Люблинская А. А. О моральных представлениях и моральных привычках // Дошкольное воспитание. - 1966. - № 5. - С. 11-15.

Пономаренко Т. О. О взаимосвязи этических представлений и поступков детей // Дошкольное воспитание. - 1992. - № 3-4. - С. 10-14.

Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Под ред. Т.С. Комаровой. - М., 1983.

Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. - М., 1991.

Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. - М. 1984.

Якобсон С. Г. Что, по мнению детей, «хорошо», а что «плохо» // Дошкольное воспитание. - 1988. - № 1. - С. 46-49.

ГЛАВА 19. Развитие темперамента в дошкольном возрасте

Под темпераментом понимается совокупность индивидуально-психологических свойств, характеризующих человека со стороны его динамических способностей. Различия в темпераменте - это различия не по уровню возможностей психики, а по своеобразию ее

проявлений. Темперамент проявляется в психической активности и эмоциональности. Общая активность личности складывается в интенсивности и объеме взаимодействия со средой; моторная - в темпе реакций, быстроте, ритме и общем количестве движений; речевая - в темпе речи и силе голоса; эмоциональность - в особенностях возникновения, протекания и разрешения эмоциональных состояний, а также в преобладающем знаке эмоций.

Физиологической основой темперамента считают тип высшей нервной деятельности, который определяется совокупностью основных свойств нервной системы. К ним относятся сила, уравновешенность и подвижность процессов возбуждения и торможения.

Различают четыре типа темперамента: меланхолик, сангвиник, холерик и флегматик.

§ 1. Особенности свойств темперамента у детей первых семи лет жизни

Сразу после рождения дети отличаются по степени реактивности на стимул при удовлетворении биологических потребностей. У новорожденных в ответ на раздражитель наблюдается вздрагивание телом или только подрагивание век. При смене пеленок одни младенцы кричат, другие успокаиваются, одни интенсивно сосут, а другие вяло. Различия реакций, которые проявляются в первые пять дней жизни, сохраняются и в дальнейшие периоды детства.

В раннем и дошкольном возрасте, в связи с расширением сферы жизнедеятельности, особенности свойств темперамента ярко заметны в играх, бытовых процессах, общении со взрослыми и сверстниками. Состав свойств темперамента возникает не сразу, а разворачивается в определенной последовательности, которая обусловлена следующими причинами. Во-первых, общими закономерностями созревания нервной системы и развития психики. Во-вторых, созреванием эндокринного аппарата. В-третьих, специфическими закономерностями созревания каждого типа темперамента. Но уже в раннем детстве можно выделить типические свойства. Общие же особенности темперамента проявляются очень рано и сохраняются без значительных изменений до семи лет. Так, нервная система у детей близка к слабому типу. Эта слабость проявляется в ее быстром истощении, пониженной работоспособности, повышенной возбудимости и чувствительности, что приводит к неадекватному поведению. О таком поведении говорят тогда, когда сила реакций ребенка не соответствует силе раздражителя. Например, в ответ на спокойное замечание взрослого малыш плачет, выкрикивает обидные слова. Повышенная возбудимость является причиной того, что дети под влиянием эмоционально насыщенной ситуации на празднике, в театре кричат, вскакивают со своих мест, нарушают правила поведения. Эмоциональные перегрузки приводят к разбалансированности поведения. Искусство педагога состоит в том, чтобы защитить нервную систему ребенка от перенапряжения, определив для него допустимую силу стимула.

Сниженная работоспособность ведет к быстрому утомлению. Причем оно наступает скорее, если деятельность интересна, предполагает частую смену раздражителей, обилие новой информации, чересчур трудна или заведомо невыполнима, а также протекает в слишком многочисленной группе. Переутомление наступает при чересчур сильной и длительной концентрации внимания малыша на каком-либо одном виде деятельности: рисовании, рассматривании картинок. Внешне переутомление проявляется следующим образом: ребенок теряет интерес к работе, становится вялым, безынициативным, невнимательным. Его взгляд рассеян, а движения некоординированны. Взрослый, вовремя заметив признаки переутомления, дает возможность малышу отдохнуть или чередует

разные виды деятельности, лучше умственную с практической. Он включается в деятельность ребенка и помогает ему быстрее ее завершить, а потом предлагает задание, требующее двигательной активности. Выносливость нервной системы, а вслед за ней и работоспособность возрастает в дошкольном детстве, достигая максимальной величины к 7-8 годам, а позже почти не меняется.

В первые семь лет жизни для детей характерна слабость возбуждения и торможения, что проявляется в малой выносливости, быстром утомлении, быстром возникновении охранительного торможения, которое затормаживает действия под влиянием раздражителя. Ребенок на физкультурном празднике нарушает правила, вдруг перестает слышать указания взрослого, участвовать в общей деятельности. Такое поведение - сигнал воспитателю о том, что нервная система малыша перегружена и ему требуется отдых. Слабость торможения наиболее ярко наблюдается в двух вариантах. Первый - нарушение запретов. Малыш выхватывает игрушку у товарища, залезает в лужу, съедает чужую конфету, хотя знает, что этого нельзя делать. После совершения проступка дошкольник обычно осуждает его. Подобная импульсивность поведения особенно выражена в раннем и младшем дошкольном возрасте. По мере взросления возникают сдерживающие психологические механизмы, связанные с выполнением норм и правил поведения. Так, формируемые черты характера - дисциплинированность, организованность, ответственность - начинают влиять на свойства темперамента, и ребенок сдерживает импульсивное желание.

Второй вариант, обусловленный слабостью торможения, - это преждевременные реакции, когда при проведении эстафет, подвижных игр малыш начинает действие, не дождавшись сигнала.

На протяжении дошкольного возраста процессы возбуждения и торможения не уравновешены, преобладает первый. Поэтому ребенок напоминает холерика. Неуравновешенность выражается в неустойчивости реакций, их изменчивости. У малыша снижен контроль за своими действиями, часто меняется настроение, он импульсивен. Стереотипы поведения у малыша неустойчивы и легко разрушаются, особенно в раннем детстве. Изменение привычной обстановки приводит к ухудшению самочувствия, а заболевания - к разрушению сформированных культурно-гигиенических навыков. Ведь последние требуют постоянного подкрепления, чтобы стать устойчивыми.

§ 2. Характеристика детей с разными типами темперамента

Указанные выше особенности темперамента не у всех детей проявляются в одинаковой степени. Равно как и специфические свойства каждого типа наиболее ярко обнаруживаются у уравновешенного, инертного и слабого типа, поскольку контрастируют с возрастными особенностями поведения. Охарактеризуем детей разных типов темперамента.

Для детей-сангвиников характерно преобладание хорошего настроения. Они жизнерадостны. На положительные стимулы реагируют громким смехом, на отрицательные - не менее громким плачем. Все внутренние переживания у них проявляются внешне. С удовольствием и энергично дети-сангвиники берутся за новое дело, испытывая и проявляя при этом яркие положительные эмоции. Их движения очень выразительны, детей с этим видом темперамента отличает живая мимика. Но чувства, интересы и настроения этих детей неустойчивы. Нередко они бросают начатое дело и тут же берутся за новое. В то же время для детей-сангвиников характерна высокая работоспособность, они долго могут заниматься интересующим делом. Но так же быстро

прекращают его выполнение, если пропадает интерес к нему. Дети легко переходят от сна к бодрствованию и наоборот, легко привыкают к новой обстановке. Они любят шумные игры и предпочитают деятельность, связанную с двигательной активностью. Навыки формируются у этих малышей быстро и легко перестраиваются. Сангвиника легко дисциплинировать. В большей степени они отвлекаются на внешние стимулы, чем на внутренние. Чувствительность к раздражителям у них понижена, поэтому они не реагируют на замечание, сделанное тихим голосом. Речь у таких детей громкая, энергичная, ее темп быстрый.

У детей-холериков часто меняется настроение. Эмоции имеют крайние проявления: они не плачут, а рыдают, не улыбаются, а хохочут. Очень бурно реагируют холерики на внешние раздражители, они несдержанны, нетерпеливы, вспыльчивы. Такие дети очень активны, что прежде всего заметно в сфере движений: они предпочитают подвижные игры, игры с элементами спорта, а нередко просто бегают по группе или игровой комнате. Навыки формируются у них долго и с трудом перестраиваются. Движения детей прерывисты. Дети-холерики испытывают трудности в переключении и концентрации внимания. Таких детей трудно дисциплинировать. В силу своей импульсивности они часто нарушают хорошо известные им правила поведения. На запреты взрослых выражают бурный протест, чувствительны к нарушению режима дня, сложившихся стереотипов, плохо засыпают и беспокойно спят, не могут сдерживать чувство голода, громко и настойчиво требуют пищу. Речь у таких детей быстрая, сбивчивая, нередко непонятная.

Дети-флегматики отличаются низкой эмоциональностью, невыразительной, бедной мимикой. Эмоции проявляются неявно: негромко смеются и тихонько плачут. Для таких детей характерны высокая работоспособность, умение делать все тщательно, кропотливо, длительно концентрироваться на выполнении задания, например долго наблюдать за заинтересовавшим их объектом. Любую деятельность малыши выполняют медленно, им необходимо некоторое время, чтобы освоить, понять, что же от них требуют. Навыки и привычки формируются у таких ребят крайне медленно, но очень устойчивы. Они предпочитают играть одни в спокойные игры: режиссерские, настольно печатные и избегают занятий, связанных с двигательными нагрузками. Дети-флегматики легко дисциплинируются в привычной обстановке, болезненно переживают ее нарушение, а также нарушение режима дня, устоявшихся стереотипов. В новых ситуациях поведение детей разбалансируется. Другие дети с трудом к ним приспосабливаются, и они сами плохо сходятся с другими детьми. Такие дети легко засыпают, много спят. Для них характерна медленная, негромкая, с длительными паузами речь.

Дети-меланхолики очень ранимы, долго помнят и переживают обиды, нередко подвержены страхам. Характеризуются повышенной чувствительностью. Увидев нахмуренное лицо взрослого, ребенок может заплакать, отказаться от выполнения деятельности. Зато такие дети способны сопереживать другому, чутко улавливать настроение, выраженное в произведениях искусства. Движения и мимика у таких детей обычно вялые. Нервная система их быстро истощается, особенно при нарушении режима дня, в новой обстановке быстро наступает переутомление, работоспособность снижается. Ребенок-меланхолик нуждается в длительном отдыхе для восстановления сил. К общению со сверстниками он не стремится, предпочитает одиночные игры. Речь малыша очень тихая, невыразительная.

§ 3. Учет свойств темперамента в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками

Важность учета в воспитании и обучении индивидуально-типологических особенностей ребенка очевидна. Игнорирование свойств темперамента приводит к развитию отрицательных черт у дошкольников, например у сангвиника - распыленности, разбросанности интересов; у холерика - несдержанности, резкости, неуживчивости, легкомыслия; у флегматика - безынициативности, безучастности, лености, вялости, апатии; у меланхолика-застенчивости, замкнутости, неуверенности, обидчивости.

Воспитатель может направлять деятельность детей, чтобы способствовать формированию положительных и избегать появления отрицательных черт у дошкольников.

