

Высшее профессиональное образование
БАКАЛАВРИАТ

Г.А.УРУНТАЕВА

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНИК

Рекомендовано

Федеральным гоа/дарственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет» в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»

Регистрационный номер рецензии 311 от 8 июля 2013 г. ФГАУ «ФИРО»

ACADEMA

Москва

Издательский центр «Академия» 2013

УДК 159.922.7(075.8) ББК 88.8я73 У73

Рецензенты: доктор психологических наук, профессора *И. Подольский*; доктор педагогических наук, профессор *Л. Н. Литвин*

Урунтаева Г. А.

У73 **Детская психология** : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 336 с. — (Сер. Бакалавриат).

ISBN 978-5-7695-9674-2

Учебник создан в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 050100 — Педагогическое образование (профиль «дошкольное образование», квалификация «бакалавр»).

Учебник посвящен проблемам психического развития детей раннего и дошкольного возраста. В нем излагаются базисные представления об особенностях умственного развития дошкольника, освоения им разнообразных видов деятельности.

Для студентов учреждений высшего профессионального образования. Также может быть полезен практическим психологам, воспитателям детских садов и всем, кто интересуется вопросами психологии дошкольника, становления его личности.

УДК
159.922.7(075.8)
ББК 88.8я73

Учебное издание Урунтаева Галина Анатольевна **Детская психология**

Учебник

Редактор *Н. М. Тимакова*. Технический редактор *Е. Ф. Коржуева*. Компьютерная

верстка: *Н. В. Протасова*. Корректоры *О. Н. Яковлева, Е. В. Кудряшова*

Изд. № 101116038. Подписано в печать 18.07.2013. Формат 60х90/16. Гарнитура

«Ньютон». Печать офсетная. Бумага офс. № 1. Уел. печ. л. 21,0. Тираж 1000 экз.

Заказ №

ООО «Издательский центр «Академия», www.academia-moscow.ru 129085, Москва,

пр-т Мира, 101В, стр. 1.

Тел./факс: (495) 648-0507, 616-00-29.

Санитарно-эпидемиологическое заключение № РОСС RU. АЕ51. Н 16476 от 05.04.2013.

Отпечатано с электронных носителей, предоставленных издательством, в ОАО

«Саратовский полиграфкомбинат». www.sarpk.ru 410004, г. Саратов, ул.

Чернышевского, 59.

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Урунтаева Г. А., 2013

© Образовательно-издательский центр «Академия»,

© Оформление. Издательский центр «Академия»,

2013 ISBN 978-5-7695-9674-2

2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

Дошкольное детство, охватывающее первые семь лет жизни человека — от рождения до поступления в школу, — является начальным, очень коротким, но чрезвычайно важным и ответственным ее периодом. Именно в это время психическое развитие идет как никогда бурно и стремительно, а приобретения оказываются чрезвычайно значимыми для его дальнейшего хода. Ребенок превращается в относительно самостоятельную, социально активную личность, в субъекта общения и деятельности. Он осваивает разнообразные виды деятельности, у него закладываются основы самосознания и мировоззрения, зарождаются психические свойства и качества личности, интенсивно развиваются эмоционально-волевые, познавательные процессы. Поэтому дошкольный возраст требует к себе особого внимания со стороны взрослых: родителей, педагогов, воспитателей, психологов. Именно в это время педагог находится с ребенком в самых близких отношениях, принимает в его развитии самое деятельное участие. А значит, наряду с дошкольной педагогикой и технологиями в отдельных областях воспитания и развития детей курс детской психологии является одним из основных в подготовке воспитателей дошкольных учреждений.

Данный учебник предназначен для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» и профилю «Дошкольное образование» (квалификация «бакалавр»). Его цель состоит в том, чтобы раскрыть основные закономерности, условия и специфику психического развития в дошкольном детстве, показать значение этого возрастного этапа в дальнейшем психическом развитии, описать ведущие линии развития дошкольника, а также методы их изучения, применяемые в детской психологии.

Учебник основан на базовых методологических и теоретико-психологических положениях отечественной психологии, на подходе к пониманию психического развития как к творческому, деятельному усвоению ребенком культурно-исторического опыта человечества (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, Л. И. Божович, А. А. Люблинская, М. И. Лисина, Н. Н. Подъяков, В. С. Мухина и др.), а также на современных достижениях детской психологии.

Учебник состоит из пяти разделов, каждый из которых включает в себя несколько глав.

В *первом разделе* рассматриваются предмет детской психологии, методы психологического изучения ребенка, общие закономерности и условия психического развития.

Во *втором разделе* освещаются особенности психического развития в младенчестве и раннем детстве, в том числе в познавательной и личностной сферах, при освоении новых видов

деятельности, даются характеристики социальных ситуаций развития, новообразований и кризисов одного года и трех лет.

В *третьем разделе* анализируется своеобразие овладения дошкольником разнообразными видами детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, продуктивной (рисованием и конструированием).

В *четвертом разделе* описывается специфика умственного развития в дошкольном детстве, т. е. становление видов, функций и операций отдельных познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), а также внимания и речи.

В *пятом разделе* дается характеристика развития личности дошкольника: возрастных особенностей сферы самосознания, волевой, эмоциональной, нравственной сфер, становления способностей. Показаны достижения ребенка к концу дошкольного возраста, способствующие психологической готовности к школьному обучению, раскрыто своеобразие кризиса семи лет.

В завершение каждой главы и раздела подводятся итоги, предлагаются вопросы и задания для самостоятельной работы студентов.

В конце учебника помещен список рекомендуемой для изучения литературы.

РАЗДЕЛ I ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1

ПРЕДМЕТ И МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Предмет детской психологии, ее связь с другими науками

Детская психология, наряду с другими науками (педагогикой, физиологией, педиатрией и пр.), изучает ребенка, но имеет *свой особый предмет*, в качестве которого выступает **психическое развитие на протяжении детства**, т. е. первых семи лет жизни — от рождения до поступления в школу. В этот довольно короткий отрезок времени психическое развитие идет как никогда бурно и стремительно. Ребенок представляет собой постоянно меняющееся существо, причем, чем он младше, тем более интенсивны и

значительны происходящие в нем изменения, как количественные, так и качественные.

Детскую психологию интересуют факты детского развития, отличительные признаки каждого периода, типичные для большинства детей этого возраста, и их психологическое содержание. Кроме того, детская психология анализирует закономерности и механизмы перехода от одной возрастной стадии к другой, поскольку наблюдаемые на разных этапах дошкольного детства изменения в психике ребенка имеют не случайный, а закономерный характер. Специфика изучения ребенка детской психологией состоит в том, что исследуются не столько психические процессы и качества сами по себе, сколько законы их возникновения и становления.

Следует различать понятия «рост», «созревание», «развитие».

Рост как отдельный аспект развития представляет собой количественное изменение или усовершенствование какой-либо функции, например, изменение высоты и массы тела, увеличение запаса слов, освоение навыка ходьбы или произношения.

С **созреванием** связаны морфологические изменения, протекающие под непосредственным управлением генетического аппарата. К ним относятся такие физические перемены, важные для психического развития, как созревание мозга, нервной, мышечной, эндокринной систем и т.д.

Психическое **развитие** нельзя рассматривать с позиций преформизма, как уменьшение или увеличение каких-либо показателей, как простое повторение того, что было раньше. Психическое развитие предполагает появление новых качеств и функций, психических новообразований и в то же время изменение уже существующих форм психики. Для него характерно не столько то, какие отдельные знания и умения усвоил ребенок, сколько то, какие более общие изменения личности ребенка возникли, какой сформировался у него новый план отражения окружающего мира, обусловленный вхождением в новую систему отношений с окружающими людьми и овладением новых видов деятельности. То есть психическое развитие выступает как процесс не только количественных, но прежде всего качественных изменений, происходящих в трех взаимосвязанных сферах: освоение разнообразных видов деятельности, развитие познавательных процессов и формирование личности. Итак, детская психология как наука изучает факты, закономерности и механизмы психического развития ребенка от рождения до поступления в школу, а именно развитие его деятельности, психических процессов и качеств, становление его личности.

Психология, прежде чем стать самостоятельной наукой, в течение длительного времени развивалась внутри философии. Поэтому психология, в том числе и детская, имеет тесные связи с

философией, ведь в основе понимания сущности человека, его сознания, личности, деятельности, психического развития лежат те или иные философские теории.

Детская психология взаимосвязана с другими отраслями психологической науки. Поскольку категории *общей психологии* используются во всех отраслях психологии, общая психология является их фундаментальной основой. В общей психологии были выделены такие феномены, как психические процессы, свойства и состояния, изучены их основные закономерности. В свою очередь, детская психология, используя генетический метод исследования, стала проследивать их происхождение. Раскрывая законы развития психических процессов и свойств, детская психология помогает понять их динамику, структуру и содержание.

Психология развития, или генетическая психология, имеет с детской психологией общий предмет. Но если первая изучает общие закономерности психического развития человека на протяжении всей его жизни — от рождения до смерти, то детская — только в дошкольном возрасте. Она выясняет, какой фундамент закладывается в детстве и какое значение он имеет для дальнейшего развития.

Психологию личности интересуют такие категории, как самосознание, самооценка, мотивация, мировоззрение и т.д., а детскую — то как они складываются и проявляются на протяжении дошкольного детства.

Детская психология, опираясь на закономерности *социальной психологии*, прослеживает, как развитие дошкольника, его деятельность, поведение зависят от особенностей социальных групп, в которые он включается (семья, сверстники, группа детского сада и т.п.). Для детской и *педагогической психологии* фундаментальной выступает проблема связи психического развития с воспитанием и обучением. Данные детской психологии помогают разработать и обосновать технологии и методы воспитания и обучения детей в соответствии с их возрастом. Педагогическая психология выясняет, как влияет на психическое развитие дошкольника его важнейший фактор — различные условия воспитания и обучения.

Психодиагностика, опираясь на показатели психического развития детей, разрабатывает методы контроля за его ходом, выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности ребенка.

Анатомия, физиология, гигиена помогают понять биологическую сущность человека, роль созревания коры больших полушарий, развития нервной системы и органов чувств в психическом развитии, взаимосвязи психического и физического развития, особенно тесные в раннем и дошкольном возрасте.

Педагогика и дошкольная педагогика, в частности, опираются

на детскую психологию. Педагогика должна знать закономерности развития личности и деятельности детей, чтобы способствовать их развитию и изменению, поэтому все педагогические проблемы должны получить психологическое обоснование. Знание возрастных особенностей дошкольников и законов психического развития необходимо для практики воспитания и обучения. Понимая переживания, желания, интересы ребенка, вовремя выявляя возникающие в его развитии проблемы, отклонения или одаренность, воспитатель устанавливает с ним тесные личные контакты, выбирает адекватные методы взаимодействия, воспитания и обучения. Вместе с тем истинность теоретических выводов детской психологии подтверждается в педагогической практике, она ставит перед исследователем новые проблемы, стимулирует возникновение новых идей.

1.2. Из истории детской психологии

Предпосылками оформления детской психологии в самостоятельную отрасль науки в середине XIX в. выступили запросы педагогической практики, осознание необходимости построения научной теории воспитания, а также разработка идеи развития в философии и биологии, появление экспериментальной психологии и связанных с ней объективных методов исследования. Все крупнейшие педагоги прошлого (Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель, И. Ф. Герbart, А. Дис-тервег и др.) говорили о необходимости строить воспитание и обучение с опорой на знание возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, тем самым способствовали отходу от рассмотрения его развития с точки зрения преформизма, т.е. представления о том, что с самого рождения он сформирован таким, каким будет взрослым, что в начале процесса развития определены все его стадии и конечный результат. Изменение системы подготовки детей к жизни, переход от домашнего образования к всеобщему обучению ставили проблемы исследования общих механизмов и ступеней психического развития. Изучение этого процесса с помощью принципа развития и диалектического метода, разработанных немецким философом Г. Гегелем, потребовало выяснения качественных отличий психики ребенка от психики взрослого, а также своеобразия психики ребенка на разных возрастных этапах.

Становлению детской психологии как отдельной области науки, широкому проникновению в нее генетического принципа и объективных методов исследования способствовала эволюционная теория английского естествоиспытателя Ч. Дарвина. Приспособляемость организма к природе ученый истолковал, опираясь на уста-

новленный им факт изменчивости видов, естественного отбора, протекающего в условиях борьбы живых существ за существование на основе изменчивости и наследственности. Психические явления Ч.Дарвин рассматривал как орудие приспособления организма к среде. Вслед за открытием законов эволюции в органическом мире встала задача изучить движущие силы психического развития, роль наследственности и среды в этом процессе, особенности взаимодействия ребенка со средой, адаптации к ней. Ч.Дарвин, интересуясь детской психологией, вел наблюдения за поведением сына от рождения до 3 лет. Ранее попытка подробного и последовательного описания психического развития ребенка была предпринята немецким врачом и философом Т.Тидеманом. Он фиксировал проявления ребенка от рождения до 3 лет в двигательной, сенсорной и эмоциональной сферах. Подчеркнем, что впервые психологи увидели в психике младенца, не владеющего речью и поэтому не способного рассказать о своих переживаниях, особый объект и сделали предметом изучения развитие ее составляющих, выбрав адекватный метод — объективное, внешнее наблюдение в форме систематического лонгитюдного исследования.

Огромное влияние на становление детской психологии, рост интереса к проблемам детства, широкое распространение родительских дневников, организацию исследований, направленных на систематическое изучение детской психологии, оказал немецкий физиолог и психолог В. Прейер. Сторонник эволюционной теории Ч. Дарвина, В. Прейер ратовал за распространение идей развития в детской психологии, за внедрение объективных методов исследования, тем самым отстаивал естественно-научный путь ее развития. В своей книге «Душа ребенка» ученый представил многолетние наблюдения за развитием сенсорики, познания, речи, воли, эмоций, самосознания в младенчестве и раннем детстве, стремясь составить целостную картину психического развития, определить его условия, показать роль наследственности. В. Прейер, пытаясь усовершенствовать метод наблюдения по аналогии с методами естественных наук, разработал методические рекомендации для наблюдателя, помогающие выделять и фиксировать факты поведения детей, а также образец дневника и календарь показателей развития ребенка от рождения до 3 лет.

Новый этап в развитии детской психологии связан с использованием метода эксперимента, применявшегося в конце XIX — начале XX в. Исследователям казалось, что на основе экспериментального изучения психологии ребенка можно построить научную педагогику. Впервые психология включилась в педагогическую практику, в решение педагогических проблем, когда А. Бине получил заказ от Министерства просвещения Франции на

разработку метода, позволяющего определить среди поступающих в школу детей тех, кто должен учиться во вспомогательной школе. От составления тестов, выявляющих уровень интеллекта детей с отставанием или задержкой умственного развития, А. Бине перешел к разработке тестов для общей диагностики интеллектуального развития детей 3—15 лет — так называемой умственной одаренности. Под интеллектом понималось умение решать задачи, доступные возрасту. Показателем умственного развития служило сравнение хронологического возраста с умственным. Под умственным возрастом А. Бине понимал успешность выполнения тестовых заданий. О нормальном умственном развитии ребенка говорило совпадение умственного возраста с хронологическим, о высоком — выполнение заданий, предназначенных для детей более старшего возраста, о низком — невыполнение заданий, предназначенных для своего возраста. Совместно с Т. Симоном А. Бине разработал «метрическую шкалу интеллектуального развития». Кроме представления о ведущей роли наследственности в психическом развитии в основе тестологии лежало положение о том, что развитие совершается независимо от обучения, и обучение должно идти за развитием, подчиняясь ему. Позднее В. Штерном был введен показатель развития интеллекта — коэффициент интеллектуальности (IQ), представление о статистической тестовой норме.

Постепенно от накопления фактов ученые переходили к их объяснению, к разработке теорий психического развития, рассматривающих сущность этого процесса, его условия и движущие силы, роль биологических и социальных факторов. В зависимости от того, что понималось определяющим для развития человека — наследственность или среда, — теории разделились на два направления. **Биогенетическое** направление рассматривало психическое развитие как процесс биологически обусловленный, подчиняющийся природным законам, а **социогенетическое** — как процесс, складывающийся под влиянием внешних, социальных условий. Заметим, основателем социогенеза считается английский философ, педагог, психолог XVII в. Дж.Локк, а биогенеза — французский просветитель, писатель, философ, педагог XVIII в. Ж.Ж. Руссо. Дж.Локк указывал, что детское сознание — чистая доска (*tabula rasa*), а источник большей части человеческого опыта — окружающая среда. Именно она формирует детский ум, который наиболее податлив в первые годы жизни ребенка, поэтому в это время влияние среды наиболее сильно. Обучение происходит посредством образования ассоциаций, путем подражания образцу, под воздействием наград и наказаний.

В отличие от Дж. Локка Ж.Ж. Руссо утверждал, что развитие детей, их различных способностей и качеств совершается в соответствии с планом природы, т.е. как спонтанный, естественный

процесс. По мнению Ж. Ж. Руссо, ребенок рождается счастливым, добрым и совершенным, а несчастным становится в обществе. Чтобы не сделать его несчастным и не исказить его развитие, общество должно позаботиться о правильном воспитании, которое начинается с самого рождения, учитывает природные и возрастные особенности ребенка, т.е. центрируется на нем.

Первой теорией в области детской психологии была **теория рекапитуляции** (рекапитуляция — сжатое повторение бывшего прежде) американского психолога Г. Ст.Холла, в основу которой был положен биогенетический закон биолога Э. Геккеля. Согласно этому закону онтогенез рассматривался как биологически детерминированный процесс: ребенок в процессе индивидуального развития проходит те же стадии культурной эволюции, которые прошло человечество. К. Гетчинсон, ученик Ст.Холла, выделил пять периодов в психическом развитии, на протяжении которых меняются потребности и интересы ребенка, способ добывания пищи: период дикости и копания (0 — 5 лет), охоты и захвата добычи (5 — 11 лет), пастушества (8— 12 лет), земледельчества (11 — 15 лет), торговли и промышленности (14 — 20 лет). Поскольку границы этих периодов не были жесткими, конец одного не совпадал с началом

другого. К. Гетчинсон считал, что эра цивилизованного человека начинается с периода пастушества — с 8 лет, и именно с этого возраста ребенка можно систематически обучать.

Ст. Холл, стремясь получить целостную картину психического развития, впервые разработал и использовал многочисленные анкеты для детей и взрослых. С их помощью выяснялись детские знания, представления о мире, отношение к другим людям, переживания, моральные и религиозные чувства, радости, опасения, страхи, проявления лжи, особенности детских игр и пр. Стратегическим в изучении ребенка Ст. Холл считал комплексный подход, позволяющий с помощью опросников и анкет выяснить проблемы ребенка — в его понимании и с позиции взрослых (родителей, учителей, педагогов). Комплексным изучением ребенка в целях получения всестороннего знания о нем призвана была заняться **педология** (термин предложил О.Хризман, ученик Ст.Холла) — наука, объединяющая ученых разных специальностей: психологов, педагогов, врачей, физиологов и др. Практическая направленность педологии состояла в том, что это знание должно было составить основу точной педагогики — помочь построению обучения в соответствии с законами естественного развития детей. Чрезвычайно ценным в педологии было ее стремление понять ребенка в его развитии, в целом, во взаимосвязи всех сторон, изучить комплексно и в зависимости от условий окружающей социальной среды, чтобы помочь ему решить его проблемы и преодолеть трудности, обеспечить полноценное, всестороннее развитие. Но целостная наука о ребенке так и не была создана.

Представления о ведущей роли наследственности в психическом развитии придерживались многие исследователи первой трети XX в. (А. Л. Гезелл, Д. М. Болдуин, К. Бюлер, Э. Клапаред, В. Штерн, З. Фрейд и др.). Понимание психического развития как проявления количественных изменений в процессе приспособления ребенка к окружающему социальному миру приводит американского психолога А. Гезелла к формулированию общего закона детского развития, в соответствии с которым его темп с возрастом постепенно снижается, замедляется. Такое понимание развития опиралось на сравнительно-генетический метод в форме стратегии поперечных срезов, впервые примененной А. Гезеллом для определения показателей развития детей от 3 мес. до 6 лет в сферах моторики, речи, адаптивного и личностно-социального поведения. Эти показатели легли в основу системы диагностики психического развития ребенка. Чрезвычайно важной для детской психологии оказалась идея А. Гезелла о нормативности психического процесса, проблема нормы и патологии развития.

Попытка преодолеть односторонность биогенетического направления в рассмотрении психического развития была предпри-

нята немецким психологом В. Штерном, предложившим *теорию конвергенции двух факторов*. По его мнению, психическое развитие определяется конвергенцией (сближением) внутренних данных и внешних условий развития. Так, детские задатки обусловлены наследственно, но только как общая тенденция к развитию, которая зависит от индивидуальной деятельности и внешних условий. Для того чтобы сделаться действительностью и получить свое развитие, задатки должны получить дополнение извне. Детские задатки лишь указывают на будущее, предоставляющее известный простор, в пределах которого действуют воспитание и окружающая среда, определяя фактическое развитие. При таком понимании соотношения среды и наследственности ведущим фактором оказывалась наследственность, ведь именно она определяла развитие, а окружающая среда выступала лишь в роли условий, реализующих наследственно зафиксированные особенности. Тем не менее, определение роли каждого фактора в психическом развитии оставалось важной проблемой.

На рубеже XIX и XX вв. глубокие преобразования в психологии, связанные с перестройкой исходных представлений о предмете и методах исследования, а также категориального аппарата, приводят к появлению психоанализа, бихевиоризма, гештальтпсихологии, персонализма и других научных направлений.

Психоанализ, впервые включая в круг рассмотрения явления обыденной жизни, предметом психологии делает не только сознательные, но и главным образом бессознательные процессы. Чрезвычайно важным в психоанализе был поворот психологии к проблемам личности, ее сложным переживаниям, механизмам поведения и поступков, к мотивационной сфере. Теперь психология интересовалась не отдельными элементами душевной жизни, а ее целостностью и единством в реальной человеческой личности, конкретным человеком и его проблемами. Вначале психоанализ возник как метод практической психологии, как метод лечения неврозов, а затем превратился в способ получения психологических фактов о личностных особенностях, ее трудностях. К изучению детства австрийский психолог, физиолог, врач-невропатолог З. Фрейд обратился в связи с необходимостью проанализировать воспоминания взрослого. Сделав попытку понять, какое значение для взрослого человека в его жизни имеют бессознательные переживания детства, психоанализ тем самым подчеркнул его огромное значение, показал, что именно там закладываются личность и ее главные проблемы.

Психическое развитие в психоанализе понимается как вытеснение обществом врожденных инстинктов и адаптация ребенка к изначально враждебной и противостоящей конкретному индивиду среде. Отношения между ребенком и обществом с самого

рождения антагонистичны, ведь оно оказывает на малыша давление с помощью запретов и ограничений. И тогда его желания и влечения подавляются, накапливаются в подсознании, становясь причиной неврозов и травмирующих переживаний. Психическую жизнь взрослого человека составляют три личностных уровня, которые складываются в детстве. «Оно» (Ид), содержащее врожденные инстинктивные влечения, появляется с самого рождения и требует удовлетворения, руководствуясь принципом удовольствия. Важнейшими инстинктами являются половое влечение (Эрос) и инстинкт смерти, направленный на поиск удовлетворения в агрессивных и аутоагрессивных действиях (Танатос). Динамическая сила инстинктов определяется либидо — своеобразной психической энергией, связанной с половым инстинктом. «Я» (Эго) начинает оформляться в течение первого года жизни, когда сталкивается с невозможностью удовлетворить свои желания. В раннем детстве «Я» подчиняется принципу реальности, т.е., ориентируясь на требования внешнего мира, пытается направить «Оно» в соответствии с этими требованиями либо затормозить удовлетворение потребностей. «Сверх-Я» (Супер-Эго) возникает у дошкольников, когда они усваивают моральные нормы и ценности взрослых. Поэтому, нарушая нормы, ребенок испытывает чувство вины. К концу этого возраста все три психические инстанции сформированы и находятся в постоянном конфликте друг с другом.

Отождествляя психическое и психосексуальное развитие,

3. Фрейд считал, что стадии развития связаны с перемещением способов получения удовольствия по эрогенным зонам — тем областям тела, стимуляция которых это удовольствие вызывает: например, у младенца оральным путем с помощью сосания, в раннем детстве, когда ребенка приучают к контролю за естественными отправлениями организма, — анальным. Ребенок проходит следующие стадии развития: оральная (0 — 1 год), анальная (1 — 3 года), фаллическая (3 — 5 лет), латентная (5 — 12 лет), генитальная (12—18 лет).

Современный психоанализ подчеркивает роль межличностных отношений и социокультурных факторов, в том числе условий воспитания, в процессе становления личности. Э.Эриксон, один из учеников 3. Фрейда, создал теорию развития личности в условиях социального окружения, в той или иной социальной группе, к которой он принадлежит. Жизненный путь человека от рождения до смерти — эпигенез — составляют восемь стадий, которые он, созревая, последовательно проходит. Но развитие определяется не только созреванием, но и ожиданиями общества от человека, теми задачами, которые оно ставит перед ним на каждом возрастном этапе. Эти ожидания человек может оправдать или не оправдать,

тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. На каждой стадии развития человек приобретает новое качество — личностное новообразование. Всем стадиям развития присущи кризисы — поворотные пункты, моменты выбора между прогрессом и регрессом, между двумя альтернативными вариантами решения возрастных задач, благоприятным и неблагоприятным направлением развития.

Задача младенческого возраста (0 — 1 год) — формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Если ребенок получает должный уход, любовь и заботу близких, прежде всего матери, если удовлетворяются его основные потребности, происходит рождение первого базового качества — надежды. Задача раннего возраста (1 — 3 лет) — борьба против чувства стыда и сомнения в своих действиях за собственную автономию, независимость и самостоятельность. Если родители и близкие взрослые позволяют ребенку разумную дозволенность, поддерживают его стремление к самостоятельности, рождается новое качество — воля. Задача игрового возраста (3 — 6 лет) — развитие активной инициативы, моральной ответственности за свои желания против переживания чувства вины. Если взрослые поощряют исследовательскую активность ребенка, направленную на окружающий мир, он научается обращаться с людьми и вещами конструктивным образом, тогда появляется новое качество — целеустремленность. Итоговым, интегрирующим свойством личности, возникающим в конце жизненного пути, является психосоциальная идентичность как целостность, тождественность человека самому себе, устойчивость и непрерывность своего «Я», несмотря на все происходящие с человеком изменения в процессе роста и развития.

В отличие от психоанализа *бихевиоризм* утверждает, что человека формирует таким, каков он есть, окружающая среда. С точки зрения бихевиоризма если внутреннее содержание психики, сознания недоступно прямому объективному изучению, то предметом психологии должно стать поведение человека, доступное внешнему наблюдению.

Настаивая на том, что воспитание должно основываться на научных исследованиях детей, а психологический уход за ребенком важнее, чем физический, поскольку первый формирует характер, американский психолог, основатель бихевиоризма Дж. Уотсон обратился к изучению поведения младенцев и пришел к выводу, что в основном психические процессы и формы поведения формируются прижизненно путем обусловливания (образования связи между внешними стимулами и реакциями). То есть принял концепцию условных рефлексов И. П. Павлова в качестве естественно-научной основы бихевиоризма.

Психическое развитие Дж. Уотсон рассматривал как приобретение новых форм поведения, образование новых связей между внешними стимулами и реакциями (S—R), приобретение любых знаний, умений, навыков, таким образом отождествляя развитие с научением. Он утверждал, что у ребенка нет ничего внутри, что подлежало бы развитию. Все зависит, прежде всего, от условий жизни, социального окружения, от стимулов, составляющих социальную сферу. Так проблемы научения и формирования навыков становятся главными в бихевиоризме, а наблюдение и описание реакций организма в ходе научения либо экспериментального их формирования — главным методом исследования.

В современном бихевиоризме расширено представление о механизмах формирования поведения человека на основе концепции социального научения. Центральной в этой теории стала проблема социализации (усвоения ребенком правил, норм, ценностей данного общества), позволяющей ему занять определенное место в этом обществе. Б. Ф. Скиннер изучал оперантное или инструментальное обусловливание, в котором повторение поведения в будущем определяется его последствиями, прежде всего подкреплением и наказанием. Подкрепление повышает в будущем вероятность поведения, за которым оно последует. Так, если родители хвалят или награждают ребенка за хорошие поступки, то они начинают повторяться. Наказание же понижает вероятность в будущем поведения, за которым оно последует. Добавляя что-то неприятное либо отменяя приятное событие, родители подавляют дурное поведение ребенка.

А. Бандура исследовал научение через подражание. Он считал, что в поведении человека очень многое складывается на основе наблюдения за поведением другого. С помощью наблюдения дети пытаются понять окружающий мир, последствия поступков людей. Посредством наблюдения можно направить поведение ребенка, предоставляя ему возможность подражать авторитетным взрослым.

Одной из самых значительных теорий современной зарубежной психологии является *Женевская школа генетической психологии*, созданная Ж. Пиаже, который обратился к изучению познавательного развития — вопросам происхождения интеллекта, особенностям детского мышления, детской логики, представлений о мире, о явлениях природы, механизмам познавательной деятельности. Ж. Пиаже проанализировал методы изучения мышления ребенка. Он пришел к выводу, что тесты не дают представления о внутренних механизмах этого процесса, а сводятся к оценке конечных результатов решения задач детьми, поэтому могут служить лишь целям отбора; наблюдение же представляет только предварительный этап исследования и само по себе не может

объяснить получаемые факты. Ж. Пиаже предложил особый метод — клиническую беседу, позволяющую изучать не симптомы, а приводящие к их возникновению процессы. Этот метод позволил сделать важнейшее открытие в детской психологии — вычленил эгоцентризм ребенка как центральную особенность детского мышления, скрытую умственную позицию, следствием которой выступает своеобразие детской мысли, речи, логики, представлений о мире. Несомненной заслугой Ж. Пиаже является то, что он показал качественное своеобразие детского мышления, его отличие от мышления взрослого.

Ж. Пиаже полагал, что основу психического развития составляет развитие интеллекта. Детский организм изначально активен и стремится к познанию и действию. Когда он сталкивается с окружающей средой, с миром взрослых, то обнаруживает требования, запреты, предметы, к которым необходимо приспособиться, адаптироваться. Умственное развитие, развитие интеллекта и есть процесс адаптации к окружающему миру.

Адаптация осуществляется с помощью ассимиляции и аккомодации, приводящих к равновесию. **Ассимиляция** предполагает включение нового объекта, новой проблемной ситуации в уже имеющиеся у ребенка схемы действий. **Аккомодация** состоит в изменении действия в соответствии с требованиями новой ситуации. **Равновесие** устанавливается в том случае, когда требования среды и схемы действия ребенка приходят в соответствие. К такому стабильному соответствию стремится интеллектуальное развитие, но оно неизбежно нарушается, чтобы вновь стремиться к стабильному равновесию. Приобретенный ребенком опыт оформляется в схемы действия, которые позволяют ему решать соответствующие познавательные задачи. Интеллект характеризуется не только адаптивной, но и деятельностной природой. Чтобы познать окружающие предметы, ребенок совершает с ними действия — трансформирует, объединяет, связывает, перемещает, удаляет. Маленький ребенок производит внешние действия, которые затем интериоризируются, превращаясь в собственно интеллектуальную деятельность.

Ж. Пиаже предложил периодизацию детского развития, основывающуюся на стадийном развитии интеллекта. Каждый ребенок проходит в своем развитии определенные стадии, которые последовательно сменяют друг друга в строго указанном порядке, а достижения каждой предыдущей стадии включаются в последующую, служат ее основанием. На каждой из них достигается относительно стабильное равновесие организма и среды. Можно повлиять на процесс психического развития, но нельзя изменить его логику, поскольку обучение следует за развитием.

На **сенсомоторной** стадии (от рождения до 2 лет) ребенок по-

нимает мир через восприятие и действие. На стадии **конкретных операций** (2 — 11 лет) формируется сначала способность строить умственные представления и образы окружающих предметов и действовать с ними во внутреннем плане, а затем способность к логическому мышлению. Для дошкольников характерным является эгоцентризм детской мысли. На стадии **формальных операций** (после 12 лет) у подростков возникает способность к абстрактному, понятийному мышлению, теперь они могут думать и рассуждать об абстрактных понятиях. Рассматривая развитие интеллекта, Ж. Пиаже не ставил его в зависимость от развития личности, мотивов, потребностей, чувств и переживаний ребенка.

1.3. Методы детской психологии

Любая наука начинается со сбора фактов. Поэтому она должна прежде всего ответить на вопросы: как собирать необходимые факты? С помощью каких методов фиксируют, регистрируют, выявляют, накапливают психологические факты, чтобы затем подвергнуть теоретическому анализу? Природа психологического факта имеет существенную специфическую особенность: составляя внутреннюю сущность человеческих проявлений, он доступен изучению не непосредственно, а 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 фактами, которые собирает психолог, являются социальное поведение, физические и умственные действия ребенка и его речь, ведь в них прежде всего объективируются психические процессы и состояния. В социальном поведении проявляются особенности социальной активности ребенка, то, как он устанавливает контакты со взрослыми и сверстниками и какие, с какими сторонами окружающей действительности взаимодействует. За разнообразными по сложности, характеру, структуре, направленности действиями ребенка всегда стоят те или иные побуждения, потребности, цели, мотивы. В речи ребенок выражает цели своей деятельности, раскрывает причины поведения, разъясняет свое понимание явления или события. Уровень овладения речью может выступать показателем психического развития. 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 зависит от того, насколько исследователь владеет методами изучения детской психики.

Метод — это способ, при помощи которого собираются научные факты. В детской психологии применяются методы: наблюдение, эксперимент, беседа, анализ продуктов детской деятельности. В отличие от метода методика — это определенный вариант метода, который разрабатывается с учетом особенностей объекта, предмета, целей и задач исследования.

Наблюдение предполагает целенаправленное, планомерное восприятие и фиксацию психологических фактов, в первую очередь спонтанных проявлений ребенка. Наблюдение только тогда становится собственно научным методом исследования, когда имеет четко поставленную цель и предварительную, тщательно разработанную программу или схему. Цель определяет, какие дети или группы детей, в какое время и какие аспекты их психической деятельности будут изучаться. Схема наблюдения содержит представление о единицах наблюдения — актах поведения, возможных действиях, словесных реакциях ребенка и т.д., подлежащих фиксации, значит, в дальнейшем помогающих 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.

Одна из проблем в организации наблюдения состоит в том, чтобы обеспечить его максимальную объективность и преодолеть субъективизм исследователя. Объективность наблюдения достигается при соблюдении четырех условий. Первое: ребенок не должен знать, что он является объектом изучения, и тогда его поведение остается естественным. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для наблюдения, потому что дети 3 — 7 лет еще далеки от полного осмысления своего положения как испытуемых и своей роли в отношениях с наблюдателем.

Второе: наблюдение проводится не эпизодически, стихийно, от случая к случаю, а последовательно, систематически. Подобная организация наблюдения позволяет исследователю в группе психологических актов отделить характерное, существенное от случайного и второстепенного, а также понять их истинные причины.

Третье условие 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 его положительных черт или объясняет их как случайные, выделяя и подчеркивая негативные стороны.

И наоборот, положительное отношение к малышу, предпочтение его другим детям заставляют педагога обращать внимание только

на позитивные стороны, преувеличивать достижения, а отрицательные моменты не видеть.

Четвертое условие объективности наблюдения: умение исследователя правильно зафиксировать в протоколе именно психологические факты, а не собственное мнение по их поводу. То есть запись фактов должна быть, по определению М. Я. Басова, «фотографической» и подробно описывать выражения эмоций; дословно передавать речь ребенка, отмечать паузы, интонацию, силу голоса, темп, указывать, к кому речь обращена; называя действия, отражать все операции, из которых состоят эти действия. Такая запись представляет целостную картину ситуации, в которую включен ребенок, отмечая адресованные ему реплики взрослых, сверстников, действия окружающих, направленные на него.

Укажем достоинства метода наблюдения. Во-первых, оно не ограничено возрастом ребенка, позволяет увидеть естественные его проявления, который, не зная о том, что выступает объектом изучения, ведет себя свободно, раскованно, непринужденно. Во-вторых, в процессе наблюдения у исследователя складывается целостное представление о личности ребенка, поскольку каждое его действие оказывается взаимосвязанным с другими действиями, поступками или словами. В-третьих, в наблюдении отражается контекст жизни малыша, его отношения со сверстниками, педагогами и родителями, своеобразие поведения в детском саду и дома.

Отметим недостатки метода наблюдения. Во-первых, оно имеет пассивный характер, поскольку наблюдатель не может вмешаться в детскую деятельность, вызвать необходимое психическое явление. Он занимает выжидательную позицию, фиксируя только то, что у ребенка внешне отчетливо проявляется. Во-вторых, возможность повторного наблюдения именно данного акта и именно в таких условиях отсутствует, да и собрать быстро большой фактический материал с помощью наблюдения нельзя. В-третьих, слитность наблюдаемых фактов с попутными явлениями затрудняет их понимание и анализ. В-четвертых, фиксация наблюдений в протоколе в описательной форме затрудняет их обработку, особенно с помощью математических методов.

Различают **включенное** и **невключенное**, **сплошное** и **выборочное** наблюдение. Наблюдение зависит от позиции наблюдателя, который может быть включен в группу детей и взаимодействует с ними, одновременно наблюдая, или находится вне детской деятельности. Сплошное наблюдение предполагает исследование всех или многих психических проявлений, выборочное — одного из них, например речи или игры. Сплошное может принимать вид

дневниковых наблюдений, когда описывается развитие и поведение одного ребенка в течение длительного времени экспертом — родителями или педагогами.

Эксперимент предполагает специально созданные условия для изучения психики ребенка. Эти условия определяются предварительной, тщательно разработанной методикой проведения эксперимента, которая содержит цель, описание материала, хода исследования, критериев по обработке данных. Заранее планируются как обстоятельства, в которых будет проходить эксперимент, так и форма его проведения: индивидуально или в группе, краткосрочно или длительно. 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 механизмы 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.

Преимущества экспериментального метода состоят в возможностях: создания условий, вызывающих изучаемый психический процесс; многократного повторения опыта; фиксации показателей в протоколе в простой и краткой форме; получения более однотипных и однозначных по сравнению с наблюдением данных.

Отметим недостатки эксперимента: исчезновение естественности процесса, поскольку дети решают заранее подготовленные задачи или выполняют непонятные им действия в лаборатории; отсутствие целостной картины личности ребенка, так как он кратко отвечает только на поставленные вопросы; необходимость в целях обеспечения научной чистоты опыта специальной техники и специальной подготовки исследователя, владеющего навыками математической статистики или индивидуального подхода к малышам; отрыв от естественного восприятия изучаемых детей, когда экспериментатор больше ориентируется не на их слова и действия, а на показания стрелок приборов, тестов и т.д.

Выделяют несколько видов эксперимента. **Лабораторный** требует определенной аппаратуры, например, для регистрации движений глаз, изменений, происходящих в сосудистой, мышечной или нервной системе, и поэтому проводится в специально оборудованном помещении. Искусственность обстановки усиливается тем, что экспериментатором выступает незнакомый ребенку человек или ребенок его вообще не видит. Такие условия

исследования могут не только нарушать естественность поведения малыша, но и вызывать у него отрицательные эмоции (страх, испуг, тревогу и пр.) или другие нежелательные явления.

В отличие от лабораторного, *естественный* эксперимент, предложенный А.Ф. Лазурским, сохраняет достоинство наблюдения — естественность условий проведения, не допуская искажения психических проявлений. Так, создавая привычные условия для той или иной деятельности ребят непосредственно в группе детского сада, исследователь активен по отношению к ним. Дети же не знают о своем участии в эксперименте.

Констатирующий эксперимент фиксирует у детей уровень развития изучаемого процесса, который сложился в условиях обучения и воспитания. Различают две формы констатирующего эксперимента: метод поперечных и продольных срезов. С помощью метода поперечных срезов группы детей разного возраста изучаются и сравниваются по одному и тому же критерию, например, устанавливаются особенности памяти детей от 4 до 16 лет. Данные «возрастных срезов» позволяют понять общие закономерности возрастного развития и установить некоторые его нормы, но не дают возможности изучить индивидуальные пути развития.

Метод продольных срезов, или *лонгитюдный* эксперимент, позволяет проследить индивидуальный ход развития одного и того же ребенка или группы детей на протяжении более или менее длительного периода, таким образом создает возможности для обнаружения в процессе развития некоторых переломных точек.

Формирующий эксперимент предполагает создание у детей тех или иных особенностей психических процессов, качеств, свойств, тем самым позволяет раскрыть их природу и механизмы формирования. 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.

Для изучения детских взаимоотношений, положения, которое дети занимают в группе сверстников, применяется *социометрический* эксперимент. Детям задают ряд вопросов: «С кем бы ты хотел играть?», «С кем бы ты хотел дежурить?» и т.п. — или предлагают сделать «выбор в действии», т.е. по секрету подарить какую-либо вещь (картинки, открытки, игрушки) тому ребенку из группы, которому они хотят. Ответы детей оформляют в специальную таблицу — социограмму. Она показывает тех, которые пользуются наибольшей или наименьшей популярностью среди сверстников, а также взаимность выборов, наличие дружеских связей. В то же время социограмма дает лишь внешнюю картину детских взаимоотношений и не выявляет причины симпатий или антипатий.

Тесты, как вид психологического эксперимента, представляют собой систему специально разработанных заданий для определения развития различных психических процессов и качеств. Выполнение каждого задания оценивается в баллах. Тесты направлены на сравнение детей по уровню общего умственного развития, знаний и умений, психических процессов и качеств. Это сравнение осуществляется на основе предварительно установленных норм для детей того или иного возраста и позволяет выявить, отстает, опережает или соответствует развитие ребенка норме. Главное отличие теста от других методов исследования — стандартизация — единообразие процедуры проведения (наличие специальных материалов и оборудования, соблюдение временного регламента) и оценки выполнения. Наиболее важными для диагностики развития детей дошкольного возраста считается изучение моторной и познавательной сферы, речи и социального поведения.

Беседа включается в эксперимент или используется как самостоятельный метод после 4 лет, когда ребенок уже владеет речью, с целью выяснения его знаний, представлений, отношения к предметам, событиям, явлениям, людям и их поступкам, к самому себе. Беседа как метод исследования имеет цель и заранее подготовленную систему вопросов, четких, кратких и точных. Подчеркнем, что существуют темы, вызывающие у ребенка отрицательные переживания, которых он предпочитает не касаться. Поэтому беседа требует особого такта, установления доверительных отношений с ребенком. Беседу в течение не более 10 — 15 мин можно проводить в двух формах: с использованием дополнительного материала (сказки, картинки, рисунки, игрушки) или как словесный диалог с более старшими детьми.

Разнообразие видов деятельности дошкольника позволяет использовать *метод анализа ее продуктов*, таких как сказки, стихи, рассказы, рисунки, постройки, песенки, в которых отражаются его внутренний мир, мысли, переживания, представления об окружающем, людях и предметах. При этом всегда учитывается, как протекал процесс создания продукта.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что изучает детская психология? Как она связана с другими науками?
2. Дайте характеристику начального этапа становления детской психологии.

3. Раскройте и сравните основные положения теорий детского развития, представления о сущности процесса психического развития и методах изучения психики ребенка.
4. Сравните преимущества и недостатки методов детской психологии.
5. Дайте характеристику метода наблюдения в детской психологии.
6. Дайте характеристику метода эксперимента в детской психологии.
7. Охарактеризуйте виды наблюдения и эксперимента в детской психологии.
8. В чем состоит специфика тестов как метода исследования?
9. Опишите своеобразие и возможности метода беседы и анализа продуктов деятельности в детской психологии.

Глава 2

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Основные закономерности психического развития

Говоря о закономерностях психического развития, ученые имеют в виду описание и объяснение не случайных фактов, а главных, существенных, т. е. необходимых, устойчивых, повторяющихся тенденций, определяющих ход этого процесса. Они проявляются во всех сферах психики и сохраняются на всем протяжении онтогенеза.

Во-первых, для психического развития характерны **неравномерность** и **гетерохронность**. Неравномерность проявляется в асинхронном характере становления различных психических функций, когда каждая обладает особым темпом и ритмом развития. Так, в первые месяцы жизни наиболее интенсивно развиваются органы чувств, а позднее на их основе формируются предметные действия.

Периоды, наиболее благоприятные для становления той или иной стороны психики, когда обостряется ее чувствительность к определенному роду воздействиям и те или иные функции развиваются наиболее успешно и интенсивно, называются **сензитивными** (как возраст 2 — 5 лет для овладения родным языком). Неравномерность развития проявляется также в наличии переломных кризисных периодов, когда количественные накопления переходят в качественные изменения поведения и психических функций.

Гетерохронность означает несовпадение во времени фаз раз-

вития отдельных органов и функций. Так, вначале формируются филогенетически более древние анализаторы, а затем молодые, к тому же первой развивается та функция, которая оказывается более нужной в жизнедеятельности человека. Например, ребенок сначала научается ориентироваться в пространстве, а позднее — во времени.

Во-вторых, психическое развитие протекает *стадийно*, имея сложную организацию во времени. Каждая стадия обладает своими темпом и ритмом, не совпадающими с темпом и ритмом времени и изменяющимися в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве по своему объективному значению и проходящим преобразованиям не равен году жизни в отрочестве. Последовательность во времени и содержание стадий не раз и навсегда заданы и неизменны. Они зависят непосредственно не от возраста как такового, а от конкретно-исторических условий, в которых протекает психическое развитие. Они являются качественно различными ступенями в едином процессе психического развития, поскольку определяются тем конкретным содержанием, которым в этом процессе овладевает ребенок. Новая, высшая стадия не надстраивается внешним образом над предыдущей, не вытесняет ранее развившиеся формы, а перестраивает их. Каждая стадия с возникающими новообразованиями вносит свой неповторимый вклад, а потому имеет свое непреходящее значение для психического развития. Так, овладение предметными действиями подготавливает освоение ребенком игры, рисования.

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 глубокой связи ребенка и общества, частью которого он является и без связи с которым не может жить. Поэтому важно не ускорять, не стремиться к искусственной акселерации психического развития, а обогащать его, расширять возможности ребенка в присущих данному возрасту видах жизнедеятельности, т. е. идти по пути *амплификации* (А. В. Запорожец). Ведь только реализация всех потенциальных возможностей каждого возраста обеспечивает переход к новой стадии развития.

В-третьих, психическое развитие отличают две противоположные и взаимосвязанные тенденции: *дифференциация* и *интеграция* психических процессов, состояний, свойств и качеств. Дифференциация состоит в том, что они отделяются друг от друга, превращаясь в самостоятельные формы или деятельности. Так, память, выделяясь из восприятия, становится самостоятельной мнемической деятельностью. Интеграция обеспечивает установление функциональных и структурных взаимосвязей между отдельными сторонами психики в целостную систему. В частности,

взаимосвязи памяти с речью и мышлением обеспечивают ее интеллектуализацию, становление ее словесно-логического вида. С интеграцией и дифференциацией связана **кумуляция**, предполагающая накопление отдельных показателей, подготавливающих качественные изменения в разных областях психики ребенка.

В-четвертых, на протяжении психического развития происходит смена определяющих его **детерминант-причин**. С одной стороны, меняется содержание биологических и социальных детерминант, с другой — становится иным их соотношение. На каждом возрастном этапе создаются условия для освоения ребенком определенных видов деятельности, накопления собственного эмоционального, интеллектуального, нравственного опыта, складываются особые взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Так, по мере взросления контакты не только с матерью, но с педагогами и ровесниками все больше влияют на психическое развитие ребенка.

В-пятых, психика отличается **пластичностью**, что дает возможность под влиянием прежде всего социальных условий для усвоения различного опыта особенно в дошкольном детстве. Пластичность в этом возрасте обусловлена интенсивным созреванием мозга, нервных структур. 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 обостряется чувствительность других анализаторов, усиленно развиваются другие функции.

2.2. Движущие силы и условия психического развития

Решая проблему о сущности, движущих силах, условиях, формах психического развития, Л.С. Выготский в 20 — 30-е гг. XX в. создал культурно-историческую теорию развития высших психических функций — концепцию об общественно-исторической обусловленности поведения и психики человека, ввел в психологию новый метод исследования — экспериментально-генетический. Суть этого метода состоит в том, что в специально создаваемых и контролируемых условиях воспроизводится сам процесс происхождения и становления новых психических свойств и качеств. Идеи Л. С. Выготского получили дальнейшее развитие в трудах учеников созданной им научной школы (Л. И. Божович, П.Я. Галь-

перин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.).

Психическое развитие, по мнению Л. С. Выготского, обусловлено становлением сознания человека, которое определяет возможности познания окружающего мира и самого себя, возможности саморегуляции, особенности эмоциональной сферы. Сознание представляет собой особое сочетание *высших психических функций*, таких, как восприятие, память, воображение, мышление. Эти собственно человеческие функции в отличие от низших, натуральных, имеющих у животных, характеризуются осознанностью, произвольностью, опосредованностью. Натуральные, врожденные психические функции (условные и безусловные рефлексы, восприятие, произвольное внимание и память и т.д.) являются лишь предпосылками развития. Действия человека в отличие от действий животных направляются не на приспособление, адаптацию к природе, а на ее изменение. Они подчиняются целям, заранее составленным планам, т. е. человек может управлять собой, овладевает собственным поведением. В этом управлении психологические орудия, например, завязывание узелка на память или бросание монет¹ для осуществления ВВібора, помогают осознать себя и свои действия.

Психическое развитие состоит в постепенном вхождении ребенка в человеческую культуру через овладение культурными способами поведения и мышления, *использование систем знаков* в качестве орудий, средств для их осуществления. Знаками являются различные формы нумерации и счета, мнемотехнические приемы, диаграммы, карты и т.д., а самой значительной — язык. Поэтому речевое опосредование выступает центральной линией развития сознания ребенка. Природа знаков двойственна. С одной стороны, они материальны, имеют внешнюю форму, а с другой — идеальны, обладают значением — представлением о наиболее существенных признаках предметов и явлений и поэтому могут выступать их заместителями.

Ребенок, формулируя в речи цели и способы поведения и деятельности, тем самым осознает их. Благодаря этой формулировке ребенок обретает относительную свободу от непосредственной ситуации и посторонних стимулов, а его поведение превращается в произвольное, планируемое. Средствами управления не только поведением, но и познавательными процессами становятся понятия, способы деятельности, социальные нормы и правила. Поэтому ребенок начинает вести себя надлежащим образом в той или иной ситуации (на занятии не смеется, не разговаривает, а выполняет задания педагога), становится внимательным, решает задачи, запоминает требуемый материал.

С момента рождения ребенок находится в определенной

культурно-исторической среде, содержащей материальные предметы и духовные представления данного общества, его идеалы, Нормы, ценности. Социальная среда выступает источником развития ВЫСШИХ психических функций, ведь их содержание зависит от уровня развития общества. Если этот уровень представляет собой высшую, конечную, идеальную форму развития, которая непосредственно влияет на первые шаги ребенка по пути развития начальной формы, тогда психическое развитие можно представить как взаимодействие реальной и идеальной форм, как их соотношение. Психическое развитие ребенка осуществляется по образцам, которые уже присутствуют в обществе. Именно взаимодействие с обществом, определенные условия воспитания и обучения приводят к появлению у него специфически человеческих качеств, которые развились в процессе развития человечества, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т.д.

Становление высших психических функций совершается в процессе *интериоризации*, когда освоенное во внешней форме протекания преобразуется во внутренние, умственные формы. Интериоризация включает в себя три стадии. На первой взрослый, побуждая ребенка что-либо сделать, воздействует на него словом, жестом или другим знаковым средством. Затем ребенок начинает сам воздействовать на взрослого словом, перенимая от него способ обращения. И наконец, ребенок переходит к воздействию словом на самого себя.

В развитии высших психических функций решающая роль принадлежит взрослому, который является носителем культуры, а также главным источником становления внутренней жизни ребенка. Поэтому эти функции сначала формируются как формы сотрудничества с другими людьми и лишь потом становятся индивидуальными. Например, речь первоначально возникает как средство общения, взаимодействия, сотрудничества, а затем приобретает функции мышления (внутреннюю индивидуальную функцию).

Передача детям культуры человечества осуществляется в особом процессе воспитания и обучения, специально организованном обществом. Но при этом ребенок не остается пассивным объектом воздействий, он каким-то образом к ним относится, что находит отражение в его деятельности. Таким образом, наряду с биологическими и социальными условиями важнейшими факторами психического развития являются воспитание и обучение, деятельность и собственная активность ребенка, общение со взрослыми и сверстниками. Под факторами понимаются постоянно действующие обстоятельства, которые оказывают существенное воздействие на психическое развитие.

Биологические условия в ходе онтогенеза создают предпосылки для формирования новых психических возможностей, усвоения нового опыта. Они включают в зависимости от времени воздействия наследственные, врожденные и приобретенные особенности. Начало любого живого организма связано с объединением материнских и отцовских клеток в новую клетку. Она состоит из 46 хромосом, соединенных при нормальном развитии в 23 пары, из которых впоследствии формируются все клетки нового организма. Сегменты хромосом, или гены как носители наследственности, содержат информацию двух видов: общую для всех людей, обеспечивающую их развитие как человеческого организма, и определяющую индивидуальные различия, в том числе появление каких-либо отклонений в развитии.

К *наследственным особенностям* относятся: тип нервной системы, задатки будущих способностей, особенности строения анализаторов, отдельных участков коры и отделов головного мозга. Они передаются в виде определенной физико-биологической организации и разворачиваются в процессе созревания. Нормальная работа коры головного мозга и высшей нервной деятельности обеспечивает полноценное психическое развитие. В случае недоразвития или мозговой травмы нарушается соотношение между процессами возбуждения и торможения, затрудняется протекание сложных форм анализа и синтеза поступающей информации; расстраивается взаимодействие между блоками мозга, отвечающими за различные аспекты психической деятельности человека. Для нормального психического развития, кроме того, необходимы нормальное физическое развитие ребенка и связанное с ним сохранение нормальной работоспособности, нормального тонуса нервных процессов; сохранность органов чувств, обеспечивающих нормальную связь ребенка с внешним миром.

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 др. Патогенными являются не только сильные кратковременные стрессы — потрясения, испуги, но и длительные отрицательные переживания матери по поводу неблагоприятных социальных ситуаций, в которых она оказывается и которые направлены непосредственно против самого ребенка, например, желание прервать беременность, негативные или тревожные чувства, связанные с будущим материнством, и т.п.

К *прирожденным особенностям* относятся функциональные нарушения, дефекты тела, возникающие в момент рождения, а также задержки психического или моторного развития, вызванные перенесенными от рождения до 3 лет нейроинфекционными

заболеваниями (менингит, энцефалит и др.). Психологическое состояние матери во время родов имеет большое значение не только для смягчения у новорожденного послеродового шока, но и для установления с ребенком особо прочных эмоциональных родственных связей, а также для развития материнского инстинкта.

Биологические особенности представляют собой лишь возможности будущего психического развития. Они влияют на процесс развития не прямо, а опосредованно, преломляясь через своеобразие социальных условий жизни. Психическое развитие во многом зависит от того, в какую систему взаимоотношений будет включена та или иная унаследованная характеристика, как к ней будут относиться воспитывающие его взрослые и сам ребенок. Так, если взрослые вовремя распознают имеющиеся у малыша задатки к какому-либо виду деятельности и создадут условия для их развития, то он не только может освоить ее быстрее, но и достичь более высоких результатов.

Социальная среда выступает не как обстановка, внешнее условие развития, а как его источник, поскольку в ней заранее есть все, чем может овладеть ребенок, как положительное, так и отрицательное — асоциальные формы поведения. Социальную среду образуют три взаимосвязанных компонента социума: макросреда — общество с определенными социально-экономическими и социально-политическими условиями жизни; мезосреда — национально-культурные и социально-демографические особенности региона; микросреда — социальные группы, с которыми ребенок непосредственно контактирует, прежде всего семья и детское сообщество со своеобразной субкультурой, а также культурные, воспитательно-образовательные учреждения, которые он посещает. Последние создают особое **образовательное пространство**, подчиненное задачам развития, социализации и воспитания личности. **Культурную среду** образуют материальный мир и образно-знаковые системы. В процессе своего исторического развития человек создал особый мир рукотворных предметов, которые составляют среду его обитания, выступают средствами удовлетворения потребностей, условиями умственного и личностного развития, а также отражают образ мышления и жизни. Под **этносом** понимается исторически сложившаяся совокупность людей, обладающих общими традициями и обычаями, единой историей и культурой, в том числе и языком, общим психологическим складом. Каждый этнос имеет свои специфические черты, образующие его национальный характер, который ребенок присваивает, обретая этническую идентичность.

В разные периоды детства каждый из компонентов социума неодинаково влияет на психическое развитие. Подчеркнем огромное значение микросреды. Так, первый социальный опыт ребенок

приобретает в семье. Содержание и характер этого опыта зависят от моральных и жизненных ценностей родителей. Существенным во влиянии семьи на малыша является и то, единственный ли он ребенок или у него есть братья и сестры. С одной стороны, общение с братьями и сестрами, особенно старшими, способствует развитию ребенка. Но с другой стороны, преобладание такого общения в ущерб общению с родителями может отрицательно сказаться на его психике.

Общество специально организует процесс передачи ребенку общественно-исторического опыта в форме **воспитания и обучения**, контролирует его ход, создавая специальные воспитательно-образовательные учреждения: детские сады, школы, вузы. Передача опыта в воспитании и обучении опирается на социальное взаимодействие педагога с ребенком. Воспитание и обучение направлены на целостное развитие личности, хотя их цели условно дифференцируются. В обучении приоритетным выступает интеллектуальное развитие, формирование системы знаний, умений, навыков, способов познавательной и практической деятельности. Воспитание предполагает личностное, психосоциальное развитие, выработку определенных установок, системы нравственных суждений и оценок, ценностных ориентаций, способов общественного поведения. Воспитывают ребенка образ жизни родителей, их внешний вид, привычки, а не только специально составленные беседы и упражнения. Подчеркнем, что обучаться и воспитываться ребенок начинает с момента рождения, когда взрослый, организуя его жизнь, воздействует на него с помощью предметов культуры. Детская деятельность бывает различной в зависимости от обстоятельств, применяемых педагогических воздействий и возраста, но во всех случаях имеет место обучение в широком смысле слова. 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.

В рассмотрении вопроса о соотношении обучения и психического развития выделяют три подхода в зависимости от того, как исследователи трактуют сущность психического развития.

Первый подход осуществлен в исследованиях **Ж. Пиаже**, который считал, что развитие интеллекта совершается в результате созревания когнитивных структур. Обучать ребенка можно, только опираясь на достигнутый уровень интеллекта, на созревшие функции. Обучение бесполезно в случае недостаточного развития интеллекта. Циклы развития предшествуют циклам обучения, созревание идет впереди обучения. Обучение подчинено законом развития, надстраивается над ним.

Второй подход реализуется в **бихевиоризме** (Э. Торндайк и др.),

где процессы развития сводятся к научению, приобретению и накоплению навыков, т. е. обучение и развитие практически отождествляются. Поскольку в этом направлении каждый шаг в обучении трактуется как шаг в развитии ребенка, то эти два процесса идут равномерно и параллельно.

Третий подход разработал **Л. С. Выготский**. Он исходил из того, что обучение должно идти впереди развития, вести его за собой. Но обучение будет способно определять уровень умственного развития в том случае, если оно ориентируется не только на «зону актуального развития», но и создает «зону ближайшего развития». Когда ребенок осваивает какое-нибудь действие, он сначала выполняет его совместно со взрослым, а затем самостоятельно. «Зону актуального развития» характеризуют завершенные циклы развития или самостоятельные действия ребенка, освоенный уровень решения интеллектуальных задач. «Зону ближайшего развития» образует разница между тем, что ребенок может делать сам в «зоне актуального развития», и тем, что — при помощи взрослого. То есть ее составляют такие процессы развития, которые ребенок может осуществлять под непосредственным руководством и с помощью взрослого. Но эти процессы указывают на завтрашний день ребенка: ведь то, что сегодня доступно ему с помощью взрослого, завтра станет доступным в самостоятельной деятельности, превратится в «зону актуального развития».

В то же время, хотя психическое развитие определяется условиями жизни, обучения и воспитания, оно имеет 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, а также переживаемыми в данный момент эмоциональными состояниями. То есть всякое внешнее воздействие всегда действует через внутренние психические условия (С. Я. 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 выбираются в соответствии с возрастными, индивидуальными и личностными особенностями ребенка.

В процессе психического развития ребенок осваивает **разные виды деятельности**, овладевает действиями с различными предметами, умственными действиями по решению задач, научается ставить цели этих действий и контролировать результаты. Но деятельность не только развивается в онтогенезе, но и выступает как важнейшее условие развития психики, сознания, личности ребенка. Под деятельностью понимаются активные процессы,

отвечающие определенной потребности, подчиняющиеся мотиву и реализующие то или иное отношение человека к миру (А. Н. Леонтьев). Деятельность включает в себя следующие стороны: операционно-техническую (деятельность — действие — операция), мотивационно-целевую (мотив — цель — задача или условие), контрольно-оценочную (контроль — коррекция действий — оценка результата).

Если развитие психики животных идет по законам биологической эволюции, то психическое развитие ребенка подчиняется социальным законам. Оно протекает по образцам, существующим в обществе объективно в идеальной форме, определяясь теми формами деятельности, которые характерны для данного уровня развития общества. То есть формы и уровни психического развития заданы не биологически, а социально. Значит, детство имеет конкретно-исторический характер, а дети в разные исторические эпохи развиваются по-разному.

У человека есть отсутствующий у животных **общественно-исторический опыт** — продукт развития человечества, зафиксированный в форме предметов и знаковых систем. Его ребенок не наследует, а обретает особым образом — в **процессе присвоения** социальных, исторически сложившихся видов и форм деятельности. Такое присвоение, т. е. воспроизведение исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения, опредмеченных в продуктах материальной и духовной культуры, является главным механизмом психического развития. По отношению к окружающим предметам ребенок должен осуществить такую воспроизводящую, практическую или познавательную деятельность, которая адекватна воплощенной в них человеческой деятельности: ручкой можно писать, иглой шить. Результатом такой деятельности выступает овладение этими предметами, а значит, формирование человеческих способностей и функций: письмо, шитье. То есть усвоение опыта человечества происходит в форме активного осуществления различных видов деятельности.

Способ употребления предметов зафиксирован в них самих, но не непосредственно, как некоторые физические свойства: цвет, форма, масса, величина. Ребенок не может самостоятельно открыть функции вещей. Взрослый, владея назначением предметов, выступает как посредник между ребенком и идеальными формами культуры, миром предметов, как носитель способов их употребления, организуя и направляя процесс освоения воспроизводящей деятельности таким образом, чтобы она стала адекватной функции предмета. Так, овладение малышом умением пить из чашки определяется не столько ее свойствами самими по себе, сколько действиями взрослого, который его поит: он правильно

приставляет чашку ко рту ребенка и постепенно наклоняет ее; затем, когда он дает чашку в руки самому ребенку, то первое время активно направляет и поправляет его движения. То есть взрослый строит у малыша новую функциональную двигательную систему. Выполняя вместе со взрослым действия с предметами, ребенок присваивает связанные с ними значения, а также овладевает языком, речевым общением.

В общении, обучении и совместной деятельности с ребенком взрослый не только передает ему образцы и способы действий, но и способствует зарождению новых мотивов деятельности, развитию личности и самосознания, эмоциональной сферы. Благодаря деятельности ребенка процесс воздействия на него социальной среды превращается в сложное двустороннее взаимодействие. Не только окружающее воздействует на ребенка, но и он, становясь субъектом деятельности, начинает преобразовывать мир, проявляя творчество в играх, труде, рисовании и др.

Каждому возрасту присуща *ведущая деятельность*, которая обеспечивает главные линии психического развития именно в этот период (А. Н. Леонтьев). Эта деятельность характеризуется тремя признаками: в форме ее и внутри нее формируются основные личностные новообразования, перестраиваются психические процессы и возникают новые виды деятельности. Так, в игровой деятельности, ведущей в дошкольном возрасте, ребенок осваивает общественные функции взрослых и соответствующие нормы поведения, у него формируется активное воображение, складываются предпосылки для возникновения учебной деятельности. В ведущей деятельности наиболее полно представлены типичные для данного возраста отношения ребенка со взрослым, а через это и его отношение к миру. Она связывает детей с теми элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источниками психического развития. И в то же время сама тесно связана с местом, занимаемым ребенком в мире социальных отношений. В ходе развития ребенок начинает осознавать, что занимаемое им место не соответствует его возможностям, вследствие чего он стремится изменить его. Возникает противоречие между образом жизни ребенка и его новыми возможностями. Борьба противоречий приводит к перестройке деятельности и разрешается переходом к новой стадии психического развития, становлением новой ведущей деятельности.

Появление новых видов деятельности, в том числе и ведущих, А. Н. Леонтьев связывал с механизмом сдвига мотива на цель. Мотив деятельности может сдвигаться и переходить на цель действия, в результате чего действие превращается в деятельность. При этом возникают новые отношения к действительности, новые мотивы, более высокие, смыслообразующие, изменяется их соот-

ношение, тем самым расширяется мотивационная сфера ребенка. Например, некоторые дидактические игры предполагают, что дети должны ознакомиться со свойствами предметов или явлений действительности. На первых порах это ознакомление является целью действия, мотивированного игровой ситуацией. Постепенно такие знания становятся для старших дошкольников интересными и значимыми сами по себе, вне ситуации игры, возникают новый мотив — познавательный и предпосылки нового вида деятельности — учебной, имеющей особый смысл для ребенка.

Наряду с активностью ребенка, которая стимулируется и организуется взрослым, важнейшим компонентом психического развития является **собственная активность ребенка**, процессы саморазвития, например детское экспериментирование, которое пронизывает все сферы жизни дошкольника (Н. Н. Поддъяков). Взрослый заранее предполагает результаты и параметры действия или понятия, а затем, стимулируя активность ребенка, показывая, как следует действовать, организует его деятельность. Собственная активность ребенка определяется его внутренними состояниями и проявляется во всех сферах его психики: познавательной, эмоциональной, волевой, личностной. В этом процессе малыш выступает как его творец, как полноценная личность, ведь он сам ставит его цели, реализует свою волю, потребности и интересы. Эти два вида активности связаны между собой, поскольку собственная активность обусловлена взаимодействием со взрослым, а со знаниями и умениями, усвоенными с помощью взрослого и ставшими опытом самого ребенка, он действует как со своими собственными. Дошкольник в 3 — 4 года осознает и понимает разницу между активностью, исходящей от него самого («Я сам»), и активностью, идущей от взрослого, который направляет и регулирует деятельность ребенка.

Активность ребенка выражается в подражательных, исполнительных и самостоятельных действиях. В подражательных действиях ребенок имитирует поведение окружающих людей, в исполнительных выполняет требования или указания взрослых, а самостоятельные совершает по собственной инициативе, например, исследует новые предметы или явления, пытается найти ответ на вопрос, конструирует, рисует или сочиняет историю.

А. А. Люблинская описала развитие активности ребенка по следующим пяти линиям.

1. Развитие произвольности действий, когда выполнение одних действий ребенок начинает тормозить, а другие осуществлять в соответствии со своими мотивами и потребностями. С возрастом активность ребенка приобретает творческий характер.

2. Переход от простых движений к системе

целенаправленных действий с предметами, а затем к деятельности, которая подчиняется определенным мотивам, направляется на конкретную цель, становится контролируемой и управляемой самим ребенком.

3. Интеллектуализация активности благодаря освоению ребенком речи, которая помогает обдумать и составить предварительные планы-замыслы, а к концу дошкольного возраста принимать формы чисто мыслительной деятельности.

4. Изменение содержания активности по отношению ко взрослому. Младенец относится ко взрослому как к источнику удовлетворения потребностей, ласки, поддержки, внимания, дошкольник — как к помощнику, партнеру в делах, играх, дошкольник — как к эксперту, знатоку, справедливому судье, от которого ждет оценки поступков и правильности выполнения правил, разрешения споров.

5. Развитие активности, направленной на признание, когда ребенок добивается, чтобы его считали достойным участником игр, соревнований, чтобы его действия соответствовали нормам и требованиям окружающих.

Поскольку взрослый человек для ребенка выступает как носитель социального опыта, норм и правил общежития, знаний о мире, умений действовать с предметами, общение с ним служит единственно возможным средством присвоения этого опыта. Чем младше ребенок, тем более он нуждается в живом эмоциональном *общении со взрослыми*, прежде всего с матерью. При недостатке общения особенно на ранних стадиях онтогенеза наблюдается явление «*госпитализма*», следствием которого выступает отставание в общем физическом и особенно в психическом развитии, в том числе речевом, эмоциональном, познавательном, снижение у детей интереса к окружающему, их пассивность и бездеятельность либо суетливость и агрессивность (Р. Спитц, Дж. Боулби, Д. Б.Эльконин, М. И. Лисина и др.).

Общение ребенка со взрослым рассматривается в концепции М. И. Лисиной как своеобразный вид коммуникативной деятельности, предметом которой является другой человек, партнер по общению, взрослый как уникальная личность. Эта деятельность имеет специфические компоненты — потребности, мотивы, средства, результат. Каждый ее участник выступает субъектом, проявляет активность, адресующуюся к личности партнера, попеременно выражая ему свое отношение и воспринимая отношение партнера к себе.

Потребность в общении является одной из ведущих духовных потребностей человека. Она состоит в стремлении к познанию и оценке других как личностей, а через них и с их помощью самого себя. Содержание потребности в общении определяется тем, ради

чего малыш общается со взрослым: стремится получить доброжелательное внимание, уважительное отношение и признание, взаимопонимание и сопереживание, установить сотрудничество.

Продуктом общения выступает образ другого человека и самого себя, на основе чего совершается регуляция деятельности.

Мотивами общения становятся те качества взрослого, которые побуждают ребенка к установлению с ним контактов. Деловые мотивы выражаются в способности взрослого к сотрудничеству, к общей активности, к игре, когда взрослый является партнером в совместной деятельности, образцом правильных действий. Познавательные мотивы связаны с удовлетворением потребности в новых впечатлениях, познанием нового, когда взрослый выступает как источник новой информации, слушатель, способный оценить и понять вопросы и рассуждения ребенка. Личностные мотивы возникают в том случае, когда общение побуждается самим человеком, как целостной личностью или его отдельными качествами, как членом общества, представителем определенной его группы.

К **средствам общения** относятся: выразительные движения или экспрессивно-мимические средства (выражение лица, взгляды, улыбки, гримасы, вокализации); предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, жесты, позы, действия с игрушками); речевые (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

Потребности, мотивы и средства общения образуют устойчивые сочетания — **формы общения**, или коммуникативную деятельность, характеризующую такими параметрами как: время возникновения; место, занимаемое ею в жизни ребенка; главное содержание потребности, которая удовлетворяется детьми в ходе общения; ведущие мотивы, побуждающие их к общению со взрослыми; основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникация с людьми.

У ребенка от рождения до 7 лет сменяются четыре формы общения со взрослыми: ситуативно-личностная (первое полугодие первого года жизни), ситуативно-деловая (6 мес. — 3 года), внеситуативно-познавательная (3 — 5 лет) и внеситуативно-личностная (5 — 7 лет).

Названия форм общения отражают, с одной стороны, признак ситуативности или внеситуативности содержания общения, а с другой — его ведущие мотивы. Поскольку содержание внеситуативного общения выходит за пределы чувственно воспринимаемой ситуации, оно становится возможным благодаря развитию речи. Она позволяет ввести в содержание общения невидимые свойства объектов и явлений, как нравственные, интеллектуальные и др. качества людей, причинно-следственные связи и отношения в мире

предметов. Речевые средства подкрепляются невербальными, дающими дополнительную информацию о собеседнике. Строго фиксирована в онтогенезе только последовательность появления форм общения, но не их связь с возрастом.

Позитивное влияние общения на психическое развитие было доказано в исследованиях М. И. Лисиной и ее сотрудников. Общение не только связано со всеми видами деятельности дошкольника, но и является «сквозным механизмом» смены ведущих деятельностей. Он состоит в следующем. Когда ребенок общается по ходу деятельности со взрослыми или старшими детьми, он действует в «зоне ближайшего развития». Здесь сотрудничество с имеющими больший опыт и знания партнерами помогает малышу проявить свои потенциальные возможности. Значит, ребенок именно в ходе общения впервые выходит в новые области, и таким образом подготавливается смена предыдущей ведущей деятельности последующей. В свою очередь появление новой ведущей деятельности приводит к перестройке предыдущей формы общения со взрослыми.

Наряду с общением со взрослым психическое развитие определяется *общением со сверстниками*. От них ребенок получает разнообразную информацию. В детской группе он осваивает социальные ценности, поведенческие навыки и привычки, учится понимать другого человека и отстаивать свои права. У детей начинают складываться взаимопомощь, сочувствие, сопереживание, дружба. Через отношение товарища к ребенку формируется оценка самого себя, умение соотносить свои желания с интересами других людей. В совместной деятельности удовлетворяется потребность ребенка в самовыражении и самоутверждении среди равных партнеров. Детская группа способствует процессам половой социализации и дифференциации.

Общение детей со сверстниками изменяется по тем же параметрам, что и общение со взрослыми: дата появления, содержание потребности в общении, мотивы и средства общения. Своеобразие обеих сфер общения определяется тем, что в контактах со взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а со сверстником обогащает полученный опыт творческими достижениями. В общении со взрослым ребенок воспринимает себя как «ученика», а в общении с товарищем — как активного деятеля. В дошкольном детстве сменяют друг друга три формы общения со сверстниками: эмоционально-практическая (2 — 4 года), ситуативно-деловая (4 — 6 лет), внеситуативно-деловая (6 — 7 лет).

2.3. Периодизация психического развития

Решение проблемы периодизации психического развития, с одной стороны, связано с представлениями о движущих силах и условиях психического развития, а с другой — влияет на стратегию построения системы образования детей.

Исторически первой была предложена (в рамках теории рекапитуляции) периодизация, **основанная на биогенетическом законе**. Но, будучи построенной на одном внешнем признаке психического развития, она не могла раскрыть его сущность. Периодизация затрагивает лишь одну сторону психического развития, если за ее основу выбирается какой-нибудь один, пусть и объективный, внутренний признак или какая-либо сторона развития, например, изменения мотивации и способов ее удовлетворения в психоанализе З. Фрейда. Так, чрезвычайно популярные в современной психологии периодизации психического развития Ж. Пиаже и Э. Эриксона раскрывают закономерности становления одна — интеллекта, а другая — личности ребенка.

В отечественной психологии Л. С. Выготский впервые предложил научную периодизацию **на основе существенных признаков детского развития**. Эпохи детского развития, по мнению Л. С. Выготского, различаются в соответствии с их содержанием, а смена этого содержания подчиняется законам динамики развития. Каждый возраст представляет собой определенную целостную структуру, в которой представлены центральные и побочные линии развития, центральные и побочные новообразования. Значение и удельный вес отдельных линий развития в структуре возраста перестраиваются на каждой стадии. Но именно новообразования характеризуют содержательную сущность каждого возраста, являются подлинными критериями, отделяющими один возраст от другого. В качестве *возрастных новообразований* выступают новый тип строения личности и ее деятельности, психические и социальные 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. Определяет динамику психического развития и возникающие новообразования на том или ином этапе, а также формы и путь, по которому они приобретаются, *социальная ситуация развития*. Под ней Л. С. Выготский понимал складывающееся к началу каждого возрастного этапа развития своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его социальной средой.

Динамика развития характеризуется чередованием стабильных

и критических периодов. В *стабильных периодах* постепенно, медленно и неуклонно накапливаются количественные изменения, чтобы обнаружиться в виде скачкообразно возникающих необратимых новообразований. Новая структура сознания приводит к дисгармонии отношений ребенка со средой, к перестройке его бытия, к появлению кризиса. В *критические периоды* происходит перестройка социальной ситуации развития, связанная с изменением взаимоотношений ребенка с социальной средой и его отношением к самому себе. Такие периоды характеризуются обострением противоречий между новыми потребностями ребенка и старыми, отжившими формами его взаимоотношений со взрослыми. Критические периоды протекают достаточно бурно и стремительно, хотя они начинаются и заканчиваются незаметно, а границы, определяющие начало и конец кризиса, неотчетливы. Несмотря на то, что кризисы — относительно краткие стадии, при неблагоприятных стечениях обстоятельств они могут растягиваться.

Для взрослых ребенок в эти периоды трудновоспитуем. Он находится в постоянном конфликте с окружающими, а также зачастую с самим собой. Упрямство, капризы, аффективные вспышки и подобные формы поведения становятся типичными. Педагогические воздействия, которые раньше успешно применяли взрослые по отношению к ребенку, теперь оказываются недейственными. Развитие во время кризиса имеет как бы негативный характер: то, что сложилось на предыдущей стадии, распадается, исчезает, происходит скорее разрушение, чем созидание. Приобретения кризисных возрастов, например, появление у ребенка автономной речи в период кризиса одного года, преходящи. И все-таки в кризисе возникают не только негативные симптомы, но и большие достижения. Так в кризисе 7 лет наряду с нарушениями психического равновесия, неустойчивостью воли и настроения возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям. В этих позитивных изменениях личности ребенка состоит основной смысл критических периодов.