У сангвиника следует формировать устойчивые привязанности и интересы, не допускать поверхностного, небрежного выполнения им заданий, необходимо требовать от ребенка доводить начатое дело до конца, воспитывать у него уважительное отношение к достоинствам других, умение считаться с их мнением.

Энергию холерика следует поддерживать и направлять на полезные дела, ставить перед ним сложные задания, помогать ему осмыслить материал. Важно исключить перевозбуждение ребенка-холерика, добиваться от него сдержанного поведения, давать ему возможность реализовать потребность в двигательной нагрузке. В воспитании холерика особенно необходим систематический контроль за поведением и деятельностью, соблюдением правил, качеством и полнотой выполнения заданий и требований взрослого. Надо учить холерика считаться с другими, не задевать их самолюбие.

Меланхолики требуют повышенного внимания, теплоты, доброжелательности, такта. Важно считаться с их ранимостью, с быстрой утомляемостью. Следует чаще одобрять таких детей, поддерживать у них положительные эмоции, выражать уверенность в их силах, создавать ситуации успеха, развивать активность и смелость.

В воспитании детей всех типов темперамента важное значение имеет следование постоянному четкому режиму дня. Оно облегчает выполнение действий и заданий, способствует выработке положительных привычек поведения.

В особой заботе воспитателя нуждаются две группы детей -медлительные и сверхподвижные. Первые характеризуются тем, что очень долго выполняют режимные процессы, задерживая остальных; с неохотой берутся за новое дело, с трудом включаются в подвижные игры и физические упражнения, да и то постоянно нарушают правила, неверно реагируют или слишком сконцентрированы, поэтому не слышат указаний, нередко рассеянны. Эти дети нуждаются в постоянной тренировке, без которой подвижность нервных процессов может быть снижена. Тренировка процесса торможения протекает по таким правилам (М.М.Кольцова):

- вхождение в работу требует запаса времени, спешка тормозит инертного ребенка;
- в требованиях и указаниях используется только спокойный, ровный тон, ведь медлительность - свойство темперамента, поэтому малыш действует не назло, а просто иначе не может;
- любая нагрузка дается на положительном эмоциональном фоне, включает элемент игры.

Повышенная активность сверхподвижных детей определяется протеканием нервных процессов. Но от воспитания зависит, в какое русло она будет направлена и в какой

степени проявится: как дезорганизующая или способствующая успешному развитию личности.

Возможны два варианта воспитания такого ребенка (Е. Агаева). Первый предполагает, что малыша одергивают, наказывают за непоседливость, специально дают задания, требующие чрезмерной усидчивости: «Пусть привыкает». Но объективно ребенок выполнить их не может и, выражая протест, намеренно игнорирует указания взрослых, всевозможными способами стремится избежать выполнения их требований. Его нервная система перевозбуждается. А в результате еще больше повышается двигательная активность.

Второй вариант предполагает ровное и спокойное общение педагога с детьми. Взрослые сводят количество запретов до минимума, но требуют их неукоснительного выполнения, поручения дают кратковременные, постепенно удлиняя их, заполняют время ребенка самыми разнообразными делами. При таких условиях усидчивость, а значит, и качество работы повышается. Взрослые предлагают малышу такие виды деятельности, в которых находит применение его подвижность и живость, спортивные игры, упражнения, но в то же время регулируют нагрузку, чтобы избежать переутомления. Несомненно, второй вариант воспитания сверхподвижных детей очень трудоемкий. Но лишь при его использовании достигаются положительные результаты.

При работе с дошкольниками необходимо учитывать свойства их темперамента и возрастные особенности. Рассмотрим ее варианты, выделенные Т. Чирковой.

Следует обеспечить условия, необходимые для нормального развития ребенка. Если он болезненно реагирует на шум, создается фон тишины. Если не переносит смены обстановки, то ее избегают. Такую тактику целесообразно использовать на ранних этапах онтогенеза, особенно в младенческом возрасте. Заметим, что подобная тактика может привести к снижению приспособляемости психики, организма к условиям среды, поэтому она требует дополнения другими вариантами.

Второй вариант тактики взрослого предполагает формирование у ребенка черт характера, нивелирующих негативные особенности свойств темперамента. Черты характера проявляются тогда, когда варьируются условия жизни и деятельности ребенка в результате выработки у него навыков и привычек. Основное требование при использовании этого варианта - постепенность, последовательность, дозировка в ускорении или замедлении темпа деятельности. Например, меланхолик в ответ на постоянные требования выполнить действие быстрее начинает делать его еще медленнее или вообще прекращает его. Детям следует показать, что медлительность или, наоборот, ускоренность действий не является недостатком, главное в работе - это качество результатов. Стремление педагога к быстрому успеху своих воспитательных действий может привести к укреплению отрицательных особенностей темперамента, нарушению доверительности в отношениях с ребенком. Описанная тактика «маскирует» свойства темперамента в привычных ситуациях. В иных условиях его свойства проявляются в «чистом виде».

Третий вариант в работе воспитателя предполагает усиление положительных и ослабление отрицательных сторон в поведении ребенка. Воспитателю следует помнить, что нет плохих или хороших свойств темперамента. Например, для меланхолика характерен повышенный уровень тревожности, который связан с высокой чувствительностью к разным раздражителям. Последняя обуславливает излишнюю впечатлительность и ранимость. Такие дети долго и серьезно переживают неудачи, что

может приводить к неуверенности. Но в то же время уровень тревожности значим в жизни. Особое место он занимает в структуре эмоциональности. Тревожность может стимулировать активность и саморегуляцию деятельности, а ее отсутствие занижает эффективность работы. От тревожности нельзя избавиться. Робость, неуверенность, эмоциональная скованность успешно преодолеваются при формировании навыков деятельности и стимулировании переживаний успеха.

В работе с детьми разного темперамента воспитатель может использовать своеобразный способ учета темперамента, когда воздействие на какое-либо свойство осуществляется в знакомых и привлекательных для ребенка видах деятельности. Например, влияние на свойства темперамента в учебной деятельности у детей в период адаптации к школе не приносит успеха. Наиболее эффективно оно в общении ребенка со сверстниками.

В ряде случаев эффективной бывает тактика построения воспитательно-образовательного процесса на основе своеобразия индивидуального стиля деятельности. Рассмотрим эту тактику на примере познания. Здесь индивидуальный стиль деятельности выражается в отношении ориентировочной и исполнительской ее частей. Одни дети сразу приступают к выполнению задания, а другие долго его обдумывают. У одних действия стереотипны, у других разнообразны. Для одних характерна аритмия, для других - размеренность. Такой ребенок затрудняется сразу воспроизвести усвоенный материал, а делает это успешно спустя 20-60 минут. Поэтому педагог может ошибочно предположить, что материал не усвоен. Но если не дать ребенку возможность восстановить материал спустя некоторое время, то он забывается.

Для взрослого очень важно учитывать индивидуально-типологические особенности саморегуляции деятельности и поведения детей. Свойства темперамента, присущие ребенку, влияют на отбор малышом соответствующих раздражителей. Одни ребята стремятся к новым впечатлениям, усиливают стимуляцию, другие избегают ее. Так, одни дети любят озвученные игрушки, другие отказываются от них. Одни с удовольствием включаются в подвижные игры, другие предпочитают спокойные, настольно-печатные. Задача воспитателя увидеть первоначальный уровень саморегуляции ребенка, вычленив ее положительные стороны, поощряя их проявления, усложняя деятельность, способствовать осознанию ребенком этих положительных сторон, то есть формировать у него произвольную саморегуляцию. Она позволит малышу самому преодолевать недостатки и усиливать положительные стороны свойств своего темперамента.

Подчеркнем, что главный принцип учета индивидуально-типологических особенностей состоит в переходе от «приспособления» к ним к тактике формирования саморегуляции, самоуправления динамикой поведения и деятельности.

Литература

Горбачева В. А. Опыт изучения индивидуально-типологических особенностей детей трехлетнего возраста//Известия АПН РСФСР. - 1954. - Вып. 52. - С. 6-39.

Кагалъняк А. О. О связи характера и темперамента//Дошкольное воспитание. - 1974. - № 8. - С. 60-64.

Слободская Е.Р. Темперамент в раннем возрасте: родительские оценки поведения детей//Вопросы психологии. - 1955. -№6.-С. 104-112.

Уманский Л.И. Некоторые типологические различия в игровых действиях детей//Доклады АПН РСФСР. -1961. - № 3. -С. 61-64.

Файнберг С. У каждого ребенка свой темперамент и характер//Дошкольное воспитание. - 1965. - № 2. - С. 57-62.

Чиркова Т. Учет индивидуально-психологических особенностей детей//Дошкольное воспитание. - 1986. - № 5. - С. 38-42.

Чудновский В.Э. О специфике типологических особенностей у детей дошкольного возраста//Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. - М., 1967. - Т.V. - С. 58-73.

ГЛАВА 20. Развитие способностей в дошкольном возрасте

Способности — это индивидуально-типологические особенности человека, определяющие успешность выполнения им деятельности и легкость ее освоения. К способностям относят не все психологические свойства, а только те, которые отличают одного человека от другого. Способности облегчают усвоение знаний, формирование умений и навыков. В свою очередь, знания, умения и навыки приводят к дальнейшему развитию способностей.

Природными предпосылками развития способностей являются задатки, то есть генетически закрепленные анатомо-физиологические особенности организма.

Способности имеют качественную и количественную характеристику. К первой относятся составляющие их компоненты, ко второй - степень выраженности способностей.

Способности принято делить на общие и специальные. Общие, такие, как наблюдательность, хорошая память, творческое воображение, важны для многих видов деятельности. Специальные важны только в конкретных видах деятельности - изобразительной, музыкальной, литературной и прочих. Высшим проявлением способностей выступают талант и гениальность.

§ 1. Развитие способностей дошкольника

Уже в раннем возрасте у детей можно заметить самое первое проявление способностей - склонность к какому-либо виду деятельности. Выполняя ее, ребенок испытывает радость, удовольствие. Чем больше малыш занимается этим видом деятельности, тем больше ему хочется это делать, ему интересен не результат, а сам процесс. Ребенку нравится не нарисовать картинку, а рисовать; не построить домик, а строить его. И все-таки наиболее интенсивно и ярко способности начинают развиваться с 3-4 лет, а в раннем детстве закладываются общие предпосылки их становления. Так, за первые три года жизни ребенок осваивает основные движения и предметные действия, у него формируется активная речь. Перечисленные достижения раннего детства продолжают развиваться в дошкольном возрасте. Общие способности составляют две группы - познавательные и практические. Формирование познавательных включено в становление образных форм познания действительности: восприятие, образную память, наглядно-образное мышление, воображение, т. е. в создание образного фундамента интеллекта.

Центральное место в структуре познавательных способностей занимает способность создавать образы, отражающие свойства предметов, их общее строение, соотношение основных признаков или частей и ситуаций.

К познавательным способностям относят, в первую очередь, сенсорные, интеллектуальные и творческие. Сенсорные связаны с восприятием ребенком предметов и их качеств, они составляют основу умственного развития. Сенсорные способности интенсивно формируются с 3-4 лет. Усвоение дошкольником эталонов ведет к возникновению идеальных образцов свойств предмета, которые обозначаются в слове. Дети знакомятся с разновидностями каждого свойства и систематизируют их, когда, например, овладевают представлениями о цветах спектра, фонемах родного языка, эталонах геометрических форм.