Л. С. Выготский выстроил такую периодизацию: кризис новорожденное™, младенчество (2 мес. — 1 год), кризис одного года, раннее детство (1 — 3 года), кризис 3 лет, дошкольный возраст (3 — 7 лет), кризис 7 лет, школьный возраст (8 — 12 лет), кризис 13 лет, пубертатный возраст (14—17 лет), кризис 17 лет.

Теоретические представления о сущности детства и возрастной периодизации Л. С. Выготского получили дальнейшее развитие в трудах Д. Б. Эльконина. Под возрастом Д. Б. Эльконин понимал соответствующий относительно замкнутый период в жизни ребенка, значение которого определяется прежде всего его местом в общем ходе детского развития. Каждый возраст характеризуется

следующими показателями: социальная ситуация развития — та форма отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период; тип ведущей деятельности, реализующей социальные отношения; возрастные новообразования, возникающими в этот период, и кризис как переломный момент в развитии. Между этими показателями существуют сложные взаимоотношения. В определенной социальной ситуации развития благодаря ведущему типу деятельности возникают новообразования, которые вступают с социальной ситуацией в противоречие и разрушают ее. В критических периодах нарастают трудности общения взрослого с ребенком, поскольку ребенок уже нуждается в новых отношениях с ним.

Рассматривая сущность детства, своеобразие связей ребенка с обществом, Д. Б. Эльконин считал, детство имеет конкретно-исторический характер, а все деятельности ребенка социальны не только по происхождению, но и по содержанию и форме. Он активно познает две сферы окружающего — мир предметов и мир взаимоотношений между людьми, включаясь в две системы отношений: *«ребенок – вещь»* и *«ребенок — взрослый»*. При этом вещь содержит в себе кроме физических свойств общественно выработанные способы действия с ней, т. е. о ней можно говорить как об общественном предмете, которым ребенок должен научиться действовать. Взрослый не только имеет индивидуальные особенности, но и выступает как представитель какой-то профессии, носитель каких-то видов общественной деятельности, их задач, мотивов и норм отношений, т.е. как общественный взрослый. Деятельность ребенка внутри двух систем «ребенок—общественный взрослый» и «ребенок — общественный предмет» представляет собой единый процесс, в котором формируется личность ребенка, но этот единый процесс расщепляется, разделяется на две группы деятельностей.

Первую составляют деятельности, развертывающиеся в системе *«ребенок—общественный взрослый»*. Внутри них происходит ориентация ребенка в основных смыслах человеческой деятельности и освоении задач, мотивов и норм отношений между людьми, т.е. в основном развивается мотивационно-потребностная сфера.

Вторую группу составляют деятельности, развертывающиеся в системе *«ребенок – общественный предмет»*. Внутри них происходит усвоение ребенком общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные свойства, т.е. формируются познавательные силы ребенка, его операционно-технические возможности.

Д. Б. Эльконин рассмотрел, как последовательно меняются ведущие деятельности на возрастных этапах, и пришел к заключению, что существуют периоды, в которых преимущественно раз-

вивается мотивационно-потребностная сфера, и периоды, где прежде всего формируются операционно-технические возможности ребенка. То есть обе выделенные группы деятельности по освоению окружающего мира чередуются. Представление о таком чередовании позволило сформулировать *закон периодичности* процессов психического развития, состоящий в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими: за ориентацией в системе отношений следует ориентация в способах употребления предметов. В соответствии с этим законом в развитии ребенка выделяются три эпохи: раннее детство, детство и подростничество. Каждая из эпох делится на два периода, характеризующихся тем, какую сферу действительности ребенок усваивает. На эпоху раннего детства приходится младенчество, открывающееся кризисом новорожденное™ и предполагающее освоение мотивационно-потребностной сферы, и ранний возраст с кризисом одного года и освоением операционно-технической сферы. Период детства включает дошкольный возраст, открывающийся кризисом 3 лет и освоением мотивационно-потребностной сферы, и младший школьный возраст с кризисом 7 лет и освоением операционно-технической сферы.

Д. Б. Эльконин вводит понятия *«малые»* и *«большие» кризисы*. «Малые» разделяют два периода из одной эпохи в «большие» — две эпохи. В «малых» кризисах 1 года и 7 лет, связанных с ориентацией в мире вещей, развитие идет по линии дифференциации, расчленения. «Большие» кризисы 3 и 7 лет — это кризисы отношений, самостоятельности или эмансипации от взрослых.

К каждому периоду ребенок приходит с определенным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений *«ребенок — общественный взрослый»*, и тем, что он усвоил из системы отношений *«ребенок — общественный предмет»*. Моменты, в которых такое расхождение становится максимальным, называются кризисами, и после них получает развитие та сторона, которая отставала в предыдущий период. Эти расхождения или внутренние противоречия различаются 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 и способов деятельности, формированию новых умений и навыков, 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.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте основные закономерности психического развития.
2. Каковы основные факторы психического развития? Проследите влияние каждого на развитие ребенка.

3. Охарактеризуйте психическое развитие как процесс присвоения общественно-исторического опыта.
4. Что такое высшие психические функции? Что означает механизм интериоризации?
5. Как влияют на психическое развитие биологические и социальные условия?
6. Какова роль деятельности в психическом развитии? Что такое ведущая деятельность?
7. Какое значение имеют обучение и воспитание для психического развития?
8. Как влияет общение со взрослыми и сверстниками на психическое развитие?
9. Раскройте подходы Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина к проблеме возрастной периодизации.
10. Что такое психологический возраст и каковы его показатели?

РАЗДЕЛ II

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ И РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Глава 3

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ

3.1. Новорожденность

Период новорожденное™ длится в течение первого месяца жизни. Рождение ребенка связано с глубокими и резкими изменениями в его организме. Первый вдох младенца в новой воздушной среде приводит к запуску функционирования легких, к перестройке кровообращения на внеутробное. Он переходит от вегетативного, растительного существования к новому типу питания. Главная особенность новорожденного — отсутствие поведения в собственном смысле слова. Ведь поведение связано с выделением какого-то объекта из окружающего мира, а малыш большую часть времени (80 %) проводит во сне и просыпается лишь для приема пищи. Только к концу первого месяца бодрствование может длиться 35 — 40 мин.

К моменту рождения нервная система ребенка готова обеспечить начало психической жизни, а органы чувств начинают функционировать с этого момента. Новорожденный реагирует на запахи, болевые, тактильные, температурные, звуковые и световые раздражители. При резком свете он вздрагивает, жмурится, а нерезкий свет или яркий колеблющийся предмет, находящийся сбоку от него, вызывает поворот глаз в соответствующую сторону. У ребенка наблюдается зрачковый рефлекс — сужение зрачка под действием света. Его активность по отношению к внешнему миру состоит прежде всего в избирательности к тем или иным раздражителям. При чрезмерно ярком свете он закрывает глаза, проявляя беспокойство. Более значимым для новорожденного являются движущиеся объекты. В 10 дней малыш удерживает в поле зрения движущийся с небольшой скоростью (8 — 9 см/с) предмет. Глаз ребенка движется при этом ступенчато, толчками. В 2 — 3 недели возникает конвергенция глаз — сведение зрительных осей обеих глаз на одном и том же предмете. Но младенец с трудом останавливает взор на предмете. Очень незначительная задержка взора наблюдается в 3 — 5 недель. Ребенок положительно реагирует на приятные запахи и отрицательно на неприятные, предпочитает сладкое кислому, о чем говорят выражения лица и движения языка. Новорожденный способен к локализации в пространстве сигналов разной модальности. Он не только проявляет способность слышать звуки, но и различает их по высоте, тембру, громкости, предпочитает звуки человеческой речи. Так, на третий день после рождения младенец, услышав голос матери, начинает более интенсивно сосать, чем при звуке голоса посторонней женщины. Возможно, голос матери младенец запоминает, находясь еще во внутриутробном состоянии.

И все-таки ни один из органов и систем ребенка к моменту рождения не закончил своего развития, их совершенствование потребует довольно длительного времени, ведь человек как биологический вид относится к незрело рождающимся.

К новой сложной среде новорожденному помогают приспособиться врожденные механизмы — безусловные рефлексы, обеспечивающие работу основных систем организма, удовлетворяющих органические потребности в кислороде, тепле, пище. Так, сосательный рефлекс, обеспечивая оральное питание — через рот и желудочно-кишечный тракт, является доминирующим и возникает до рождения. Уже в первые сутки малыш научается искать грудь, сосок, осуществлять его захват и приспосабливается к необходимому темпу сосания. Сосательные движения могут возникать и вне контакта с грудью матери, когда в 2 — 3 недели ребенок начинает сосать кулачок. У новорожденного наблюдаются защитные рефлексы, например мигательный (при яркой вспышке

закрывает глаза), ориентировочные, направленные на контакт с раздражителем, например слежение за медленно перемещающимся источником света. Некоторые рефлексy имеют атавистический характер и угасают в течение первых трех месяцев жизни, например рефлекс Робинзона (при поглаживании ладони или помещении на нее пальца взрослого ребенок захватывает его в кулачок так сильно, что его можно приподнять и он повисает в воздухе). По мере развития младенца инстинктивные формы поведения теряются, что дает возможность для практически безграничного формирования в течение всей жизни новых, социальных форм поведения.

Условные рефлексy формируются на основе важного приобретения — зрительного и слухового сосредоточения на лице и голосе матери, которое возникает во время кормления ребенка в положении под грудью. Оно способствует тому, что бодрствование приобретает активный характер, а двигательная активность малыша перестраивается. Теперь фиксирование глазами предмета, поворот головы в сторону звука, торможение хаотических движений связывают ребенка с внешним миром, являются первыми двигательными актами, имеющими характер поведения. Подчеркнем важную особенность психического развития младенца: развитие органов чувств опережает развитие телесных движений и, более того, создает предпосылки для их формирования.

Своеобразие социальной ситуации развития в период новорожденное™, по мнению Л.С. Выготского, позволяет рассматривать его как кризисный, переходный между внутриутробным и внеутробным. Беспомощный, нуждающийся в опеке и заботе матери малыш отделился от нее физически, но не физиологически, ведь она обеспечивает все его жизненно важные функции, начиная с кормления. С момента рождения жизнь малыша социально опосредована. Применяемые при уходе за ним средства — предметы для удовлетворения физиологических потребностей, выработаны в процессе исторического развития, как и социально организованный образ жизни — режим дня, т.е. соответствующее чередование сна и бодрствования.

Своеобразие психической жизни новорожденного характеризуется двумя моментами: преобладанием недифференцированных, нераечлененных переживаний, представляющих собой «как бы сплав влечения, аффекта и ощущения»; отсутствием выделения себя, своих переживаний от восприятия объективных вещей, а также дифференцировки социальных и физических объектов.

Взрослый — центр ситуации развития младенца, организует его жизнь, вызывает и поддерживает его активность, наполняет бодрствование новыми впечатлениями, стимулирует становление социальных эмоций и потребностей.

Первые отрицательные эмоции новорожденного показывают окружающим, что ему угрожает или не удовлетворяет. В ответ на доброжелательное внимание, любовь и заботу взрослого у малыша возникает первая социальная эмоция, первый социальный жест — улыбка на разговор с ним взрослого. Она говорит о том, что малыш выделил первый социальный объект — взрослого, направил на него свою активность. Еще она говорит об окончании периода новорожденное™ и начале младенчества, о появлении у ребенка индивидуальной психической жизни — основного новообразования кризиса новорожденности. Начало психической жизни младенца связано с моментом дифференциации, своеобразного обособления. Его показателем выступает возникновение взаимности, а значит и координации, действий взрослого и реакций малыша, когда тот на улыбку взрослого дает ответ и наоборот.

Важнейшие достижения новорожденного:

- отделение сна от бодрствования, постепенное превращение бодрствования в особый период активности и деятельности;
- появление зрительного и слухового сосредоточения на лице и голосе взрослого;
- выделение в окружающем мире первого социального объекта — взрослого, ухаживающего за ребенком;
- возникновение на воздействие взрослого первой положительной эмоциональной реакции, о которой свидетельствует улыбка.

3.2. Социальная ситуация развития. Особенности общения со взрослыми и сверстниками

Социальную ситуацию психического развития в младенчестве Л. С. Выготский назвал «Пра-мы». Она характеризуется изначальной психической общностью малыша и матери, когда осознанию своего отдельного «Я» предшествует переживание слитности себя и другого. Наличие такого сознания, по мнению Л. С. Выготского, доказывается двумя фактами. Во-первых, младенец не осознает своего существования, своей деятельности, своей личности, не выделяет своего тела из окружающего предметного мира. Так, он рассматривает свои ручки и ножки как посторонние предметы, а не части собственного тела. Во-вторых, для младенца социальная и предметная ситуации, отношение к человеку и предмету еще не расчленены. Так, предмет по мере отдаления от ребенка теряет для него свою привлекательность, но она вновь появляется, как только рядом с предметом в одном оптическом поле оказывается взрослый. Но ребенок еще не понимает, что он может обратиться ко взрослому за помощью в овладении предметом. Эти факты говорят о том, что с момента рождения ребенок живет во внутренней

общности с другими людьми и именно через них воспринимает и познает окружающий мир, т.е. является максимально социальным существом. Поскольку малыш не может самостоятельно передвигаться, поддерживать свое существование, взрослый, как центр всякой ситуации взаимодействия с ним, не только обеспечивает его существование, выживание, но и направление активности по отношению к внешнему миру, создавая возможности для перемещения младенца в пространстве, захватывания предметов.

Противоречие этой ситуации развития состоит в том, что ребенок максимально нуждается во взрослом, но имеет только экспрессивно-мимические — плач, крик — средства воздействия на него. Взрослый же, приписывая малышу понимание своих действий, надеется на его ответные реакции. И тогда ребенок выделяет взрослого как центральный элемент окружающего, у него складывается специфическая форма реагирования на взрослого — **комплекс оживления** (Н. М. Щелованов, Н.Л.Фигурин, М. П. Денисова, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова). Она включает в себя следующие компоненты:

- замирание и зрительное сосредоточение;
- долгий пристальный взгляд на взрослого;
- двигательные — вскидывание ручек, перебирание ножками, движения головы и всего корпуса с выгибанием в «мостик» и энергичным шлепанием спинкой о матрас при виде взрослого;
- голосовые — вскрики, гукание, гуление, смех в ответ на говорящего взрослого;
- мимические — улыбка при виде лица взрослого, а затем просто на его голос.

Улыбка ребенка бывает разнообразной: слабой, с едва заметным движением губ; более выраженной, с вовлечением мимики всего лица; яркой, сопровождающейся блеском глаз и смехом. В отличие от социальной улыбки физиологические наблюдаются уже в первые дни жизни во время еды, купания, как бы при чувстве удовольствия, но не имеют психологического содержания, поскольку не вызываются по желанию взрослого и не приурочены к определенным ситуациям.

Комплекс оживления как форма поведения выполняет две функции: *экспрессивную*, сопровождая радость младенца по поводу воспринятого, и *коммуникативную*, выступая средством общения. Ведущей является вторая, так как комплекс оживления выражает активность малыша, направленную на взаимодействие со взрослым, а его компоненты он использует адекватно целям общения. Сосредоточение помогает воспринять воздействие взрослого. Улыбка говорит о том, что это воздействие принято и доставляет ребенку удовольствие. Движения и вокализации при-

влекают внимание взрослого. После 4 мес. комплекс оживления начинает распадаться, поскольку его компоненты превращаются в относительно независимые.

К 2 мес. на основе тех потребностей, которые начинают функционировать раньше, — органические нужды ребенка, потребность в новых впечатлениях завершается формирование **потребности в общении со взрослым**. Ее показатели возникают в такой последовательности:

- внимание и интерес ко взрослому (взгляд в глаза), говорящие о направленности ребенка на его познание, и тот факт, что взрослый становится объектом особой активности детей;

- эмоциональные проявления, адресованные взрослому, свидетельствующие о том, что младенец его оценивает и определенным образом относится к нему (ответная улыбка на воздействия взрослого);

- инициативные действия малыша с целью привлечь внимание взрослого к себе, проявить себя, показать свои умения и способности (инициативные улыбки, двигательное оживление, вокализации);

- чувствительность младенца к отношению взрослого, что обнаруживает восприятие им той оценки, которую дает взрослый, и собственной самооценки.

Отношение к ребенку как к личности — главное условие для становления коммуникативной деятельности. Ребенок почти одновременно выделяет свойство «личности», «субъективности» у себя и у взрослого.

Первой формой общения со взрослым является **ситуативно-личностная**. Содержание потребности в таком общении составляет стремление к его доброжелательному вниманию. Мотив общения — личностный, когда взрослый выступает как нежный и ласковый доброжелатель. Общение происходит с помощью экспрессивно-мимических средств в виде ситуативных эпизодов обмена выражениями ласки и нежности. В эмоциональных контактах со взрослым у младенца возникает стремление поделиться с ним своими переживаниями и способность сопереживать ему, а также аффективно-личностные связи между ними, положительное отношение к миру, людям и уверенность в себе. Общение обуславливает адаптацию малыша к обстоятельствам его жизни и в конечном счете выживание, стимулирует становление перцептивных действий разных анализаторов и систем и реакции хватания.

С 6 мес. жизни ребенка **ситуативно-деловое общение** развивается в процессе совместных со взрослым манипулятивных действий и удовлетворяет новую потребность малыша — в сотрудничестве. Малышу, интенсивно осваивающему манипулирование с

предметами, необходимо, чтобы взрослый не только был внимателен к его занятиям, но и участвовал в них, оказывал помощь, подбадривал и хвалил за успехи. На первый план в общении выступают деловые мотивы, взрослый рассматривается как эксперт по оценке умений, образец для подражания, помощник, участник и организатор совместных действий. Экспрессивно-мимические средства дополняются предметно-действенными операциями (приближение или удаление, протягивание и вручение предметов, изображение действий и пр.). Ребенок выражает свое стремление к сотрудничеству позами, жестами: протягивает предмет, приглашая к игре, и пр. Общение эмоционально окрашено не только положительными, но если поведение взрослого не устраивает малыша, и отрицательными эмоциями, такими, как обида, гнев. Деловое общение способствует тому, что ребенок переходит к освоению специфических манипуляций, а затем культурно-фиксированных действий с ними, начинает овладевать речью.

Общение в младенчестве носит ситуативный и непосредственный характер, поскольку осуществляется только по поводу данной ситуации. Не владея основным средством общения — речью, малыш не может выйти за ее пределы. Но тесное взаимодействие между ребенком и взрослым начинает постепенно разрушаться за счет того, что «вклинивается» новая деятельность — предметная, сначала манипулирование предметами, а затем и освоение их функций. Дальнейший разрыв ситуации «Мы» обусловлен освоением ходьбы, стимулирующей рост самостоятельности малыша, ведь он сам выбирает объект для будущих действий.

В младенчестве складываются предпосылки **общения со сверстниками**. Формирование потребности в таком общении начинается с 3 мес. — с *появления ориентировочно-исследовательской активности* на сверстника, нацеленной на ознакомление с ним прежде всего как с интересным объектом или игрушкой. Они трогают лицо сверстника, одежду, ощупывают голову и другие части его тела, не реагируя на его протесты, словно не слышат его громкого плача или крика. В то же время они адресуют малышу те же субъектные действия, что и взрослому: заглядывают в лицо, улыбаются, предлагают игрушку. Однако инициативные проявления в адрес сверстников, стремление привлечь к себе внимание наблюдаются редко, как и ответная активность под влиянием восприятия другого ребенка. Начиная с 3 мес., младенцы избирательно относятся к ровесникам, предпочитая динамичного, эмоционального малыша как источник богатых впечатлений, инициативы, активности. В первом полугодии избирательность у младенцев имеет объектный характер.

Следующий этап формирования потребности в общении с детьми у младенцев (5 — 6 мес.) — *возникновение ярких эмоций*

при восприятии сверстника: удовольствие от доставляемых им новых впечатлений, заражение общим весельем в группе ровесников, опасение и досада от их неосторожных движений.

Третий этап возникновения этой потребности относится ко второму полугодю первого года жизни, когда начинают складываться *сложные формы поведения* — подражание, совместные игры: ползком догоняют друг друга, прячутся, закрывая руками лицо, размахивают друг перед другом игрушками и безудержно смеются. К 12 мес. впервые появляются деловые контакты в форме совместных предметно-практических и игровых действий, признаки субъектного отношения к сверстнику.

Контакты со сверстниками служат у младенцев источником развития познавательной деятельности, поиска и исследования, подражаний и совместной деятельности, сильных как положительных, так и отрицательных переживаний, дополнительных новых впечатлений. Они помогают обнаружить и показать собственные способности, наладить совместные практические действия.

3.3. Развитие движений и действий

Младенец осваивает общую моторику и тонкую моторику рук. Перемещение в пространстве включает в себя три последовательных этапа: самостоятельное сидение, ползание и вставание. Освоив эти навыки, малыш переходит к чисто человеческому способу передвижения в пространстве с опорой на нижние конечности. Начинают обучать ребенка сидеть, как правило, в 4 мес., но только после 8 мес. он научается прочно сидеть без поддержки. Освоение этого навыка освобождает руки от задачи балансирования, значит, малыш, сидя на полу, может самостоятельно играть с разными предметами. На 9 мес. он приподнимается, чтобы дотянуться до нужной игрушки, и снова садится. Навык ползания развивается параллельно с освоением сидения. Малыш активно пользуется с 5 — 6 мес. низким ползанием или переползанием, когда живот не отрывается от пола. Высокое ползание начинается в 7 — 8 мес. С 9 — 12 мес. совершенствуется ползание на четвереньках, когда туловище удерживается в горизонтальном положении, а голова высоко поднята. В 6 мес. малыш «прыгает» на руках у взрослого, одновременно подгибая ножки. Около 9 мес. появляется способность ставить одну ножку впереди другой. Поддерживаемый под мышки взрослым ребенок «ходит», но недостаточно развитые мышцы еще не могут держать массу его тела. В 9 мес. ребенок пытается встать, цепляясь за опору, в 11 мес. может стоять без поддержки, в 12 мес. ходить, держась одной рукой за окружающие предметы, а в 15 мес.

уверенно ходить без посторонней помощи.

Наряду с общей моторикой развивается тонкая моторика рук — хватание и манипулирование предметами. 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, попадающиеся под руку. Получив удовольствие от случайной встречи с висящей игрушкой, он старается повторить движение и тянется к ней снова. В 3 — 4 мес. ребенок долго и сосредоточенно занимается игрушками, висящими около него: наталкивается на них руками и следит за их раскачиванием, пытается их захватить и удержать. С 4,5 — 5 мес. когда движения захватывания становятся более точными, ребенок может свободно достать, захватить и удержать висящую игрушку или взять ее из рук взрослого, когда тот держит ее над грудью малыша.

С освоением **хватания** в 4 мес. начинается развитие руки как анализатора. Но пока рука не всегда движется точно к предмету, а часто отклоняется в сторону. Все предметы младенец схватывает одинаково, прижимая пальцами к ладони. Он в 4 — 5 мес., стремясь достать и взять привлекательную игрушку, проявляет настойчивость, использует знакомые движения, а иногда совершает новые.

С 4 до 6 мес. малыш учится точно направлять руку к предметам, доставать или брать их, лежа на боку или животе. К 8 мес. попадание руки к предмету зависит от предварительной зрительной оценки направления движения и расстояния до предмета, а к концу года ребенок может, предварительно взглянув, схватить предмет «вслепую». Такая оценка складывается в результате постоянных сопоставлений положения своего тела с положением предмета в пространстве.

Схватывание и удержание предмета пальцами формируются на 7 — 8 мес. и совершенствуются до конца года в связи с противопоставлением большого пальца остальным. К 10 — 11 мес. ребенок, прежде чем взять предмет, заранее складывает пальцы в соответствии с его формой (круглой, квадратной или продолговатой) и величиной. Теперь зрительное восприятие этих признаков в объектах направляет практические действия малыша. После образования акта хватания появляются и интенсивно развиваются разнообразные повторные движения: похлопывание по предмету, размахивание им, перекалывание из одной руки в другую, повторное толкание висящего предмета, ударение одним предметом о другой и т.д. Одновременно с повторными движениями возникают цепные, представляющие собой ряд отдельных дифференцированных движений, следующих строго друг за другом. Ребенок проявляет направленность на результат

действий, когда замечая его, стремится вновь достичь. Дальнейшее развитие манипуляций состоит в том, что младенец начинает действовать с двумя предметами одновременно, стремясь привести их в определенное взаимное положение: нанизывает кольца на штырь пирамидки.

К концу первого года жизни малыш замечает косвенный результат действий, повторяет его. Затем переходит к освоению специфических действий с предметами: научается катать шар и мяч, тряссти погремушку, вставлять палочку в отверстие, открывать коробочку, накладывать кубики друг на друга. Ребенок может самостоятельно перенести действия, усвоенные на одних предметах, на другие, имеющие те же свойства.

3.4. Развитие бытовой деятельности

Взрослый с момента рождения рационально упорядочивает жизнь ребенка, придает его спонтанной активности определенную направленность с помощью *режима дня* — правильного распределения во времени и правильной взаимной последовательности удовлетворения физиологических потребностей малыша в сне, кормлении, активности. Бытовые процессы выступают как совместная деятельность ребенка со взрослым, которому и принадлежит ведущая роль в их организации. Взрослый, наблюдая за поведением малыша, стремится понять его потребности и тогда предлагает идти спать, есть и т. п. Если эти требования совпадают с потребностями ребенка, то складывается положительное эмоциональное отношение малыша к режимным процессам и первые их предпочтения. То есть с младенчеством связан эмоциональный этап в освоении бытовой деятельности.

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. Около 2 мес. укрепляется положительное отношение ребенка к приему пищи. Теперь он узнает бутылочку для кормления, подтягивает к ней головку, захватывает соску ртом, начиная выделять предметы для удовлетворения биологических потребностей, эмоционально положительно к ним относиться. С 3 мес. более активно участвовать в кормлении младенцу позволяют развивающиеся умения: координация движений руки, согласованная работа руки и глаза, приспособление движения руки к величине схватываемого предмета, а затем и к его форме. С 4 мес. он уже захватывает руками бутылочку для кормления. В 4,5 — 6 мес. малыша приучают 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.

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 ест, удерживая хлеб, сухарик, печенье в руке. В 9 — 10 мес. удерживает чашку при помощи взрослого. У малыша формируются предпосылки таких важных личностных качеств, как опрятность, чистоплотность, организованность, аккуратность, если взрослый повязывает ему салфетку, старается кормить так, чтобы не пачкать его лицо и одежду, поддерживает чистоту на столе.

С 7 — 8 мес. взрослый привлекает младенца к участию в одевании и раздевании, называя предметы и действия. В 8 — 9 мес. при выполнении этих процедур малыш по просьбе взрослого может лечь, сесть, поднять руку и пр. С 7 — 8 мес., когда ребенок научился садиться и устойчиво сидеть, начинают приучение к опрятности. В 9 мес. малыш спокойно относится к процессу высаживания. При правильном воспитании к концу 2-го и на 3-м году жизни он начинает проситься на горшок; но этот навык еще остается неустойчивым, требует постоянного подкрепления.

3.5. Развитие речи

В младенчестве складываются предпосылки пассивной и активной речи, неразрывно связанные со становлением общения со взрослыми. Причем пассивную речь — понимание речи взрослых, опирающееся на развитие речевого слуха, ребенок осваивает быстрее, чем самостоятельное ее употребление, предполагающее развитие речевых артикуляций.

Младенец выделяет речь человека из любых других раздражителей. На 3-й неделе жизни, еще не понимая значения произносимого, малыш сосредотачивается на голосе взрослого, а на 2-м месяце прекращает крик под влиянием «разговора» с ним, сосредотачиваясь на лице взрослого. Младенец особенно **чувствителен** к интонации, с которой к нему обращается взрослый, и к мимике, сопровождающей высказывание. Ребенок находится пока на дофонемной стадии, ведь понимание речи взрослого строится не на восприятии ее фонематического состава, а общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Избирательное отношение к звукам речи связано с развитием речевого слуха, позволяющего выделить такие параметры звуков: тональный или звуковысотный и тембровый или фонемный, связанный с выделением фонем как смысловоразличительных единиц родного языка от сопровождающих их звуковых компонентов. К концу первого года

жизни начинается этап развития фонематического слуха как сенсорной основы речи.

Во втором полугодии младенчества важнейшим достижением в развитии выступает установление на основе зрительного восприятия связи между словом и предметом или действием. Но сначала дети лучше понимают не слова, а жесты взрослого. Так, в 5,5 — 6 мес. малыш подползает к взрослому при подзывании его жестом, а на чисто словесный призыв приближается только после 11,5 мес. Связь между словом и предметом в 7 — 8 мес. очень неустойчива. Малыш в ответ на вопрос взрослого: «Где то-то?» поворачивается к предмету, но при смене предметом местоположения или ракурса, не узнает его. В 9 мес. ребенок уже находит несколько знакомых предметов независимо от их местоположения. В 7 — 8 мес. по просьбе взрослого выполняет разученные движения: «Встань», «Сядь», «Ладушки», «До свидания». В 9 — 10 мес. понимает простые поручения: «Дай маме ложку», в 10 — 11 мес. по словесному указанию взрослого выбирает предметы на основе зрительной ориентировки. В дальнейшем связь между предметом и его названием даст возможность действовать с предметами в их отсутствие, в плане представлений.

Развитие предпосылок освоения *активной речи* начинается с гукания в возрасте 2 — 4 мес., когда ребенок издает характерные согласные звуки («к-к», «х-х»). Он сопровождает ими недовольство чем-либо, общение с близкими, действия с предметами — рассматривание, попытку захватить. Около 4 мес. появляется гуление — высокие певучие звуки наподобие трели с большим напряжением. Важным приобретением является то, что звуки произносятся под контролем слуха. Их произнесение становится самостоятельной деятельностью даже вне общения со взрослым. На 5 — 6-м мес. возникает адресованность звуков взрослому. Теперь они служат для привлечения его внимания, «выражения» ему своего желания.

После 6 мес. в вокализациях младенца появляется лепет — звуки, внешне напоминающие слоги (согласный + гласный и их сочетания), которые перемежаются смехом и сопровождаются движениями. С помощью лепета малыш выражает свои эмоциональные состояния или требования в ситуациях общения со взрослым, например, произносит «дя-дя-дя» и тянется к тарелке с кашей. Лепет усложняется по следующим направлениям: появляются новые сочетания звуков; удлиняются звуковые вокализации, когда возникают цепочки из 3, 4 и более одинаковых слогов; слоговые цепочки становятся все более разнообразными — не только с одинаковыми, но и с разнотипными слогами. После 10 мес. ребенок отвечает на понимаемое им высказывание взрослого словами или обрывками слов, которые сочетаются с соответствующими

движениями и мимикой («не», «ам»). Такая жестикulatoryная, но еще не собственно речь состоит из трех компонентов: жестов, мимики и звуков.

Лепет как особая форма самостоятельной деятельности ребенка наблюдается и вне общения со взрослым. Произношение звуков основывается на самоподражании и подражании, которое выступает как своеобразная форма общения и механизм развития речи. Ребенок обращает внимание на артикуляцию взрослого, повторяет за ним новые звуки и слова сначала непосредственно, а затем и через некоторое время.

К концу первого года жизни активную речь ребенка составляют от 4 до 20 слов, которые обозначают названия лиц и предметов в определенной осмысленной ситуации. Значение таких слов очень неустойчиво. Малыш 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 главное достижение состоит в том, что слова начинают приобретать предметную несенность, создавая основу для освоения их значений.

3.6. Умственное развитие

Органы чувств младенца, готовые к приему соответствующих воздействий, должны приспособиться к особенностям окружающего мира. Такое приспособление прежде всего касается высших анализаторов — зрительного и слухового, подготавливая к развитию предметного восприятия. Чувственное познание отдельных свойств как признаков предметов определяет возможность и характер выполнения с этими предметами элементарных действий — хватания и манипулирования.

В первые месяцы жизни *зрительные реакции* младенца развиваются в следующих направлениях: формируются и совершенствуются следящие движения зора, а также зрительное сосредоточение. Малыш овладевает слежением за предметами, движущимися в разных направлениях в такой последовательности: сначала формируется слежение по горизонтали, затем по вертикали и, наконец, с 6 — 10 недель по кругу. Примерно к 2 — 2,5 мес. ребенок может следить за предметом, который меняет направление во время движения. Возрастает величина пути, на котором малыш прослеживает объекты, а также доступная для слежения скорость их движения. В 4 — 5 недель ребенок научается следить за предметом, находящимся на расстоянии 2 — 4 м, а в 3 мес. — на расстоянии 4 — 7 м. Развитие слежения за движущимся предметом тесно связано с развитием зрительного сосредоточения. Длитель-

ность зрительного сосредоточения увеличивается: если к концу 1 мес. она достигает 1 — 1,5 мин, то к 3 мес. — 10 и даже 25 мин. Наиболее длительное и устойчивое сосредоточение возникает обычно при прослеживании движущегося объекта. Сосредоточение взора на предмете приводит к постепенному уточнению согласованности в движениях обоих глаз.

Конвергенция при сосредоточении на неподвижном предмете совершенствуется, появляется конвергенция при сосредоточении на движущихся предметах. Таким образом, формируется бинокулярность зрения, которая в дальнейшем обеспечит восприятие глубины пространства. С развитием конвергенции развивается приспособляемость зрения к изменяющимся расстояниям до предметов. Если новорожденный сосредотачивается только на предметах, находящихся на расстоянии 10 — 20 см от его глаз, то младенец к 3 мес. — на предметах небольшой величины, удаленных на несколько метров. Отработка двигательных реакций глаз заканчивается примерно к 2,5 — 3 мес., когда возникают активные движения глаз, не вызванные наличными объектами. Эти движения продолжают совершенствоваться внутри развивающегося зрительного восприятия.

В первые месяцы жизни возрастает острота зрения, которая составляет примерно половину остроты зрения взрослого человека, улучшается восприятие глубины и формы предметов. Малыш предпочитает сложные и новые конфигурации простым и известным, а среди сложных прежде всего выделяет структуру человеческого лица, охотнее его рассматривая (Р.Л.Фанц). Способность к восприятию глубины становится хорошо выраженной к 6 мес., когда малыш обнаруживает «обрыв», закрытый листом прозрачного стекла (Э. Гибсон, Т. Бауэр).

Параллельно со зрительным развивается *слуховое сосредоточение*, которое выражается в задержке общих движений под влиянием звуков. К концу 1 мес. малыш во время спокойного бодрствования прислушивается к звукам, а к 2 — 3 мес. — прежде всего к мелодичным звукам и особенно звукам голоса человека. Стремясь увидеть источник звука, младенец в 2 мес. переводит глаза и поворачивает голову из стороны в сторону, а в 4 мес. быстро и безошибочно поворачивает голову и находит взглядом лицо говорящего, звучащую игрушку. Таким образом, установление связи между слухом и зрением в виде направленности на один и тот же предмет значительно расширяет контакты малыша с окружающим миром, помогая отыскивать взором источники звуков.

Во втором полугодии первого года жизни возникает активное рассматривание, обследование предметов, связанное с манипулированием ими. В процессе рассматривания и манипулирования

складываются **зрительно-двигательные координации**. Сначала малыш ориентируется в окружающем мире при помощи внешних ориентировочных действий. Когда он хочет взять какой-либо предмет, рука движется к нему, 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, массу, упругость, температуру, устойчивость. 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. Подобное обследование объектов говорит о зарождении интереса к свойствам предметов, о том, что теперь они начинают выступать как нечто постоянно существующее в мире, имеющее неизменные свойства. Об этом «открытии» говорит тот факт, что ребенок в 9 — 10 мес. ищет исчезнувшие предметы, т.е. понимает, что невидимый сейчас предмет не перестал существовать и может быть найден. Но вначале малыш не может учесть видимые перемещения предмета. Так, если он видит перемещение игрушки, но снова ищет ее в первоначальном месте. К концу первого года жизни у младенца наблюдается постоянство восприятия таких свойств предмета, как форма и величина. Теперь он узнает знакомую форму независимо от ракурса, в котором предмет находится по отношению к линии зрения, и правильно определяет величину предмета на разном расстоянии. Во второй половине года дети начинают различать цвета.

Элементарным проявлением **внимания** на 3 — 4 неделе жизни выступает реакция зрительного сосредоточения на лице взрослого и слухового при его разговоре с малышом, создающие предпосылки для перехода к активному бодрствованию. На протяжении всего младенчества малыш длительно сосредоточивается на лице и голосе матери как наиболее значимом раздражителе, а затем на предметах, которые включены в контекст общения с ней. Освоение хватания и манипулирования предметами позволяет ребенку фиксировать кроме предмета его признаки и действия с ним. В конце года на основе манипулирования возникает распределение внимания, когда ребенок действует одновременно с двумя предметами; совершенствуется переключение, когда он, перенося фокус внимания с одного шарика на другой, складывает их в коробочку; увеличивается объем внимания.

О начале функционирования **памяти** говорит появление у ребенка в возрасте 1 мес. однотипной реакции на повторяющийся раздражитель. В 3 — 4 мес. у малыша начинает формироваться образ предмета. Так создается фундамент образной памяти. Очень важным приобретением для малыша, свидетельствующим об

избирательности по отношению к раздражителям, выступает узнавание лица и голоса матери. Постепенно расширяется круг узнаваемых ребенком объектов, удлиняются сроки запоминания. Узнавание происходит успешно, если нет длительного перерыва между узнаванием и последним восприятием предмета. Но узнавание предметов происходит обычно по одному, часто несущественному признаку. В 3 — 4 мес. ребенок узнает предметы, связанные с кормлением, в 5 мес. отличает людей по голосам, в 6 мес. выделяет любимую игрушку. В 7 — 8 мес. узнавание предмета опосредуется словом, когда младенец находит его 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, вызвавшую положительные эмоции, по просьбе взрослого выполняет несложные движения: «ладушки», «до свидания». Установление связи между словом и предметом во втором полугодии способствует запоминанию его названия, т. е. развитию словесной памяти.

О первом появлении двигательной памяти свидетельствует сформировавшийся у младенца рефлекс на положение для кормления. Развитие двигательной памяти активизируется во втором полугодии жизни, когда малыш начинает увлеченно манипулировать предметами, двигать их, учиться ползать и ходить.

Подчеркнем, что память младенца не является самостоятельным процессом, она включена в восприятие, а материал запоминается произвольно. Если малыша в одно и то же время включают в бытовой процесс, у него формируется рефлекс на время, и тогда он просыпается к кормлению. Если ему показали звучащую или необычную яркую игрушку, вызвавшую радость, он вновь стремится манипулировать с ней. То есть память способствует образованию индивидуального опыта, формированию привязанностей, освоению новых форм поведения.

Предпосылки развития *мышления* складываются в манипулировании предметами к концу первого года жизни (С. Л. Новоселова, М. Ю. Кистяковская). В период 4 — 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 — на пол, чтобы услышать звук. Малыш размахивает погремушкой, чтобы вызвать звучание, находит отверстие в предмете, стягивает один предмет с другого. 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, колокольчик звенит. На первых порах в действиях с предметами

преобладают неспецифические манипуляции, т.е. малыш исследует их одинаково: размахивает, стучит, трясет, пробует на вкус. И хотя главные и второстепенные признаки для него оказываются слитыми, действия выступают как способ изучения объектов, позволяя установить некоторые простейшие связи между предметами и их частями.

Младенец наблюдает, как с помощью одного предмета можно воздействовать на другой, установить между ними определенное соответствие: надеть колечко на штырь, закрыть крышкой коробочку. Установление этих связей приводит к тому, что малыш фиксирует в сознании результат своих действий и стремится его повторить: снова и снова трясет погремушку, чтобы услышать ее звук. Так ребенок начинает проникать в причины чувственно воспринимаемых признаков объектов.

Развитие соотносящих действий в 7 — 10 мес. приводит к тому, что ребенок устанавливает связь предмета с определенным местом в пространстве 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. 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, воспроизводит вращение предмета ударом по нему и т.д. Малыш открывает возможность направить движение предмета в определенную сторону и установить различные пространственные соотношения (в, на, под, за, над). В 8 — 9 мес. ребенок уже производит действия в соответствии со свойствами предметов: катает шарики, открывает и закрывает коробочки, накладывает кирпичики один на другой. Сначала младенец 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: чтобы вынуть мелкий предмет из более крупного, он переворачивает коробку.

К концу первого года жизни младенец не только действует с предметами, которые находятся под руками, но и может принести недостающий предмет, необходимый для выполнения определенного действия, 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: катает в коляске не только куклу, но мишку, зайку. Ребенок перемещает или изменяет предмет, чтобы вызвать появление скрытых свойств, приводит два предмета во взаимное соответствие, получает знакомые изменения на новых

предметах или не прямой, а косвенный результат.

Таким образом, при манипулировании с предметами младенец переходит от общей ориентировки в окружающем к ориентировке в свойствах объектов. На этой основе формируются сначала действия, отражающие специфику предмета, а позднее — действия с предметами, совершаемые с практической или игровой целью, появляется наглядно-действенное мышление. Открытие связей в предметах, получение результата сопровождают яркие положительные эмоции.

3.7. Развитие самосознания и личности

Развитие *образа себя* у младенца идет по двум линиям: становление аффективной ее части — субъектности, восприятия себя как субъекта деятельности и формирование когнитивной части — представления, знания о себе (М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева). В первом полугодии на основе общения со взрослым ребенок переживает себя как субъекта общения; начиная со второго полугодия и в раннем возрасте на основе предметной деятельности, — как субъекта предметно-практических действий. О начале развития «телесного» образа «Я» свидетельствует интерес малыша к собственному телу, когда в 3 мес. он начинает изучать и осваивать первоначально свои руки и пальчики, а после 6 мес. — ноги, открывая возможность передвижения в пространстве.

Взрослый с первых дней выделяет малыша из окружающего мира как нечто особенно ценное, значимое для себя. Такое отношение является своеобразным зеркалом, всматриваясь в которое младенец строит образ себя. Так закладываются основы для формирования у него глобальной положительной самооценки — отношения к себе как к важному и любимому вне сопоставления себя с другими людьми. Переживание своей значимости для близких говорит о возможности младенца отделять себя от взрослого, о появлении первичной формы самосознания, создает условия для проявления своей активности. От улыбки взрослому в конце 1 мес. малыш с 3 мес. переходит к воздействиям на взрослых, вызывая их на контакты с помощью комплекса оживления.

В 4 — 5 мес. ребенок — доверчивое, жизнерадостное, любознательное и требовательное существо. Его инициативность очень высока, поведение разнообразно. В общении со взрослыми младенец уже в первом полугодии воспринимает себя как равноправного партнера, как субъекта общения, переживает свое «Я» и «Я» другого как разные. Он способен различать отношение взрослого к себе в целом как к личности, а также к своим действиям. Положительное самоощущение малыша после 6 мес. во многом зависит от успешности его манипуляций с предметами. Спокойное состояние, активные «продуктивные» эмоции говорят о

том, что ребенок полностью усвоил действие. В процессе освоения мира предметов и действий с ними появляется переживание себя как активно воздействующего на мир существа, как субъекта практических действий.

В 10 — 11 мес. складывается устойчивая характеристика личности младенца — **активность** как базовое личностное образование, отчасти врожденное качество, но развивающееся в основном под влиянием социальных условий жизни при решающем влиянии общения со взрослыми (М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева, С. Ю. Мещерякова). Активность отличает преобладание инициативности над реактивностью. Эта особая позиция ребенка формируется в процессе накопления опыта взаимодействия с окружающим миром и проявляется в отношениях к себе (бодрое, радостное настроение, уверенность в себе, жизнерадостность, требовательность, настойчивость, т.е. положительное самоощущение, переживание своей самоценности), другим людям (открытость, доверчивость и доброжелательность) и предметам (интерес и любознательность). Э. Эриксон личностным образованием младенца считает чувство базового доверия к окружающим, т. е. открытости миру. В атмосфере чуткости и доброжелательного внимания, любви родителей вырастает жизнерадостный, активный ребенок. Он воспринимает мир как безопасный, интересный. Частые запреты, эмоциональная бедность общения приводят к замкнутости, угрюмости и плаксивости малыша, к переживанию чувства недоверия, т.е. закрытости, подозрительности, боязливости к окружающему миру и к другим людям.

О развитии образа себя говорит отношение ребенка к своему отражению в зеркале. Становление субъектности в личностном общении со взрослым в первом полугодии обеспечивает узнавание себя в зеркале в конце второго (Н. Н. Авдеева). В 2,5 — 4 мес. младенец долго, сосредоточенно, заинтересованно рассматривает отражение своего лица в зеркале. Положительное переживание себя выражается в радостном отношении к зеркальному отражению, которому он улыбается. К 6 мес. возникает исследовательское поведение. Малыш обследует свое отражение руками, обводит контур лица, дотрагивается до отражения руки, лица. После 6 мес. он соотносит свои реальные действия с наблюдаемыми в зеркале, шевелит пальчиками, размахивает руками, прослеживает взглядом отражение своих действий. В 11 — 12 мес. дети совершают много разнообразных действий: гримасничают, кривляются, качают головой, прищуривают глаза, высовывают язычок, подолгу с удовольствием играют с меняющимся отражением, пытаются корректировать свой внешний вид. Так, они снимают платок с головы, не отрывая взгляда от зеркала, после чего улыбаются своему отражению. В первом полугодии второго

года дети, пользуясь зеркалом, рассматривают пуговицы, кармашки на своей одежде, разнообразнее становятся игры. К двум годам дети уверенно узнают себя и с удовольствием меняют внешний облик: надевают платочек или бусы, причесываются. Заметим, что между развитием образа себя у ребенка в этом возрасте и его привязанностью к матери наблюдается определенная связь. Дети с развитым образом себя оказываются более самостоятельными. Дети с низким уровнем развития образа себя «цепляются» за мать в незнакомой ситуации, испытывают чувство страха, опасности в незнакомой ситуации. Они плачут при расставании с матерью и находясь рядом с ней.

В общении с близкими у младенца появляются первые аффективно-личностные связи — привязанности обычно к матери, а также к отцу, братьям и сестрам, бабушке и дедушке. Согласно теории привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт и др.) эмоциональная привязанность к кому-то из близких складывается в результате их взаимодействия с младенцем. Поведение, забота и любовь родителей возникают в ответ на некоторые врожденные формы поведения младенца: гуление, улыбка, ползание по направлению ко взрослому, а также набор «черт детскости»: относительно большая голова, большие низко посаженные глаза, короткие и толстые конечности и т.д.

Ребенок воспринимает себя через отношение к нему близкого взрослого, а этого взрослого через то, как он к нему относится. Если мать в первые месяцы жизни младенца проявляет нежность, заботливость, чувствительность к его потребностям и интересам, у него формируется надежная или безопасная привязанность, которая дает чувство безопасности. И тогда ребенок воспринимает себя как любимого, достойного уважения, смелого, умного, а близкого взрослому — как источник любви, защиты и уважения. Если же мать недостаточно внимательна и заботлива к малышу, слишком холодна и строга, у него возникает ненадежная небезопасная привязанность и связанное с ней чувство собственной незащищенности и уязвимости. Поэтому он относится к себе как к отвергнутому, нелюбимому, ни к чему не способному, а мать становится источником страха и опасности. О привязанности младенца к взрослому говорят такие признаки: малыш обращается к нему за утешением чаще, чем к другим; в его присутствии реже испытывает страх в незнакомой ситуации или при встрече с новым предметом. Привязанность дает ребенку чувство безопасности, уверенности в себе при взаимодействии с предметным и социальным миром, способствует развитию образа себя.

О первых привязанностях можно судить по ярко выраженным положительным эмоциям младенца, когда возникает взаимообмен переживаниями со взрослым. С возрастом растет и избиратель-

ность отношения ко взрослому. Если в 3 мес. малыш примерно одинаково реагирует на любого взрослого, улыбаясь и радуясь, то во втором полугодии он четко разделяет родных, знакомых и совершенно чужих людей. С близкими ребенок активен, инициативен, его положительные и отрицательные переживания очень яркие. К знакомым людям ребенок проявляет интерес, но более сдержанно выражает эмоции. В период с 7 по 8 мес. возникает первая серьезная привязанность ребенка к определенным людям его окружения.

После 8 мес. малыши начинают по-разному относиться к «своим» и «чужим», бояться незнакомцев. Часто в отсутствие близкого взрослого 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 матери, малыш смотрит на незнакомого человека, пытается поймать его взгляд, издает звуки и совершает другие инициативные действия. На основе дифференциации своих и чужих, избирательности эмоций в отношении определенных взрослых начинают формироваться высшие нравственные чувства — любовь и симпатия к близким, которые ухаживают за младенцем, демонстрируя доброжелательность и любовь. К концу года жизни наблюдаются простейшие формы сочувствия. Если мать 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 близкому человеку, показывает игрушку, произносит звуки, протягивает руки. В основе чувства симпатии у младенца лежит подражание. Оно носит характер заражения эмоцией другого человека.

К 12 мес. ребенок связывает знакомого взрослого с определенными действиями, ожидая их от него, например, 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 младенчестве возникают многообразные **эмоциональные переживания** от простейших эмоций удовольствия и неудовольствия до восторга, радости, любопытства, удивления, страха. Сразу после рождения ребенок испытывает первые отрицательные эмоции, связанные с физиологическими причинами. Они выполняют защитную функцию, сигнализируя о каком-то его неблагополучии. Положительные эмоции развиваются при взаимодействии со взрослым, который, проявляя заботу и любовь,

ухаживает за малышом, наполняет его жизнь разнообразными впечатлениями. С 3 мес. они входят в состав комплекса оживления, как главное средство общения в довербальный период. И в то же время эмоции малыша очень неустойчивы, его настроение быстро меняется.

Постепенно расширяется круг объектов, которые вызывают у малыша положительные переживания, причем не связанных с удовлетворением биологических потребностей. Уже в 5 мес. у ребенка обнаруживается яркая ориентировочная реакция на новое, например на открытое им незнакомое свойство в предмете. Новизна побуждает младенца активно обследовать объект и манипулировать с ним, переживая положительные эмоции. В 5—6 мес. резко возрастает интерес к окружающему. Удовольствие доставляют малышу не только зрительные и слуховые раздражители, действия с предметами, но собственные движения и ощущения, возникающие при перемене положения тела. Важным моментом в развитии эмоций выступает появление к концу первого года жизни чувства удивления при воздействии нового необычного раздражителя, которое говорит о зарождении высшей духовной потребности — познавательной. Ориентировочный рефлекс «что такое?» преобразуется в познавательное отношение к действительности.

Эмоциональные состояния, сопровождающие действия, служат показателем активности младенца. После 6 мес. изменение эмоций связано с тем, умеет ли он действовать с предметами и получает ли в результате действий желаемый эффект. Сильные отрицательные эмоции возникают при отсутствии умения, а яркие положительные — когда действие начинает получаться. Овладение манипуляциями с предметами приводит к тому, что во втором полугодии первого года жизни младенец специально адресует отрицательные эмоции конкретному взрослому — обиду, неудовольствие, гнев, когда его лишают предпочитаемой еды или любимых игрушек, пресекают попытки выполнить какое-либо действие.

С момента рождения начинается *нравственное развитие*, когда взрослые организуют жизнь ребенка по социальным правилам. Они приучают его к режиму дня, направляют манипулирование с предметами в соответствии с их строго фиксированными функциями и правилами применения. Тогда выполнение действий по правилам придает жизни малыша известную организованность. Взрослый постоянно выражает свое отношение к поведению ребенка. Одни его действия он поощряет, другие порицает, выражая свои требования. Так, ребенок хорошо поел, а взрослый одобрительно кивает, улыбается, поглаживает, говорит ласково: «Молодец».

Важной вехой в нравственном развитии младенца выступает

включение взрослым в общение слов, означающих требования, — «можно» и «нельзя», подкрепляя их выражением соответствующих эмоций удовольствия или неудовольствия. Младенец стремится ощущать любовь, доброжелательность, внимание взрослого. 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 его сознании. В конце первого года жизни развитие ориентировки на речь взрослого приводит к установлению связей между словом и способом поведения. Эти связи помогают освоить социальные формы поведения. «Скажи папе “до свидания”», — говорит мама малышу, и он машет рукой. «Скажи “спасибо”», — и он наклоняет голову.

3.8. Кризис одного года

Кризис одного года, относящийся к числу «малых», разделяет два периода одной эпохи — младенчество и ранний возраст. Л. С. Выготский выделяет три основных момента в содержании кризиса: первые акты протеста, направленные против запретов взрослого; становление ходьбы; возникновение автономной речи — центрального новообразования кризиса. О его начале говорят негативные симптомы в поведении младенца в конце первого года жизни: упрямство, настырность, обидчивость, капризность, агрессивность, трудновоспитуемость. За аффективным поведением стоят назревшие противоречия между новыми потребностями ребенка и возможностями его действий с предметами, а также прежними отношениями со взрослыми.

В период кризиса изменяются отношения ребенка к окружающему миру, к предметам, людям и самому себе. В первый год младенец интенсивно накапливал собственный опыт и возможности в сфере общения и манипуляций. Освоение и переход к активному ползанию, а затем ходьбе превращают малыша в более самостоятельного, автономного от взрослого. Во-первых, благодаря ходьбе значительно расширяются границы предметного мира ребенка, а значит, и область исследовательской активности. Теперь он сталкивается с предметами и явлениями, имеющими отношение не только к нему, но к жизни и деятельности взрослых. Во-вторых, ходьба изменяет характер контакта младенца с предметом. Так доступными становятся предметы, с которыми ребенок самостоятельно оперирует, а от рассматривания предметов он переходит к практическим действиям с ними. Теперь непосредственная связь малыша со взрослым распадается, и ребенок

стремится обойтись без него в достижении желаемого, настаивая на своей самостоятельности, независимости, инициативе.

И здесь возникает противоречие: с одной стороны, ребенок стремится к эмансипации от взрослого, а с другой — он не владеет способами действия с предметами (не может завести машинку, застегнуть пуговицы, надеть сапожки и пр.). Поэтому возникает необходимость более интенсивного общения со взрослым, сотрудничества с ним, направленного на усвоение назначения предметов и общественно выработанных способов обращения с ними. Появление новых, предметно опосредованных отношений ребенка со взрослыми требует новых средств — речевых. Первые слова автономной речи выполняют функцию указательных жестов, но не собственно общения. Они прикованы к наглядной ситуации и не содержат истинного значения, свойственного речи взрослых. Поэтому автономная речь как новообразование кризисного периода исчезает, уступая место социальной речи взрослых.

Появление первых слов для обозначения, указания на предметы и ситуации говорит о зарождении первых чувственных обобщений. Хотя в сознании малыша доминирует восприятие, аффективно заряженные образы и представления памяти начинают перестраивать структуру его сознания и поведения. Несмотря на ситуативность поведения ребенка, оно теперь может управляться не только находящимися в его поле восприятия раздражителями, но и этими образами и представлениями — мотивирующими представлениями, которые Л. И. Божович считает центральным новообразованием младенчества. Они существенно меняют взаимоотношения ребенка с окружающим: освобождая его от давления внешних воздействий, превращают в субъекта, хотя он еще этого и не осознает. Прямое подавление потребностей, связанных с мотивирующими представлениями, влечет за собой всевозможные негативные формы поведения у ребенка.

К. Н. Поливанова отмечает, что стремление младенца к самостоятельности с помощью активного ползания и ходьбы далеко не всегда поощряется, а часто ограничивается взрослыми, хотя бы по той причине, что существуют предметы, опасные для его жизни. Возникновение первых запретов и ограничений приводит к возникновению собственного стремления ребенка как такового. Теперь он начинает чувствовать собственный аффект, обнаруживать собственное желание. В этот период ходьба как способ передвижения чрезвычайно привлекательна, поскольку позволяет достичь желаемого. Она становится особым опосредующим предметом потребности, а речь — средством удержания стремления и его реализации. В преддверии активного самостоятельного действия ребенок речью подчеркивает, выделяет смысловой центр ситуации. Речь начинает выражать стремление, усилие, удоволь-

ствие от достигнутого или гнев.

Подчеркнем значение действий взрослого в ситуациях негативного поведения малыша. До кризиса взрослый выступал источником и условием удовлетворения всех желаний ребенка. В кризисе же он впервые становится «между» ребенком и предметом его желаний, противостоит их удовлетворению. Это противостояние есть момент эмансипации ребенка от взрослого и условие обнару

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

жения взрослого, так же как неисполнение желания есть условие его обнаружения. При нормальном разрешении кризиса возникает разделение предметной и социальной среды. Оно обеспечивает стремление, которое способствует появлению желания для самого ребенка и становлению новой формы его Я («Я желающий»). Эта форма как основа для развития предметных манипуляций приводит к трем годам к возникновению «Я действующий». Родители должны признать своеобразное «чувство взрослости», возникающее у малыша, снять потерявшие свою актуальность запреты, предложить новые формы сотрудничества.

Важнейшие достижения в младенческом возрасте:

- **в сфере деятельности** складываются первые две ситуативные формы общения со взрослым и предпосылки общения со сверстниками, начинается освоение бытовой и предметно-манипулятивной деятельности;

- **в личной сфере** появляются первые социальные эмоции, направленные на взрослого, формируется потребность в общении с ним и первые привязанности, образ себя и первое базовое личностное новообразование — активность;

- **в познавательной сфере** 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 пассивной и активной речи, устанавливаются первые связи слова с предметом.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте характеристику периода иоворожденности. В чем состоит своеобразие социальной ситуации развития в этот период?
2. Опишите социальную ситуацию развития в младенчестве. Какова роль взрослого в психическом развитии младенца?
3. Охарактеризуйте особенности общения младенца со взрослым. Что такое «комплекс оживления»?
4. Как развиваются движения и действия у младенца?
5. Опишите предпосылки развития речи в младенчестве. Как происходит освоение пассивной и активной речи?
6. Раскройте особенности умственного развития в младенческом возрасте.
7. Дайте характеристику развития самосознания младенца. Какие личностные новообразования у него складываются?
8. Опишите особенности эмоционального и нравственного развития младенца.
9. Охарактеризуйте особенности кризиса одного года.

Глава 4

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

АЛ. Социальная ситуация развития. Специфика предметной деятельности

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). Теперь малыш живет с помощью взрослого, когда тот выполняет действия не вместо него, а совместно с ним. Содержание совместной деятельности составляет освоение малышом социально выработанных способов употребления предметов, например бытовых, т.е. в соответствии с собственной логикой предмета, скрытой в нем функции. Социальная ситуация развития содержит в себе противоречие. Способы употребления предметов знает взрослый, только он может показать их малышу. Ребенок же должен выполнять индивидуальное действие в соответствии с образцом, который дает взрослый, иначе он не может достичь правильного результата. Поэтому ведущей деятельностью становится предметная, а ситуативно-деловое общение выступает средством ее осуществления.

В предметном действии Д. Б. Эльконин выделил две составные части, существующие в единстве: смысл действия, представление о его назначении, его общественной функции и операционно-технические приемы выполнения. Ребенок овладевает предметными действиями в совместной деятельности со взрослым, в которой тот выполняет следующие функции: раскрывает малышу смысл этих действий; организует освоение приемов их выполнения; контролирует ход выполнения, поощряя или порицая ребенка. Для малыша смысл производимого им действия заключается в его совместном выполнении со взрослым или ради выполнения поручения взрослого. Для реализации этого смысла чрезвычайно важно, чтобы ребенок производил действие так, как показал взрослый.

Первой осваивается смысловая сторона действия — функция, назначение предмета — орудия. Овладение операционно-технической стороной происходит в процессе создания ребенком собственного образа действия с орудием. Такое создание не сво-

дится просто к приспособлению отдельных движений к орудию, а предполагает включение орудия в заданную схему действия (образец) и обогащение его ориентацией на отдельные свойства предмета — орудия. Образ орудийного действия строится не одно-моментно, а в результате разнообразных проб самого ребенка в ходе совместной со взрослым работы. Совершенствование, уточнение образа действия определяется не внешним рисунком движений взрослого, а смыслом действия, понятным ребенку. На всех этапах формирования предметного действия ребенок обращается ко взрослому за помощью, одобрением, подтверждением правильности производимого им действия.

Предметное действие ребенка развивается в двух направлениях: переход от совместного со взрослым исполнения к самостоятельному, что приводит к выделению взрослого как образца действия, с которым малыш начинает себя сравнивать, развитие средств и способов ориентации ребенка в условиях осуществления действия.

Развитие действия от совместного к самостоятельному проходит следующие этапы: от совместного со взрослым к совместно-разделенному, которое начинают выполнять вместе, а заканчивает ребенок; затем действие выполняется малышом на основе показа взрослого и, наконец, самостоятельно по речевому указанию взрослого. Такой путь становления действия есть одновременно и процесс его структурного оформления в единстве ориентировочной, исполнительской и контрольно-оценочной составляющих. В совместном действии все его части слиты, действие задается и контролируется взрослым. В совместно-разделенном действии ребенок выделяет его цель, понимает, чего может достичь в результате. Контроль принадлежит взрослому и частично ребенку. Посредством показа действия взрослый отрывает ориентировочную часть от исполнительской, побуждая малыша сделать то же самое. На этом этапе овладения действием ребенок представляет цель, соотносит процесс выполнения с данным образцом. Приобретенный ранее в совместных действиях опыт, данный взрослым образец служат основой для первоначального контроля. При самостоятельном действии ребенок сам принимает или ставит цель, ориентируется в условиях, исполняет, осуществляет элементарный контроль. Развитие ориентировочной части действия предъявляет особые требования к восприятию. Ребенок должен не только узнать предмет, но и учесть его внешние свойства при выполнении с ним действия. Так, «техника» действия с ложкой предполагает учет воспринимаемых соотношений ложки с тарелкой, пищей, расстоянием от тарелки до рта. Нужный результат достигается в том случае, если углубление, имеющееся на рабочем конце ложки, захватило пищу и удержало

ее при переносе ложки от тарелки ко рту. Оставаясь в общих чертах постоянным, действие ложкой изменяется в зависимости от ее длины, величины углубления ее рабочей части, глубины тарелки, в которой находится пища, консистенции пищи и т.п.

В освоение предметных действий во втором полугодии второго года включается речь. Теперь ребенок не только понимает инструкцию взрослого, но и сам использует речевые средства для обращения к нему за помощью, разъяснениями, указаниями: «дай», «помоги», «покажи». Речь помогает классифицировать и обобщать предметы и действия не только на основе их наглядных свойств, но и по принадлежности действий, прежде всего к бытовым процессам. Благодаря речи ребенок переходит к чисто человеческому способу освоения предметных действий — основанному на объяснении, а не просто на показе действий. С помощью речи взрослый не только привлекает внимание ребенка к предмету, направляет и организует его действия, но и определяет их содержание, ставит перед ребенком задачу: «возьми», «положи», «отнеси», указывает способ ее достижения: «сначала положи, потом закрой».

На 3-м году взрослый помогает малышу осознать, что в действии есть не только процесс, но и результат, а использование предмета в прямом назначении завершается, если результат достигнут: надо не просто подмести пол, а подмести чисто. Так усвоение назначения и способов действия с предметами ведет к усвоению элементарных норм поведения в мире постоянных вещей, к представлению о том, что с предметами нужно поступать определенным образом для достижения нужного результата.

В первой половине 3-го года малыш научается самостоятельно ставить цель своих действий, о чем говорит возникновение инициативных действий, которые имеют ярко выраженную социальную направленность — приносить пользу взрослым. В конце 3-го года начинает складываться самоконтроль за ходом выполнения действия, понимание того, соответствует ли деятельность и достигнутый результат общепринятой норме, носителем которой является взрослый. Именно он задает критерии правильного или неправильного выполнения действия. Оценивая результат действия, ребенок оценивает и самого себя, воспринимая неуспех как личное поражение, а успех — как предмет гордости за себя.

Вторая линия развития предметного действия 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.

Связь действия с предметом проходит три стадии развития. На первой ребенок выполняет с предметом любые известные ему действия. На второй он употребляет предмет только по прямому

назначению, выполняет усвоенные действия с тем предметом, который для этого предназначен. От года до 1,5 лет у малыша складывается умение правильно определять назначение прежде всего бытовых предметов, таких как посуда, одежда, обувь и т.п. Ребенок стремится к совершенствованию специфических действий с этими предметами, может полностью и правильно овладеть некоторыми. Когда детям 2 лет предлагали использовать носовой платок в качестве полотенца, салфетки, тряпки для вытирания стола или по его прямому назначению, они стремились использовать его только в соответствии с его функцией (В. Я. Кисленко). И лишь на третьей стадии ребенок начинает употреблять предмет свободно, но зная его основную функцию. Теперь он может переносить действие с одного предмета на другой, тождественный по функции: пить не только из чашки, но и из стакана, кружки, а также по ситуации: надевать туфли на свои ножки, на лапы игрушечного медведя. В таком переносе происходит отделение действий от предмета, на котором они были первоначально усвоены, и их обобщение, а на 3-м году возникает отнесение действий к себе. Ребенок начинает говорить о том, что производимое им действие — это его личное действие не в третьем лице: «Вова кушает», а в первом: «Я кушаю».

Свободное употребление предмета со знанием его функции говорит о рождении воображения и нового вида деятельности — игры. Так, ребенок использует карандаш, имитируя действие ножа для разрезания кубика, выполняющего роль хлеба. Теперь действия побуждаются не только предметами, данными в восприятии, но и представлениями о них. Предметы начинают подчиняться желаниям ребенка действовать с ними так, как он хочет.

4.2. Развитие бытовой деятельности

Период раннего детства наиболее благоприятен для формирования *культурно-гигиенических навыков* (приема пищи, одевания, раздевания, умывания, опрятности и пр.), ведь их освоение тесно связано со становлением ведущей в этом возрасте предметной деятельности. Малыша более всего интересуют функции, назначение предметов, в том числе и включенных в бытовые процессы. Так, он учится пользоваться мылом и полотенцем при умывании, открывая бытовую сторону мира взрослых. Овладение бытовыми процессами позволяет малышу в известных пределах удовлетворять возрастное стремление к самостоятельности, ведь в раннем детстве сфера ее проявления очень ограничена. Для дошкольника бытовая деятельность менее интересна, поскольку его самоутверждение и самореализацию обеспечивают игра, труд,

рисование, которыми малыш в раннем детстве не владеет.

Напомним, что навык — это частично автоматизированное действие, которое характеризуется высокой степенью освоения и отсутствием поэлементного контроля. Для выработки навыка взрослый показывает ребенку каждую операцию, составляющую действие, и, комментируя ее, отмечает предметы и условия, в которых она протекает. Затем взрослый действует вместе с малышом, выполняя сопряженные действия: берет его руки в свои, намыливает и подставляет под струю воды. Так у ребенка складывается еенеомоторный образ действия, а также образ составляющих действие операций и условий, в которых оно протекает. Все большую самостоятельность взрослый предоставляет малышу постепенно, контролируя сначала выполнение операций и результат, а затем только результат. При формировании навыка ребенок учится удерживать цель деятельности.

Поскольку санитарно-гигиенические процедуры направлены на самого ребенка, их выполнение способствует осознанию себя, формированию представления о собственном теле. При одевании и умывании ребенок, рассматривая свое отражение в зеркале, приходит к пониманию происходящих в нем изменений в ходе бытового процесса: лицо стало чистым, волосы причесанными. Он начинает контролировать свой внешний вид: обращает внимание на грязные руки, замечает неполадки в одежде. Так формируется потребность в чистоте и опрятности.

Малыш начинает *относиться бережно к предметам*, необходимым для осуществления бытовых процессов. Он складывает одежду, вешает полотенце на крючок, аккуратно ведет себя за столом. Складываются качества, связанные с отношением к самому себе — опрятность, к вещам — аккуратность, к другим людям — дисциплинированность, к делу — целеустремленность.

Разнообразные предметы и явления, с которыми малыш встречается в быту, наталкивают его на первые открытия, стимулируют познавательные интересы и любознательность. Ребенок замечает преобразования предметов: полотенце становится мокрым; мыло уменьшается. Он пытается объяснить увиденные факты, установить простейшие причинно-следственные связи.

В раннем детстве закладываются *основы культуры поведения*. Малыш начинает осваивать некоторые простейшие правила поведения в быту: 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 и т.д. Смысл соблюдения таких правил ему понятен, поскольку последствия их выполнения или нарушения он видит наглядно в определенных ситуациях: не сложил одежду перед сном — она помялась.

4.3. Развитие новых видов деятельности

В раннем детстве в предметной деятельности складываются предпосылки для зарождения трудовой, игровой, продуктивной деятельности. Стремление ребенка жить общей жизнью со взрослым, действовать, как большой, приводит к тому, что он хочет выполнять дела взрослых, прежде всего трудовых, ведь именно их он видит ежедневно, а их результаты ощущает на самом себе. Заметим, что это стремление выражено гораздо сильнее, чем объективная полезность результата и его качество. И поскольку оно эмоционально окрашено, то способствует формированию основ трудолюбия и уважения к труду взрослых. Важнейшая предпосылка становления *трудовой деятельности* — освоение трудовых действий. Подчеркнем, что цель оперирования с орудиями труда скрыта от ребенка в самих действиях: не подмести пол, а мести его, и его привлекает процесс использования орудия, а не результат. Поэтому установка на качество результата отсутствует и он часто не доводит начатое дело до конца. Но во второй половине 3-го года становление самосознания помогает малышу выделить результат своих действий, за который он стремится получить положительную оценку от взрослого. Действия с орудиями труда помогают ребенку реализовать себя и проявить все возрастающее стремление к самостоятельности. Осознание результативности трудовых действий позволяет предположить будущий результат. Представление о нем начинает руководить действием, способствуя появлению предпосылок планирования и контроля. Освоить трудовые действия помогает речь, сначала фиксирующая действие и его результат: «Подмел, помыл», а к концу 3-го года предвещающая действие: «Буду подметать. Буду мыть». Наряду с результативными действиями, смысл которых заключается в преобразовании предметов, появляются предпосылки продуктивных, предполагающих создание нового, но пока только в совместном со взрослым труде.

Игра зарождается в предметной деятельности как предметно-игровая деятельность (Ф. А. Фрадкина, Н.Я. Михайленко, З. В. Зворыгина, С.И. Новоселова, Н.Н. Палагина и др.). Игре с элементами мнимой ситуации предшествуют два этапа игры малыша: ознакомительный до 5 — 6 мес. и образительный до 1,5 лет. На первом действия с игрушками и предметами носят манипулятивный характер. Мотив задается через предмет-игрушку. Ко второму действию малыш переходит тогда, когда сам или с помощью взрослого обнаруживает в игрушке некоторые ее свойства и постепенно усваивает способы действия с ними. Мотив такой деятельности заключается в вероятностном характере результата игрового действия: мяч можно оттолкнуть или приблизить к себе.

Во второй половине 2-го года жизни 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. Теперь действия направляются не на получение результата, а на выполнение понятной по прошлому опыту условной, игровой цели, когда малыш кормит куклу, чтобы накормить ее обедом. Ребенок переходит к сюжетно-отобразительному этапу развития игры. Действия постепенно обобщаются, становятся условными: ребенок подносит ложку несколько раз к кукле и, считая, что обед закончен, переходит к другому игровому действию. Подчеркнем, что возникновение игровых целей возможно в том случае, если у ребенка сложился образ взрослого и его действий, с которым он постоянно сравнивает свои действия.

В сюжетно-отобразительной игре появляется «роль в действии», в которой действия связаны между собой логикой, отражающей логику реальных жизненных отношений: за купанием куклы следует укладывание спать. Как правило, в центре таких действий стоит кукла — заместитель человека. Ребенок выполняет функцию взрослого, не называя себя в соответствии с этой функцией. Зачатки роли появляются между 2,5 и 3 годами, когда ребенок называет куклу именем действующего лица и говорит от этого лица. Впервые замещение одного предмета другим возникает, когда необходимо дополнить привычную ситуацию действия отсутствующим в данный момент предметом. Тогда ребенок называет воображаемую пищу, поднося ко рту куклы тарелку: «Это суп», или действует с воображаемыми предметами: подносит ко рту куклы свой кулачок с несуществующей конфетой и говорит: «Это конфета».

Развитие игровых действий обусловлено развитием предметных. Освоение предметных действий приводит к их обобщению и включению в другие ситуации и на другие предметы, к отделению схемы действия от предмета.

Если практические действия преследуют достижение реального результата, то действия с сюжетно-образными игрушками имеют реальный характер, а результат в них достигается мнимый, когда ребенок кормит или укладывает куклу спать.

Еще одно отличие игровых действий от практических состоит в том, что игровое действие освобождается от операционально-технической стороны, свойственной практическим, и направляется на сознательную цель. Достижение этой цели может расходиться со способом ее достижения в практическом действии, когда малыш кладет в кастрюльку кубики и говорит, что варит суп. Так создается воображаемая ситуация, условность которой дает возможность ребенку действовать не с реальными предметами, а с

их заместителями, позволяющими мыслить обобщенно, а не конкретно, как в практическом действии. Таким образом, игровые действия — это действия со значением, свободные от операционально-технической стороны и имеющие изобразительный характер.

Замещение в игре появляется под влиянием обучающего воздействия взрослого и на первых порах носит подражательный характер, когда ребенок использует только те предметы, которые показал взрослый. В освоении замещений важная роль принадлежит слову. Вначале перенос действия ребенок осуществляет на невербальном уровне и не может правильно его назвать. Постепенно осознание появляется после совершения действия. К концу 3-го года замещение оказывается связанным с замыслом игры, когда собираясь кормить куклу, ребенок ищет подходящие для этого предметы.

На 3-м году жизни развиваются взаимоотношения детей в игре. Сначала они возникают по внеигровому поводу — места или игрушки, привлекающей ребенка. Потом у детей, играющих в одиночку, появляются интерес к деятельности сверстников и подражание их действиям. Взаимоотношения также возникают по внеигровым поводам: жалобы на мешающих игре, протесты против вмешательства в игру. И наконец возникает собственно игровое взаимодействие на основе общего места игры, выполняемого одновременно действия: один строит, другой подает кирпичики, а в конце 3-го года — по поводу ролевого действия, качества его выполнения, достигнутого результата.

Развитие взаимоотношений в игре подготавливается развитием **общения со сверстниками**. В возрасте от 1 года до 1,5 лет в ровеснике малыша, как и младенца, привлекают прежде всего объектные качества: внешность, поведение. Поэтому совместные действия детей очень редки и быстро распадаются. Перелом в отношениях с ровесниками происходит в 1,5 года в связи с развитием инициативных действий с целью заинтересовать собой товарища и чувствительностью к его отношению. К 2-м годам складывается первая форма общения со сверстниками — **эмоционально-практическая**, но пока сводится к отдельным эпизодам — к беготне, веселым крикам, забавным движениям и отличается раскованностью и непосредственностью, глубокими и интенсивными эмоциями. Новая потребность в общении со сверстниками занимает четвертое место, вслед за потребностью в активности, общении со взрослыми и в новых впечатлениях. Для установления контактов дети используют средства, которыми овладели в общении со взрослыми: выразительные жесты, позы, мимику, предметно-действенные операции.

Для потребности в общении со сверстниками характерны те же

четыре критерия, что и для потребности в общении со взрослыми. В начале 2-го года жизни у малышек наблюдаются два критерия указанной потребности: интерес и эмоциональное отношение к сверстнику. Ребенок относится к товарищу как к интересному объекту или игрушке, изучает его объектные качества достаточно бесцеремонно: дергает за волосы, за уши, хлопает рукой по голове, не ожидая отклика, не пытается вступить в контакт. И лишь на 3-м году жизни происходит поворот к субъектным отношениям между детьми, складываются третий (инициативные действия с целью привлечь к себе внимание сверстника, показать свои умения) и четвертый (чувствительность к воздействиям ровесника) критерии потребности в общении со сверстником. Дети начинают выражать сверстнику стремление совместно совершить те или иные действия, установить и поддержать общение. Постепенно увеличивается разнообразие игровых действий, усиливается их интенсивность, растет длительность. Они относятся к товарищу как к равному существу, с которым можно побаловаться, посоревноваться в умениях. Возникает и ответная активность детей, которая состоит в поддержке инициативы ровесника путем повторения его действий, отклика на его вокализации, предложения нового вида игры. Контакты сверстников вновь и вновь возобновляются, происходит постоянный обмен активностью, появляются совместные игры. Малыши подражают товарищу и совершают с ним совместные действия: весело танцуют, держась за руки, прыгают друг перед другом, кувыркаются, перебрасываются предметами, наперебой выкрикивают слова и т.п.

На 2-м году жизни складываются предпосылки освоения *изобразительной деятельности*, когда ребенок, подражая взрослому, начинает совершать беспорядочные движения карандашом по бумаге, не стремясь что-либо изобразить. Он, получая удовольствие от манипулирования, осваивает функцию карандаша и делает важное «открытие»: карандаш оставляет след. Малыш замечает материальную проекцию собственных действий, видит их наглядный образ — то, что след получается разным в зависимости от характера движений руки. Интерес к собственным каракулям вызывает у малыша стремление их повторить. Эти повторения ведут к тому, что глаз начинает управлять мелкими движениями руки, а рука задает определенный образ действия, т.е. возрастает произвольность движений, формируются зрительно-двигательные координации нового уровня. То есть дети учатся воспроизводить свои движения.