Основу развития интеллектуальных способностей составляют действия наглядного моделирования: замещение, использование готовых моделей и построение модели на основе установления отношений между заместителем и замещаемым объектом. Так, в качестве готовой модели может выступать план игровой комнаты или участка, по которому дети учатся ориентироваться. Затем они сами начинают строить такой план, обозначая предметы в комнате какими-либо условными значками, например стол - кружком, а шкаф - прямоугольником.

Творческие способности связаны с воображением и позволяют ребенку находить оригинальные способы и средства решения задач, придумать сказку или историю, создать замысел игры или рисунка.

Приведем в качестве примера сказку, сочиненную Максимом Д. (5 лет 9 мес).

«В траве гулял цыпленок. И видит - бабочка летит. И говорит цыпленок бабочке: «Давай дружить». А бабочка сказала: «Ладно». И цыпленок сказал:

«Как тебя зовут?» - «Меня зовут Лена». - «А меня зовут Бип. Вот мы и познакомились». И засмеялись, и вдруг началась гроза. Бабочка сказала: «Полетели. Я знаю очень хорошее местечко». Цыпленок побежал. Они пришли к маленькому дому и стали в нем жить очень долго. Но однажды начался сильный ветер и разломал дом. Цыпленок сказал: «Полетели в Африку». - «А что такое Африка?» - «Это страна, в которой никогда нет снега». Пошли они в Африку. Видят - стоит красивый дворец, в котором живут люди. Они сказали: «Какая красота!» Бип сказал: «Давай построим домик». Бабочка сказала: «Давай». И стали они строить конуру. А в конуре гнездо. Стала бабочка превращаться в гусеницу. Превратилась она в куколку сначала. И стала гусеницей. Увидел цыпленок гусеницу и съел».

- Максим, а разве можно друзей есть? Как это так, цыпленок съел бабочку? Они же дружили.

Максим: Но он же не узнал ее.

Дошкольник включается в многообразные виды деятельности - игру, конструирование, труд и др. Все они имеют совместный, коллективный характер, а значит, создают условия для проявления и развития практических способностей, прежде всего организаторских. Для того чтобы успешно взаимодействовать друг с другом, детям необходим целый ряд умений: постановка цели, планирование содержания, выбор средств для достижения цели, соотнесение полученного результата с предполагаемым, учет мнения партнеров,

распределение обязанностей в соответствии с возможностями и интересами каждого, контроль за соблюдением правил, порядка, умения решать спорные вопросы и конфликты без вмешательства взрослого, оценивать отношения партнеров к порученному делу и др.

Приведем пример.

Наблюдение за дежурством Наташи К. (6 лет 1 мес.).

Воспитатель: Сегодня Наташа и Рома - дежурные.

Наташа и Рома подходят к двери моечной, одевают фартуки, идут в умывальную, моют руки. Возвращаются в групповую комнату, подходят к раздаточному столу.

Наташа: Рома, ты будешь раскладывать тарелки, а я чашки (берет чашку). Хорошо?

Рома берет ложки: Давай сначала ложки разложим.

Наташа (ставит чашку на поднос): Давай. А потом чашки.

Дети берут ложки и раскладывают на столы.

Закончив раскладывать ложки, Наташа подходит к раздаточному столу, берет стопку тарелок. Подходит Рома. Наташа снимает сверху стопки 3 тарелки и отдает Роме: Бери. Я тебе помогу разложить тарелки. Клади красиво.

Рома берет тарелки и расставляет их на столе. Подходит к Наташе. Она дает ему новую стопку тарелок. Рома расставляет их на столы, подходит к Наташе: А теперь чашки.

Наташа: Я буду носить, а ты подавай (берет чашки у Ромы и расставляет их на столы).

Воспитатель: Молодцы, ребята! Вы у меня совсем уже большие!

Наташа: Мы с Ромой молодцы. Мы посуду расставляли!

К практическим способностям дошкольников относят также конструктивно-технические: пространственное видение, пространственное воображение, умение представлять предмет в целом и его части по плану, чертежу, схеме, описанию, а также умение самостоятельно формулировать замысел, отличающийся оригинальностью. Подчеркнем, что эти способности лежат в основе, в дальнейшем с их помощью дети усваивают такие школьные предметы, как черчение, геометрия, физика, химия, где требуется умение представить сущность процесса, строение механизма. Богатые возможности для развития конструктивно-технических способностей в дошкольном возрасте создает конструирование из разных материалов, конструкторов, использование технических игрушек.

В дошкольном возрасте активно развиваются специальные способности, прежде всего художественные. Дошкольное детство, как никакой другой возрастной период, создает благоприятные условия для их формирования. Дошкольник включен во все многообразие художественных видов деятельности. Он поет, танцует, лепит, рисует. У ребенка дошкольного возраста проявляются такие способности, как изобразительные, декоративно-прикладные, включающие чувство композиции, цвета, формы; музыкальные, которые составляют мелодический и ритмический слух, чувство лада; театально-

речевые, в которые входят поэтический слух, выразительность интонации и мимики. Любая специальная способность включает основные составляющие: определенный уровень развития познавательных процессов, технических умений, а также эмоциональной отзывчивости и восприимчивости. Причем последнее в художественных способностях выступает на первый план.

Приведем пример из наблюдения на музыкальном занятии за Андреем Н. (6 лет 10 мес.).

Муз. рук.: Представьте, что мы с вами забрались высоко-высоко. И смотрим оттуда. Кто такую картину видит? (Включает проигрыватель, звучит пьеса П.И.Чайковского «Декабрь» из цикла «Времена года».) Андрей внимательно смотрит на проигрыватель, раскачивается в такт музыке всем корпусом, улыбается. Музыка заканчивается.

Муз. рук.: Кто какую картину увидел?

Андрей тянет руку.

Муз. рук.: Андрей, скажи.

Андрей: Как будто снега много кругом, сугробы большие. Деревья все засыпаны. Ветками качают. Солнышко светит... И еще... снег блестит.

Особое место в психологии способностей занимает проблема развития одаренных детей. Под одаренностью понимается качественно своеобразное сочетание способностей, которое обуславливает диапазон интеллектуальных возможностей человека, своеобразии его деятельности. Одаренный ребенок по типу умственного развития опережает своих сверстников. Для него характерны раннее развитие речи и богатый словарный запас, чувствительность к новой информации, умение ее получать и систематизировать, стремление решать трудные проблемы и рассуждать о сложных явлениях, устанавливать скрытые связи между объектами, находить причинно-следственные зависимости. Одаренные дети очень любознательны, задают взрослому много вопросов, которые могут поставить его в тупик, они критичны по отношению к себе и окружающим.

Можно определить три группы одаренных детей (Н.С. Лейтес).

К первой относятся дети с ускоренным умственным развитием. Они отличаются от ровесников высоким уровнем развития интеллекта, поразительной умственной активностью, ненасытной познавательной потребностью.

Приведем пример. За день до того, как известному английскому психологу Ф.Гальтону исполнилось пять лет, он написал своей сестре такое письмо: «Дорогая Адель, мне четыре года, и я могу прочесть любую английскую книгу. Я знаю наизусть все латинские существительные, прилагательные и переходные глаголы, и еще я знаю 52 строки из латинской поэзии. Я умею складывать любые числа и умножать на 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. Я умею немного читать по-французски и узнавать время по часам. Френсис Гальтон (15 февраля 1827)».

Вторую группу составляют дети с ранней умственной специализацией. Они характеризуются при обычном общем уровне особой расположенностью к какому-либо одному предмету (к какой-нибудь области науки или техники). По «своему» предмету или группе предметов ребенок может выделяться, значительно может превосходить других

детей легкостью, с какой ему дается специфика материала, углубленностью интереса, готовностью усваивать и творчески участвовать в работе.

Рассказывают, что отец известного математика Гаусса обычно платил своим рабочим в конце недели, прибавляя к каждодневному заработку плату за сверхурочные часы. Однажды, после того как Гаусс-отец закончил расчеты, следивший за операциями отца ребенок, которому было едва три года, воскликнул: «Подсчет неверен. Вот какая должна быть сумма». Вычисления повторили и с удивлением убедились, что малыш указал правильную сумму.

Третью группу одаренных детей составляют дети с отдельными признаками незаурядных способностей. Они не опережают сверстников в общем развитии интеллекта, не проявляют ярких успехов в каких-либо областях деятельности, но их отличают особые качества отдельных психических процессов. Например, необычайная память на какие-либо объекты, богатство воображения, проявляющееся в необычных ассоциациях, острая наблюдательность.

§ 2. Условия развития способностей в дошкольном возрасте

Каждый период детства создает особые благоприятные условия для проявления и развития способностей. Наиболее своеобразен в этом отношении дошкольный возраст, когда бурно развиваются все виды способностей. И все-таки существует определенная возрастная динамика в их проявлении. Наиболее рано обнаруживается художественная одаренность - сначала к музыке, затем к рисованию, позже к науке, причем раньше других проявляется одаренность к математике.

Напомним, что способности проявляются и формируются лишь в деятельности. Значит, только правильно организовав деятельность ребенка, можно выявить, а затем и развить его способности. К.Д.Ушинский писал: «Основной закон детской природы можно выразить так: ребенок нуждается в деятельности непрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием или односторонностью». Дошкольника важно включить в разнообразные виды деятельности и, избегая ранней специализации, позволить проявиться всем его задаткам и склонностям. Пусть малыш попробует себя во всех сферах деятельности. С этой целью создается предметная среда, малышу предоставляются всевозможные предметы: конструкторы, материалы, карандаши, краски, бумага, ножницы, клей и пр.

Все дошкольники рисуют, поют, танцуют. Но почему же постепенно к концу младшего школьного возраста дети перестают этим заниматься? Одна из причин состоит в следующем. Всякая деятельность требует определенных технических умений и навыков, только тогда можно достичь оригинального результата, если освоил их. Дети, не владея соответствующими навыками и умениями, видят низкое качество своей продукции и теряют интерес к деятельности.

Известный психолог Н.С.Лейтес указал на два важнейших свойства одаренного ребенка. Это - активность и саморегуляция. Малыш отличается неумной работоспособностью, которую взрослый должен не только поддержать, но и направить в соответствующее русло, развивая познавательные интересы и склонности. Любая деятельность требует умения ставить ее цели, регулировать и контролировать свое поведение, а также способность к волевому усилию. Ребенок должен научиться доводить начатое дело до конца, достигать результата, несмотря на трудности. Важнейшее личностное качество, которое следует сформировать у малыша, - трудолюбие.

В общении с одаренными, способными детьми важна правильная позиция взрослого. С одной стороны, взрослым зачастую не нравится обостренное любопытство детей, их стремление обсуждать «взрослые темы», критическое отношение к родителям и воспитателям, когда они не могут ответить на вопросы ребенка. А с другой стороны, одаренные дети требуют повышенного внимания взрослых, ведь они смотрят на них как на источник разнообразных знаний, эрудитов, которые знают ответы на все вопросы. И, наконец, с третьей стороны, именно взрослые формируют у ребенка оценку, отношение к своим способностям, к достигаемым в деятельности результатам. Поэтому в общении с одаренным ребенком взрослому следует проявлять терпение к странным на его взгляд идеям малыша, проявлять сочувствие к неудачам, стараться отвечать на все его вопросы, предоставлять максимальную самостоятельность и возможность заниматься интересующим делом. И в то же время следует помнить, что одаренный ребенок все-таки характеризуется теми же возрастными показателями, что и обычный. Поэтому ему необходимо предоставить время для игры, дошкольных видов деятельности, помочь избежать преждевременного одностороннего взросления.