Перелом в становлении рисования наступает в середине 3-го года жизни в связи с узнаванием предметов в каракулях, которые еще очень далеки от действительности. Вопросы взрослого: «Что

ты нарисовал?», его подсказки: «Похоже на корабль» — помогают малышу установить связь изображения с реальным объектом. Они переключают внимание ребенка с действия карандашом на реальный продукт, получаемый в результате манипуляций. Постепенно ребенок сам начинает искать сходство своих каракулей со знакомым предметом, 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. Так становление рисования оказывается связанным с развитием *знаковой функции сознания*, когда ребенок переходит от манипулирования карандашом через воссоздание графического образа, показанного взрослым, к названию его определенным словом.

4.4. Развитие речи

Новая потребность — стремление к содержательному общению по поводу предмета, вырастающая на основе предметной деятельности, стимулирует развитие активной речи, которая превращается в средство общения. Начальную детскую речь — необходимый этап в развитии речи ребенка, получившую название *автономной*, впервые описал Ч. Дарвин. «Уа» ребенка сначала обозначало утку, плавающую в пруду, а затем жидкость (пролитое молоко, вода в стакане, сок в бутылочке); затем монету с изображением орла; затем пуговицу; затем вообще всякий круглый предмет.

Автономная речь характеризуется, во-первых, своеобразием фонетического строения. Слова детей представляют собой обрывки слов взрослых, главным образом корни («как» — каша, «па» — упала); искажения слов взрослых, сохраняющие общий их фонетический и ритмический рисунок («абаля» — яблоко, «ниняня» — не надо); звукоподражательные слова («ав-ав» — собака); слова, не похожие на слова взрослых («агида» — рыбий жир, «ика» — шарф) (Т. Е. Конникова). Заметим, что ребенок не воспроизводит слова взрослого, а изобретает собственные звукосочетания. Такое словообразование основано на готовности артикуляционного аппарата младенца к произношению слов, ведь у него в лепете присутствуют практически все звуки и звукосочетания родного языка.

Во-вторых, слова автономной речи своеобразны по своей смысловой стороне, многозначны, т.е. относятся не к одному, а к ряду предметов.

В-третьих, общение ребенка с помощью автономной речи возможно, только когда взрослый понимает значение ее слов, ориентируясь на ситуацию, в которой находится ребенок. Слова этой

речи имеют функцию не значения, а наименования и указания на нечто важное в наглядной ситуации, на определенный предмет.

В-четвертых, эта речь аграмматична. Объединение отдельных слов и значений подчиняется не предметной логике, а логике желания, аффекта. Автономная речь передает воспринятое, констатирует, но не умозаключает и не обобщает. Она подобна не суждениям, а восклицаниям, передающим аффективную оценку, эмоциональную реакцию на ситуацию. Своеобразие автономной речи вытекает из своеобразия мышления ребенка, которое еще не оторвано от наглядной ситуации и отражает непосредственные отношения между вещами, непосредственные впечатления. Мышление подчинено восприятию, в нем эмоциональный компонент преобладает над мыслительным. Исчезновение автономной речи и распад многозначных слов обусловлены перестройкой и возникновением обобщений, свойственных речи взрослых. Становление собственно речевого общения связано с усвоением слов, имеющих определенное предметное, а не ситуативное значение, с развитием не только коммуникативной, но и обобщающей функции слова.

В возрасте 1 года 2 мес. — 1 года 3 мес. возникает подражание взрослому по инициативе ребенка, малыш повторяет за ним слова, фразы. Новые слова включаются в разнообразные комбинации с уже знакомым. Важно, что ребенок переходит к употреблению осмысленных слов, хотя за словом стоит конкретный предмет, а не обобщенное значение. Слово «ложка» обозначает для него только ту ложку, из которой он ест. Малыш осмысливает лишь единичные предметы, не соотнося их с какими-либо группами, у него существует представление об уникальности и неповторимости каждого объекта, который наделяется только ему присущим названием, как бы именем собственным. Постепенно складывается обозначение словом группы предметов на основе не родо-видовых, а наглядных, пусть незначительных, но бросающихся в глаза признаков. Так, словом «ки» он называет кошку, меховой воротник и шубу. Во второй половине 2-го 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. В словаре ребенка 1,5 — 2 лет преобладают существительные, на втором месте стоят глаголы, а число прилагательных крайне мало. Бурное развитие предметной деятельности после 1,5 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. Если к 2 годам словарный запас ребенка состоит из 300 — 400 слов, то к концу 3-го года — из 1 000 — 1500, причем встречаются все части речи. В это время в речи детей появ-

ляются слова с обобщающим значением, но по своему содержанию отличающиеся от таких же слов в речи взрослого. Говоря «овощи», «игрушки», «одежда», ребенок имеет в виду предметы, с которыми он действовал в своем опыте, а не абстрактное понятие, основанное на существенных признаках. Окружающие предметы, обозначенные существительным, малыш первоначально воспринимает в неразрывной совокупности их свойств и признаков.

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. Усвоение ребенком *грамматического строя речи* начинается на 2-м году жизни и включает в себя два периода, описанные А. Н. Гвоздевым. Первый период — от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес. В возрасте 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. Значение таких слов меняется в зависимости от ситуации, в которую они включены. Так, они могут обозначать субъект действия, объект, адресат, местоположение. Например, протянутая к молоку рука ребенка и слово «мака» означает: «дай молока», а взгляд, устремленный на пол, с возгласом «мака!» уже означает: «стакан с молоком упал и разбился»; отрицательный жест и то же «мака»: «не хочу молока». 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».

Второй период — от 1 года 10 мес. до 3 лет. 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 — изменения окончаний существительных и глаголов (2 года 1 мес. — 2 года 3 мес.), а потом служебных слов — союзов, предлогов, наречий (2 года 3 мес. — 3 года).

На 2-м году жизни появляется *ситуативная речь*, понятная только в контексте конкретной ситуации, в которую включены собеседники. Эта речь, эмоциональная, отрывочная, дополняемая жестами и мимикой, строится как диалог в виде вопросов и ответов взрослого и ребенка, выражает желания, предложения, требования малыша. К концу 2-го — на 3-м году жизни возникает *описательная речь*, отражающая все воспринимаемое малышом. Теперь он передает в речи различия предметов по признакам,

количеству, повторяет стихи, сказки, песенки. Речь включается в игру, отражая реальные жизненные ситуации, позволяя разговаривать с персонажем.

К концу 2-го года жизни понимание речи взрослого основано на правильном восприятии всех звуков родного языка, т. е. **фонематический слух** у ребенка уже сформирован. Но встречаются дефекты произношения, что объясняется сложностью артикуляции некоторых звуков русского языка: пропуск звуков; замена одних звуков другими, прежде всего неусвоенных усвоенными; перестановка звуков в слове на несвойственные им места, в большей степени согласных, чем гласных. Стремление детей ориентироваться на норму произношения обусловлено потребностью быть понятыми взрослыми в совместной деятельности, а также их требованиями четкого воспроизведения слов. Основным условием усвоения звуковой стороны языка выступает четкое различие ребенком звука, заданного нормой произношения, и звука, реально им произносимого. Дети начинают контролировать речь других раньше, чем свою: поправляют, делают замечания, дают кажущийся им правильным образец. Они могут спрашивать о нормах произношения звуков, тренироваться в их произнесении, радоваться своим успехам.

Понимание речи взрослого, совершенствуясь, приводит к тому, что поведение малыша начинает подчиняться словесной инструкции взрослого, а значит, складываются элементы произвольности. На 3-м году жизни малыш под влиянием инструкции взрослого может не только начать, но и затормозить действие. Он овладевает **слушанием**, которое базируется на складывающемся речевом внимании, умении сосредоточиться не только на звуковой стороне слова, но и на его содержании и переживать по поводу услышанного. На 3-м году он уже понимает содержание небольших текстов из 3 — 4 предложений, которое непосредственно связано с его личным опытом или изображением на картинке.

4.5. Умственное развитие

В раннем детстве усложняется содержание **восприятия**, начинается формироваться его точность и осмысленность, хотя оно остается очень несовершенным. Ребенок не может последовательно осмотреть предмет и выделить разные его стороны. Он выхватывает какой-то наиболее яркий признак, узнавая предмет.

Именно в предметной деятельности ребенок начинает точно и определенно выделять и учитывать в действиях именно те сенсорные признаки предметов, которые имеют практическую значимость для выполнения действий. Так, он легко отличает свою

маленькую ложку от большой взрослой. Форму и величину предметов малыш при необходимости выполнить практическое действие выделяет правильно. Ведь с помощью слишком короткой палки не удастся достать мяч.

Результат орудийных и соотносящих действий достигается только при соблюдении определенных неизменных условий: подбор и соединение предметов и их частей в соответствии с конкретным признаком — цветом, формой, величиной. Поэтому выполнение таких действий создает условия для освоения ребенком перцептивных действий, которые, в свою очередь, делают восприятие более точным и правильным. Не владея способами зрительного соотнесения предметов, ребенок сначала выполняет соотносящие и орудийные действия на основе внешних ориентировочных действий. Используя способ ориентировки — примеривание, он при собирании пирамидки примеривает друг к другу все кольца в поисках самого большого до тех пор, пока не останется ни одного кольца. Характер ориентировочных действий ребенка меняется при использовании мерки — самого маленького кольца пирамидки для выделения необходимого соотношения предметов по признаку. Так, он прикладывает все кольца пирамидки к мерке, устанавливая их соотношение по величине. На 3-м году жизни некоторые хорошо знакомые малышу предметы становятся постоянными образцами, с которыми он сравнивает свойства любых объектов: треугольные объекты — с крышей, красные — с помидором. Таким образом, ребенок переходит к зрительному соотнесению свойств предметов с меркой, которой выступает не только конкретный предмет, но и представление о нем. Подчеркнем, что новые действия восприятия осваиваются прежде всего в отношении более знакомых и более важных с точки зрения практической деятельности признаков. Поэтому сначала дети учатся подбирать предметы по форме, потом по величине и лишь затем по цвету.

Слова, обозначающие признаки предметов, дети усваивают с трудом и почти не пользуются ими самостоятельно. Ведь для названия признака надо отвлечься от самого важного в предмете — его функции, выраженной в названии предмета. Если ребенок умеет подбирать предметы по слову, фиксирующему определенный признак, и учитывать свойства объектов в практической деятельности, значит у него сформировались некоторые представления о свойствах предметов.

Расширение круга **внимания** в раннем детстве обусловлено самостоятельной ходьбой, которая делает доступной для ребенка широкую область предметов, позволяет самому выбрать его объект. Освоение функций предметов, совершенствование действий с ними позволяют, с одной стороны, направлять вни-

мание на большее число сторон и признаков в объектах, а с другой, совершенствовать его распределение и переключение. Овладевая речью, малыш учится удерживать внимание не только на предметах, но и на словах, фразах, стихах, сказках, песенках. Начинают складываться предпосылки произвольного внимания, где слово выступает средством организации. Ребенок может выслушать просьбу до конца и выполнить действие в соответствии с ней, если она сформулирована кратко и указывает на знакомые ему действия или предметы: «Принеси мяч», «Возьми ложку». И все-таки, несмотря на то что ребенок способен выполнять интересную деятельность в течение 8—10 мин, он испытывает серьезные трудности в переключении и распределении внимания. Его внимание очень слабо фиксировано на предмете или деятельности, мало устойчиво, как бы скользит по поверхности, не проникая вглубь. Слабость 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.

В раннем детстве интенсивно развиваются виды *памяти*. Двигательная создает благоприятные условия для освоения разнообразных движений и действий: бег, прыжки, умывание, застегивание пуговиц, завязывание шнурков и пр. Словесно-смысловая способствует запоминанию слов, фраз, сказок, росту словаря. 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. Память постепенно начинает выделяться из процесса восприятия, зарождается способность воспроизводить объект в его отсутствие, удлиняется промежуток между запоминанием и узнаванием (на 2-м году жизни ребенок узнает знакомое лицо после перерыва в 1,5—2 мес., а на 3-м — объекты, которые воспринимал год назад). Запоминание и воспроизведение имеют произвольный характер. Запоминается то, что включено в практическую деятельность, вызвало эмоциональный отклик, интерес, непосредственно нужно. Образы всплывают под влиянием каких-либо впечатлений, сходных с ранее воспринятыми.

Предпосылки *воображения* возникают на 2-м году жизни. Показателями того, что складывается механизм представления, воссоздания образов, а также умение слушать и откликаться на содержание сообщения или фольклора, являются реакция сосредоточения и адекватные эмоции (Н. Н. Палагина, Л. П. Павлова). На 2-м году малыш действительно сопереживает событиям рассказа, повторяя действия персонажей по ходу слушания, т. е. у

него появляется представление через действие. Ребенку 1,5 лет воспринять изобразительный знак — изображение на картинке помогает воображение. Оно, не создавая ничего нового, лишь пассивно достраивает то, что не совсем соответствует имеющемуся в памяти представлению. На 3-м году в действиях малыша наблюдается отсроченное подражание увиденному, что говорит об умении действовать на основе сформированного образа.

Еще одной предпосылкой воображения в 2,5 — 3 года выступает умение ребенка действовать в воображаемой ситуации с воображаемыми предметами. Первые подражательные игры, возникающие на 2-м году жизни, еще не включают в себе элементов воображения. Если ребенок «ест» пустой ложкой, он следует логике предмета, осваивая его функцию. Когда малыш подносит ложку к подушке, игрушечной кошке, его действие определяется ложкой, с которой связано кормление, а не игровым «кормлением» предметов. Зачатки воображаемой ситуации возникают, когда действие с предметами дополняется их переименованием. Порождает и делает необходимой воображаемую ситуацию, когда действие выполняется «как будто», «понарошку», расхождение между реальным смыслом действия и условной техникой его выполнения делает необходимой. В игре ребенок обобщенно и условно отражает действия взрослых (приготовление пищи), передавая лишь их смысл, внешний рисунок. Игровое действие можно рассматривать как воображаемую реализацию нереализованных желаний.

Развитие начальных форм воображения связано с обобщенностью игровых действий и игровых предметов (Е. В. Зворыгина), с тем, что в игровые действия входят замещения. Перелом в использовании заместителей наступает тогда, когда малыш относится критично к использованию предметов в новой функции, даже предложенных взрослым (Л. Н. Галигузова). Освоение речи позволяет переносить значения на другие предметы, приводит к появлению в игре самостоятельных замещений, которым ребенок сначала дает реальные названия (используя палочку вместо ложки, называет палочкой) или игровые в сочетании с реальными (называет ее одновременно палочкой, ложкой), а потом только игровые (действуя с палочкой как с ложкой, называет ее ложкой). К концу раннего детства складывается полноценное использование замещений, когда выбор заместителей предваряется поиском подходящего объекта и сопровождается развернутыми высказываниями, обращениями к взрослому, т. е. возникает знаково-символическая функция сознания.

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. Воображение имеет репродуктивный характер, ведь основным содержанием игр является развернутая ориентировка в предметной стороне человеческой деятельности. Ориентировка начинается с подражания действиям взрослого и развивается по пути самостоятельного творческого построения образов действий с пред-метами, пока еще с опорой на реальные объекты.

Развитие **мышления** в раннем детстве включено в предметную деятельность. Освоение ребенком соотносящих и орудийных действий способствует переходу от использования готовых связей и отношений к их установлению, т. е. возникновению наглядно-действенного мышления. Выполнение соотносящих действий опирается на умение анализировать признаки и сравнивать объекты по выделенному признаку. Так, ребенок, собирая пирамидку в соответствии с величиной колец, стремится получить правильный результат, т.е. решить умственную задачу.

Орудийные действия протекают на основе установления отношения «ребенок —орудие —цель» и предполагают воздействие на один предмет с помощью другого: достать палкой мяч из-под стола. Ребенок должен проанализировать кроме свойств предметов условия для решения задачи: мяч закатился так далеко, что его можно достать не короткой палкой, а длинной. Решающим моментом в овладении орудийным действием является переключение с цели на средство ее достижения, когда ребенок узнает, что действия с помощью орудия вызывают желаемый результат. То есть возникают зачатки понимания причинно-следственной связи.

Для ранних форм детского мышления характерна осмысленность и проблемность. О разумном характере практического действия свидетельствует его направленность на решение понятной ребенку задачи, оформленной в речи, вопросе или указании взрослого. Так, малыш со 2-го года жизни, не владеющий активной речью, но понимающий эти вопросы и указания, знает, какое действие выполняет и для чего. Действие приобретает проблемный характер в тех случаях, когда его цель составляет анализ- синтез познаваемого предмета. Об их действенной форме можно говорить, когда малыш расчленяет какой-то предмет на части и составляет его из частей, выделяет элементы, стороны целого и объединяет предметы в группе, соединяет части.

Для наглядно-действенного мышления малыша характерны отвлеченность и обобщенность. Отвлеченность появляется, когда в орудии ребенок выделяет главный признак, позволяющий использовать его соответствующим образом. Теперь он достает предметы не только палкой, но линейкой, шваброй. Обобщенность возникает, когда ребенок использует одно и то же орудие для решения класса задач: копает лопаткой песок, землю, снег.

Накопление опыта практических действий приводит к тому, что у ребенка складываются представления о результате, последовательности действий, нужном для решения задачи орудии, т. е. предпосылки наглядно-образного мышления.

Теперь он начинает действовать на основе образов прошлого опыта: сразу берет палку нужной длины, чтобы достать мяч из-под стола. Речь взрослого фиксирует в сознании ребенка проблемы, результат действий, придает мышлению известную целенаправленность и организованность. Активная речь самого малыша способствует возникновению первых вопросов, направленных на установление скрытых связей и отношений. Теперь действия, приобретая осмысленный, разумный характер, подчиняются цели, направленной на нахождение ответа на вопрос. То есть мышление приобретает элементы планируемости и критичности.

Формирование интеллектуальных операций, прежде всего обобщения, в основном происходит при овладении орудийными действиями, поскольку, во-первых, они более определенны 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 (Д. Б. Эльконин). 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 (Н.Х. Швачкин). Ребенок, не владея предметными действиями, производит наглядные обобщения, сначала группируя предметы по наиболее ярким признакам, чаще всего по цвету. Затем на основе предметных действий малыш выделяет отдельные предметы, объединяя зрительные и осязательные признаки в единый образ, не отделяя основные, устойчивые признаки от вторичных, изменчивых. И лишь потом формируются общие понятия, когда ребенок выделяет из всех признаков сопоставимых предметов наиболее существенные и постоянные.

4.6. Развитие самосознания и личности

Для поведения ребенка в раннем детстве характерна ситуативность, т. е. оно неразрывно связано с самой воспринимаемой ситуацией и целиком определяется ею. К. Левин назвал такое поведение «полевым», когда вещи, заряженные аффективной силой, не оставляют ребенка равнодушным, заставляя действовать определенным образом. Дверь, коробочка притягивают малыша, чтобы закрыть или открыть их; лестница — чтобы подняться по ней; шарик — чтобы покатить его и т.д. От каждого предмета исходит определенный побудительный аффект, притягивающий

или отталкивающий ребенка. У ребенка нет равнодушного или отстраненного отношения к предметам. Как показала Л. С. Славина, слова ребенка 2 лет не могут разойтись с действительностью. Он повторяет за взрослым фразы: «Курица идет», «Собака бежит», но затрудняется сказать: «Таня идет», когда Таня сидит перед ним на стуле. Ребенок не способен к выдумке, лжи, обману, и лишь к концу раннего детства появляется элементарная способность говорить то, чего нет на самом деле.

По мнению Л. С. Выготского, ситуативность поведения ребенка обусловлена своеобразностью его сознания, для которого характерно, во-первых, единство между сенсорными и моторными функциями. Восприятие любого предмета аффективно окрашено и поэтому влечет за собой действие с ним. Во-вторых, восприятие и чувствование, эмоции существуют в неразрывном единстве.

Для ребенка в раннем возрасте характерно особое отношение к действительности. Познавательные процессы еще не дифференцированы и действуют целостно, подчиняясь восприятию как доминирующей функции. Для малыша сознавать еще не означает воспринимать и перерабатывать воспринимаемое с помощью воображения, памяти, мышления. Его память проявляется только в активном восприятии — узнавании знакомых предметов и явлений, а мышление — как наглядно-действенное, как умение устанавливать связи между предметами в наглядной ситуации. Мыслить означает совершать соответствующие воспринимаемой ситуации действия с конкретными предметами, а не думать или вспоминать. Воображения еще нет. Господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие. Преодоление ситуативности обусловлено развитием предметной деятельности, речи. Речь способствует началу осознания окружающего, она анализирует и категоризирует воспринимаемое, т.е. вычленяет предметы, действия, качества и т.п.

Овладение способами употребления предметов формирует у ребенка **предметное отношение к действительности**, когда он действует с ними в соответствии с их назначением. Освоение функций предметов, в свою очередь, приводит к отделению действия от предмета, за которым оно было первоначально жестко закреплено, и к переносу действия в новые условия и 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 мишку, кошку. Возникает личное действие, к которому ребенок относится как к им самим производимому: «Я рисую. Я гуляю».

Взаимоотношения взрослого с ребенком усложняются. Продолжая относиться к малышу заботливо и нежно, взрослый действует совместно с ним, оценивает его достижения в сфере

действий с предметами. У ребенка возникает новое отношение ко взрослому — как к образцу для подражания, с которым он сравнивает свой результат.

Отношение малыша к самому себе зависит от того, насколько успешно протекает его деятельность: достиг результата — хороший, не достиг — плохой. 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 выполняемых ребенком видов деятельности. Он «открывает» материальную проекцию своего «Я» в достигнутом результате — нарисовал, построил, причесался, оделся, т. е. понимает, что совершаемые им действия приводят к изменениям в предметах. Стремясь к утверждению своего «Я» в предметном мире, ребенок хочет, чтобы каждый результат его деятельности увидел и оценил взрослый. Положительная оценка, одобрение и похвала взрослого рождают у малыша чувство гордости, собственного достоинства, удовлетворяют самолюбие. Отсутствие таковых ведет к переживанию огорчений, стыда. В основе возникающего чувства стыда лежит формирование представления о положительно и отрицательно оцениваемых образцах поведения, когда оно отклоняется от положительно оцениваемого в отрицательную сторону. При этом ребенок чувствует это отклонение и воспринимает такую ситуацию как утрату положительного мнения взрослых, понижение своего достоинства. Мир предметов становится не только сферой познания, но и сферой самореализации, сферой достижений. Ребенок, действуя с предметами, пробует свои силы.

Сложившееся у детей предметное отношение к действительно-сти, ко взрослому как к образцу и к себе, опосредованное достижением, интегрируется в личностном новообразовании раннего возраста и кризиса 3 лет, названном **гордостью за достижение** (М. И. Лисина, Т. В. Гуськова, М. Г. Елагина). Устанавливаемая связь между «Я» и «мои достижения» способствует дальнейшему развитию детского самосознания. Слияние сферы достижений со сферой отношения к себе и с «Я» ребенка подготавливает появление самолюбия. Представленность «Я» малыша в форме достижения создает объективные возможности для выработки внутренних критериев самооценки, развития ее адекватности. Освобождение отношения к себе от мнения взрослых составляет основу для развития чувства самоуважения как внутреннего регулятора самостоятельной деятельности и взаимоотношений с

людьми. «Я» ребенка, опредмеченное в продукте деятельности, теперь может выступить объектом осознания и анализа.

В конце 2-го — начале 3-го года жизни мотивом поступков детей все чаще является стремление к самостоятельности, а не ситуативное желание. Это стремление выражается в том, что теперь ребенок называет себя в первом лице: «Я сам». Так в его сознании обособляется его «Я», наступает новый этап эмансипации от взрослого. Сознание «Я сам» связано с развитием самостоятельности, показателями которой выступают собственные намерения малыша, не всегда совпадающие с намерениями взрослых: «Я хочу». Развитие *подлинной самостоятельности* проходит следующие этапы (Т. В. Гуськова).

Начало 3-го года жизни связано с этапом *целеполагания*, когда возникает лишь *намерение постановки цели*, т.е. ребенок ставит перед собой задачу, а исполнение ее в решающей степени зависит от взрослого, который помогает малышу удержать цель, выполнить действие, контролирует и оценивает его деятельность. Заметим, что ребенок может ставить цель, достижение которой приводит к получению социально значимого результата в действии с предметами: настаивает на желании подмести пол, причесать маму.

К концу 3-го года жизни ребенок начинает искать средства, которые помогают добиться желаемого результата социально одобряемым способом, а не просто манипулирует с предметами, т.е. формируется *целеустремленность*. Он проявляет настойчивость, усидчивость в течение длительного времени. Неуспешные действия не приводят к отказу от намерений, а заставляют усилить внимание и сосредоточиться на достижении цели.

Последним начинается и заканчивается за пределами раннего возраста процесс формирования еще одного важного компонента самостоятельности — *конкретной самооценки*, способности соотносить полученный результат с исходным намерением сначала с помощью взрослых, а затем и самостоятельно. Критерии успешности или неуспешности действия, заданные взрослым, интериоризируясь, способствуют присвоению ребенком функции контроля за ходом своей деятельности.

В развитии самосознания особую роль играет собственное имя ребенка. Оно является показателем индивидуальности малыша, отличая его от другого человека, средством идентификации с другими, подчеркивая принадлежность малыша к полу, семье, национальности. Обращение к ребенку по имени придает лично адресованность воздействиям взрослого, употребление его ласковых форм демонстрирует положительное отношение к малышу.

Эмоциональные переживания ребенка кратковременны, неустойчивы, бурно выражаются, достаточно интенсивны, слабо контролируемы. Дети очень впечатлительны, их поведение им-

пульсивно. Зарождаются высшие чувства, которые проявляются все ярче, а содержание переживаний значительно обогащается. Возникают чувства, связанные с отсутствующими в данный момент объектами: малыш тоскует о маме. Проявляются новые чувства в отношении сверстников: соперничество, зависть, ревность, симпатия. Ребенок понимает, когда другому больно или он голоден. Дети сочувствуют пострадавшему, утешают плачущего, привлекают к участию в удовольствии. Возрастает избирательное отношение к товарищам, выражаясь в явных предпочтениях. Развиваются эстетические чувства: малыш переживает характер музыки, учится отличать красивое от некрасивого, гармоничное от дисгармоничного. На основе чувства удивления возникает элементарная любознательность, начинают складываться познавательные вопросы.

Дети хорошо понимают настроение близких, а любовь и симпатия к ним приобретают новые формы. Малыш стремится к похвале, одобрению, огорчается, если их не получает. Включение словесной оценки в эмоциональные процессы перестраивает их протекание и в совокупности с установлением связи между **чувством** и представлением создает предпосылки для их регуляции.

Расширение круга доступных малышу предметов и сферы проявления его самостоятельности вызывают необходимость введения более сложных **нравственных правил**: уметь подождать, если воспитатель занят с другим ребенком, бережно обращаться, убирать на место игрушки, просить их и делиться с другими детьми, не топтать растения, бросать мусор в предназначенном месте. Кроме слов «можно» и «нельзя» появляется новый регулятор поведения малыша — слово «надо». Подчиняясь ему, ребенок может противостоять своим желаниям, преодолеть нежелание, но только в том случае, если взрослый систематически выдвигает сильные, положительно окрашенные, не противоречащие друг другу требования, и неукоснительно проверяет их выполнение. Когда ребенок быстро и четко реагирует на привычные правила, складываются дисциплинированность, послушание, организованность, потребность выполнять просьбы взрослых.

Подчеркнем, что для ребенка раннего возраста характерна стихийная нравственность, т. е. выполнение норм и подчинение правилам не имеют для него самостоятельного значения, а служат средством поддержания положительных контактов со взрослым. Положительные поступки малыш выполняет по побуждению взрослого или под влиянием ситуации и не осознает их как таковые. Стремясь заслужить положительную оценку, быть «хорошим», малыш действует так, как этого требуют педагоги и родители. Стремление малыша к совместной со взрослым жизни и деятельности, его высокая подражательность делают пример

взрослого особенно важным для нравственного развития. Он перенимает у воспитателей и родителей стиль поведения, манеры, привычки и даже отношение к людям, предметам, животным. 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 вызвал сочувствие взрослый. Поэтому хорошее настроение, доброжелательность к окружающим создают предпосылку для нравственных проявлений.

В раннем детстве понимание правил ограничено рамками наглядного, практического мышления малыша и его собственного опыта. Оно охватывает немногие признаки, данные в конкретной ситуации, в которую включен ребенок: шумел — и разбудил бабушку; разбил чашку — из нее нельзя пить молоко. Малыш должен знать, где можно и где нельзя проявлять активность. Освоение правил происходит в ходе приучения, когда взрослый демонстрирует способ поведения и требует от ребенка его выполнения сначала в совместной, а затем в самостоятельной деятельности.

4.7. Кризис трех лет

Кризис трех лет разделяет две эпохи развития — раннее и дошкольное детство. Он относится к числу «больших» и является кризисом самостоятельности, эмансипации от взрослых, имеющим острый характер. Накопленный опыт предметных действий, освоение речи, успехи в разных видах деятельности и сферах жизни способствуют тому, что у ребенка нарастает тенденция действовать без помощи взрослых, независимо от них, оформляющаяся в речевой формуле: «Я сам». Симптомы кризиса описал Л. С. Выготский. К основным относятся:

- **негативизм** — такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-либо сделать только потому, что это предложил взрослый, т.е. реагирует не на содержание действия, а на само предложение. Негативизм в собственном смысле слова состоит в стремлении противоречить, сделать наоборот по сравнению с предложенным, даже вопреки собственным ощущениям и желаниям, лишая себя удовольствия. Так, взрослый говорит ребенку: «Это платье черное», а тот отвечает: «Нет, оно белое». Взрослый соглашается: «Оно — белое», а ребенок возражает: «Нет, черное». В негативизме на первый план выступает социальное отношение, отношение малыша к другому человеку;

- **упрямство** — это реакция ребенка, когда он настаивает на своем требовании не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал. Мотивом упрямства выступает то, что ребенок связан своим первоначальным решением, от которого не

хочет отказаться;

- *строптивость* — реакция ребенка, направленная против установленных для него норм воспитания, против образа жизни, а не против конкретного взрослого. В отличие от негативизма строптивость направлена вовне, против всего того, с чем малыш имел дело раньше;

- *своеволие*, или *своенравие*, заключается в тенденции ребенка к самостоятельности, когда он хочет сделать все сам.

Остальные симптомы встречаются реже, чаще при наибольших противоречиях в отношениях с близкими, и имеют второстепенное значение:

- *протест-бунт*, когда все в поведении ребенка начинает носить протестующий характер, а конфликты со взрослым становятся постоянными;

- *симптом обесценивания взрослого*, его дискредитация, когда ребенок начинает его ругать, обзывать;

- *стремление к деспотизму* — желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим, которые должны беспрекословно выполнять все просьбы ребенка;

- *ревность* по отношению к младшим или старшим, если в семье еще есть дети, требование постоянного внимания только к себе.

Как наиболее тяжелые последствия основных симптомов могут возникать *реакции невротического* или *психопатического характера*: страхи, беспокойный сон, ночной энурез, резкие затруднения в речи, заикание, так называемые гипобулические припадки и т.д.

Симптомы кризиса трех лет говорят об изменении отношений ребенка к окружающим его людям и к собственной личности, поэтому Л. С. Выготский назвал этот кризис «кризисом социальных отношений ребенка». Теперь он мотивирует свои поступки не содержанием ситуации, а отношениями с другими людьми.

Л. И. Божович связывает кризис трех лет с появлением «системы Я» в самосознании ребенка, в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного «Я». Основные трудности в поведении детей вытекают из депривации этой потребности. Возникновение «системы Я» приводит к появлению самооценки и связанного с ней стремления соответствовать требованиям взрослых, быть «хорошим». Наличие двух желаний — действовать по своему усмотрению и соответствовать требованиям значимых взрослых — усложняет внутреннюю жизнь ребенка, способствует возникновению амбивалентных тенденций в поведении.

Становление личного действия и сознания «Я сам» — новообразование раннего возраста, по мнению Д. Б.Эльконина, обуслов-

лено появлением собственных желаний ребенка, не совпадающих с желаниями взрослых: «Я хочу». Желания малыша могут направляться на предметы из сферы представлений, а действия строиться на основе представлений о них и возможном обладании ими в будущем, пусть очень недалеко. Раньше взрослые и собственное «Я» ребенка были от него закрыты предметами и действиями с ними. Все желания и аффекты малыша находились в предметной сфере, которой он был полностью поглощен. Теперь предметный мир выступает для ребенка как область не только познания, но и реализации своих возможностей и самоутверждения. Поэтому от взрослого малыш ждет признания и конкретной оценки всех своих достижений, чтобы испытать чувство гордости. Он начинает смотреть на себя сквозь призму оценки взрослого, глазами другого человека. Границы мира ребенка раздвигаются, включая кроме предметов социальные отношения взрослых людей, их функции и задачи.

Если взрослый не перестраивает свое отношение к ребенку, возникает негативное поведение, характерное для кризиса. Адекватное отношение взрослого приводит к позитивным преобразованиям в личности ребенка, к становлению своеобразного комплекса поведения детей — гордости за достижение (Т. В. Гуськова, М. Г. Елагина). Отметим его симптомы.

Для отношения малыша к предметному миру характерны стремление ко все большей самостоятельности, протест против опеки взрослого, острая аффективная реакция на критику в свой адрес, обида на самое невинное замечание взрослого, радость и даже хвастовство после пусть даже малейшего успеха. Предметная деятельность способствует развитию у ребенка таких качеств, как произвольность и целеустремленность. В сфере отношения со взрослым главной для ребенка становится потребность в оценке своих действий. Сферу отношений к себе определяют обостренное чувство собственного достоинства и связанная с ним повышенная обидчивость, необоснованно эмоциональные

вспышки. Достижения малыша помогают становлению самолюбия, самоуважения.

Важнейшие достижения в раннем детстве:

- *в сфере деятельности* складывается предметная и бытовая деятельности, развивается общение со взрослыми и сверстниками, возникают предпосылки игры и продуктивной деятельности;

- *в познавательной сфере* формируется предметное восприятие как центральная познавательная функция, осваиваются наглядные формы мышления, возникает воображение, знаково-символическая функция сознания, активная речь;

- *в личностной сфере* возникает личное действие и личное желание, складывается предметное отношение к действительности, сознание «Я сам».

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте характеристику социальной ситуации развития ребенка в раннем детстве.
2. Опишите развитие предметной деятельности малыша в раннем детстве.
3. Раскройте предпосылки продуктивной и трудовой деятельности.
4. Опишите развитие игровой деятельности в раннем детстве.
5. Охарактеризуйте развитие речи в раннем детстве. Что такое автономная речь? Как происходит усвоение ребенком грамматического строя речи?
6. Дайте характеристику умственного развития в раннем детстве. Какие предпосылки воображения формируются? Какие виды мышления осваиваются?
7. Раскройте особенности развития самосознания в раннем детстве. Какие личностные новообразования складываются в этот период?
8. Как проходит развитие нравственной и эмоциональной сфер в раннем детстве?
9. Раскройте особенности кризиса трех лет.

РАЗДЕЛ III

РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Глава 5

ХАРАКТЕРИСТИКА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

5.1. Социальная ситуация развития.

Основные сферы деятельности

«Открытие» ребенком мира взрослых со стороны их взаимоотношений и деятельности приводит к перестройке социальной ситуации развития в следующее соотношение: *«ребенок — предмет—взрослый»* (Д. Б. Эльконин, Л. Ф. Обухова). Теперь ребенок стремится войти в мир взрослых, но непосредственно выполнять их функции он еще не может ввиду сложности их жизни и своих ограниченных возможностей. Складывается противоречие между его потребностью быть как взрослый и невозможностью ее реальной реализации. Эта потребность удовлетворяется в новых видах его деятельности, прежде всего в сюжетно-ролевой игре.

Именно игра становится ведущим видом деятельности. В игре ребенок берет на себя роль взрослого, выполняя его социальные, общественные функции, вступая тем самым в определенные отношения с другими идеальными взрослыми. Идеальный взрослый — это не конкретный человек, а обобщенный образ какой-либо общественной функции (папа, врач, водитель и т.д.). Этот образ может стать мотивом деятельности ребенка, когда его поведение, отношение к вещам и другим детям опосредуются в игре и направляются им. То есть в игре содержится «идеальная форма» (Д. Б. Эльконин), образец-эталон будущей взрослой жизни в понятном и доступном для ребенка виде.

Все виды деятельности дошкольника объединяет их моделирующий характер. Дети моделируют взаимоотношения людей, разыгрывая игровой сюжет. Используя заместители, они создают модели, отражающие взаимосвязи между предметами. Рисунок является наглядной моделью изображаемого объекта или ситуации. Создаваемые конструкции представляют объемные модели реальных построек.

Деятельности дошкольника различаются с точки зрения отношений, которые складываются между ребенком и взрослым, т. е.

по тому, в какой форме взрослый присутствует в какой-либо деятельности малыша. В игре взрослый, его общественные функции, отношения к вещам и другим людям присутствуют опосредованно, через роль. Благодаря действительному воплощению роли дошкольник усваивает принятые в обществе отношения к людям и вещам. В продуктивных видах деятельности окружающая действительность опосредуется в форме представления ребенка о предметах и ситуациях. В различных видах труда, доступных дошкольнику, он становится непосредственным сотрудником взрослого, действует в реальной ситуации, как и взрослый, а также вступает в отношения со взрослым через социально значимый результат своего труда.

Рамки общения со взрослым значительно расширяются прежде всего за счет овладения речью, которая выводит коммуникативные контакты за пределы конкретной ситуации в сферу познавательных, нравственных, личностных проблем. Теперь ребенок общается не только с близкими людьми, педагогами, но и с посторонними — соседями, врачами, продавцами в магазине, знакомыми родителей и т.д. В процессе установления таких контактов перед ребенком встает задача «как нужно себя вести», ведь они требуют подчиненности правилу, произвольности поведения. Интенсивно развивающиеся формы и содержание общения со сверстниками также становятся все более опосредованными правилами детского сообщества. Между детьми складываются устойчивые дружеские привязанности, не зависящие от наличной ситуации и ситуативных переживаний.

Таким образом, дошкольный возраст можно назвать периодом наиболее интенсивной ориентации и освоения смыслов и целей человеческой деятельности.

5.2. Характеристика сюжетно-ролевой игры

Ролевая игра социальна по своему происхождению, т.е. возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. В примитивных обществах дети очень рано начинали принимать участие в труде взрослого в силу примитивности самого труда и необходимых для него орудий. Ведь стремление ребенка к самостоятельности, участию в жизни взрослых удовлетворялось непосредственно, когда он работал вместе со взрослыми или овладевал орудиями труда. Поэтому объективных условий для появления сюжетно-ролевой игры не было. Усложнение орудий и видов труда, развитие техники привели к тому, что ребенок не мог непосредственно участвовать в производственном труде взрослых.