Трудности у таких детей проявляются не только в отношениях со взрослыми, но и в отношениях со сверстниками. Общение с ровесниками оказывается для них не всегда интересным, поскольку их умственное развитие значительно опережает развитие последних. Старшие же дети считают их маленькими. Взрослый должен найти для одаренного ребенка сверстника примерно такого же уровня психологического развития.

Трудности наблюдаются у одаренных детей и по отношению к самим себе. Повышенная критичность приводит к повышенной тревожности и ранимости, к тому, что дети нередко не удовлетворяются результатами своей деятельности, остро переживают, если не удается решить проблему, найти однозначный ответ на возникший вопрос. И тогда ребенку надо помочь поверить в себя, в свои силы, поддержать на трудном пути познания. И в то же время важно научить дошкольника правильно и объективно оценить себя, полученный результат.

Литература

Белова Е., Ищенко И. Одаренный ребенок. Что могут сделать для него родители//Дошкольное воспитание. - 1992. -№7-8. -С. 26-31.

Генезис сенсорных способностей/Под ред. Л. А.Венгера. - М., 1976.

Гильбух Ю.З., Гарнец О.Н., Коробко С.Л. Феномен умственной одаренности//Вопросы психологии.-1990.-№4.-С. 147— 155.

Карпинская Н. С. Развитие художественных способностей дошкольников в процессе игры-драматизации//Известия АПН РСФСР. - 1959. - Вып. 100. - С. 98-139.

Комарова Т.С. О развитии способностей к изобразительной деятельности//Дошкольное воспитание. -1990. - № 6. - С. 44-50.

Лейтес Н. С. Способность и одаренность в детские годы. -М., 1984.

Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания//Под ред. Л.А.Венгера. - М., 1986.

Тарасова К. Онтогенез музыкальных способностей. - М., 1988.

ГЛАВА 21. Психологическая готовность к обучению в школе

§ 1. Социальная ситуация развития в период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту

На протяжении первых семи лет жизни ребенок проделал огромный путь развития. Из беспомощного существа, полностью зависящего от взрослого, не умеющего даже говорить и самостоятельно есть, он превратился в подлинного субъекта деятельности, обладающего чувством собственного достоинства, переживающего богатый спектр эмоциональных процессов от восторга до вины и стыда, сознательно выполняющего нравственные нормы и правила поведения в обществе. Ребенок освоил мир предметов. Перед ним «открылись» социальные взаимоотношения, смыслы и цели деятельности взрослых в процессе моделирования социальной действительности в разных видах деятельности. К 6 годам у ребенка впервые появились представления о себе как о члене общества, осознание своей индивидуальной значимости, собственных индивидуальных качеств, переживаний и некоторых психических процессов. Данные преобразования в психике ребенка приводят к смене главных противоречий психического развития. На первое место выдвигается несоответствие между старым «дошкольным» образом жизни и новыми возможностями детей, уже опередившими его. К 7 годам меняется социальная ситуация развития, характеризующая переход к младшему школьному возрасту.

Ребенок стремится к более важной, значимой с точки зрения общества, социально одобряемой и оцениваемой деятельности (А.Н.Леонтьев, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин). Специфически «дошкольные» виды деятельности теряют для него свою привлекательность. Ребенок осознает себя дошкольником и хочет стать школьником.

Поступление в школу знаменует начало качественно нового этапа в жизни ребенка: меняется его отношение ко взрослым, сверстникам, самому себе и своей деятельности. Школа определяет переход к новому образу жизни, положению в обществе, условиям деятельности и общения.

В окружение ребенка входит новый взрослый - учитель. Воспитатель выполнял материнские функции, обеспечивая все процессы жизнедеятельности воспитанников. Отношения с ним были непосредственные, доверительные и интимные. Дошкольнику прощались шалости и капризы. Взрослые, даже если и сердились, то скоро забывали об этом, стоило малышу сказать: «Я больше не буду». Оценивая деятельность дошкольника, взрослые чаще обращали внимание на положительные стороны. А если что-то у него не получалось, то поощряли за старание. С воспитателем можно было спорить, доказывать свою правоту, настаивать на своем мнении, нередко апеллируя к мнению родителей: «А мне мама сказала!»

Учитель в деятельности ребенка занимает иное место. Это, прежде всего, социальное лицо, представитель общества, которому оно доверило давать ребенку знания и оценивать успехи в учебе. Поэтому учитель является максимально авторитетным для ребенка человеком. Школьник принимает его точку зрения и нередко заявляет сверстникам и родителям: «А нам учительница в школе сказала...»

Кроме того, оценка, которую дает в школе учитель, не выражает его субъективное личное отношение, а показывает объективную меру значимости знаний ученика и выполнения им учебных заданий.

Изменения взаимоотношений со сверстниками связаны с коллективным характером обучения. Это уже не игровые и не чисто дружеские отношения, а учебные, основанные на общей ответственности. Отметка и успех в учебе становятся главным критерием в оценке сверстниками друг друга и определяют положение ребенка в классе.

В детском саду обучение чаще всего ведется в игровой форме. Например, в гости к детям «приходит» зайка и просит нарисовать ему домик, «появляется» Незнайка и загадывает загадки. Дошкольник имеет возможность действовать под влиянием собственных интересов и склонностей, выбирая особо привлекательный вид деятельности. В школе учебная деятельность обязательна для всех детей, она подчиняется строгому регламенту, жестким правилам, которые ребенок обязательно должен соблюдать.

В связи с переходом в школу меняется и отношение взрослых к ребенку. Ему предоставляется большая, чем дошкольнику, самостоятельность: он должен сам распределять время, следить за выполнением режима дня, не забывать о своих обязанностях, вовремя и качественно делать домашние задания.

Таким образом, учение является новой, серьезной, общественно значимой деятельностью, олицетворяя собой серьезный, социально важный и, следовательно, более взрослый образ жизни.

§ 2. Компоненты психологической готовности к обучению в школе

Важнейшим новообразованием дошкольного возраста выступает готовность к школьному обучению. Являясь итогом развития ребенка на протяжении первых 7 лет жизни, она обеспечивает переход к позиции школьника (А.Н.Леонтьев). Степень готовности к школьному обучению - это в значительной мере вопрос социальной зрелости ребенка (Д.Б.Эльконин), которая проявляется в стремлении занять новое место в обществе, выполнять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность.

Приступая к школьному обучению, ребенок должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к кардинальной перестройке всего образа жизни.

Новая внутренняя позиция школьника возникает к 7 годам. В широком смысле ее можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, когда причастность к ним переживается ребенком как его собственная потребность («Хочу в школу»). Это отношение к поступлению в школу и пребыванию в ней как к естественному и необходимому событию в жизни, когда ребенок не мыслит себя вне школы и понимает необходимость учения. Он проявляет особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий, предпочитая уроки грамоты и счета занятиям дошкольного типа (рисованию, пению и пр.). Ребенок отказывается от характерных для дошкольного детства ориентации в плане организации деятельности и поведения, когда предпочитает коллективные классные занятия индивидуальному обучению дома, положительно относится к дисциплине, предпочитает общественно выработанный, традиционный для учебных заведений способ оценки достижений (отметки) другим видам поощрения (сладостям, подаркам). Он признает авторитет учителя (Т.А.Нежнова).

Становление внутренней позиции школьника проходит в два этапа. На первом появляется положительное отношение к школе, но ориентация на содержательные моменты школьно-учебной деятельности отсутствует. Ребенок выделяет лишь внешнюю, формальную сторону, он хочет пойти в школу, но при этом сохранить дошкольный образ жизни. А на следующем этапе возникает ориентация на социальные, хотя и не собственно учебные

аспекты деятельности. Полностью сформированная позиция школьника включает сочетание ориентации и на социальные, и на собственно учебные моменты школьной жизни, хотя такого уровня достигают лишь немногие дети к 7 годам.

Таким образом, внутренняя позиция школьника - это субъективное отражение объективной системы отношений ребенка с миром взрослых. Эти отношения характеризуют социальную ситуацию развития с ее внешней стороны. Внутренняя позиция представляет собой центральное психологическое новообразование кризиса 7 лет.

В школе ребенок переходит к систематическому усвоению основ наук, научных понятий. Поэтому важный компонент готовности связан с развитием познавательной сферы ребенка. Подчеркнем, что знания сами по себе не выступают показателями готовности к обучению в школе. Значительно более важным является уровень развития познавательных процессов и познавательного отношения к окружающему. На какие же моменты следует обратить внимание? Прежде всего на способность ребенка к замещению, в частности к наглядно-пространственному моделированию (Л.А.Венгер). Замещение - это начало пути, который приводит к усвоению и использованию всего богатства человеческой культуры, закрепленной в системе знаков: устной и письменной речи, математических символах, нотных записях и пр. Умение использовать образные заместители перестраивает психические процессы дошкольника, позволяя ему в умственном плане строить представления о предметах, явлениях и применять их при решении разнообразных умственных задач.

В отличие от дошкольника, школьник стоит перед необходимостью приобретать систему знаний по определенной программе, составленной в соответствии с требованиями самой науки, а не следовать только своим интересам, желаниям и потребностям.

Чтобы воспринять и запомнить учебный материал, ребенок должен поставить цель и подчинить ей свою деятельность (Л.И.Божович).

Следовательно, к концу дошкольного возраста у ребенка должны быть сформированы элементы произвольной памяти и умение наблюдать, умение произвольно воображать и управлять собственной речевой деятельностью.

Школьное обучение носит предметный характер. Поэтому к 7 годам ребенок должен уметь различать разные аспекты действительности, видеть в предмете стороны, которые составляют содержание отдельного предмета науки. Это различение возможно в том случае, если у ребенка развито умение дифференцированно воспринимать объекты действительности, не только видеть их внешние признаки, но и понимать внутреннюю сущность; устанавливать причинно-следственные связи, делать самостоятельные выводы, обобщать, анализировать и сравнивать.

Цель школьного обучения состоит в усвоении знаний. Поэтому успешность учебной деятельности обеспечивается также ярко выраженными познавательными интересами, привлекательностью для ребенка умственного труда.

В личностной сфере для школьного обучения наиболее значимы произвольность поведения, соподчинение мотивов, сформированность элементов волевого действия и волевых качеств. Произвольность поведения проявляется в разных областях, в частности в умении выполнять указания взрослого и действовать по правилам школьной жизни (например, следить за своим поведением на уроке и перемене, не шуметь, не отвлекаться, не мешать другим и пр.). За выполнением правил и их осознанием лежит система

отношений между ребенком и взрослым. Произвольность поведения как раз и связана с превращением правил поведения во внутреннюю психологическую инстанцию (А.Н.Леонтьев), когда они выполняются без контроля взрослого. Кроме того, ребенок должен уметь ставить и достигать цель, преодолевая некоторые препятствия, проявляя дисциплинированность, организованность, инициативность, решительность, настойчивость, самостоятельность.