Теперь его стремление к активному участию во взрослой жизни находит удовлетворение в ролевой игре, когда он в воображаемой ситуации воспроизводит действия, поведение, взаимоотношения взрослых. Детство удлинилось, и вместе с возникновением ролевой игры возник и новый этап в психическом развитии ребенка — дошкольный возраст. Удлинение детства происходит не путем надстраивания нового периода над уже имеющимся, а путем своеобразного вклинивания (Д. Б. Эльконин).

Игра социальна не только по происхождению, но и по своему содержанию. Ребенок живет и сталкивается с действительностью, которая может быть условно разделена на две сферы: сферу природных и созданных человеком предметов и сферу деятельности людей, их труда и отношений между ними. Исследования показали, что игра чувствительна к сфере социальных отношений, к мотивам и смыслам жизни и деятельности взрослых, а ее основным содержанием выступает воспроизведение именно этой сферы. Воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходит через роль взрослого человека, которую выполняет ребенок.

Структуру сюжетно-ролевой игры составляют такие компоненты: сюжет и содержание, роль и правила, игровые действия, игровое употребление предметов, а центральным выступает роль. Игра предполагает создание воображаемой или мнимой ситуации, где наблюдается расхождение видимого и смыслового полей. Для ребенка важными оказываются не реальные предметы и их значения, а значения, присвоенные в результате символизации. В мнимой ситуации малыш берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им игровой обстановке с предметами — заместителями реальных предметов, разыгрывая сюжет по конкретному плану.

Сюжет — сфера действительности, моделируемая детьми в игре. **По содержанию** игры подразумевается то, что выделено и воспроизведено детьми в качестве главного момента действительности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. Содержание отражает переход от предметных действий взрослых к отношениям между ними и затем к подчинению правилам, регулирующим общественное поведение и отношения между людьми. Сюжеты изменяются от бытовых к социальным; от неустойчивых к длительным и развернутым; от однообразных и одиночных к сложно переплетающимся и множественным; от спонтанных к планируемым. Младшие дошкольники чаще всего воссоздают в игре быт семьи, действия и отношения взрослых и детей. С 4 лет дети начинают вводить в игры сюжеты из любимых сказок и кинофильмов, переплетая реальные и сказочные сюжеты. Воссоздаваемая сфера реальности расширяется по мере включения ребенка в более сложные

общественные отношения. К бытовым сюжетам (воспроизведение тех или иных сторон семейного быта — видов домашнего труда, детско-родительских отношений и пр.) присоединяются профессиональные (воспроизведение элементов труда, известных ребенку — врача и больного, продавца и покупателя, пожарных), а затем и социальные (воспроизведение общественных процессов — эпизодов войны и др.). В игре ребенок может воссоздавать эмоционально значимые для него события, сказочные приключения, содержание книг, жизнь животных или воображать себя как действующее лицо каких-либо событий («Я как будто плыву с мамой на туристическом теплоходе...»). Хотя в сюжетах игр современных детей популярными остаются традиционные бытовые сюжеты (магазин, больница, парикмахерская), различные варианты игры в «дочки-матери», ухода за куклой, в них по сравнению с их сверстниками прошлого века появились новые темы. Мальчики разыгрывают сюжеты, связанные с защитой и нападением («полицейские и воры», «бандиты и наши», «охотники за привидениями» и пр.). Встречаются сюжеты, заимствованные их телепередач, фильмов (человек-паук, роботы, «последний герой»). Теперь дети воспроизводят в играх роли телевизионных героев, а не профессии своих близких. Возможно, воссоздание взаимоотношений в мире профессий взрослых (юрист, экономист, менеджер, дизайнер) затрудняется снижением наглядности и понятности их содержания для ребенка (Е. О. Смирнова, О. В. Гударева).

Сюжеты игры могут отличаться не только по тематике, но и структуре, которую составляют такие элементы, как действие, персонажи, предметная ситуация и тип связи между ними. Игра малышей недлительна, сюжеты очень неустойчивы, однообразны, подсказываются игрушкой или атрибутами, обычно состоят из одной, реже — двух сюжетных линий, в которых действует один персонаж с определенными предметами в одной предметной ситуации (мама убирает дом или моет посуду). Затем в сюжеты дети включают несколько персонажей с одинаковыми видами действий в одной общей предметной ситуации (две мамы варят обед или моют посуду).

В среднем дошкольном возрасте дети начинают включать в игру несколько сюжетных линий с двумя или несколькими взаимосвязанными персонажами, набором соответствующих действий (мама не только ухаживает за дочкой или двумя дочками, но и водит ее гулять, в детский сад, шьет ей платье), объединять игры с разными сюжетами (мастерская игрушек, магазин и детский сад). Отдельные элементы сюжета оказываются связаны через функциональное взаимодействие персонажей. И наконец, появляются сюжеты, в которых связь между персонажами

проявляется в отношениях между ними. Игровая деятельность 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. Н.Я. Михайленко, Н. А. Короткова выделяют в зависимости от формы игровых действий и структурно-содержательных особенностей сюжета три усложняющихся способа построения детьми сюжетной игры: предметно-игровой — осуществление цепочки условных предметных действий с игрушками, предметами-заместителями, когда ребенок имитирует действия взрослого, не соотнося их с какой-либо ролью; ролевой — постепенное формирование ролевого поведения, ориентированного сначала на игрушку, а затем на взрослого и сверстника; сюжетно-ролевое — воссоздание целостного события или событий, содержащих разнообразных персонажей с их действиями и отношениями. Последний способ, наиболее сложный, включает в себя два предыдущих. Усложнение содержания такой игры приводит к ее переходу в план речи и воображения.

Выполнение роли ставит ребенка перед необходимостью действовать не в соответствии с его желаниями, а так, как это предписано ролью — способом поведения людей в различных ситуациях, соответствующим социальным нормам и правилам. В пределах одного сюжета дошкольник встает на позицию разных людей, «смотрит» на ситуацию их глазами. Сегодня девочка выполняет роль врача, а завтра — пациента. Она понимает, как необходимо, чтобы врач заботился о пациентах, а пациент выполнял указания врача. Важным моментом в развитии ролевого поведения является обозначение принятой на себя роли словами: «Я врач, пациент». Таким образом, ребенок начинает понимать, осознавать не только правила поведения, но и их значение для установления и поддержания положительных взаимоотношений с другими людьми.

Именно правила составляют центральное ядро роли. Смысл правил придает роль, наглядно показывая ребенку необходимость следования ему, создавая возможность для контроля этого процесса. Причем правила успешнее соблюдаются в коллективных играх, поскольку сверстники следят за тем, как партнеры их выполняют. Отношение ребенка к правилам изменяется в дошкольном возрасте. Сначала малыш не замечает, когда он сам или другие нарушают правила, потому что не осознает их смысла. Затем он фиксирует нарушение правил товарищами и объясняет необходимость следования им, опираясь на логику житейских связей: так не бывает. И только потом правила становятся осознанными, открытыми. Ребенок учится управлять своим поведением, когда сознательно выполняет правила, объясняя следование

им необходимостью.

Выполнение роли протекает с помощью различных по форме игровых действий: предметно-замещающих — действий с предметами-заместителями, изобразительных, где предмет только воображен, и словесно-обозначающим, где действие заменено словами («Суп уже сварился»). Постепенно появляются игры в воображаемом плане, когда ребенок переходит от игры с реальными игровыми предметами к игре с воображаемыми. Он создает системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершает различные их мысленные преобразования, подобные тем, которые совершались реально с материальными объектами.

В игре ребенок использует разнообразные *игровые предметы*: игрушки, атрибуты, предметы-заместители. Предметы-атрибуты помогают ребенку взять на себя роль, спланировать и развернуть сюжет, создать игровую ситуацию. Они как бы обеспечивают внешние условия для реализации роли. Малышу легче выполнять роль врача в белом халате и шапочке. Для старшего дошкольника такой опорой становятся представления о функции взрослых, а не внешние атрибуты.

Замещение возникает в проблемной ситуации: что делать, когда кукла хочет есть, а ложки нет? Истинным оно становится только в том случае, когда ребенок не просто самостоятельно выбирает, но и называет предмет-заместитель в соответствии с его новой функцией, т. е. наделяет сознательно новым значением. Главное условие выбора заместителя состоит в том, чтобы с ним можно было выполнять ту же функцию, что и с замещаемым. Поэтому ложкой может быть палочка, карандаш, а не мяч, которым не зачерпнуть пищу. То есть между предметом-заместителем и его значением, которое удерживает слово, стоит действие, определяющее связь реального предмета и воображаемого.

С возрастом для замещения все более значимым становится внешнее, а функциональное сходство. Поэтому круг предметов-заместителей расширяется, когда в качестве таковых чаще выступает предметно не оформленный материал, поскольку его функция не фиксирована: камешки, лоскутки, палочки, обрывки бумаги, а сходство с обозначаемыми предметами очень относительно.

Замещение одного предмета другим позволяет в игре осуществлять с игровым предметом необходимое для роли действие. Благодаря замещению действие теряет свою техническую сторону, превращается в изобразительное, передающее только его общее назначение: кормление, гуляние, умывание, уход за больными. При замещении происходит перенос значения и соответствующего способа действия с замещаемого на замещающий предмет. В таком

замещении помогает слово, которое благодаря своей обобщающей функции впитывает в себя все возможные действия ребенка с предметом и переносит их на другой, обозначенный этим словом. Так, в игре отделяется от конкретного предмета не только действие, но и слово, которое сначала было неотъемлемым признаком предмета. Теперь ребенок действует определенным образом, но не в силу восприятия предметов, а потому, что в своем слове сам определил свое действие. Динамическая взаимосвязь «предмет—действие—слово» как бы переворачивается в структуру «слово—действие—предмет» (Д. Б. Эльконин).

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре ребенок осуществляет замещение двух видов. Во-первых, он переносит действие с одного предмета на другой при переименовании предмета, что выступает средством моделирования общего значения человеческих действий. Во-вторых, берет на себя роль взрослого при воспроизведении смысла человеческой деятельности посредством изобразительных действий, что выступает средством моделирования социальных отношений. Можно говорить еще об одном виде замещения — создании и обозначении игрового пространства, аналога реальной предметной ситуации: «здесь будет дом», «здесь будет поликлиника». Вероятно, дети, отгораживая часть комнаты стульями, ширмами, обставляя уголок кукольной мебелью, стараются предметно обозначить игровое пространство, совершают особое игровое действие. Оно также развивается от предметного к условному и вербальному, сопровождаемому словесным обозначением. В речи дети совершают переход от одной ситуации к другой: «Я из дома ушел, а теперь в поликлинике».

Д. Б. Эльконин выделил четыре уровня развития игровой деятельности в соответствии с такими показателями, как содержание игры, характер роли и логика действий, отношение к правилам.

На первом уровне основным содержанием игры являются многократное воспроизведение одних и тех же реальных, чаще всего бытовых, действий взрослых с предметами, направленные на соучастника игры, например кормление. Фактически роли имеются, но не называются именами людей. Они определяются характером действий с предметом, а не определяют действие. Обычно ребенок не называет себя именем взрослого, роль которого выполняет. Сюжет и роль заранее не планируется. Роль возникает в зависимости от имеющегося у ребенка предмета: есть фонендоскоп — он врач, есть расческа — парикмахер. Поэтому машину могут вести два шофера, а обед готовить несколько матерей. Дети могут часто менять роль, переходя от одного предмета к другому. При ролевых разделениях функций в игре они не становятся друг к другу в типичные для реальной жизни отношения. Игровые

действия однообразны, максимально развернуты, состоят из ряда повторяющихся операций и не перерастают в логически за ними следующие или их предвещающие. Так, дети «режут хлеб», «варят суп», но результаты действий не используют: нарезанный хлеб не подается куклам на стол, суп не разливается по тарелкам. Правила в игре не вычленены, а логика действий, например последовательность обеда, легко нарушается без протеста со стороны играющих. В совместной игре дети мало обращают внимания на партнеров и играют как бы «рядом», а не «вместе». Чаще всего конфликты возникают из-за обладания предметом, с которым нужно совершать действие.

На втором уровне основным содержанием игры также являются действия с предметами, но в них на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Теперь выполнение называемых ролей сводится к реализации действий, связанных с данной ролью. Намечается разделение функций между партнерами, но речевое общение с ролевыми позициями отсутствует. Логика игровых действий определяется жизненной последовательностью. Число действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного, связывается с предшествующим или последующим действием. Нарушение последовательности действий не принимается фактически, но не опротестовывается, а неприятие ничем не объясняется. Правило явно еще не выступает, но уже может победить непосредственное желание в случае конфликта.

На третьем уровне основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из нее действий, среди которых начинают выделяться действия, передающие характер отношений к другим участникам игры. Роли ясно очерчены и выделены, называются до начала игры, определяют логику и характер разнообразных игровых действий. Для детей важным становится использование результата действия для другого человека, поэтому нарезанный хлеб и тарелки с супом подаются куклам на обед. Игровые действия сокращаются, обобщаются, приобретая условный характер. Нарушение логики действий опротестовывается ссылкой на то, «что так не бывает». Появляется ролевая речь, обращенная к партнеру по игре. Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия, но оно еще полностью не определяет поведение и может быть нарушено. Нарушение правила лучше замечается со стороны партнерами. Ссоры возникают из-за выбора, распределения ролей. Дети играют «вместе», а не «рядом».

На четвертом, высшем уровне основным содержанием игры является выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых дети на себя взяли. Роли называются и распределяются до начала игры. Дети активно взаимодействуют в игре с помощью игровых действий и ролевой речи. Разнообразные

действия четко и последовательно воссоздают реальную логику. Ясно выделены действия, направленные к другим персонажам игры. Нарушение логики действий и правил отвергается не просто ссылкой на действительность, но и указанием на рациональность правил, которые явно вычленены. Дети до начала игры планируют ее, совместно договариваются о ее ходе и распределении ролей, придирчиво следят за тем, как их товарищи выполняют правила, спорят в основном по поводу того, «бывает так или не бывает».

Дальнейшее исследование структуры игры было предпринято И. И. Элькониной. Рассматривая вслед за Д. Б. Элькониным предметность детской игры как смыслы человеческой деятельности, задачи, мотивы, нормы отношений между людьми, автор задается вопросом, как ребенок их присваивает. Носителем содержания игры выступает ее сюжет, поскольку отображает и выражает мотивационно-потребностную сторону деятельности человека. Основной единицей игры является роль, но взятая не отдельно от других ролей, а выстроенная как их отношение. Действуя за героя, беря на себя роль, ребенок примеривает к себе образец, данный в сюжете, открывает для себя смысл деятельности людей. Такое присвоение, обнаружение, удержание смысла возможно с помощью двухтактной формы игры: вызов и отклик. Вызов предполагает игровые действия, связанные с принятием решения действовать, с созданием игровой ситуации нарушения правила или запрета, повлекшего за собой беду, риск, столкновение и конфликт с намерениями других (открыть дверь голодному волку, водить автомобиль не по правилам). Вызов всегда содержит риск, инициативное действие ребенка, которое стимулирует переживание ситуации и стремление преодолеть ее. Отклик на вызов — ответное действие, имеющее смысл, приводит к разрешению противоречий, порожденных нарушением запрета. Отклик и есть собственно ролевое действие, которое строится как условное, осуществляемое «как будто». Каждый такт связан со своим семантическим полем, а между полями существует пространственно-временная граница. Сюжет выстраивается как переход от одного времени и пространства к другому, от первого такта ко второму. В многократном повторении одних и тех же сюжетов отражается сложная работа: ребенок пытается выстроить и связать друг с другом оба такта действия, т.е. найти, прояснить смысл.

В сюжетно-ролевой игре между детьми складываются и проявляются ролевые и реальные отношения. **Ролевые отношения** обусловлены сюжетом и содержанием игры, взятой на себя ролью. Дети в ролевых высказываниях и действиях отражают свои представления о характере и содержании взаимоотношений персонажей игры (врач должен внимательно и заботливо относиться к пациентам). Но даже изображая по ходу игры отрицательные

взаимоотношения между персонажами, дети в реальности продолжают заботливо и по-товарищески относиться друг к другу.

Реальные отношения — это взаимоотношения детей как товарищей, партнеров по игре. Они определяют планирование сюжета, выбор и распределение ролей, игровых предметов, контроль за развитием сюжета и выполнением ролей товарищами, их коррекцию. Эти отношения проявляются тогда, когда ребенок как бы временно выходит из роли и дает разнообразные замечания, требования, указания о соблюдении правил, которые регулируют ход игры. Распределение ролей предполагает четыре способа решения проблемы: индивидуальное, когда кто-либо из детей заявляет, кем он будет; решение за другого — своеобразное руководство, когда один из детей указывает, предлагает, просит партнеров выполнять определенные роли; постановка общей проблемы, когда распределение начинается с вопроса: «Кто будет...?»; обобщенный способ решения в виде считалки. В выборе партнеров для совместных игр дошкольники опираются на свои симпатии, ценимые в сверстнике нравственные качества, игровые умения. Как правило, дети, которые дружат, играют вместе даже в том случае, если их игровые интересы не совпадают. Немаловажное значение для включения в игру имеет наличие у сверстника привлекательных игровых предметов. Нередко ребенок-лидер навязывает товарищам неинтересные роли, а себе берет самую привлекательную, не считаясь с желаниями других. Мальчики и девочки обычно не стремятся играть вместе ввиду разницы игровых интересов. Девочек не устраивает военная и спортивная тематика, а мальчики, стремящиеся к динамическим сюжетам, не питают интереса к бытовым. Чем старше ребенок, тем более выражено его стремление к совместной игре, тем больше он склонен согласиться выполнять непривлекательную роль только ради того, чтобы войти в игровое объединение. Поэтому он сдерживает свои личные желания и подчиняется требованиям других.

Игра, как и другие виды совместной деятельности, требует от дошкольника проявления определенных нравственно-волевых качеств, умений, необходимых для установления контактов со сверстниками. К таким умениям — качествам «общественности» — А. П. Усова отнесла умение действовать сообща, устанавливать связи с другими детьми, умение найти свое место среди играющих, проявить инициативу и убедить других, чтобы они в игру приняли, быть внимательным к сверстникам, умение не только оказывать влияние на детей, организуя их, но и подчиняться справедливым требованиям сверстников, считаться с их мнением. Эти качества формируются и проявляются в процессе общения в совместных играх.

С развитием ролевой игры возрастает число ее участников, *уже-*

личивается длительность существования игрового объединения. Так, у детей 3 лет возможны объединения в 2 — 3 чел. продолжительностью в 3 — 5 мин. У детей 4—5 лет возможны объединения в 2 — 5 чел., продолжительность совместной игры увеличивается до 15 — 20 мин. Качественная перестройка групповой игры связана с изменением соотношений между ролевыми и реальными отношениями. Если сначала реальные отношения преобладают над собственно игровыми, то позднее реальные сдвигаются к началу игры, выделяется организационно-планирующая ее часть. Постепенно ребенок начинает понимать справедливость жребия, необходимость уступать другому привлекательное для самого себя (роли, игрушки и пр.). Формула игры «Я — сам!» перестраивается в «Мы — вместе!», когда замысел игры, сюжеты, роли, выбор заместителей, подготовка игровой ситуации детально обсуждаются. Игра помогает ребенку осознать себя членом определенного коллектива и перестроить свое поведение в соответствии с его требованиями.

В игре при решении коммуникативно-организационных вопросов могут возникать ссоры, конфликты. По мнению Н. С. Пантиной, дети часто ссорятся не потому, что не хотят играть, а потому, что реализация игровой деятельности вызывает у партнеров много различных представлений относительно действий того или иного участника. Рассогласования в игре могут возникать по поводу выбора общей темы игры, состава участников, распределения ролей, характера развития сюжета, выбора игрушек, правильности игровых действий.

Характер конфликтов в игре свидетельствует о ее развитии как совместной деятельности. У младших дошкольников конфликты возникают чаще всего из-за игрушек, у средних — по поводу распределения ролей, а у старших — из-за правил игры, по поводу правильности игровых действий. Я. Л. Коломинский, Б. П. Жизневский отмечают два особых возрастных периода в характеристике причин конфликтов. Дети 3 — 4 лет ссорятся не только из-за игрушек, а начинают активно обсуждать такие вопросы, как распределение ролей, правильность игровых действий, выбор общей темы игры. Дети 4 — 5 лет кроме этих вопросов начинают специально обсуждать вопрос о том, кто с кем будет играть, т.е. определять состав участников, что отражает дальнейшее формирование достаточно устойчивых внутригрупповых взаимоотношений.

Дети воздействуют на участников игрового конфликта при помощи следующих способов. Применение физического воздействия — дети дерутся, толкают друг друга, отнимают игрушки, занимают чужое место в игре и т.д. Воздействие опосредованное — ребенок жалуется, плачет, кричит, чтобы привлечь внимание

взрослого или вовлечь других детей в конфликт. Не объясняя своих притязаний, ребенок оказывает на соперника определенное психологическое давление, когда плачет, кричит, топает ногами, гримасничает и т.д. С помощью словесных воздействий дети дают сопернику различные указания — что он должен или чего не должен делать: «Отдай!», «Уходи!», «Куда ты дел машину?». В словесных угрозах и санкциях дети предупреждают соперников о возможных негативных последствиях их действий: «А я расскажу», «Я с вами не буду играть», «Я с тобой больше не дружу». С помощью словесных аргументов дети пытаются объяснить, обосновать свои притязания или показать неправомерность притязаний соперников: «Я первый», «Это мое», «Я тоже хочу», «Зачем ты все разломал?», «Ты не умеешь играть», «Я лучше знаю, как надо лечить».

С возрастом число конфликтов с применением физической силы снижается и они все чаще превращаются в словесный спор. Уже у детей 3 — 4 лет в разрешении конфликта на первое место выдвигаются способы словесного воздействия. Постепенно эти способы усложняются, превращаются в различного рода обоснования своих действий с помощью разнообразных объяснений своего поведения и поведения товарищей, самооенок и взаимооенок себя и партнеров по игре. Таким образом открывается путь к обсуждению спорных вопросов и нахождению взаимоприемлемого варианта решения.

Спорные вопросы могут благополучно разрешаться с помощью индивидуальных (отстаивание своих притязаний, угрозы, санкции, жалобы и др.) или совместных решений (установление очередности действий, эмоциональное сочувствие, введение дополнительных элементов игры и т.д.). В этом случае участники игры идут на определенные уступки. Дети могут прибегать к разнообразным считалкам как алгоритмам решения спора. Эти считалки содержат определенные правила поведения в конфликтной ситуации, представленные в виде соответствующей процедуры, своеобразного ритуала взаимодействия. Для разрешения конфликта могут привлекаться взрослые и другие дети. Помощь взрослого наиболее эффективна в возрасте 3 — 4 лет. Дети 4 — 5 лет чаще сами решают возникшие спорные вопросы. Но так как не все конфликты, возникающие в детских играх, преодолеваются, это приводит к разрушению игры. Ситуации конфликта помогают ребенку осознать и освоить способы организации совместной деятельности, складывающиеся на основе существующих норм поведения. Подчеркнем вслед за А. П. Усовой, что в игре ребенок не учится жить, а уже живет своей собственной жизнью, постигая на собственном опыте, «что такое хорошо и что такое плохо».

5.3. Влияние игры на психическое развитие

Значение игры для психического развития состоит в том, что именно в ней складываются главные новообразования дошкольного возраста. Так, ролевая игра способствует развитию мотивационно-потребностной сферы ребенка. Когда дошкольник, выполняя роль, ставит себя в положение взрослого, происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и смыслах их деятельности. Взрослый и его действия начинают выступать перед ребенком как образец. Возникают новые по содержанию мотивы. Ребенок хочет быть взрослым и реально осуществлять его функции, выполнять взрослые виды деятельности. Но, наблюдая себя через роль взрослого, дошкольник эмоционально сопоставляет себя с ним и обнаруживает, что он еще не взрослый. У него возникает сознание того, что он еще ребенок, что он маленький, осознание своего места в системе общественных отношений. К концу дошкольного возраста наряду с познавательными мотивами мотив быть взрослым приводит к желанию поступить в школу и осуществлять более серьезную общественно значимую деятельность.

Игра способствует развитию произвольности поведения. В любой роли в скрытом виде присутствует правило, которое приводит к отказу от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли. Именно благодаря роли в игре происходит существенная перестройка поведения, которое становится произвольным. В ролевом поведении есть образец, который ориентирует поведение и выступает эталоном для его контроля. Ребенок в игре осуществляет как бы две функции одновременно: выполняет роль и контролирует свое поведение. Таким образом выполнение роли предполагает своеобразное раздвоение — рефлексия. Так в игре, на высоком уровне ее развития, где ее содержанием становится роль и отношение к партнеру, ребенок учится управлять своим поведением, регулировать и контролировать его в соответствии с общепринятыми правилами. Например, в ситуации игры в часового ребенок может более длительно удерживать неподвижную позу (З. В. Мануйленко). В последнее время исследователи отмечают, что уровень развития сюжетно-ролевой игры у современных старших дошкольников значительно ниже, чем у их сверстников середины XX в. Многие не достигают ее высшего уровня, оставаясь в пределах первого — игры-действия, в результате чего страдает формирование произвольности поведения (Е. О. Смирнова, О. В. Гударева).

Игра создает условия для развития продуктивной, художественной, учебной деятельности, которые затем превращаются в самостоятельные, а также формирования взаимоотношений детей,

становлению умений и навыков общения, сотрудничества, которые регулируются нравственными нормами.

Игра влияет и на интеллектуальное развитие. Она помогает формированию предпосылок для перехода умственных действий на более высокий уровень — к умственным действиям с опорой на речь, т. е. для становления идеального плана сознания. На первых порах игровые действия носят максимально развернутый характер и требуют материальной опоры на реальные предметы или замещающие их игрушки. Затем опора на предметы-заместители и действия с ними все более сокращается, возникает их словесное название, замещение словами. Потом многое начинает совершаться в плане воображения. Именно в игре у ребенка развивается образное мышление, способность создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно их преобразовывать, появляется способность видеть мир глазами другого человека, т. е. происходит интеллектуальная децентрация, формируется умение анализировать и соотносить свои поступки, действия, мотивы поведения с поступками других людей. В игре совершенствуются показатели произвольного и непроизвольного внимания, произвольного запоминания. Необходимость обмена информацией между партнерами по игре усиливает речевое развитие.

5.4. Характеристика отдельных видов игровой деятельности

В зависимости от степени самостоятельности и творчества детей условно выделяют две группы игр. Первая группа — творческие игры — сюжетно-ролевые, строительные, режиссерские и игры-драматизации, в которых дети творчески осмысливают те или иные стороны жизни взрослых, воспроизводя их с помощью ролей и игровых действий. Вторая группа — игры с правилами — дидактические и подвижные, специально созданные взрослыми в воспитательных целях.

Игры с правилами, по мнению Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой, представляют собой деятельность хотя бы двух детей, достаточно формализованную, совместную, но состязательную. Формализованность определяется наличием четко определенных, обязательных и стабильных для участников в течение всей игры правил, а также повторяемостью законченных, неизменных циклов или конов игры, в которых они могут сменить позицию проигравшего на позицию выигравшего. Используются три вида правил: нормативные, реализующие моральный принцип справедливости; собственно игровые, предписывающие, какие действия должны совершать участники в каждой игре; устанавли-

вающие выигрыш и определяющие первенство одного из играющих («выигрывает тот, кто раньше всех ... или больше всех...»). В играх с правилами есть особый результат — выигрыш, а значит и победитель. Поэтому возникают состязательные отношения, связанные с установлением первенства в чем-либо одного из играющих, формируется стремление к личному успеху в сравнении с достижениями других. Ребенок постоянно соотносит свои результаты с результатами товарищей, напряженно думая о выигрыше. Он переживает временные неудачи или успехи, приобретая устойчивость к более серьезным стрессовым ситуациям. Если в сюжетной игре дошкольник свободен в достижении своих замыслов, то в играх с правилами он должен подчиниться общим нормам, что развивает не только произвольность поведения, но и умения взаимодействовать совместно на основе принципа равноправия — очередности, жребия.

Игра с правилами, складываясь к концу дошкольного возраста, начинает развиваться в 2,5—4 года, когда дети осваивают схему поочередного взаимодействия с одним игровым материалом-предметом (один бросает мяч, другой ловит), выполняют один-два простых действия по правилу, обязательных для участников (поднимаются и вместе прыгают со скамеечки). С 4,5 лет ребенок овладевает представлением о центральной характеристике игры с правилами — выигрыше, а также умением использовать в самостоятельной игре критерии его определения. Дети начинают в игре вступать в состязательные отношения с партнерами, опираясь на готовые правила и взаимно контролируя их соблюдение. Для распределения функций в игре они используют нормативные правила, реализующие принципы справедливости и равных возможностей всех участников (считалку, жребий). В 6—7 лет дошкольники не только следуют готовым правилам игры и определения выигрыша, контролируя действия друг друга, но и согласованно преобразуют известные правила, создают новые.

Существуют два представления о развитии игры с правилами. Считается, что эта игра как свернутая форма сюжетной игры появляется к концу дошкольного детства. То есть движение идет от развернутых игровых действий и скрытых в роли правил к свернутым игровым действиям и открытым правилам. Значит, сюжетная игра содержит в себе зачатки игры с правилами и порождает ее (Е. Е. Кравцова и др.). Высказывается иное мнение, что оба вида игры развиваются параллельно, независимо друг от друга. Ведь игра с правилами имеет такие составляющие, как состязательные отношения и наличие результата — выигрыша, которые не могут быть выведены из сюжетной игры (Н.Я. Михайленко, Н.Я. Короткова и др.).

Сюжетная игра рассматривается в последнее время с опорой

на идею Ж. Пиаже о том, что символическая детская игра — это своего рода индивидуальная речь ребенка. Поскольку малыш недостаточно владеет языком, он для самовыражения использует символическое действие, условное, замещающее, не обязательно связанное с ролевым замещением. Тогда сюжетную игру можно представить как своеобразное рассказывание о Событии или Событиях, происходящих в мире — что-то с кем-то где-то случилось, причем реальное или возможное. Событие как смысловая единица игры воплощается в действии или действиях (в сюжетной функциональной игре некто действует); роли или персонаже (в сюжетно-ролевой игре малыш берет на себя роль, называет себя именем персонажа и ведет диалоги от его имени); выстраивании пространства с редуцированными действиями и ролью (в строительной или игре-макетировании ребенок строит место своего присутствия или персонажей). При таком понимании сюжетной игры ролевая выступает как один из видов, направлений развития игры (Н. А. Короткова).

Режиссерская игра свое название получила в связи со сходством с деятельностью режиссера фильма или спектакля: игра в солдатиков — разыгрывание целых батальев, построение крепостей. Это особый тип индивидуальной игры, когда ребенок еще не освоил навыки игры со сверстниками либо по какой-то причине ограничен в контактах с ними. В ней малыш сам создает сюжет, пусть и очень простой; придумывает, чем что будет и представляет в пространстве, кто где будет находиться, как будут друг с другом взаимодействовать персонажи — игрушки и что с ними в конце концов произойдет. В такой игре ребенок с помощью игрушек исполняет все роли, действует и говорит от их лица, сопровождает игру «дикторским» текстом, поясняя происходящее. Своеобразной формой режиссерской игры является детский рисунок, в котором присутствуют условная ситуация и действия созданных ребенком образов-персонажей, число которых может домысливаться и возрастать.

В *игре-драматизации*, или театрализованной игре, дети разыгрывают готовые сюжеты из литературных произведений, сказок, кинофильмов и пр., а характер и действия героев определяются содержанием произведения.

Строительные игры помогают ребенку понять мир сооружений и механизмов, созданных руками человека. Строительная и сюжетно-ролевая игры тесно взаимосвязаны. Необходимость в постройках может возникнуть по ходу ролевой игры, а строительная нередко стимулирует ролевую. Оба вида игры отражают профессиональную деятельность взрослых, но если в ролевой игре моделируется сфера взаимоотношений между людьми, то в строительной — сфера создания архитектурных сооружений. В процессе

освоения этих видов игр у детей возникает позиция созидания, преобразования мира, как и в труде. 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 ролевой игры. Строительная игра содержит интеллектуальную задачу «Как построить?», которую ребенок решает с помощью различных материалов и действий. Расширение представлений детей о рукотворном мире, приобретение коммуникативных умений и технических навыков приводят к появлению коллективных строительных игр.

Структуру *подвижных игр* составляют игровые действия, правила и материал, а также нередко роль и сюжет («кошки-мышки», «море волнуется», «прятки» и пр.). Правила в таких играх выделены для ребенка до начала игры, находятся в центре его внимания, ведь при их нарушении игра разрушается. Для детей 3 — 4 лет доминирует операционально-технический смысл правила над функционально-целевым. Им важно точно воспроизвести последовательность действий или движений, заданных правилом, например, быстро убежать и спрятаться в домик. Но так как целостный контекст игры оказывается для них скрытым, они не понимают, для чего и почему необходимо выполнить данные действия и движения — чтобы скрыться от водящего. После 4 лет начинает доминировать функционально-целевой смысл правила. Теперь дети спорят о технической стороне его соблюдения. Если в среднем дошкольном возрасте обсуждается целевой смысл правила: зачем надо убежать, то в старшем — его операциональный алгоритм: как долго надо сидеть в домике, когда менять водящего (И.Я.Лейбман). Хотя подвижные игры прямо направлены на развитие основных движений и формирование двигательных качеств, они способствуют становлению нравственно-волевой сферы, организаторских и коммуникативных умений.

Дидактические игры (игры с предметами, настольнопечатные, словесные) создаются взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе реализации игровой и дидактической задач. Их своеобразие состоит в том, что они выступают одновременно как вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия со взрослым, особая форма обучения. В дидактической игре ребенок усваивает общественно выработанные средства и способы умственной деятельности, не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их, у него развиваются познавательные процессы и способности.

Структуру дидактической игры образуют основные и дополнительные компоненты. К первым относят дидактическую и игровую задачи, игровые действия, правила, результат и дидактический ма-

териал. Ко вторым — сюжет и роль, которые не обязательны и могут отсутствовать. Главная цель дидактической игры — обучающая, а основной ее компонент — дидактическая задача, которая скрыта от малыша игровой. Ребенок, играя, непреднамеренно обучается. Обучение в форме дидактической игры основано на стремлении дошкольника войти в воображаемую ситуацию и действовать по ее законам. Старшие дошкольники начинают осознавать познавательную задачу таких игр, которая опосредуется игровым мотивом, придающим ей смысл. Своеобразие дидактической игры и определяется рациональным сочетанием дидактической и игровой задач. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая, то деятельность теряет свое обучающее значение. Игровая и дидактическая задачи реализуются в игровых действиях. Чем разнообразнее и интереснее игровые действия, тем дольше можно удерживать ребенка на решении дидактической задачи.

Дидактическая игра может состояться только при обязательном соблюдении правил, которые становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешнее требование взрослого. В отличие от ролевой игры, где правила могут не осознаваться, в дидактической они всегда открыты и осознанны. Правила в дидактической игре необходимы и выполняют разнообразные функции: направляют игру по заданному пути, определяют последовательность игровых действий, повышают занимательность игры, позволяют воспитателю косвенно руководить ею, регулировать взаимоотношения участников, формируют межличностные отношения. Уровень обобщенности, сложности, число правил зависят от возраста детей.

Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал, а результатом — решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач — показатель эффективности игры. Младшие дошкольники осознают игровой результат. Старшие начинают понимать результат, связанный с решением дидактической задачи: научился, догадался, решил.

Сюжетно-ролевая и дидактическая игра отличаются содержанием той сферы действительности, которую они отражают, и соотношением их компонентов. Если в ролевой игре дошкольник осваивает смыслы человеческой деятельности, то в дидактической — общественно выработанные способы умственной. Социальные отношения более выражены в ролевой игре, ведь ребенок сам в них включен. Поэтому элементарные формы ролевой игры могут появляться без руководства взрослого, на основе подражания. С этим связано и различие компонентов игр. В ролевой — это роль, фиксирующая функцию взрослого, в дидактической —

дидактическая задача, предполагающая формирование средств и способов познания.

Компьютерные игры — игры в виртуальной реальности, осуществляемые с помощью компьютера как технического средства для их реализации. Здесь ребенок действует с образами и символами реальных или игровых предметов, что предполагает опору на определенный уровень развития замещения, символической функции мышления, а также произвольности умственных действий (внимания, восприятия, памяти) и волевой саморегуляции. Более того, работа с программой выступает как дважды опосредованная деятельность, когда ребенок нажимает на кнопки клавиатуры или мышью и в то же время наблюдает за изменениями изображенных на экране объектов. Поэтому приобщать дошкольника к компьютеру можно с 5 лет. Компьютерными могут быть обучающие и развивающие игры, но они не заменяют традиционного обучения. В играх-стратегиях ребенок управляет виртуальным государством, строит город, планирует ход сражения и проводит его. Такие игры дают информацию об исторических событиях, социальных процессах, позволяют моделировать новые, даже фантастические ситуации, где реальная жизнь взаимодействует с воображаемым миром, развивают логическое мышление. В играх-стимуляторах ребенок оказывается за рулем различных машин — от автомобиля до самолета. Хотя он не получает реальных навыков вождения, у него развиваются зрительно-пространственные координации, внимание, быстрота реакции, умение прогнозировать события, целеустремленность и сосредоточенность. Такие игры могут выполнять психотерапевтическую функцию, поскольку дают возможность снять напряжение, в безобидной форме «разрядить» агрессию. И в то же время они не должны содержать высокого уровня агрессивности и жестокости, например, в оформлении, характере рисунков, в звуковых эффектах и текстах, поведенческих и эмоциональных действиях персонажей, что отрицательно сказывается на нравственном и эмоциональном состоянии дошкольника. Желание обязательно победить стимулирует нервозность и страх, которые в свою очередь задаются жестким темпом программы. Потенциальным риском в освоении компьютерных игр выступает чрезмерная увлеченность ими, предпочтение виртуальной реальности реальным общению, играм, учебе. Такая увлеченность может быть связана с удовлетворением потребности наполнить жизнь яркими эмоциями, увлекательной деятельностью, более интересной, чем окружающая действительность. Если жизнь ребенка скучна, обыденна либо в ней назрели нерешенные или нерешаемые проблемы, а также отсутствуют возможности для общения с близкими взрослыми и сверстниками, проще «уйти» в другой мир. Причина увлечения компьютерными играми может

скрываться в интеллектуальной лени, когда ребенок, стремясь получить новую информацию обращается к наиболее легкому пути — следит за движущимися картинками на экране. И все-таки позиция ребенка в компьютерной игре изначально не является активной, поскольку смысл деятельности задается законами, задачами, установками и понятиями программы.