В сфере деятельности и общения к главным составляющим готовности к школьному обучению относятся формирование предпосылок учебной деятельности, когда ребенок принимает учебную задачу, понимает ее условность и условность правил, по которым она решается; регулирует собственную деятельность на основе самоконтроля и самооценки; осознает способы выполнения задания и проявляет умение учиться у взрослого.

Учебная задача отличается от практической, житейской результатом. При решении учебной задачи ребенок приходит к иному результату - изменениям в самом себе. А объектом учебной задачи выступает способ действия (Д.Б.Эльконин). Поэтому и решение ее направлено на освоение способов действий. Следовательно, чтобы успешно учиться, ребенок должен понимать условный смысл учебной задачи, осознавать, что задание выполняется не для того, чтобы получить практический результат, а чему-то научиться. Рассматривать материал задачи ребенок должен не как описание житейской ситуации, а как средство научиться общему способу решения задач вообще.

Как тут не вспомнить всем известного Буратино, который, выслушав задачу о том, что у него в кармане было два яблока, а некто взял у него одно, на вопрос: «Сколько осталось яблок?» ответил следующим образом: «Два. Я не отдам же некому яблоки, хоть он дерись!» Налицо непонимание условности учебного задания и подмена содержания задачи обыденной ситуацией.

Для того чтобы научиться решать учебные задачи, ребенок должен обращать внимание на способы выполнения действий. Он должен понимать, что приобретает знания для использования в будущей деятельности, «впрок».

Умение учиться у взрослого определяется внеситуативно-личностным, контекстным общением (Е.Е.Кравцова). Причем ребенок понимает позицию взрослого как учителя и условность его требований. Только такое отношение ко взрослому помогает ребенку принять и успешно решить учебную задачу.

Эффективность обучения ребенка-дошкольника зависит от формы его общения со взрослым. В ситуативно-деловой форме общения взрослый выступает как партнер по игре в любой, даже учебной ситуации. Поэтому дети не могут сосредоточиться на словах взрослого, принять и удержать его задачу. Дети легко отвлекаются, переключаются на посторонние задачи и почти не реагируют на замечания взрослого.

При внеситуативно-познавательной форме общения у ребенка обострена потребность в признании и уважении взрослого, которая при обучении проявляется в повышенной чувствительности к замечаниям. Детей привлекают только те задачи, которые получаются легко и вызывают одобрение взрослого. На порицание взрослого дети реагируют аффектами, обидами и отказом от деятельности.

При внеситуативно-личностном общении ярко проявляется внимание ко взрослому, умение слушать и понимать его слова. Дошкольники, хорошо владея вербальными средствами, сосредоточиваются на задаче, длительно удерживают ее, не переключаясь на

посторонние предметы и действия, следуют инструкции. К поощрениям и порицаниям взрослого относятся адекватно. Порицания побуждают их изменить решение, искать более правильный способ решения задачи. Поощрения придают уверенность.

Предпосылки учебной деятельности, по данным А.П.Усовой, возникают только при специально организованном обучении, иначе у детей наблюдается своеобразная «необучаемость», когда они не могут выполнить инструкцию взрослого, проконтролировать и оценить свою деятельность.

Укажем центральные компоненты, которые составляют психологическую готовность к обучению в школе:

- новая внутренняя позиция школьника, проявляющаяся в стремлении к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности;
- в познавательной сфере знаково-символическая функция сознания и способность к замещению, произвольность психических процессов, дифференцированное восприятие, умение обобщать, анализировать, сравнивать познавательные интересы;
- в личностной сфере произвольность поведения, соподчинение мотивов и волевые качества;
- в сфере деятельности и общения: умение принимать условную ситуацию, учиться у взрослого, регулировать свою деятельность.

Литература

Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению //Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста /Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В.Запорож-ца. - М., 1995. - С. 132-142.

Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? -М., 1994.

Коломинский П.Я., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. - М., 1988.

Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста/Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. - М., 1988.

Ульенкова У Формирование общей способности к учению у шестилетних детей// Дошкольное воспитание. - 1989. - № 3. -С. 53-57.

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. - М., 1988.

Детская психология /Под ред. Я. Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Минск, 1988.

Зеньковский В.В. Психология детства.-Екатеринбург, 1995.

Люблинская А.А. Детская психология. - М., 1971.

Мухина В.С. . Детская психология. /Под ред. ЛА.Венгера. -М., 1986.

Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова и др. -М., 1983.

Психология: Словарь/Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. -М., 1990.

Российская педагогическая энциклопедия. -М., 1993.-Т. 1.

Эльконин Д.Б. . Детская психология. - М., 1960.

Приложения. ПРОГРАММА ПО КУРСУ «ДОШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧИЛИЩ И КОЛЛЕДЖЕЙ

Автор — кандидат психологических наук Г.А. Урунтаева

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Предмет детской психологии

Развитие психики ребенка первых семи лет жизни - предмет дошкольной психологии.
Детская психология как часть возрастной психологии.

Место и связь детской психологии с другими науками, изучающими человека и ребенка.

Методологические основы детской психологии. Методологические принципы изучения психики ребенка: детерминизм, единство сознания и деятельности, развитие психики в деятельности, гуманизм и педагогический оптимизм, историзм, комплексность, системность, систематичность и последовательность, научность и объективность, индивидуальный и личностный подход.

Задачи детской психологии.

Основные закономерности психического развития

Психическое развитие в свете законов диалектики как процесс усвоения, присвоения общественно-исторического опыта.

Основные закономерности психического развития: неравномерность, скачкообразность, стадийность и наличие сензитивных периодов; дифференциация и интеграция; кумулятивность психических особенностей; пластичность и возможность компенсации; единство общего и индивидуального в психическом развитии.

Предпосылки и условия психического развития.

Наследственные особенности и прирожденные свойства организма как предпосылки психического развития. Задатки и способности.

Влияние социальных условий жизни на психическое развитие. Социальная среда: макро-, микро-, мезосреда как источник психического развития. Роль семьи, общения со взрослыми и сверстниками в психическом развитии.

Воспитание и обучение как специально организованные способы передачи общественного опыта. Детерминированность психического развития условиями жизни и воспитания. Условия эффективности воспитания и обучения. Взаимосвязь обучения и развития.

Роль собственной активности ребенка и различных видов деятельности в психическом развитии. Понятие и признаки ведущей деятельности.

Противоречия как движущие силы психического развития.

Понятие возраста в социальной ситуации развития. Возрастные и сензитивные периоды. Переходные и кризисные периоды. Подходы к построению возрастной периодизации.

Основные понятия. Психическое развитие, деятельность, ведущая деятельность, биологический и социальный фактор психического развития, предпосылки, условия и движущие силы психического развития, сензитивный период, онтогенез, общение, обучение, воспитание, интериоризация, возраст, социальная ситуация развития, кризис, переходный период, новообразование, периодизация психического развития.

Методы детской психологии

Основные пути исследования в детской психологии: констатация и формирование. Этапы психологического исследования.

Методы изучения психики ребенка. Ведущие методы, их характеристика, достоинства, недостатки, виды, основные требования к организации: наблюдение, эксперимент, беседа, метод анализа продуктов деятельности, диагностические методы.

Изучение детей воспитателем детского сада.

Основные направления психического развития в младенчестве и раннем детстве

Основные направления психического развития в младенчестве

Основные закономерности психического развития ребенка от рождения до 3 лет (Н.М.Аксарина). Единство физического и психического развития как главная особенность развития в раннем детстве.

Психологические основы воспитания и обучения на этом возрастном этапе.

Период новорожденности. Безусловные рефлексы и их роль в развитии ребенка. Особенности реагирования на раздражители внешней среды. Своеобразие социальной ситуации развития, новообразования периода: появление зачатков психической жизни - начало формирования биоритма «сон - бодрствование», отделение сна от бодрствования. Режим, постоянство распорядка дня, обеспечивающие жизнедеятельность ребенка.

Социальная ситуация развития в младенчестве. Роль общения со взрослыми в психическом развитии младенца.

«Комплекс оживления»: предпосылки, составляющие и этапы формирования. Возникновение ситуативно-личностной формы общения, ее влияние на развитие эмоциональных реакций и познавательной сферы у ребенка первого полугодия жизни. Возникновение ситуативно-деловой формы общения со взрослыми и ее значение для развития детей второго полугодия жизни; развитие манипуляций с предметами и предметного восприятия.

Характеристика общения как ведущей деятельности младенца. Совместный со взрослым образ жизни как основа воспитания и развития младенца.

Роль матери в психическом развитии ребенка первого года жизни. Становление предпосылок общения со сверстниками. Влияние ранних контактов со сверстниками на дальнейшее психическое развитие ребенка.

Развитие движений и действий младенца. Хватание как основа их развития.

Довербальный этап развития речи. Предпосылки возникновения речи в младенчестве.

Развитие ориентировки в окружающем: особенности внимания, памяти, восприятия.

Младенчество как период развития предпосылок к формированию личности. Индивидуальные различия младенцев. Кризис первого года.

Основные понятия. Новорожденность, младенчество, «комплекс оживления», ситуативно-личностная и ситуативно-деловая форма общения со взрослыми, хватание, довербальный этап развития речи.

Основные направления психического развития в раннем детстве

Социальная ситуация развития в раннем детстве.

Овладение ходьбой и другими основными движениями. Их роль в психическом развитии ребенка.

Развитие предметной деятельности в раннем детстве. Развитие соотносящих действий. Этапы формирования предметной деятельности: предметные манипуляции, предметно-специфические действия и развитие ручных операций, предметно-опосредованные действия: развитие и специфика орудийных действий.

Место предметной деятельности в психическом развитии ребенка. Характеристика предметной деятельности как ведущей в раннем детстве. Предметная деятельность и развитие познавательных процессов.

Орудийные действия и развитие мышления. Накопление и уточнение представлений об окружающем, их первичная систематизация. Формирование сенсорных основ познавательной деятельности. Развитие исследовательской активности. Зарождение воображения, знаково-символические функции сознания.

Раннее детство - сензитивный период развития речи. Овладение активной речью - важнейшее новообразование данного возрастного периода.

Предметная деятельность и развитие личности. Возникновение и развитие стремления к самостоятельности. Формирование бытовой самостоятельности. Отделение своих действий от предмета и себя от своих действий. Развитие целенаправленности и произвольности.

Усвоение элементарных норм поведения и правил взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Зарождение новых видов деятельности: игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой, их место и влияние на психическое развитие.

Предметное отношение к деятельности как важнейшее достижение раннего детства.

Развитие общения со взрослыми (ситуативно-деловая форма) и сверстниками (эмоционально-практическая форма). Освоение речевых средств общения.

Развитие личности в раннем детстве. Развитие мотивационно-потребностной сферы, эмоций и чувств, самосознания. Особенности первых представлений о себе. Кризис 3 лет. Позитивные и негативные симптомы кризиса. Влияние оценки взрослого на развитие личности.

Основные понятия. Раннее детство, предметная деятельность, соотносящие, орудийные, предметные действия, ручные действия, предметно-опосредованные действия, самостоятельность, «гордость за собственные достижения», ситуативно-деловая форма общения, эмоционально-практическая форма общения.

РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Бытовая деятельность

Роль бытовых процессов в зарождении контактов со взрослыми, первых социальных потребностей. Режим дня как первое социальное средство организации жизни младенца. Освоение бытовых процессов на первом году жизни. Роль взрослого в их организации.

Специфика освоения культурно-гигиенических навыков в раннем детстве. Раннее детство - сензитивный период для формирования основных культурно-гигиенических навыков, их операционально-технической стороны. Взаимосвязь освоения навыков с основными линиями развития в раннем детстве.

Дальнейшее совершенствование и расширение круга культурно-гигиенических навыков в дошкольном возрасте. Дошкольное детство - период освоения норм, связанных с правилами поведения в бытовой деятельности. Становление культуры поведения в дошкольном возрасте.

Влияние культурно-гигиенических навыков на психическое развитие.

Психологические основы форм и методов формирования культурно-гигиенических навыков, культуры поведения.

Основные понятия. Навык, привычка, культура поведения, культурно-гигиенический навык, режим дня.

Трудовая деятельность

Предпосылки формирования трудовой деятельности в раннем детстве: овладение предметной деятельностью, развитие произвольности поведения и действий, отделение себя от своих действий и действия от предмета, подражание взрослому, стремление к самостоятельности, формирование культурно-гигиенических навыков, развитие зрительно-двигательных координаций.

Основные направления развития трудовой деятельности дошкольника.

Условия и этапы формирования трудовых умений и навыков, формирование привычки к регулярному труду.

Развитие целеполагания, планирования, самоконтроля и самооценки.

Формирование общественных мотивов труда.

Формирование трудолюбия, интереса и уважения к любому труду взрослых. Развитие представлений о профессиях. Особенности представлений дошкольников о труде взрослых.

Развитие видов и форм трудовой деятельности.

Влияние трудовой деятельности на психическое развитие. Расширение представлений об окружающем, о свойствах предметов, материалов и орудий труда, развитие познавательной сферы. Трудовая деятельность и развитие личности.

Специфика совместного труда детей со взрослыми и сверстниками. Характеристика взаимоотношений в процессе совместного труда.

Основные понятия. Трудовая деятельность, умение, навык, привычка.

Игровая деятельность

Исторические корни возникновения игры. Социальная природа игры.

Предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры в младенчестве и раннем детстве. Становление игрового действия и развитие сюжета игры. Предметная и предметно-отобразительная игра.

Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры: роль, правила, сюжет, содержание, игровые действия, ролевые и реальные взаимоотношения, игровые предметы и предметы-заместители.

Значение игрового материала в возникновении и развитии игры. Виды игрушек и их значение для психического развития.

Ролевые и реальные взаимоотношения в сюжетно-ролевой игре. Причины конфликтов детей в играх и пути их разрешения.

Развитие сюжетно-ролевой игры, ее отдельных компонентов на протяжении дошкольного возраста. Характеристика сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности дошкольника.

Виды игр дошкольника и их место в психическом развитии: дидактические, подвижные, строительно-конструктивные, игры-драматизации.

Значение игры для психического развития ребенка. Игра и развитие познавательных процессов, умственных действий. Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы. Игра и нравственное развитие. Игра и развитие произвольности поведения, воли. Игра и межличностные отношения детей.

Основные понятия. Игра, виды игр, виды игрушек, структура игры: роль, игровые действия, правила, игровые и реальные взаимоотношения, сюжет, содержание игры, игровые предметы, предмет-заместитель.

Изобразительная деятельность

Предпосылки возникновения изобразительной деятельности в раннем детстве: освоение предметной деятельности, зрительно-двигательные координации.

Стадии развития рисования: свободное манипулирование карандашом, доизобразительная стадия рисования, возникновение изобразительной функции рисования и развитие графических образов.

Основные направления развития изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация) и их взаимосвязь. Освоение средств выразительности разных видов изобразительной деятельности, их взаимосвязь.

Особенности формы и конструкции изображений, композиции.

Цвет детского рисунка. Развитие функций изобразительной деятельности: знаковой, логической, изобразительной, эстетической, выразительной.

Развитие содержания детского рисунка. Влияние на него социальных условий жизни, индивидуальных особенностей, осязательного, зрительного, двигательного опыта. Взаимосвязь развития речи и рисования.

Место и влияние изобразительной деятельности на психическое развитие. Изобразительная деятельность и сенсорное, умственное развитие. Развитие творчества и изобразительных способностей. Взаимосвязь восприятия исполнительства и творчества в изобразительной деятельности. Психологические основы руководства изобразительной деятельностью.

Основные понятия. Изобразительная деятельность, виды и выразительные средства изобразительной деятельности, функции изобразительной деятельности, художественный образ, графический образ.

Конструктивная деятельность

Предпосылки конструктивной деятельности в раннем детстве: овладение предметными действиями, развитие зрительно-двигательных координаций. Отделение действий от предмета и себя от своих действий.

Основные направления развития конструирования дошкольника. Формирование способов обследования образца и способов построения конструкции. Развитие мотивов конструирования. Формирование контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в процессе конструирования.

Развитие видов конструирования. Конструирование по образцу (целостному, расчлененному, объемному, схеме, чертежу), по условиям, по замыслу.

Конструирование из разных материалов.

Место и влияние конструирования на психическое развитие. Конструирование и умственное развитие, техническое мышление. Взаимосвязь восприятия, исполнительства и творчества в процессе конструирования.

Психологические условия руководства разными видами конструирования.

Основные понятия . Конструирование, виды конструирования, схемы, чертеж.

Общение ребенка со взрослыми

Функция и роль общения в психическом развитии.

Развитие общения как смена форм общения: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная.

Содержание потребности в общении, ведущие мотивы общения. Основные средства общения.

Механизм смены форм общения.

Особенности общения ребенка с родителями.

Особенности общения ребенка с воспитателем. Отношение дошкольника к личности воспитателя.

Педагогическое общение. Особенности познания воспитателем детей. Стиль отношения к детям и стиль руководства детским коллективом. Условия оптимального педагогического общения.

Основные понятия. Общение, мотивы, потребность, средства общения, формы общения со взрослыми, педагогическое общение.

Развитие общения со сверстниками

Значение общения со сверстниками для психического развития ребенка.

Развитие форм общения со сверстниками: непосредственно-эмоциональная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная.

Содержание потребности в общении, ведущий мотив общения, средства общения.

Особенности межличностных отношений в группе детского сада: личностные (социометрическая структура), оценочные (социально-перцептивная структура), деловые (актометрическая структура).

Влияние групп детского сада на психическое развитие.

Причина трудностей и конфликтов во взаимоотношениях детей, пути их устранения.

Сходство и различие общения со взрослыми и сверстниками.

Основные понятия. Коммуникативные навыки и умения, социометрический эксперимент, социальная перцепция, межличностное взаимодействие, конфликт, структура взаимоотношений в группе детского сада.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКА

Развитие внимания

Особенности проявления внимания в младенчестве и раннем детстве. Слуховое и зрительное сосредоточение как первое проявление внимания.

Развитие объема, устойчивости, распределения, переключения, концентрации внимания. Формирование элементов произвольного внимания.

Основные направления развития внимания в дошкольном возрасте. Непроизвольное внимание и условия его развития. Произвольное, опосредованное внимание и условия его формирования. Послепроизвольное внимание и условия его развития.

Развитие свойств внимания. Рассеянность внимания, ее причины и пути преодоления. Колебания внимания.

Внимание как условие успешного протекания внешней и внутренней деятельности, умственной и практической.

Пути и средства организации и поддержания внимания у детей разного возраста, в разных видах деятельности. Роль речи в развитии видов и свойств внимания. Дидактическая игра как средство развития внимания.

Основные понятия . Внимание, виды внимания, свойства внимания, рассеянность.

Развитие речи

Предпосылки развития речи в младенчестве. Предпосылки активной речи. Гукание, гуление, лепет. Появление первых слов. Развитие понимания речи, ориентировки на речь. Развитие фонематического слуха как предпосылка освоения речи.

Развитие речи в раннем детстве. Использование ребенком речевых средств общения. Развитие пассивного и активного словаря. Освоение грамматического строя языка. Познание отношений и связей окружающей действительности - основа формирования

грамматического строя языка. Развитие звуковой стороны речи. Общение как важнейшее условие развития речи детей на ранних этапах онтогенеза.

Основные направления развития речи в дошкольном возрасте.

Развитие звуковой стороны речи: фонематического слуха, правильного звукопроизношения.

Развитие словаря как количественное накопление слов и качественное освоение их значения. Пассивный и активный словарь.

Основные закономерности усвоения дошкольниками синтаксиса и морфологии родного языка.

Осознание детьми звукового состава слова и словесного состава речи как предпосылки овладения чтением и письмом. Развитие функций речи: коммуникативной, планирующей, звуковой, обобщающей. Эгоцентрическая речь, ее особенности, функции, роль в психическом развитии. Развитие видов речи: от ситуативной к контекстной и объяснительной.

Роль общения со взрослыми и сверстниками, продуктивных видов деятельности, игры в развитии речи.

Психолого-педагогическое обоснование задач развития речи, целей и содержания формирования речи детей.

Значение речи для психического развития. Речь и развитие познавательных процессов, личности, деятельности.

Основные понятия . Речь, виды речи, функции речи.

Сенсорное развитие

Развитие у ребенка основных видов чувствительности. Выработка условных рефлексов на раздражители в разные периоды. Особенности развития восприятия в разном возрасте.

Развитие видов восприятия.

Восприятие пространства: удаленности предметов, формы и величины. Освоение «близкого» пространства в младенчестве. Освоение «далекого» пространства в действии ребенком раннего возраста. Роль самостоятельной ходьбы и ориентировки на собственном теле в освоении пространственных отношений. Ориентировка на листе бумаги, плане, чертеже в дошкольном возрасте. Основные закономерности восприятия формы и величины. Роль речи в развитии восприятия пространства.

Специфика восприятия времени. Формирование биоритма «сон-бодрствование» как предпосылка восприятия времени.

Восприятие временных промежутков: день, ночь, утро, вечер, сутки, неделя, месяц, минута и пр. Осознание временных изменений в окружающем. Роль речи и собственной деятельности ребенка в восприятии времени.

Восприятие художественных произведений. Восприятие рисунка, произведения живописи. Понимание средств выразительности. Эстетическая оценка. Восприятие сюжетных картин: установление всех необходимых связей, выделение структурного и композиционного центров, формирование умения выражать связи в адекватных речевых формах. Восприятие литературных произведений разных жанров. Понимание содержания и идеи произведения. Особенности восприятия образов героев, мотивов их поведения, языковых особенностей произведения. Особенности восприятия и понимания поэтических произведений.

Особенности восприятия малых жанров фольклора в младенчестве и раннем детстве. Развитие слушания. Особенности восприятия сказки в раннем и дошкольном детстве. «Действенное» отношение к содержанию сказки, механизм «представления». Различение реальной и сказочной действительности. «Присвоение» ребенком нравственного опыта героев литературных произведений. Единство нравственного и эстетического в восприятии и понимании сказки.

Возрастные особенности восприятия книжной иллюстрации. Роль иллюстрации в восприятии и понимании литературного произведения, ее влияние на отношение к герою.