5.5. Родь игрушки в психическом развитии

Игрушки специально для ребенка создает взрослый не только как предмет забавы, развлечения, радости, но прежде всего как важнейшее средство освоения культурного опыта, воспитания и психического развития. Игрушка — это предмет культуры, в котором в обобщенном виде даны характерные его черты и свойства. Поэтому она предназначена для того, чтобы ребенок воспроизводил с ней соответствующие действия (познавательные, регуляторные, моторные) и образцы отношений между людьми. Главная ее функция состоит в активизации, стимулировании разнообразных форм активности ребенка сообразно его возрасту, как подчеркивается в концепции психолого-педагогической экспертизы игрушек (Е. О. Смирнова, Н. Г. Салмина, И. Г. Тихонова и др.). Игрушка должна способствовать развитию свободы, самостоятельности действий, гибкости, вариативности ее использования в соответствии с замыслом, сюжетом игры, а также развитию творчества, осмысленности, изобретательности, эмоциональной насыщенности в игровой деятельности. Простор для фантазии и творчества обеспечивает определенная условность изображения предмета в игрушке, позволяя выполнять с ней разнообразные действия. Излишняя же натуралистичность игрушки (например, масштабные копии автомобилей или локомотивов), напротив, тормозит развитие игровых замыслов, ориентирует только на определенный набор стереотипных и однообразных действий. Так, интерактивная игрушка, имеющая специальные программы для воспроизведения звуков, слов или песенок, а также движений, вызывает у детей интерес только своими функциональными особенностями. Игра с ней сводится к примитивному манипулированию, а не к развертыванию сюжета или принятию роли. Такая игрушка навязывает ребенку свой образ действий, тем самым ограничивает рамки для его воображения, а значит и внутренней психической жизни. Поэтому Е. О. Смирнова, И. В. Филиппова указывают на такое важное качество игрушки, прежде всего образной, как открытость по образу и по действию — возможность принять на себя различные переживания и совершать с ней различные действия.

Привлекательность игрушки определяется ее популярностью в детской субкультуре, у разных поколений детей. Чтобы игрушка заинтересовывала ребенка, поддерживала внимание, вызывала эстетические переживания, она должна быть достаточно яркой, красивой, гармоничной по цвету и форме, отличаться выразительностью образа, содержать оптимальное сочетание новизны и узнаваемости, обеспечивающей ребенку понимание, как с ней действовать. Она должна быть безопасной — не разбиваться на опасные осколки, не воспламеняться, не содержать вещества, вызывающие отравление или аллергию. Важно, чтобы игрушка способствовала просоциальным действиям ребенка и переживанию гуманных чувств, а не провоцировала агрессивность, жестокость по отношению к персонажам игры, проявления безнравственности и насилия, пренебрежительное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей. Игрушка помогает малышу войти в общество сверстников, ведь благодаря ей он приобретает значимость в глазах своих и товарищей. Уже в раннем детстве через игрушки появляется самоидентификация («у меня кукла»), чувство собственности по отношению к ним. Через игрушку воспринимается и становится привлекательным сверстник, а также выстраиваются отношения с ним, возникают конфликты. Даже старший дошкольник хочет дружить с тем ребенком, у которого есть интересная игрушка. Хотя игрушки многофункциональны, они условно разделяются по видам игр, в которых используются, т. е. помогают решать задачи развития психических функций и познавательных процессов, а также становления личности ребенка: сюжетные, театрализованные, строительные, спортивные, дидактические, технические, музыкальные, игрушки-забавы, самоделки и орудия. Рассмотрим, как реализуются развивающие функции игрушки на примере дидактических и образных игрушек.

Дидактические игрушки (сборно-разборные игрушки, бильяры, предметы для нанизывания) специально сконструированы для сенсорного и интеллектуального развития и обучения и построены по принципу автодидактизма, т. е. заключают в себе способ их использования. Этот способ для малыша открывает взрослый, показывая, как можно получить результат — привести части и детали, например пирамидки, в соответствие по признакам цвета, величины, формы и т.д. В играх с такими игрушками ребенок не только совершенствует соотносящие и предметные действия, развивает мелкую моторику, но и осваивает сенсорные эталоны, логические операции (сериации, классификации). В действиях с дидактическими игрушками создаются условия для проявления самостоятельности малыша, осознания им результатов своих усилий, а сами действия приобретают результативность и

целенаправленность. Дошкольник может использовать отдельные части таких игрушек (колечки от пирамидки и пр.) в сюжетной игре как предметы-заместители, развивая символическую функцию, или в играх с правилами, соревнуясь в ловкости.

Образные, или **сюжетные, игрушки** (куклы, фигурки животных и людей, мебель, посуда) расширяют сферу применения игровых действий, помогают развивать сюжет, создавать игровые ситуации. Среди сюжетных игрушек очень важной, самой традиционной и распространенной во все века и у всех народов является кукла. Это — духовный, обобщенный, архетипичный образ человека, образ ребенка, образ материнства, модель социальных отношений. У нее обязательно должно быть лицо, но не злое и некрасивое, а сразу же понимаемое как положительное. Чтобы куклу легко можно было одевать, кормить, укладывать спать, купать, сажать и пр., например, превращать в младенца или в более старшего ребенка, маму, папу, врача, она должна быть нежесткой, с мягкими руками и ногами. Поэтому кукла не только участвует во всех детских играх, но выступает идеальным партнером по общению, любимым другом, с которым можно поговорить, поделиться заботами, огорчениями, радостями. Она помогает малышу защититься от отрицательных переживаний, снять эмоциональное напряжение, компенсировать недостаток любви и сочувствия со стороны взрослых и сверстников. «Диалог» малыша с игрушкой способствует формированию внутреннего диалога, внутренней речи. Ребенок, проигрывая и озвучивая свои желания и эмоции через одушевление игрушки, начинает осознавать и изменять себя и свое поведение. А мягкие образные игрушки, напоминающие детенышей животных (крупная относительно тела голова, большие глаза, укороченные конечности, круглый, на выкате, живот), архетипичны, как и кукла, поскольку вызывают поведение заботы и защиты, нежное отношение. Ребенок обнимает, гладит их, и ему кажется, что игрушка тоже отвечает ему привязанностью, она становится защитником-успокоителем и утешителем. Благодаря действиям с игрушками дошкольник ощущает свои возможности: он командует полками, принимает решения за других, распоряжается ими.

В игре с куклой наблюдаются два взаимосвязанных процесса. Малыш, с одной стороны, наделяет ее своими мыслями, чувствами, переживаниями, она действует так, как он хочет, т. е. выражает его внутренний мир. Ребенок заботится о кукле, воспитывает, учит, передает ей свои знания, выполняя в отношении к кукле те же функции, которые взрослый выполняет в отношении его самого. Он проигрывает с ней всевозможные формы поведения и оценивает их, а значит, передает ей свой эмоциональный и нравственный опыт, тем самым осознавая и

закрепляя его.

С другой стороны, кукла задает ребенку образ человека, который становится образцом для подражания. Возникает эмоциональная, половая и нравственная идентификация, складываются моральные оценки, развивается гамма эмоциональных переживаний, формируются нравственные качества. Закономерно возникает вопрос, какой опыт может приобрести ребенок с игрушками, которые предлагает современное общество — монстры, чудовища, покемоны, трансформеры, наручники, дубинки и др. Они подсказывают мальчику "псевдомужественное ролевое поведение в виде агрессивности, физической силы и звериной жестокости при полном отсутствии человеческих чувств, способности к созиданию, ответственности за других. Куклы в виде поп-дивы (Барби, Синди, Братц и др.) передают девочкам не нежность, доброту, заботливость, хозяйственность и другие истинно женские качества, а такие ценности, как быть модной и демонстрировать всем свою красоту, оторванную от духовности, довольство собой при безразличии к окружающим.

Поэтому важным критерием игрушки становится ее духовно-нравственный смысл, ведь при его отсутствии она превращается в антиигрушку (В. В. Абраменкова, А. Л. Романова и др.). И в то же время исследователи подчеркивают неоднозначность влияния подобных игрушек на ребенка. Так, В. К. Лосева и А. И. Луньков, Л. И. Эльконинова и М. В. Антонова указывают на роль куклы Барби в психосексуальном развитии девочек, а Г. Л. Лэндрет — на психотерапевтическое воздействие «злых» игрушек, помогающих ребенку выразить гнев, враждебность, фрустрацию, отработать агрессивные чувства. Подчеркнем, что для ребенка важно не количество игрушек, а их разнообразие в соответствии с его возрастом и ситуацией их использования. Главная задача взрослых состоит в том, чтобы научить ребенка действовать с ними.

Особенности развития игровой деятельности:

- игра становится самостоятельной деятельностью ребенка;
- ребенок осваивает разные виды игры;
- игра позволяет дошкольнику «входить» в разные сферы социальной действительности, расширяя возможности познания этих сфер;
- непременным спутником детства и игры является игрушка.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем состоит социальная природа сюжетно-ролевой игры?
2. Дайте характеристику компонентов ролевой игры.
3. Что такое «сюжет» и «содержание игры»? Как они изменяются в дошкольном детстве?
4. Докажите, что роль является центральным компонентом игры.
5. Какова специфика реальных и ролевых взаимоотношений детей в игре?
6. Опишите уровни развития игровой деятельности дошкольника.
7. Охарактеризуйте специфику разных видов игровой деятельности дошкольника.
8. Какова роль игрушки в психическом развитии?
9. Дайте характеристику игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте. Как игра влияет на психическое развитие?

Глава 6

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ

6.1. Развитие общения дошкольников со взрослыми

Освоение речи дошкольником способствует развитию внеситуативных форм общения. В 3 — 5 лет возникает *внеситуативно-познавательная* форма общения, включенная в совместную со взрослым познавательную деятельность. Ведущий ее мотив — познавательный — проявляется в многочисленных вопросах о закономерностях явлений в живой и неживой природе, о происхождении и устройстве мира и т. п. Развитие любознательности, совершенствование способов ее удовлетворения побуждают ребенка ставить сложные вопросы, ответить на которые самостоятельно он не может (почему светит луна, откуда дует ветер, где кончается земля и пр.). Путь к пониманию сущности явлений и сложных проблем — общение со взрослым, который теперь выступает в новом качестве — как эксперт и эрудит, способный ответить на любой вопрос, оценить достижения ребенка.

Сотрудничество ребенка со взрослым приобретает внеситуативный характер, поскольку обсуждаются темы, не обязательно связанные с данной ситуацией. У дошкольников возникает потребность в уважении взрослого, с которым они обсуждают серьезные познавательные проблемы, что и определяет их повышенную обидчивость, чувствительность к оценкам старших. Ведь

они делают первые шаги в сфере умозрительных рассуждений и без опоры на наглядность. Их привлекает содержание, процесс установления связей в материале. С интересными заданиями дети справляются легче, чем с малопривлекательными. Они ждут от взрослого похвалу как показатель признания, а замечания, даже справедливые, воспринимают как личную обиду и поэтому могут отказаться от дальнейших поисков решения. Речь как основное коммуникативное средство, обеспечивая внеситуативность общения, позволяет передать и получить максимально содержательную информацию. Познавательное общение помогает детям неизмеримо расширить рамки доступного для познания мира, проследить связи и отношения предметов и явлений, даже некоторые скрытые, например причинно-следственные.

В 5 — 7 лет появляется высшая форма общения со взрослым — **внеситуативно-личностная**. Она аналогична ситуативно-личностной, которая наблюдается у младенцев, но в отличие от нее — внеситуативна, т. е. контакты со старшими — это «чистое общение», не определяемое наглядной ситуацией.

Главным мотивом общения становится личностный, когда партнером является конкретная личность с определенными качествами — взрослый в полноте своих особенностей, дарований, жизненного опыта, причем не просто индивидуальность, а конкретное историческое социальное лицо, член общества. Поэтому для ребенка приобретают значение такие детали жизни взрослых, которые его не касаются, но позволяют воссоздать полный образ данного человека (где живет эта тетя, умеет ли водить машину, есть ли у нее собака или дочка). В разговорах преобладают темы не о животных, природе и предметах, а о мире людей, о жизни, работе взрослых, их взаимоотношениях. Общение имеет «теоретический» характер (вопросы, обсуждения, споры) и включено в познавательную деятельность, сосредоточенную на социальном окружении ребенка. У него возникает потребность не просто в доброжелательном внимании, а во взаимопонимании и сопереживании взрослого. Дети не обязательно стремятся к похвале. Им важно знать, как нужно делать, как поступать правильно. Совпадение своей оценки, суждения, позиции с позицией взрослого выступает для ребенка доказательством ее правильности. Поэтому он соглашается исправить ошибки, изменить свою точку зрения или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь единства мнений со взрослым.

Внеситуативно-личностное общение вводит ребенка в мир социальных отношений, позволяет занять в нем адекватное место. Он постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает правила, нормы и ценности социального взаимодействия, а также представление о взрослом как об учителе и о себе как об ученике,

что помогает наиболее успешно приобретать новые знания.

Своеобразным проявлением потребности ребенка в общении со взрослым, во взаимопонимании и сопереживании взрослого, причем эмоционально окрашенном, выступают жалобы дошкольников взрослому. Они говорят о неблагополучии, о дискомфортном состоянии малыша, вызванных несопадением его позиций и позиций других людей. В жалобе пересекаются две сферы общения дошкольника — со взрослыми и сверстниками. Становление контактов с ровесниками требует от ребенка освоить с помощью взрослого нормы взаимоотношений между людьми. В жалобах детей выражается процесс их присвоения, который осуществляется в своеобразной форме — в форме аффективно окрашенных контактов со взрослым. А. Г. Ружская, Л. Н. Абрамова описали четыре типа жалоб дошкольников воспитателю детского сада в соответствии со следующими показателями: 1) поводы для жалоб (душевный дискомфорт; физическая боль; словесное либо действительное оскорбление сверстника; помехи сверстника в индивидуальной деятельности; отношения с ним; сопереживание ему; осуждение его поступков или информация о них; оценка сверстника в социальном плане; согласование со взрослым точки зрения на познавательные и социальные темы); 2) цели обращения с жалобой (сочувствие и сопереживание другому; помощь либо расположение взрослого; утверждение в правиле); 3) аффективная окраска жалоб (плач, обида, крик и возмущение, гнев, возбуждение, тревожность, недовольство, капризный тон, видимость спокойного тона — напряженность).

Конкретно-эмоциональные жалобы, сопровождаемые яркими аффектами (плач, крик), обычно вызываются в конкретных эмоционально окрашенных ситуациях огорчением, обидой при физической боли, причиненной сверстником, или возникшим душевным дискомфортом. От взрослого малыш ждет ласку, внимание или сочувствие к себе, одинакового с собственным отношением взрослого к тому, что вызвало у него жалобу. Ребенок удовлетворяется в том случае, если обидчик наказан и таким образом подтверждено, что взрослый также, как и ребенок, относится к тому, кто или что является причиной огорчения ребенка.

Практически-действенные жалобы возникают в ситуациях предметных действий и взаимодействия детей при столкновении их интересов. Эти жалобы вызываются острой заинтересованностью в предмете, желанием им обладать при наличии препятствий на пути устремления к предмету или невозможностью устранить сверстника, мешающего обладать предметом, а также сопереживанием другому ребенку, терпящему какое-либо бедствие, когда сам малыш ему помочь ничем не может («Нина мне мешает!», «Ваня ударил Сережу!»), «Пусть Алеша отдаст мою машину!»). Жалобы

сопровожаются возбуждением и возмущением, криком и плачем, которые используются как средство «нажима» на взрослого и поиска реальной помощи. Ребенок ждет от взрослого содействия в устранении помех при манипулировании с предметами, во взаимодействии со сверстниками или в игре («Пусть отдаст», «Пусть уйдет»).

Познавательно -этические жалобы, окрашенные в сравнительно спокойный тон, возникают в ситуациях нарушения сверстниками различного рода правил. Дошкольник обращается ко взрослому с информацией о других детях, об их поступках, причем без личной заинтересованности и желания нанести им вред («Ребята не спят», «Он не ест кашу», «Они брызгают водой в туалете»). За этой информацией стоит определенное понимание ребенком правил жизни в детском саду. Он взрослого он ждет поддержки и разъяснения правил общежития для того, чтобы утвердиться в одинаковом со взрослым понимании этих правил. Удовлетворяется малыш в том случае, когда взрослый вводит нарушителя в ситуацию, соответствующую правилу, запрещает все, что делается не по правилам. Зачастую с такими жалобами дети обращаются к тем воспитателям, которые для них являются авторитетом.

Личностные жалобы с доминированием тревоги, обиды, возбуждения возникают при взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, связанными с аффективно-оценочным компонентом этих отношений. Дети информируют взрослого о проступках сверстников, за которыми стоит некоторая личностная заинтересованность: хотят избежать возможного наказания, стремятся к похвале взрослого, к согласованию с его позициями и оценками в познавательной и нравственной сферах. Они стремятся показать себя взрослому с лучшей стороны, добиться его расположения. Детей удовлетворяет одобрение взрослого как в познавательном, так и в нравственном плане, выражение его положительного отношения к себе. Таких жалоб больше в группах авторитарных воспитателей, которые утверждают свой авторитет строгостью.

Особенности развития общения дошкольников со взрослыми:
возникают внеситуативные формы общения в совокупности соответствующих потребностей, мотивов, средств;
- к концу дошкольного детства складывается высшая форма общения — внеситуативно-личностная.

6.2. Отношение дошкольников к родителям

На формирование личности ребенка огромное влияние ока-

зывают атмосфера семьи, особенности эмоционального контакта с родителями, структура семьи (наличие отца, число поколений) и позиция в ней ребенка как единственного, старшего или младшего. Среди значимых взрослых в семье мать выступает для дошкольника самым близким человеком. Именно с ней он чаще всего общается и делится впечатлениями («Когда я прихожу из детского сада, я сначала все рассказываю маме, а потом бабушке»). Именно ее он лучше всех слушается. Свои капризы, которые являются своеобразным средством установления контактов со взрослыми, дети чаще всего адресуют матерям или бабушкам. К старшему дошкольному возрасту близость с матерью возрастает, а с отцом несколько падает, также возрастает авторитет отцов. Теперь дети больше слушаются отцов, чем матерей, и меньше капризничают («Больше слушаюсь папу — он чаще ругает, больше капризничаю с мамой — она добрая»).

Детей привлекают в членах семьи нравственные качества, теплое отношение к ним, высокая информированность («Бабушка, ласковая, добрая, она много сказок знает»), умелость, навыки, важные для совместной деятельности («Мне папа помогает делать самолеты»). Отношение детей к близким зависит от стиля руководства взрослых в семье. Так, «самыми любимыми» для детей 6 — 7 лет (70 %) становятся родители и прародители с демократическим стилем руководства и особенно часто «демократичные» матери. Реже к числу предпочитаемых дети относят «либеральных» родителей. «Демократичных» матерей чаще предпочитают девочки, «либеральных» — мальчики. Незначительное число детей (10 %), чаще всего мальчики, к предпочитаемым относят «авторитарных» родителей (Е. А. Панько).

В семье ребенок приобретает навыки идентичного полу поведения, принимая соответствующую родительскую роль. У мальчиков в 5 — 6 лет наблюдается наиболее выраженная идентификация, у девочек — в 3 — 8 лет. У девочек в 3 года максимально выражены выбор профессии матери и откровенность с ней, как и у мальчиков в отношении отца; в 4 года — откровенность с матерью; в 6 лет — выбор роли матери, а у мальчиков — роли отца. Успешность идентификации зависит от престижности и компетентности родителя того же пола в представлении детей и от наличия в семье идентичного их полу прародителя (бабушки — у девочек, дедушки — у мальчиков). Идентификация связана с эмоционально положительными отношениями с родителями другого пола. Так, мальчики чаще отождествляют себя с отцом, если не боятся наказания со стороны матери. Родитель того же пола выступает для ребенка как объект предпочтения, а не зависти и враждебности (А. И. Захаров).

Главная особенность отношений в семье состоит в высокой

степени эмоциональной окрашенности их содержания. Ведь предпосылку зарождения этих отношений составляет родительская любовь и соответствующее ответное чувство детей к родителям. В процессе постоянного близкого общения с матерью складывается привязанность к ней малыша, любовь к ней, которая сохраняется на всю жизнь. Положительное эмоциональное состояние ребенка, складывающееся в семье, — основа его доброжелательного отношения к людям, готовности к общению.

Большой опыт межличностных отношений, который ребенок накапливает в семье, складывается, с одной стороны, из его представлений, как к нему относятся родители, а с другой, как он относится к ним. Он правильно или искаженно воспринимает, нужен ли он родителям, значим ли для них, довольны ли они им, признают ли его самостоятельность и автономность. У ребенка также складывается отношение к родителям: любит ли он их, ощущает ли эмоциональную близость и поддержку, избегает ли травмирующих оценок и поучений. Он ждет от близких взрослых похвалу, одобрение, поддержку. Своеобразным эмоциональным откликом ребенка на оценочное отношение к себе родителей являются *личностные ожидания*. Знание ребенком того, как они могут его оценить, затрагивает эмоционально-ценностное отношение к себе, «образ Я». Личностные ожидания выполняют в общении не только с родителями, но и другими людьми предвосхищающую функцию. Они приводят к актуализации стереотипов прошлого опыта общения ребенка со взрослым и возникновению таких переживаний, которые являются эмоциональной подготовкой к новым контактам. Положительная или отрицательная направленность этих переживаний связана с ожидаемым детьми отношением к ним близких. *Уверенно-оптимистические ожидания* основаны на эмоциональном предвосхищении ребенком возможной похвалы, одобрения со стороны родителей и осознания себя как личности, которой они могут поверить в самых неожиданных ситуациях, например, что он мог совершить отрицательный поступок или совершил его по неосторожности (случайно зацепил и разбил стакан с водой). При таких ожиданиях наблюдается эмоциональная готовность ребенка выполнить предъявляемые ему взрослыми требования, заинтересованность в общении с ними, стремление заслужить их поддержку и положительную оценку.

Тревожно-пессимистические ожидания, наоборот, связаны с чувством незащищенности, а иногда и страха в связи с прогнозируемым ребенком отрицательным отношением к нему родителей, неуверенностью малыша в положительной оценке его близкими. Ребенок проявляет негативизм, настороженность или же равнодушие к словам и просьбам родителей, у него отсутствует

стремление к эмоциональному контакту с ними по собственной инициативе. Такого рода ожидания возникают у ребенка, потому что взрослые не придают серьезного значения тесным эмоциональным контактам с ним.

Если личностные ожидания отражают только оценочные отношения родителей, то установки, внутренние позиции в более общей форме — как ребенок воспринимает отношение родителей к себе и как сам относится к себе. Они формируются на основе осмысления себя в семье, не всегда полностью осознанного. На основе этих установок ребенок предвосхищает, как будут относиться к нему другие люди, что они чувствуют по отношению к нему. В соответствии с таким предвосхищением ребенок строит свои реакции на происходящее, существующие и будущие контакты с людьми. Г. Хоментаскас описал четыре вида **внутренних позиций** ребенка в семье.

Позиция *«Я нужен и любим, и я люблю вас тоже»* характерна для детей с высокой самооценкой, доверием к окружающим людям и к себе. Она формируется в семье, где ребенок постоянно ощущает собственную близость к родителям, их доверие и любовь, где они объединены совместной деятельностью, общими заботами и радостными чувствами. Отношения в такой семье характеризуются общим положительным эмоциональным фоном взаимодействия, признанием автономности, своеобразия личности ребенка, его права на выбор, а также стремлением родителей реализовать собственные жизненные планы.

Позиция *«Я нужен и любим, а вы существуете ради меня»* складывается в семье, все заботы которой сходятся вокруг малыша — «центра Вселенной». Понимание ребенком того, как он любим и значим для родителей, с одной стороны, повышает его самооценку, создает чувство безопасности. Но с другой стороны, приводит к тому, что он нарушает нормы социального поведения, не считается с окружающими, действует наперекор их желаниям и требованиям, например, устраивает скандал в магазине, если родители не покупают дорогую игрушку. Малыш не подозревает о существовании интересов других людей, не всегда совпадающих с его собственными, и не признает их право для защиты своих интересов. Возникшая позиция «я — все, вы — ничто» закрепляется, поскольку ребенок начинает защищать свое привилегированное положение. Относясь к другим пренебрежительно, он зачастую безосновательно ожидает от них восхищения. Когда ожидания ребенка не оправдываются, он переживает сильные отрицательные эмоции, вынуждающие его действовать агрессивно и еще больше разрушающие межличностные отношения.

Ребенок может воспринимать себя центром мира в неполной семье, если мать хочет посвятить себя воспитанию единственного

ребенка, или в семье, где долгое время не мог родиться первый желанный ребенок, наверняка и последний. Маленький «идол» может появиться в семье, когда родители считают себя неудачниками, которые не смогли реализовать себя в окружающем мире. Родители как бы отводят ему роль демонстратора того, как мир ошибся, не заметив их — таких незаурядных людей, либо мстителя, который действует по принципу «бери все, что тебе хочется, делай все, что хочешь, — весь мир для тебя».

Позиция *«Я не любим, но я от всей души желаю приблизиться к вам»* встречается среди проблемных детей, которые остро ощущают недостаточность родительской любви и тепла. Одной из причин, влияющих на такую позицию ребенка в семье, может быть его отсутствие в жизненных планах родителей. Сам факт, что ребенок был зачат непреднамеренно, существенно влияет на будущее отношение матери к нему. Если она соглашается иметь ребенка, внутренне желая обратного, то не радуется его появлению на свет, подсознательно продолжая воспринимать его как препятствие. В общении с малышом она переживает раздражение, напряжение. Они проявляются в различных формах: авторитарности, чрезмерной требовательности или чрезмерной близости с целью постоянно контролировать ребенка, вмешиваться в мир его переживаний или отвержения малыша, отгораживания от него.

К причинам проявления недостаточной любви к ребенку относится и недовольство таким, каков он есть. Нередко родители представляют себе достаточно конкретный образ, каким должен быть их ребенок: мальчик или девочка, послушный или самостоятельный, спокойный или активный. Целенаправленное отношение к будущему ребенку создает возможность для его последовательного воспитания. Однако недовольство малышом таким, каков он есть, вызывает у него ощущение, что он нелюбим, неценен: «Я недостойн любви родителей, я никуда не годюсь». Особенно вредны последствия таких воздействий родителей, когда они ведут борьбу с неискоренимым — какой-то природной особенностью ребенка, например, чрезмерной подвижностью, которую они считают дурным качеством. В этих случаях родители любят не своего ребенка, а вымышленный образ. Они относятся к малышу как к куску пластилина, из которого можно вылепить все, что угодно.

Позиция *«Я не нужен и нелюбим, оставьте меня в покое»* приводит к тому, что ребенок «мстит родителям» за отсутствие внимания и любви, хотя родители еще остаются значимыми для него. Детская «месть» часто имеет скрытое содержание — крик о помощи, обращенный к родителям: «Посмотрите, как мне плохо». В глубине его души продолжает теплиться надежда на то, что они вдруг услышат его, увидят его искренние чувства и начнут любить,

заботиться о нем. Когда ребенок полностью теряет веру в то, что он для кого-то ценен, он всем своим поведением стремится навсегда избавиться от внимания взрослого. Для этого он демонстрирует свою глупость, неуклюжесть, плохие привычки и пр., которые как бы говорят: «Оставьте меня в покое».

Особенности отношения дошкольников к родителям:

- отношение детей к родителям взаимосвязано с отношением родителей к ним;
- детей привлекают прежде всего эмоциональная окрашенность содержания их отношений с родителями, а также информированность, знания и умения в разных видах деятельности, нравственные качества;
- личностные ожидания складываются как своеобразный эмоциональный отклик ребенка на оценочное отношение к себе близких людей, выполняющие в общении предвосхищающую функцию;
- на основе осмысления себя в семье формируются внутренние позиции — как ребенок воспринимает отношение родителей к себе, как относится к себе и к ним.

6.3. Отношение дошкольников к личности воспитателя

Наряду с родителями другим взрослым, который проводит с малышом большую часть его жизни, является воспитатель детского сада. Он вместе с ним выполняет бытовые процедуры, гуляет, трудится, играет. Именно в дошкольном детстве (как ни в какой другой период) взрослый пользуется огромным авторитетом у ребенка, оказывает решающее влияние на его психическое развитие. В качестве предпочитаемых взрослых 52 % воспитанников детских садов называют маму, 13 % детей — воспитателя и лишь 10,5 % — папу (Е.А. Панько). Отношение к воспитателю дошкольники мотивируют по-разному. Чаще дети 4 — 5 лет дают общую, недифференцированную оценку: «Хорошая!» Немаловажную роль для них играет и внешний вид воспитателя: «Красивая, нарядная», «У нее прическа красивая». В 5 — 7 лет оценка нередко проводится по признаку личного отношения воспитателя к ребенку: «Она меня не наказывает», «Она мне игрушку подарила». В этом возрасте появляются оценки педагога, основанные на его информированности, на присущих взрослому знаниях и умениях: «Знает много сказок», «Умеет хорошо рисовать», «Все умеет делать». Теперь 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: «Злая, сердитая» и, как правило, в отношении воспитателей с авторитарным стилем руководства и открыто-отрицательным отношением к детям. 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». Они на протяжении дошкольного детства оценивают педагога с точки зрения организованной им деятельности: «Она с нами играет», «Она нам телевизор показывает». И только старшие дошкольники оценивают воспитателя за доверие к ним, поддержание их самостоятельности: «Разрешает книжки подклеить», «Дает дежурить в книжном уголке», а также как организатора учебной деятельности: «Она учит нас». К 7 годам возникают элементы критического отношения к воспитателю и его деятельности, в целом не типичные для дошкольника: «Если бы я была воспитательницей, я бы давала детям больше рисовать и лепить». С возрастом у детей увеличивается степень осознанности их отношения к педагогу. Все чаще они оценивают познавательные способности, знания воспитателя, его работу по подготовке к школе, личностные качества.

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. Эмоционально положительное отношение дошкольников к личности воспитателя особенно часто наблюдается при демократическом стиле руководства детской группой. Оно выражается в высокой степени доверительности, открытости, относительной частоте познавательного и личностного общения.

На отношение детей к личности педагога и его воспитательным воздействиям влияет эмоциональное отношение воспитателя к дошкольникам (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. Так, воспитатель оценивает поступок ребенка: «Молодец, умница, хорошо поступил, уступил место Ане!» или подбадривает малыша, испытывающего трудности:

«Ганечка, ты уже умеешь решать задачи. Ты правильно решаешь. Отвечай смелее, говори быстрее». При таком отношении педагога детям становятся понятны чувства, которые испытывает взрослый. У них возникают переживания, созвучные переживаниям воспитателя, инициативные действия, направленные на установление с ним контактов не только с помощью речевых, но и экспрессивно-мимических средств. Дети становятся особенно чувствительны к положительной оценке, побуждают взрослого проявлять к себе эмоциональное отношение. Они стараются заслужить его одобрение, расположение, переживают ярко выраженное удовольствие от похвалы. А если воспитатель эмоционально-выразительно передает свое отношение к негативному поступку ребенка, то он испытывает чувство вины и в дальнейшем избегает подобных 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: «Вова, ты плохо стоишь!», «Делай, как я сказала», «Запачкал скатерть — будешь ее стирать». Поэтому эффективность воспитания очень низкая. Эмоциональная реакция, возникающая у дошкольника на оценку, не переносится им на поступок или действие. Воспитатель подавляет инициативность детей и их желание действовать. Они обращаются к взрослому главным образом за информацией или посредничеством в удовлетворении ситуативных интересов, но не интересуются лично к нему и к общению с ним. Такие контакты характеризуются скованностью, неуверенностью ребенка. Дети отрицательно реагируют не только на педагога, но и на детский сад в целом.

Непоследовательное, индифферентное отношение к детям характеризуется неуравновешенными эмоциональными проявлениями, нестабильными требованиями, отсутствием контроля за выполнением своих распоряжений. Поведение ребят такой воспитатель оценивает ситуативно, в зависимости от своего настроения, и слишком лично, опираясь не на поступок, а на собственные симпатии и антипатии. Стремление детей заслужить расположение воспитателя постепенно угасает, не получая постоянной поддержки педагога. В одних ситуациях он замечает и выделяет старания малышей, а в других игнорирует. Значимость оценок воспитателя для детей резко снижается. Они избегают прямых контактов с ним, не проявляют инициативы и активности в общении. То есть переживание оценки педагога у ребенка формируется только в том случае, если он чувствует себя объектом внимания и уважения с его стороны. Эмоциональное отношение

воспитателя к детям определяет характер эмоциональных переживаний воспитанников. Важную роль играет экспрессивная сторона этих отношений, помогающая ребенку 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 пронизательность. То, как воспитатель оценивает поступки детей, недостатки их поведения, воспринимается дошкольниками некритически. Для них взрослый всегда прав. Ребенок не обижается на взрослого и не отрицает его права на применение каких-либо карательных мер, он скорее испытывает обиду и жалость к себе.

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 воспитателю:

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

6.4. Развитие общения дошкольников со сверстниками

Общение дошкольников со сверстниками качественно отличается от общения со взрослыми. Во-первых, контакты со сверстниками почти в 10 раз более эмоционально насыщены и экспрессивны, сопровождаются яркими интонациями, криками, кривляниями, смехом. Они выражают различные эмоциональные состояния — от активного негодования до бурной радости, от нежности до драки. Повышенная эмоциональность общения детей отражает особую раскрепощенность, свободу, которую они ощущают среди сверстников. Также она связана с тем, что сверстник, начиная с 4 лет, становится более привлекательным и предпочитаемым партнером.

Во-вторых, контакты детей характеризуются нестандартностью и нерегламентированностью. В этих контактах отсутствуют жесткие нормы и правила, которые соблюдаются в общении со взрослым. Разговаривая со старшими, ребенок использует общепринятые высказывания и способы поведения. В общении со сверстниками дети более раскованны, используют непредсказуемые и нестандартные средства, принимают причудливые позы, издают необычные возгласы, придумывают необычные сочетания звуков, говорят неожиданные слова, передразнивают друг друга и т.п., проявляя творчество и фантазию. Если взрослый предоставляет ребенку культурные нормы общения, дает жесткие образцы «как надо» и когда можно, то сверстник создает условия для ненормированных, индивидуальных проявлений. Здесь ребенок, не стесняясь, пробует себя — выясняет, на что он способен. «Здравствуйте, Елена Анатольевна! Наташка, привет! У меня жвачка есть! Хочешь?» — говорит Алеша (4 года 11 мес.).

В-третьих, в контактах с товарищами преобладают инициативные высказывания над ответными. Ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого, а значит лучше узнать себя. В беседе каждый говорит о своем, не слушая и перебивая друг друга, поэтому она часто не получается, и более того, может привести к конфликтам, обидам. В то же время инициативу и предложения взрослого дошкольник чаще поддерживает, старается ответить на его вопросы, выполнить задание, внимательно выслушать.

В-четвертых, общение со сверстниками богаче по назначению и функциям, коммуникативным задачам. Действия ребенка, направленные на сверстника, более разнообразны. От взрослого он ждет оценки своих действий или новой информации и образов действия. У взрослого ребенок учится и постоянно обращается к

нему с вопросами: «Как нарисовать крылья?», «Куда положить шапочку?». Взрослый выступает арбитром разрешения возникших между детьми спорных моментов. Общаясь с товарищами, дошкольник уже с 3 — 4 лет управляет действиями партнера (показывает, как надо и как не следует делать), контролирует их, делая замечания, учит, показывая или навязывая собственный образец поведения, деятельности (заставляет сделать так, как он хочет) и сравнивая других детей с собой («Я вот так могу, а ты?»). Ровесникам малыш демонстрирует свои способности и умения. В общении со сверстником возникают такие сложные действия, как притворство — стремление сделать вид испуганного или веселого; желание показать обиду, отсутствие интереса к совместной игре или беседе; фантазирование. Такое разнообразие отношений с ровесниками требует и разнообразия речевых контактов, позволяющих выразить свои требования и желания.

В дошкольном детстве последовательно развиваются три формы общения. В 3 — 4 года в рамках **эмоционально-практической формы общения** закрепляются и упрочиваются те процессы, которые произошли в раннем детстве. Содержание потребности в общении остается тем, как оно сложилось в конце раннего детства: ребенок ждет от товарища соучастия в своих забавах и шалостях, а также жаждет самовыражения. Основным в общении выступает такой деловой мотив, как готовность вместе развлекаться и шалить. Он назван деловым с большими оговорками, ведь малыши никакого дела не совершают. Их привлекает прежде всего процесс совместных действий: сооружение построек, манипуляции, убогание, а результат оказывается не важным. Каждый участник такого взаимодействия, мало слушая другого, стремится привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям. В сверстнике ребенок видит прежде всего отношение к себе, а не его самого, не его желания, настроение, действия. Малыши стремятся подражать ровеснику", возрастает их интерес друг к другу, но их совместные действия остаются поверхностными, поэтому и образ сверстника остается очень нечетким. И все-таки большую часть времени малыши погружены в игру рядом, а эмоциональные контакты представляют собой отдельные эпизоды. Дети в общении используют все те средства, которыми они овладели в контактах со взрослыми — предметно-действенные операции и эмоциональные экспрессии, отличающиеся повышенной силой и чрезмерностью выражения.

На 4-м году жизни все большее место в общении занимает речь, хотя чаще всего слова сопутствуют жестам, мимике, сохраняя высокую степень ситуативности. Дети еще не всегда способны договориться друг с другом. Эмоционально-практическая форма общения благоприятствует проявлению инициативы малышей,

когда они действуют свободно и на равных, расширению диапазона и положительных и отрицательных эмоций, а также становлению самосознания и личности, поскольку позволяет увидеть свои возможности.

В возрасте 4 — 6 лет у детей наблюдается **ситуативно-деловая форма общения** с ровесниками, наиболее типичная для дошкольного детства. В 4 года потребность в общении со сверстниками выдвигается на одно из первых мест, что связано с бурным развитием сюжетно-ролевой игры и других видов деятельности, приобретающих коллективный характер. Дети взаимодействуют по поводу предметов, действий, впечатлений, данных в наличной ситуации, поэтому общение остается ситуативным. Они пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения единой цели, что и составляет главное содержание потребности в общении. При эмоционально-практическом общении контакты детей сводились к соучастию, когда они действовали рядом, редко и поверхностно соприкасаясь друг с другом. Теперь дошкольники переходят к сотрудничеству, когда они заняты общим делом, объединены зримым содержанием. Стремление действовать совместно настолько сильно выражено, что дети идут на компромисс, уступая друг другу игрушку, привлекательную роль в игре и т.д.