Развитие произвольности восприятия: формирование культуры наблюдения, умение ставить цель, разрабатывать программу, контролировать процесс, оценивать результат. Формирование наблюдательности. Роль взрослого в развитии наблюдения.

Психологические основы системы сенсорного воспитания.

Основные понятия . Восприятие, перцептивные действия, сенсорный эталон, чувствительность, виды восприятия, наблюдение, наблюдательность, культура наблюдения, ощущение, пороги чувствительности.

Развитие памяти

Особенности проявлений памяти в младенчестве и раннем детстве. Запечатление как предпосылка развития памяти в младенчестве. Появление разных видов памяти в младенчестве. Ранняя форма воспроизведения - узнавание.

Развитие видов памяти в раннем детстве: двигательной, образной, эмоциональной. Появление и развитие словесно-смысловой памяти. Рост объема памяти и длительности сохранения материала.

Основные направления развития памяти в дошкольном возрасте.

Развитие видов памяти. Непроизвольная память и условия ее развития. Деятельность как основное условие произвольного запоминания. Этапы развития произвольной памяти. Игра как основное средство развития произвольной памяти. Образная память - ведущий вид памяти дошкольника. Характеристика образной памяти. Формирование представлений. Развитие логической, опосредованной памяти.

Развитие процессов памяти. Непроизвольное запоминание и пути его организации. Приемы и средства произвольного запоминания.

Влияние памяти на психическое развитие. Память и разные виды деятельности. Память и обучение, усвоение знаний, формирование умений и навыков. Память и развитие

личности. Формирование связи между настоящим, прошлым и будущим как показатель становления личности. Память и развитие речи. Место памяти в системе познавательных процессов.

Основные понятия . Память, запечатление, узнавание, воспроизведение, образная, двигательная, словесно-смысловая, аффективная память, механическая память.

Развитие воображения

Предпосылки развития воображения в раннем детстве. Становление условного игрового действия, использование предметов-заместителей.

Основные направления развития воображения дошкольника.

Развитие видов воображения: воссоздающего, творческого, произвольного, непроизвольного. Опосредованное воображение.

Роль речи в развитии произвольного опосредованного воображения.

Развитие операций воображения: комбинирование, агглютинация, антропоморфизация, схематизация, акцентирование.

Характеристика образов воображения дошкольника. Развитие функций воображения: гностическая, планирующая, защитная.

Условия, пути и средства развития воображения. Обогащение опыта, создание предметной среды, создание проблемных ситуаций, не имеющих однозначного решения.

Влияние литературных произведений, игры, труда, продуктивных видов деятельности на развитие воображения.

Место воображения в системе познавательных процессов. Реализм детского воображения.

Воображение и развитие личности. Овладение личностными смыслами человеческой деятельности. Формирование представлений о профессиях.

«Эмоциональный» этап профессионального самоопределения. Формирование представлений о социально одобряемом образце поведения.

Воображение и усвоение нравственных норм.

Основные понятия . Воображение, творчество, операция воображения.

Развитие мышления

Предпосылки развития мышления в младенчестве. Обследование предметов, выделение некоторых свойств. Установление элементарных причинно-следственных связей. Освоение предметных действий.

Развитие мышления в раннем детстве. Специфика наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Взаимосвязь мышления с развитием орудийных действий. Предметное отношение к действительности как важнейшее достижение раннего детства.

Становление элементов наглядно-образного мышления. Основные направления развития мышления дошкольника. Развитие форм мышления.

Особенности оперирования образами и системами образных представлений. Конкретная образность мышления. Наглядное пространственное моделирование. Предпосылки развития словесного мышления.

Развитие мыслительных операций: сравнение, абстрагирование, классификация, обобщение, анализ, синтез. Установление причинно-следственных связей и особенности рассуждения при решении мыслительных задач. Взаимосвязь развития мышления и речи. Усвоение понятий, наглядное обобщение.

Развитие познавательных интересов и познавательной активности, любознательности. Детское экспериментирование. Познавательные вопросы, их происхождение и содержание.

Формирование умений и навыков умственной деятельности: умения принять цель, вопрос, задачу, определить способы решения мыслительной задачи, достичь результата и оценить его.

Значение знаний для развития мышления. Знания неясные и ясные, четкие.

Место мышления в системе познавательных процессов.

Влияние мышления на психическое развитие. Мышление и развитие личности. Мышление и деятельность.

Условия, пути и средства развития мышления в разном возрасте и в разных видах деятельности.

Психологические основы умственного воспитания детей.

Основные понятия. Мышление, виды мышления, мыслительные операции, познавательная активность, любознательность, познавательные интересы, проблемная ситуация, наглядное пространственное моделирование, понятие, знания.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Развитие самосознания

Возникновение предпосылок развития самосознания в младенчестве и раннем детстве. Формирование представлений о собственном теле. Активность как личностное новообразование первого года жизни.

Важнейшие личностные приобретения в раннем детстве: «гордость за собственные достижения» и самосознание.

Основные направления развития самосознания у дошкольников. Особенности развития самооценки и самоконтроля. Осознание себя во времени. Половая идентификация и осознание своей индивидуальности. Осознание своего места в системе общественных отношений.

Новая внутренняя позиция как итог развития самосознания у дошкольников.

Условия и пути развития самосознания и самооценки в разном возрасте в разных видах деятельности.

Роль социального окружения в формировании самосознания: общение со взрослыми, сверстниками, взаимодействие с «рукотворным» миром вещей.

Основные понятия . Самосознание, самооценка, самоконтроль, половая идентификация, образ «я», активность, новая внутренняя позиция.

Развитие воли

Предпосылки развития воли в младенчестве и раннем детстве. Произвольные движения как одно из первых проявлений воли. Зачатки целенаправленности. Фазы развития произвольных движений: предварительная ориентировка в задании, формирование сенсомоторного образа. Условия развития произвольных движений и действий у ребенка от рождения до 3 лет, их значение для психического развития на этом возрастном этапе.

Основные направления развития воли в дошкольном возрасте.

Становление волевого действия.

Развитие целенаправленности действий, способности к целеполаганию.

Появление новых мотивов и потребностей в разном возрасте. Изменение содержания мотивов и потребностей. Борьба и соподчинение мотивов. Соподчинение мотивов и произвольность поведения.

Условия развития мотивов и потребностей в разном возрасте в разных видах деятельности.

Установление отношения цели действий к их мотиву. Волевые усилия при выполнении действий, преодоление препятствий.

Особенности оценки ребенком полученных результатов.

Развитие волевых качеств: самостоятельности, настойчивости, смелости, целеустремленности, инициативности и волевых привычек: к регулярному труду, физической и гигиенической культуре, к сдержанности. Волевые привычки и индивидуальность ребенка. Взаимосвязь развития воли с развитием познавательных процессов, личностных новообразований, произвольности поведения и деятельности, самосознания, самооценки, самоконтроля. Воля и совершенствование разных видов деятельности.

Условия волевого развития в разных видах деятельности в разных возрастных группах.

Основные понятия . Воля, волевое действие, волевое усилие, соотношение мотива и цели, волевые привычки, волевые качества личности, произвольность поведения, произвольные движения и действия, мотив, соподчинение мотивов, борьба мотивов, потребность.

Эмоциональное развитие

Особенности развития эмоций и чувств в младенчестве и раннем детстве.

Общие закономерности и пути развития эмоций и чувств в онтогенезе. Развитие динамики и содержания эмоций и чувств. Развитие произвольности, разумности эмоций и чувств. Дифференциация, обогащение переживаний. Развитие высших чувств как обобщение эмоций, направленных на определенный объект.

Развитие положительных эмоций и их роль в психическом развитии.

Особенности развития высших чувств у дошкольников: познавательных, нравственных, эстетических. Роль сопереживания в развитии высших чувств.

Условия развития эмоций и чувств в разном возрасте. Роль общения со взрослыми - родителями, воспитателями детского сада. Роль общения со сверстниками.

Влияние условий и характера выполнения деятельности на развитие чувств. Индивидуальность ребенка и развитие чувств. Роль возрастных этапов, кризисов, появления новых интересов, потребностей в развитии эмоций и чувств.

Эмоциональное неблагополучие детей и его причины. Аффекты, страхи, причины, их вызывающие, и пути преодоления.

Основные понятия. Эмоции, высшие чувства, динамика и дифференциация чувств, аффект, страх, содержание чувств, эмоциональное неблагополучие.

ПРОГРАММА ПО КУРСУ ДОШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ...

Нравственное развитие

Нравственное развитие как усвоение знаний (формирование нравственного сознания) и освоение социально одобряемых способов поведения (формирование нравственного поведения) и нравственных чувств.

Развитие нравственного сознания. Знание норм морали и эмоционального отношения к ним. Постепенное усложнение знаний о нормах морали и правилах поведения. Усвоение этических эталонов. Формирование нравственных мотивов поведения.

Развитие нравственного поведения. Формирование позитивных нравственных качеств: доброта, честность, отзывчивость, взаимопомощь и др. Формирование нравственных привычек поведения.

Происхождение и появление негативных личностных образований: ложь, зависть, жестокость, драчливость, неряшливость, жадность. Шалости и проступки детей, их причины, виды (А. А. Люблинская). Притязания на признание у сверстников.

Культура поведения как основа нравственного развития дошкольников. Культурно-гигиенические навыки: этапы формирования, содержание и специфика освоения в разных возрастных группах (самостоятельность, качество, осознанность их выполнения). Место культурно-гигиенических навыков в психическом развитии.

Условия нравственного развития детей в разном возрасте: опыт самостоятельной и специально организованной деятельности, общение со взрослыми и сверстниками.

Роль художественной литературы в нравственном развитии.

Психологические основы методов и средств формирования нравственного поведения и нравственного сознания.

Основные понятия . Нравственное сознание, нравственное поведение, моральные нормы, этический эталон, негативные и позитивные личностные образования.

Развитие темперамента

Общее в проявлении темперамента в поведении и деятельности ребенка младенческого и раннего детства.

Особенности развития темперамента в дошкольном возрасте. Возрастные особенности возникновения и проявления различных свойств темперамента. Соотношение наследственного и приобретенного в темпераменте. Физиологические и психологические предпосылки изменчивости темперамента.

Характеристика детей разных типов темперамента и основы индивидуального подхода к ним.

Основные понятия . Темперамент, типы темперамента, сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов, тип высшей нервной деятельности, реактивность, ригидность; эмоциональная возбудимость, динамичность, лабильность, пластичность, экстраверсия, интроверсия.

Развитие способностей

Предпосылки развития способностей, задатки, склонности и способности. Развитие познавательных способностей.

Развитие сенсорных способностей, в частности форм опосредованного познания - использование сенсорных эталонов.

Развитие интеллектуальных способностей, в частности, овладение наглядным пространственным моделированием (Л.А. Венгер).

Развитие практических способностей: организаторских, конструктивно-технических.

Развитие специальных способностей: музыкальных, изобразительных, литературных, театрально-речевых. Взаимосвязь развития специальных способностей с развитием познавательных способностей и личности.

Условия развития способностей. Взаимосвязь развития способностей с развитием познавательных процессов, личности и творчества. Деятельность как основное условие развития способностей. Индивидуальный подход. Одаренные дети.

Основные понятия. Способности, склонности, задатки, одаренность, виды способностей, творчество, саморегуляция, активность.

Психологическая готовность к обучению в школе Психологические особенности детей 6-летнего возраста

Социальная ситуация развития в переходный к младшему школьному возрасту период.

Кризис 7 лет. Основные достижения и противоречия периода.

Формирование новой внутренней позиции.

Развитие познавательных процессов 6-летнего ребенка.

Развитие личности 6-летнего ребенка.

Развитие деятельности.

Основные понятия . Новая внутренняя позиция.

Психологическая готовность к систематическому обучению

Понятие психологической готовности к обучению в школе.

Основные компоненты психологической готовности ребенка к школе.

Интеллектуальная готовность: сформированность способов и средств познавательной деятельности.

Социально-психологическая и коммуникативная готовность: сформированность форм общения со взрослыми и сверстниками, коммуникативных умений и навыков.

Личностная готовность: произвольность поведения и волевая готовность, особенности мотивационной сферы и мотивов учения.

Основные понятия . Готовность к школе, психологическая готовность к школе, обучаемость, морфофункциональная готовность, предметно-специфическая готовность, структура психологической готовности ребенка к обучению в школе, школьная зрелость.

Приложения. СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Абстрагирование —мыслительная операция, состоящая в отвлечении от несущественных признаков в объекте.

Активность - стремление ребенка к поддержанию жизненно важных связей с окружающим миром или к его преобразованию.

Акцентирование - операция воображения, состоящая в подчеркивании определенных частей, свойств, качеств, признаков в знакомом образе, в результате чего получается новый образ.

Анализ - мыслительная операция, состоящая в мысленном расчленении объекта на составные части.

Антропоморфизация - операция воображения, состоящая в одушевлении.

Внимание - направленность и сосредоточенность психической деятельности на значимом объекте при отвлечении от незначимых.

Волевое действие - преднамеренное, осознанное, связанное с преодолением трудностей действие. Его структуру составляют постановка цели, принятие решения, планирование исполнения, преодоление препятствий, сличение достигнутого результата с предполагаемым и его оценка.

Волевое усилие психическое напряжение, мобилизующее внутренние ресурсы человека для преодоления препятствий.

Воля - способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние и внешние препятствия.

Воображение - психический познавательный процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки материала восприятий, представлений, понятий, полученных в предшествующем опыте.

Воспитание - процесс целенаправленного и систематического воздействия на все стороны личности ребенка.

Воспоминание - процесс непроизвольного восстановления прошлого опыта.

Восприятие - психический познавательный процесс, состоящий в отражении объектов действительности в совокупности их сторон при непосредственном их воздействии на органы чувств.

Словарь основных психологических понятий

Воспроизведение - процесс памяти, при котором актуализируются известные по прошлому опыту объекты.

Воссоздающее воображение - вид воображения, предполагающий создание образа на основе описания.

Гиперболизация - операция воображения, состоящая в преувеличении или преуменьшении определенных сторон знакомого объекта, в результате чего получается новый образ.

Двигательная память - память на движения и действия.

Деятельность - активное взаимодействие субъекта с окружающей действительностью, в ходе которого происходят изменения в психической деятельности субъекта и в объекте, на который она направлена.

Забывание - утрата информации из памяти или невозможность ее восстановить.

Запоминание - процесс памяти, состоящий в фиксации новой информации.

Знаково-символическая функция сознания - возможность использовать объект в качестве заместителя другого.

Импульсивность - особенность поведения человека, состоящая в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению - один из компонентов готовности, предполагающий определенный уровень развития познавательных процессов.

Интеллектуальные чувства чувства, возникающие и развивающиеся в процессе познавательной деятельности (удивление, сомнение, радость познания).

Интерииоризация процесс перехода внешних действий во внутренние.

Классификация - мыслительная операция, состоящая в разделении объектов на группы по определенным признакам.

Коммуникативное умение - освоенный человеком способ установления взаимоотношений между людьми. К ним относятся умение входить в контакт с незнакомым человеком, понимать его личностные качества и намерения, предвидеть результаты его поведения и в соответствии с этим строить свое.

Концентрация внимания - степень углубления в деятельность при отвлечении от всего остального.

Культура наблюдения - качество восприятия, характеризующее возможность поставить цель, спланировать и руководить процессом восприятия.

Латентный период запоминания - время, в течение которого информация удерживается в памяти.

Личность - устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида со стороны его включенности в социальные отношения.

Логическая память - вид памяти, предполагающий осмысление, т. е. сознательное усвоение материала.

Манипулирование - нецеленаправленные действия с объектами, не учитывающие их специфику (назначение).

Механическая память - вид памяти, предполагающий усвоение материала без его осмысления.

Мнемическая память - сознательно принимаемая или поставленная самим человеком цель запомнить.

Мнемические приемы- действия, которые применяются для управления своей памятью.

Мнемические средства - идеальные или материальные объекты, предназначенные для облегчения протекания процессов памяти.

Мотив - побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности.

Мотивировка - словесное объяснение своего действия или поступка.

Мышление - процесс обобщенного и опосредованного отражения существенных свойств, связей и отношений между объектами. Мышление неразрывно связано с речью. С его помощью происходит открытие существенно нового. Мышление начинается в практической деятельности из чувственного познания и выходит далеко за его пределы.

Наблюдение - систематическое, целенаправленное и планомерное восприятие объектов.

Наглядно-действенное мышление - вид мышления, осуществляемый с помощью внешних практических действий.

Наглядно-образное мышление - вид мышления, осуществляемый во внутреннем плане с опорой на представления и образы.

Непроизвольная память - вид памяти, не требующий волевых усилий и сознательной мнемической цели.

Новая внутренняя позиция дошкольника - возникающая к концу дошкольного возраста новая система мотивов и потребностей, связанных с учением как новой, серьезной, общественно значимой деятельностью.

Нравственное развитие - процесс, предполагающий усвоение нравственных норм, формирование нравственного сознания и нравственного поведения.

Нравственные качества - постоянные свойства личности, проявляющиеся во всех ситуациях, связанные со стремлением ребенка следовать нравственным нормам.

Нравственные, моральные чувства - переживания, связанные с удовлетворением или неудовлетворением стремлений ребенка соблюдать требования общественной жизни, следовать нравственным нормам.

Нравственные нормы - общественно выработанные правила поведения, которыми руководствуются люди в своей жизни и деятельности.

Обобщение - мыслительная операция, состоящая в объединении объектов по общим существенным признакам.

Образная память - память на чувственно воспринимаемую информацию: слуховые, зрительные и другие раздражители.

Общение - взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего материального или духовного результата.

Объем памяти - количество объектов, которые человек запоминает (воспроизводит) за единицу времени.

Опосредованная память - вид памяти, предполагающий опору на внешние или внутренние мнемические средства.

Опосредованное воображение - вид воображения, предполагающий создание образа с опорой на внешние или внутренние средства.

Орудийные действия - действия, предполагающие воздействие предметом-орудием на предмет-цель.

Ощущение - психический познавательный процесс отражения отдельных сторон объектов при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Память - психический познавательный процесс, состоящий в отражении прошлого опыта.

Переключение внимания - переход от одного объекта (вида деятельности) к другому.

Перцептивные действия - действия, сознательно направляемые на обследование объектов.

Потребность - источник активности субъекта, нужда в материальных или духовных объектах, необходимых для его существования и развития.

Предметные действия - общественно выработанные способы употребления предметов.

Припоминание - сознательный поиск информации в памяти.

Произвольная память - вид памяти, предполагающий наличие сознательно поставленной мнемической цели и сопровождающийся волевыми усилиями для ее достижения.

Произвольное действие - действие, совершаемое в соответствии с заранее поставленной целью.

Произвольность поведения - способность отказаться при необходимости от того, что непосредственно привлекает, и действовать в соответствии с заранее поставленной целью.

Психическое развитие - процесс количественных и качественных изменений в психике ребенка на протяжении онтогенеза: процесс усвоения ребенком общественно-исторического опыта.

Психологическая готовность к школьному обучению - комплекс психологических качеств, обеспечивающих успешное обучение в школе. В него включаются такие компоненты, как интеллектуальная готовность (определенный уровень развития познавательных процессов - мышления, восприятия, памяти, воображения); личностная (определенный уровень развития самосознания, воли и мотивов поведения); коммуникативная (определенный уровень развития умений и навыков общения, установления контактов со сверстниками и взрослыми).

Психологическая защита - регулятивная система личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта.

Распределение внимания - способность одновременно успешно выполнять несколько видов деятельности.

Рассеянность внимания - неспособность к сосредоточению, что проявляется в частых и длительных отвлечениях от предмета или деятельности.

Речь - процесс использования языка в качестве средства общения и обобщения.

Самооценка - оценка личностью себя (своей внешности, способностей, личностных качеств и др.), компонент самосознания.

Самосознание - осознанное отношение человека к своим индивидуальным и личностным свойствам, переживаниям и мыслям.

Сенсомоторный образ - зрительно-двигательный образ действия или предмета.

Сенсорные эталоны - исторически сложившиеся представления о чувственных свойствах, качествах и признаках объектов.

Синтез - мыслительная операция, состоящая в мысленном соединении различных частей или сторон объекта в единое целое.

Ситуативные желания - желания, мотивы поведения, возникающие в данной конкретной наглядной ситуации «здесь и сейчас».

Словесное мышление - вид мышления, протекающий во внутреннем плане с опорой на понятия. **Словесно-логическая память** - память на мысли.

Соотносящие действия - действия, предполагающие приведение в пространственные взаимоотношения объектов или их частей.

Соподчинение мотивов - определенное соотношение мотивов, устанавливающееся на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие.

Социальная перцепция - восприятие, понимание и оценка человеком других людей.

Сравнение - мыслительная операция, состоящая в сопоставлении объектов с целью установления их сходства и различия. **Суждение** - логическая форма, которая содержит утверждение или отрицание чего-либо и отражает связи между объектами или их признаками, свойствами.

Творческое воображение - вид воображения, предполагающий создание оригинального продукта.

Творчество - деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей.

Узнавание - процесс памяти, состоящий в опознании воспринимаемого объекта как уже известного в прошлом опыте.

Умозаключение - логическая форма мышления, вывод, получаемый путем сопоставления фактов или суждений.

Устойчивость внимания - длительное удержание внимания на объекте или деятельности.

Фантазия - синоним воображения или его продукт.

Фрустрация - тяжелое психическое состояние, вызываемое ситуацией, когда человек хочет, но не может преодолеть барьер, переживает неудачу.

Целеполагание - способность порождения новых целей в деятельности человека.

Чувства высшие - отражения устойчивых эмоциональных отношений человека, связанных с его потребностями и мотивами, к явлениям действительности.

Чувственное познание - познание, протекающее с помощью органов чувств.

Эмоции - психическое отражение в форме непосредственного переживания значимости действующих на человека явлений и ситуаций. Эмоции проявляются в отношении человека к окружающему миру, в переживаниях по поводу проявления, удовлетворения или неудовлетворения потребностей.

Эмоциональная память - память на эмоциональные переживания.

Эмпатия - постижение эмоционального состояния другого человека, проникновение в его переживания.