Потребность в игровом сотрудничестве опредмечивается в деловых мотивах — обращениях по поводу игры или других совместных занятий, нацеленных на самопознание и самооценку. Вопросы, ответы, насмешки, реплики, разъяснения говорят о внимании ребенка к умениям и поступкам ровесников, а также об их желании привлечь внимание к себе. Деловые качества самого ребенка и товарища, по поводу которых дети обращаются друг к другу, имеют ситуативный характер.

Одновременно с потребностью в сотрудничестве выделяется стремление к признанию и уважению со стороны сверстника. Своеобразие личностного мотива общения дошкольников со сверстниками выступает в феномене «невидимого зеркала». Его суть заключается в том, что ребенок видит в поведении ровесника отношение к себе и не замечает всего остального. Он стремится привлечь к себе внимание товарищей, стать объектом их интереса и оценки. Он обижается в ответ на упреки или невнимание партнеров, но сам не успевает их хорошо рассмотреть. Ребенок не выделяет интересов, желаний товарища, не понимает мотивов его поведения. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает, к его поступкам, способам действий. Дети постоянно спрашивают об успехах товарищей, замечают их неудачи, требуют признать собственные достижения и пытаются скрыть свои промахи. Некоторые огорчаются, видя

похвалу сверстника, и радуются при его неудачах. У дошкольников ярко проявляются склонность к конкуренции, соревновательность, которые говорят о качественной перестройке отношения к ровеснику. Он становится предметом постоянного сравнения с собой. Дети начинают относиться к себе через сверстника, смотреть на себя его «глазами». Через сравнение своих качеств и достоинств ребенок может оценить себя как обладателя таковых. Причем сравнение направлено не на установление общности, а на противопоставление себя и другого.

«Невидимость» сверстника приводит к конфликтам между детьми. Дошкольнику в 4 — 5 лет особенно важно продемонстрировать себя и хоть в чем-то превзойти товарища. Ему необходимы уверенность в том, что его замечают, и ощущение, что он самый хороший. Среди детей ребенку приходится доказывать свое право на уникальность, превосходство. Он видит сверстника как предмет сравнения с собой, но очень субъективного, только в свою пользу, поэтому сам сверстник и его личность не замечаются. Интересы ровесника чаще игнорируются. Малыш замечает другого, когда тот начинает мешать, сразу же получая суровую оценку. 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 не только других, но и своего собственного. Они не осознают своих переживаний, намерений, как не могут представить, что чувствуют другие. 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» (мы играем, мы пойдем, мы строим и т.д.). Приходит понимание того, что у товарища могут быть другие занятия, игры, хотя дошкольники по-прежнему ссорятся, а нередко и дерутся. Дети используют предметно-действенные операции, экспрессивно-мимические, речевые средства общения и, хотя они много говорят, речь остается по-прежнему ситуативной. Контакты характеризуются яркой эмоциональностью, легкостью перехода от одних эмоций к другим. Ситуативно-деловая форма общения создает благоприятные условия для развития личности, самосознания, любознательности, смелости, оптимизма, творчества.

Внеситуативно-деловая форма общения наблюдается у небольшого числа детей 6 — 7 лет, но четко намечается тенденция к ее развитию. Усложнение игры, появление игр с правилами ставит дошкольников перед необходимостью договориться и заранее ее спланировать, подготовиться к ней, обсудить правила. Основная

потребность в общении состоит в стремлении к сотрудничеству с товарищами, которое приобретает внеситуативный характер, оставаясь практически и сохраняя связь с реальными делами детей. Изменяется ведущий мотив общения, также связанный с преодолением ситуативности. Складывается устойчивый образ сверстника, не зависящий от конкретных обстоятельств взаимодействия. Происходит становление субъектного отношения к ровеснику, т.е. умения видеть в нем равную себе личность с ее желаниями, предпочтениями. Возникают первые привязанности, дружеские отношения. Ребенок начинает учитывать интересы сверстника, сочувствовать ему, стремится оказать помощь, защитить или оправдать при угрозе наказания. Дети используют все средства общения, но главным является речь. Возрастает число внеситуативных контактов, когда «чистое общение» не опосредуется предметами и действиями с ними. Теперь дети беседуют на познавательные и личностные темы, хотя деловые мотивы остаются ведущими. Внеситуативно-деловая форма общения формирует умение видеть в партнере самоценную личность, понимать его мысли и переживания, позволяет ребенку уточнить представления о самом себе.

В этом личностном или субъектном отношении осуществляется внутренняя причастность другому, стремление помочь и поделиться с ним, воспринять его радости и огорчения, как свои. Именно такое отношение к сверстникам делает ребенка **популярным** и предпочитаемым сверстниками или отвергаемым всеми, **непопулярным**. Исследователи обычно связывают причины популярности детей с успешностью их совместной трудовой, игровой, познавательной, конструктивной деятельности. Популярные дети могут придумать и организовать совместную игру. Они активны, ориентированы на результат труда, стремятся к признанию, ожидают положительной оценки от взрослого и заслуживают ее (Т. А. Репина, В. С. Мухина, Т. В. Сенько и др.). Другой подход к анализу детской популярности связан с представлением о том, что к симпатии и предпочтению конкретного ребенка приводит адекватное удовлетворение им коммуникативных потребностей ровесника (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова и др.). Существенно различаются популярные и непопулярные дети 5 — 6,5 лет эмоциональным отношением к сверстнику, выражающемся в различных эмоциональных проявлениях и в отдельных поведенческих актах (Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина).

Во-первых, популярные дети всегда проявляют эмоциональный, положительно окрашенный интерес к действиям сверстников — они одобряют и поддерживают других. Непопулярные, наоборот, осуждают и навязывают свой замысел поделки или игры ровеснику. Они насмеваются над его действиями, зло шутят, со-

ветуют переделать сделанное (постройку или кукольное платье), а иногда просто ломают то, что тот сделал, и принимаются делать все снова за него.

Во-вторых, популярные дети соперничают друг с другом в ответ на оценку взрослого, успехи сверстников не обижают, но радуют их, а промахи — огорчают. Непопулярные остаются безразличными к оценке сверстника или реагируют неадекватно (положительные эмоции при порицаниях и отрицательные при поощрениях).

В-третьих, все популярные дети, независимо от уровня общительности и инициативности, отвечают на просьбы сверстников и очень часто бескорыстно, самостоятельно, без контроля и без вмешательства взрослого отдают им то, что было нужно им самим. Непопулярные, если и уступают, то предварительно договариваются («торгуются»), что они получат взамен.

В-четвертых, популярные дети, даже в позиции «обиженного», стараются разрешать конфликты мирным путем, не обвиняя и не наказывая других, предлагая определенные поступки («Возьму другую игрушку!», «Подожду!», «Пойду играть с другими!»). Их вербальные воздействия представляют собой просьбы, объяснения или предложения («Объясню, что так нельзя», «Предложу поиграть по-новому»). Непопулярные, как правило, находят разрешение конфликта в агрессивных действиях и угрозах, подкупе или мести («Возьму палку, побью и отниму мяч!»).

Возможно, не игровые, познавательные или коммуникативные способности, а нравственные качества делают ребенка популярным и предпочитаемым среди сверстников. К ним обычно относят: чуткость, отзывчивость, взаимопомощь, доброжелательность и внимание к сверстнику, умение уступить, договориться, доброту, дружелюбие, приветливость и пр. Несформированность этих качеств, напротив, делает ребенка отвергаемым и лишает симпатии сверстников. Вероятно, все эти нравственно-ценные поведенческие проявления имеют в своем основании особое отношение к сверстнику — личностное или субъектное.

Особенности общения со сверстниками ярко проявляются в *темах разговоров* (Е. О. Смирнова). Высказывания в адрес сверстника так или иначе связаны с собственным «Я» ребенка, которое проявляется по-разному в том или ином возрасте. Дети 3 — 4 лет разговаривают прежде всего о том, что они видят, или о том, что у них есть («Это моя кукла»). Они стремятся поделиться впечатлениями, привлечь внимание сверстников с помощью предметов, которыми обладают («Смотри, какие у меня кубики интересные»). Занимая у младших дошкольников особое место, такие темы сохраняются на протяжении всего дошкольного возраста.

Средние дошкольники чаще демонстрируют сверстникам то,

что они умеют делать («Я буквы умею писать») и как это у них получается («Вот смотри, как надо строить»). Они любят поучать товарищей, приводить себя в пример («Куклу надо одевать вот так, как я»). Такие сообщения и высказывания важны для детей около 5 лет, когда у них формируется потребность в уважении, а отношение других к их умениям и возможностям становится особенно значимым. В 5 — 7 лет дети много рассказывают о себе, о том, что им нравится или не нравится. Они делятся со сверстниками своими познаниями («Я живого медведя в цирке видел»), «планами на будущее» («Я летом на море поеду» или «кем я буду, когда вырасту»).

Познавательные сообщения детей о явлениях живой и неживой природы, моральных нормах и правилах поведения, о других людях не связаны с конкретными делами и ситуацией. Они проникают из сферы общения со взрослыми и отражают их интересы («Почему редиску в суп не кладут?», «Чем клеют обои?»). Особенно заметно влияние взрослых в моральных суждениях и оценках ребят, высказываемых товарищам. Дети, повторяя слова взрослых, им адресованные, «учат» своих сверстников («Нельзя ломать игрушки, они дорого стоят»), т. е. утверждают собственный авторитет, демонстрируют свои познания. Ребенок не стремится получить от сверстника новое знание, не задает ему познавательных вопросов, а сам сообщает ему это знание и моральные суждения, демонстрируя себя, свои достоинства, привлекая к себе внимание. То есть ребенку важна оценка сверстника, его одобрение и даже восхищение. Дети достаточно часто дают оценки товарищам, обычно очень категоричные, однозначные, субъективные, на основании сиюминутных проявлений (не дал игрушку, значит, жадина). Эти оценки сводятся к противопоставлению «Я» и «Ты», где «Я» заведомо лучше. В них другой является средством для утверждения себя, показа своих преимуществ и достоинств («Ты все неправильно делаешь, ничего не умеешь»). К концу дошкольного детства ребенок от «Я» переходит к «Мы», когда появляются высказывания об общем деле, которое детям хочется выполнить вместе, объединив усилия («Давай вместе»).

Особенности развития общения дошкольников со сверстниками:

- развиваются три формы общения в совокупности соответствующих потребностей, мотивов, средств;
- к концу дошкольного детства наблюдается тенденция развития внеситуативно-деловой формы общения, позволяющей увидеть в партнере самоценную личность.

6.5. Ребенок в группе детского сада

В условиях общественного дошкольного образования группа детского сада является генетически ранней формой организации детей. Именно эта малая группа становится особенно привлекательной в дошкольном возрасте, поскольку только в обществе ровесников удовлетворяются многие потребности ребенка, в первую очередь потребность в общении со сверстником. В связи с развитием многообразных видов совместной деятельности и прежде всего сюжетно-ролевой игры ребенку требуются равные партнеры, имеющие общие интересы и близкие переживания, отличные от интересов и переживаний взрослых. В группе детского сада ребенок постоянно находится (9 — 12 ч в день) в обществе сверстников, вступает с ними в разнообразные контакты, приобретает первые навыки коллективного поведения. Он переходит от знания норм и правил общественного поведения к их практическому применению, чтобы согласовать совместные действия, отказаться от личных желаний в пользу достижения общей цели, доброжелательно отнестись к ровеснику. В группе детского сада между детьми складываются многообразные и относительно устойчивые избирательные межличностные отношения, осознанные и эмоционально переживаемые связи.

Условно выделяют три вида отношений: собственно-личностные, оценочные и зачатки деловых, которые в реальной действительности чаще всего выступают в единстве. Ведь дети обычно играют, общаются с теми сверстниками, которые им симпатичны. Отношения первого вида (симпатия, антипатия, безразличие) в большей степени, чем остальные, непосредственные и эмоционально окрашенные, проявляются уже в раннем и младшем дошкольном возрасте. Деловые отношения возникают в различных видах совместной деятельности, где дети объединяются по собственному желанию. В отношениях деловых и оценочных ярче, чем в личностных, присутствует рациональное начало. Оценочные отношения представляют по существу отношения сравнения и оценивания ребенком качеств сверстника и сопоставления их с собственными. На основании того, кто из детей наиболее авторитетен в группе, какие ценности и качества наиболее популярны, можно судить о содержании и стиле детских отношений. Но не всегда ребенок может реализовать свое стремление контактировать с привлекательным для него ровесником, например, по причине отсутствия ответной симпатии. Детей, входящих в одно объединение, не обязательно связывают дружеские отношения, когда, например, воспитатель поручил выполнить задание сообща или вместе дежурить. Непривлекательную роль в игре дети могут предложить непопулярному ребенку.

Как показали социально-психологические исследования с помощью социометрических методик, каждый ребенок в группе детского сада занимает определенное положение (социально-психологический статус) в зависимости от отношения к нему сверстников (Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина и др.). Одни дети становятся наиболее популярными — «звездами» и «предпочитаемыми» большинством ровесников, другие — «отвергаемыми». Дети отдают предпочтение сверстнику (в условиях социометрического выбора), опираясь на следующие мотивировки: общее положительное эмоциональное отношение к товарищу, без достаточного осознания этого отношения («Нравится») или глобальную характеристику («Хороший»); обоснование выбора тем или иным положительным качеством товарища, например, внешней привлекательностью («Красивая»); качествами, обеспечивающими успешность деятельности («Придумывает интересные игры», «Хорошо рисует», «Самый хороший командир»); нравственными качествами (умением дружно играть, не драться, не ссориться, уступать друг другу игрушки, делиться гостинцами, умением урегулировать конфликты, защищать слабого, оказать помощь нуждающемуся в ней, трудолюбием, добротой); интерес к совместной деятельности («С ним интересно играть»); дружеские отношения («Мы вместе гуляем, играем, ходим в гости друг к другу»).

Для младших дошкольников важной оказывается внешняя привлекательность, веселость, рост, сила сверстника. Средние и старшие дошкольники в первую очередь выделяют качества, обеспечивающие успешность деятельности, указывают на владение навыками и умениями в рисовании, конструировании, музыкальной деятельности. С возрастом число нравственных мотивировок увеличивается и они становятся чрезвычайно многообразными. Если младшие дети называют нравственное качество сверстника, которое положительно проявилось ситуативно по отношению к ним («Давал мне конфеты», «Не дрался со мной»), то старшие дети чаще указывают на качества, положительно выступающие для всей группы и, как правило, в обобщенной форме («Дружно играет», «Помогает всем»). С возрастом наблюдается переход от глобальных характеристик к дифференцированным, в которых важное место занимают нравственные качества, прежде всего доброта, умение дружно и справедливо играть. Указания на интерес к совместной деятельности, относящийся прежде всего к игре со сверстником, возрастают у старших дошкольников. И если младшие дети чаще всего в центр совместной деятельности ставят самого себя («Я с ним играю»), дети среднего дошкольного возраста указывают на свою зависимость от сверстника («Он со мной играет»), то старшие — на коллективный субъект деятельности («Мы вместе играем»). Дружеские мотивировки возрастают

к старшему дошкольному возрасту. Так, подтверждается следующая закономерность: если в первой половине дошкольного возраста ребенок дружит со сверстником, потому что они вместе играют, то в конце дошкольного возраста они играют вместе, потому что дружат. Таким образом на смену функциональному критерию выбора приходит эмоциональный, а связи детей как партнеров по игре превращаются в дружеские отношения, в которых дети выступают друг для друга уникальными личностями. Следует подчеркнуть, что в детском саду создаются условия для установления дружеских отношений, ведь дети на протяжении нескольких лет живут одной жизнью в группе. Заметим, что с возрастом содержание дружеских мотивировок меняется. Если младшие дети это содержание не раскрывают, то старшие пытаются его осмыслить и объяснить.

С возрастом повышается устойчивость и взаимность избирательных предпочтений детей, устойчивость и количественный состав детских объединений, удовлетворенность отношениями, содержательность в обосновании выборов. Так, к концу 4-го года жизни средний показатель устойчивости выборов составляет 43 %. Группы этого возраста имеют полную статусную структуру, средние показатели уровня благополучия взаимоотношений (48 %), уровня взаимности (27 %), индекса изолированности (9 %), высокие показатели уровня удовлетворенности взаимоотношениями (54 %). Дети относительно равномерно распределяют положительные и отрицательные оценки. Но оценки отличаются высокой субъективностью и эмоциональностью, отсутствием дифференциации между близкими личностными качествами. Более полно и точно дети оценивают представителей своего пола. Многие дети в течение дня не имеют контактов со сверстниками, поэтому широта круга общения в этом возрасте невысокая (64 %). Также невысока интенсивность общения, хотя у девочек она несколько выше, чем у мальчиков (примерно на 15 контактов в течение дня). Уже заметна избирательность общения, в которой отчетливо проявляется половая консолидация.

В среднем и старшем дошкольном возрасте межличностные отношения становятся более избирательными и относительно стабильными. Устойчивость статусной структуры группы составляет в 5 лет — 34 %, в 6 лет — 58 %. Значимыми характеристиками «звезд» выступают умение организовать игру, доброта, справедливость, дружелюбие, широта кругозора, внешняя привлекательность, а «непринятых» отличает замкнутость, непривлекательность, отрицательные нравственно-волевые качества. Дети начинают довольно хорошо ориентироваться в качествах сверстников, причем положительные оценки значительно превышают отрицательные. Уровень благополучия взаимоотношений высок: 5

лет — 57 %; 6 лет — 80 %; взаимность выборов соответственно: 24 и 28 %; уровень удовлетворенности отношениями: 45 и 54 %. Наряду с повышением сплоченности групп увеличивается число «непринятых», наиболее удовлетворены отношениями «звезды», наименее — «принятые». Увеличивается интенсивность, широта круга общения, причем у мальчиков 5-го года жизни эта широта выше, чем у девочек. У девочек значительно ярче проявляется предпочтение партнеров своего пола. Возрастающая на 6-м году жизни избирательность общения (до 80 %) свидетельствует о наличии уже сложившихся у старших дошкольников предпочтениях, круге желаемого общения. Создаются первые игровые объединения, имеющие в большинстве случаев неустойчивый характер (в 3 — 4 года — 94 %, в 6 — 7 лет — 67 %). Число устойчивых игровых объединений от младшего дошкольного возраста к старшему увеличивается, что свидетельствует об избирательности общения, когда ребенок — член устойчивого игрового объединения — почти половину своего времени, предоставленного в детском саду для игры, проводит в обществе постоянных партнеров. Наиболее распространенными по численному составу игровыми объединениями во всех возрастах являются диады (86,7 %), реже — триады, практически отсутствуют объединения по 4 человека и более. Наблюдается жесткая поляризация игровых объединений, когда во всех возрастных группах 91 % избирательных контактов устанавливается со сверстниками своего пола.

Мотивы выбора сверстника говорят о том, что в группе детского сада существуют фактически две изолированные подструктуры, где девочки и мальчики играют в разные игры. С возрастом половая дифференциация и консолидация детей одного пола становится все более выраженной, т.е. подавляющее большинство детей (2/3) отдают предпочтение сверстникам своего пола. К 7 годам эта тенденция несколько ослабевает.

Поскольку именно опыт совместной деятельности позволяет дать более развернутую характеристику сверстнику, то ограничение этого опыта взаимодействия детей разного пола существенно снижает возможности познания и понимания ими друг друга. В связи с этим взаимные оценки мальчиков и девочек довольно бедны. Девочки в отличие от мальчиков более избирательны и пристрастны в оценках сверстников. Их отрицательные оценки мальчиков преобладают над положительными. Девочки не только получают больше положительных оценок, но и значительно меньше отрицательных. Когда мальчики выбирают девочек, то выбор обосновывают такими качествами, как красота, нежность, ласковость, а девочки — такими качествами мальчиков, как сила, способность заступиться за них. И те и другие указывают на умение дружно играть, успешность в различных видах

деятельности, доброту. В отличие от мальчиков девочки получают больше выборов, у них выше взаимность выборов и больше число случаев избирательного контактирования. Они больше времени отдают совместным играм, чем одиночным, а их игровые объединения более устойчивы. У мальчиков несколько выше численность игровых объединений. В целом положение девочек в системе межличностных отношений несколько выше по сравнению с мальчиками, у них ярче выражена избирательность общения, они более постоянны в своих симпатиях и более высоко их качества оцениваются сверстниками.

Несмотря на развитие контактов, дружеских взаимоотношений, между детьми возникают конфликты. Выделяют две основные группы трудностей в отношениях детей, выступающих причинами конфликтов, — операциональные и мотивационные (А. А. Рояк).

Первую группу составляют трудности, вызванные недостаточной развитостью у ребенка исполнительной стороны деятельности — игровых умений и навыков, а также неумением строить взаимоотношения с товарищами, находить с ними контакт. В одном случае дети могут быть добры и уживчивы, владеть способами общения — умением установить и поддержать контакт, но реализовать его в игре затрудняются, так как не умеют играть, поэтому сверстники не принимают их в игровое объединение. В другом случае дети, не умеющие управлять своим поведением, не владеют способами построения деловых взаимоотношений с партнерами. Поэтому импульсивные дезорганизуют игру, а медлительные сдерживают ее динамику. В ребенке может сочетаться неумение играть и неумение общаться (отсутствие умения поделиться, уступить и т.п.).

Трудности второй группы связаны с изменениями в мотивационной сфере ребенка: наличием отрицательных мотивов общения (преобладанием эгоистической мотивации), вытеснением мотивов общения какими-то другими мотивами и целями, несформированностью мотивов общения со сверстниками. В первом случае у детей с эгоистическими мотивами потребность в общении не является доминирующей, поэтому общение их привлекает в связи с возможностью получить главную роль в игре. Если они ее получают, то обычно игнорируют интересы, просьбы и предложения партнеров. Во втором случае общение со сверстниками может интересовать ребенка только для реализации доминирующей у него, но не у других детей потребности (рисовать, петь, танцевать, лепить, конструировать). Сверстники могут доброжелательно относиться к такому ребенку, но быть равнодушны к его интересам и «талантам». В третьем случае потребность в общении со сверстниками у ребенка может не сформироваться, например, из-за

дефицита эмоционального тепла в кругу близких взрослых. Поэтому он предпочитает играть в одиночестве, несмотря на доброжелательное отношение к нему других детей.

Особенности общения дошкольников в группе детского сада:

- складываются три вида межличностных отношений (собственно-личностные, оценочные, зачатки деловых);
- положение ребенка или социально-психологический статус зависит от отношения к нему сверстников;
- половая дифференциация и консолидация детей одного пола проявляется в том, что существуют фактически две изолированные подструктуры, где девочки и мальчики играют в разные игры;
- причинами конфликтов между детьми выступают операциональные и мотивационные трудности в отношениях.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Проследите развитие форм общения дошкольников со взрослым. Что такое форма общения?
2. Какие внутренние позиции складываются у ребенка в семье?
3. Каковы особенности отношения дошкольников к воспитателю детского сада?
4. Проследите развитие форм общения со сверстниками в дошкольном возрасте.
5. В чем состоит отличие общения ребенка со взрослым от общения со сверстниками?
6. Раскройте роль общения со взрослыми и сверстниками в психическом развитии.
7. Как с возрастом изменяются взаимоотношения детей в группе детского сада? Каковы различия во взаимоотношениях мальчиков и девочек?

Глава 7

РАЗВИТИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

7.1. Развитие изобразительной деятельности

В продуктивных видах деятельности, включающих в себя изобразительную и конструктивную, ребенок создает реальный продукт, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении. Изобразительную деятельность составляют рисование, лепка, аппликация. Их результаты отражают зрительно и осязательно воспринимаемый облик предмета, такие его свойства, как форма, величина, строение, цвет, положение в пространстве. Каждый из видов изобразительной деятельности имеет свои особенности в отражении свойств объектов и средства отражения. В лепке из пластических материалов отражаются объем, трехмерная форма, строение предмета, в рисовании и аппликации форма, относительная величина и строение даются путем проекции на плоскость.

Развитие рисования в дошкольном возрасте начинается с возникновения его изобразительной функции, когда слово устанавливает и закрепляет связь между предметом и изображением. Понимание того, что изображение является заместителем реального объекта, позволяет ребенку осознать, что его собственные

рисунки что-то изображают. Слово закрепляется за определенной каракулей, которую ребенок произвольно воспроизводит. Как только он 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, прежде всего взрослому. Вторая фаза возникновения изобразительной функции рисования связана с переходом к намеренному изображению предметов, когда слово постепенно превращается в формулировку замысла. В этом переходе различные фигуры начинают получать разные и вполне определенные названия. Так появляются графические образы — представления о том, как предметы должны быть изображены, и связанные с ними графические построения. Довольно скоро ребенок начинает осознавать, что одного названия предмета без сходства с изображаемым недостаточно, чтобы рисунок был понятен другим, и стремится к совершенствованию своих изображений. Постепенно графические образы становятся все более дифференцированными и гибкими, все более способными адекватно передавать представления ребенка о предмете.

В процессе освоения рисования постепенно выделяются этапы его выполнения: мотивация, целеполагание, реализация замысла, оценка результата. Рисование возникает в результате действия разных мотивов: подражание взрослому; интерес к разнообразным изобразительным материалам или к изображаемым предметам, явлениям; стремление вновь пережить эмоционально значимые события. Зачастую мотив рисования лежит в его процессе, а не в получении результата. Далеко не у всех детей даже к концу дошкольного возраста появляется его специфический мотив: стремление воздействовать на других с помощью созданных образов, картин.

Сначала малыш рисует, что получится, затем в речи называет изображенное. На вопрос: «Что ты рисуешь?» — затрудняется ответить или говорит: «Нарисую, тогда узнаешь». Важнейшее достижение — перемещение слова-пояснения с конца рисования на начало, дающее возможность заранее определить замысел. Речь постепенно начинает планировать, контролировать и регулировать процесс рисования, помогая ребенку сформулировать и воплотить замысел. Вначале за зарождением замысла сразу же идет его воплощение. Но определения темы рисунка недостаточно для того, чтобы был создан и воплощен замысел, ведь тема — только указание на предмет изображения. Процесс предварительного замысливания требует сначала с помощью взрослого, а затем самостоятельно выделить содержание рисунка, вычленить способы действия, отобрать материалы, наметить последовательность работы, а затем оценить результат с точки зрения того, насколько

полно осуществлен замысел. Создание замысла связано не только с развитием речи, но и восприятия, воображения, мышления, опирается на запас графических образов. Н. П.Сакулина назвала замысливание «изобразительным представлением» — наглядным видением в единстве содержания и формы художественного образа. Так по мере освоения рисования у дошкольника создается важнейшее приобретение — внутренний идеальный план действия, который еще нуждается в материальных опорах, а одна из них — рисунок (А. В. Запорожец).

С развитием умения замысливать рисунок связано освоение композиционных приемов в его создании. Любое событие имеет некоторую структуру, где участники определенным образом взаимосвязаны друг с другом. Чтобы передать событие в рисунке, ребенок должен использовать пространство листа и связать с ним каждое отдельное и все изображения вместе, а также соединить между собой разные изображения. Композиция и величина объектов также выражают отношение ребенка к изображаемому (Ю. А. Полуянов). До изображения младший дошкольник затрудняется самостоятельно составить замысел рисунка, а примысливает его содержание потом. А если и создает, то очень неустойчивый, легко разрушающийся под влиянием трудностей или внешних раздражителей.

Пример. Марина (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 округлые формы и на вопрос взрослого: «Что ты нарисовала?» — отвечает: «Тридцать восемь помидоров».

Реальное пространство малыш не соотносит с пространством изображаемым. Он, не воспринимая лист бумаги как ограниченную плоскость, рисует, густо заполняя его не связанными друг с другом изображениями, переворачивает разными сторонами, продолжает рисовать на столе, если рисунок не помещается на бумаге. Примерно с 5 лет дошкольник по ходу рисования перечисляет все изображаемые предметы и объясняет связи между ними. Он обязательно учитывает и видит только что сделанное. Теперь его отношение к пространству листа меняется. Он 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». К 6—7 годам ребенок понимает, что лист строго ограничен со всех сторон, он выделяет левую и правую стороны листа, а затем и центр, помещая в нем главный объект. Обычно в рисунках смысловой и структурный центры совпадают, а самый важный объект рисуется больше других. Причем реальное

соотношение размеров изображаемых предметов часто не сохраняется. Главная особенность рисунка — наличие симметрии в размещении изображений на листе. Теперь ребенок способен предварительно сочинить замысел, упоминая динамику события, объясняя, кто что делает, а также реализовать замысел. И все-таки без специального обучения замыслы детей даже в 5 — 7 лет часто не детализированы и развиваются по мере создания изображения.

Пример. Степа (6 лет 6 мес.) говорит: «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 дерево. Сейчас еще дорожку нарисую». Рисует дорожку.

С возрастом ребенок все более замечает несоответствие своих замыслов получаемым результатам, усматривая причину этого в несовершенстве собственных умений, и стремится ими овладеть.

Пример. Катя (6 лет 1 мес.): «У меня получился гриб. Еще я хотела себя нарисовать, но не умею». Игорь (5 лет 5 мес.): «Попробую медведя нарисовать... Не получается. Рот вообще не получился. Хотел медведя нарисовать, но он не получился».

То есть рисование помогает ребенку осознать свои возможности, создает условия для усвоения изобразительных умений и навыков. При специальном обучении наблюдению складываются умения обследовать предмет или явление, т. е. выделять их внешние изобразительные признаки: форму, величину, пропорции, цвет, расположение в пространстве. Осмысленное вычленение этих признаков приводит к формированию обобщенных представлений, на основе которых, в свою очередь, складывается обобщенный способ изображения предметов одного типа.

Одним из важнейших технических навыков является **ручная умелость**, которая формируется только при соответствующем обучении и включает в себя три компонента: техника рисования, формообразующие движения и регуляция рисовальных движений (Т. С. Комарова). Первой осваивается техника рисования — способы использования орудий и материалов (кисточка, карандаши, краски и др.), когда педагог сначала показывает способ действия, а затем словесно о нем напоминает. После овладения самыми основными знаниями о способах действий с карандашом и кистью начинается обучение формообразующим движениям на основе установления связи формы предмета с тем изобразительным движением, которое следует воспроизвести для передачи его формы. Ребенок учится обследовать предмет, совершая движение руки по контуру предмета, если он состоит из одной части, или по

основным частям, если предмет состоит из нескольких частей. На основе установления общности формы предметов и соотношения с общностью формообразующего движения при изображении развиваются обобщенные способы действия. После освоения формообразующих движений переходят к развитию регуляции рисовальных движений на основе действий восприятия, когда движения управляются зрительным контролем, представлением об особенностях того рисунка, который должен сделать ребенок. Способность к регуляции проявляется по трем параметрам — скорости, амплитуде и силе. Формирование ручной умелости способствует освоению таких средств выразительности, как линия (разной направленности, протяженности, интенсивности), форма разной величины, конфигурации, что, в свою очередь, дает ребенку свободу действий в рисовании различных предметов и явлений окружающей жизни, вызывающих у него интерес, а значит, свободу творческого решения изобразительных задач. Дошкольник, осваивая рисование, учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены с помощью разных изобразительных средств. Таким образом, эти стороны выступают опорными точками для ребенка в познании действительности. У него складывается умение вариативно использовать выразительные средства и орудия, возникают обобщенные способы изображения объектов окружающего мира (Д. Б.Эльконин).

Действия контроля и оценки представляют собой умения оценивать рисунок в процессе его создания и по окончании сравнивать с замыслом. Как и в других видах деятельности ребенка, эти умения формируются при обучающих воздействиях взрослого, который помогает осознать критерии оценки своих работ и товарищей.

Рисование как целостная деятельность, имеющая синтетический характер, выражает особенности зрительного восприятия и представлений ребенка, его мышления и отношения к действительности, его двигательного развития. Рассматривая вопрос, на что ребенок ориентируется в рисовании: на то, что видит, что знает о предмете, или на то, что переживает, следует отметить, что он изображает всю действительность, как ее представляет. В рисунке отражается весь опыт ребенка, полученный им из собственных действий с предметами, из своей графической деятельности по изображению, из обучающих воздействий взрослого, т.е. то, что он видит, знает, чувствует. В графическом образе слиты представления о внешнем виде предмета от разных анализаторов, двигательного-осознательного опыта, а также знания о нем, его функциях и отношении к нему малыша. Если дети перед рисованием белки гладили ее чучело, то в рисунках прежде всего отмечали ее мягкость, пушистость, максимальное внимание 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).

Рисование, отражая знания и представления ребенка о действительности, в то же время помогает ему ее освоить, является средством познания. Прежде чем изобразить предмет, ребенок должен выявить его признаки и характерные детали, сравнить по выделенным признакам с другими предметами, установить их сходство и различие. То есть рисование опирается не только на восприятие, но и требует развития таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, синтез, обобщение.

Особенности познавательной деятельности дошкольника сказываются на составе, форме и конструкции изображений. Состав изображения — это наличие или отсутствие главных частей предметов, например: у дома — стены, крыша, окна, двери; у дерева — ствол, крона, ветви, листва; у человека — голова, туловище, руки, ноги и т.д. Ребенок может нарисовать все главные части предмета или какие-то пропустить в зависимости от его наблюдательности и способности к анализу. Форма изображения образуется с помощью линий и пятен, которые складываются в круги, квадраты, треугольники и другие фигуры. Форма изображения зависит от способности малыша обобщать и абстрагировать какие-либо важные признаки предмета. Конструкция изображения показывает особенности соединения между собой отдельных частей объекта, специфику построения образа.

В дошкольном детстве последовательно сменяют друг друга три этапа построения и з о б р а ж е н и я, границы между которыми условны, а переход от одного к другому не всегда отчетливо виден (Ю. А. Полуянов). Различие состоит в том, как ребенок действует, постепенно переходя от разобщенного и непоследовательного к организованному и целостному способу построения изображений.

На первом этапе каждую деталь предмета ребенок рисует отдельно от другой и чаще всего в случайном порядке. Две-три главные, на его взгляд, части фигуры он соединяет между собой, а остальные размещает где-нибудь рядом с ними. Так, рисуя человека в виде «головонога», ребенок изображает только те части фигуры, назначение которых понимает и ценит: лицо, а на лице — глаза. Рот показан почти всегда, нос — реже, а уши — в особых случаях. Фигура почти всегда дана с ногами, но руки могут быть пропущены, туловища нет. По составу изображения не полны и в основном бесформенны. Конструкция предметов почти или совсем не верна. Построение ребенок может объяснять, но спланировать свои действия ему трудно, поэтому рисунок выглядит неорганизованным. Ребенок не может сосредоточиться на 2—3

предметах одновременно. Изображая один предмет, отвлекается на другой, забывает сделанное, не думает о связях, которые должен установить между ними.

Второй этап начинается около 4 лет и может продолжаться в течение всего дошкольного детства, захватывать первые годы обучения в школе. Ребенок как бы строит фигуры из кирпичиков-частей и поэтому каждая отдельно нарисованная часть предмета обязательно касается другой. Предметы и люди на рисунках больше напоминают схемы, чем изображения. Человека чаще всего рисует фронтально, обязательно изображает основные части его фигуры (голову, туловище, ноги, руки). Голову почти всегда передает в форме круга или овала. Руки и ноги обозначает только линиями без передачи объема. Детали внешнего вида данного человека изображает для того, чтобы отличить его от всех других, например у девочки рисует косички с бантиками. Состав изображений еще не полон. Формы более разнообразны, но еще недостаточно дифференцированы между собой. В построении изображений могут встречаться разрывы, но не между главными частями, а в деталях. У многих детей зарождается индивидуальный стиль изображений.

На третьем этапе, наступающем в конце дошкольного возраста далеко не у всех детей, изображение приобретает ясную и целостную форму, поскольку линии, разъединяющие части предмета, постепенно исчезают, лишь детали, необходимые по смыслу рисунка, изображаются отдельно, выделяются. Состав изображений редко бывает неполным. Форма очень разнообразна и подчинена содержанию рисунка. Конструкция целостна. Хотя уровень совершенства рисунков различен, среди них нет неполных, примитивных или схематичных. Усиливается внимание к облику фигуры человека. Связи между фигурами людей передаются главным образом через изображение движений. При объяснении плана рисунка дети говорят сначала о том, что человек делает, называют движущиеся части тела, указывают на детали, выделяющие персонаж в сюжете рисунка.

Детский 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. Ведь рисунок рассчитан на узнавание, а не детальное изображение с точной передачей форм, пропорций. Схематические изображения получаются, если ребенок стремится подчеркнуть существенные признаки и части в объектах, пропустив менее важные, например когда рисует класс предметов (лес, поле), а не единичный предмет (ель, ромашка). В рисовании он руководству-

ется своеобразной логикой, отбирая те черты предметов, которые в данном контексте наиболее значимы, передавая свое представление о действительности и отношении к ней. Значит, в рисунке несомненно присутствует обобщение, но образное. То есть в ходе рисования возникают предпосылки графического моделирования, предполагающего различать два плана — план реальных объектов и план моделей (Jl. A. Венгер).

Моделирование в рисовании происходит на основе не только графических образов, но и речи, которая выполняет в этой деятельности разнообразные функции. Рассмотрим наиболее важные из них. Так, чтобы сделать рисунок понятным другому человеку, дошкольник в речи поясняет содержание изображения, устраняет возможное расхождение между элементами рисунка и действительностью.

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

Используя речь, ребенок объясняет происходящие события, предусматривает их развитие, 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.

Пример. Сережа (6 лет 8 мес.) говорит: «Это птичка. Она в жаркие страны летит».

Катя (6 лет 8 мес.) объясняет: «Девочка. Это она так танцует. Скоро жениться будет. У них там все женятся. А потом она ребеночка родит».

Речь позволяет ребенку преодолеть ограниченные возможности изобразительных материалов, помогая отразить некоторые характеристики персонажей, например, нравственные качества, либо преодолеть несовершенство собственных умений и навыков в передаче пропорций, перспективы, динамики событий. Так, используя звукоподражание, ребенок передает полет самолета.

С помощью речи дошкольник выражает эмоциональное отношение к своему рисунку или персонажу («Страшный зверь!»), дает его эстетическую оценку («Как красиво получается!»), обращается к взрослому за помощью, поддержкой или оценкой рисунка («Я правильно делаю?») и т.д. В то же время название фигуры определенным словом может отрицательно влиять на оригинальность рисунка, поскольку не дает ребенку возможности зрительно проанализировать ее очертания и побуждает к повторению известного графического шаблона, когда дом изображается как соединение квадрата с треугольником сверху.

Рисунок, создавая своеобразную модель действительности, сближается с игрой. Как и в игре, принимая условность ситуации,

действуя понарошку, но как на самом деле, малыш в рисунке разворачивает сюжет, берет на себя роль персонажа, наделяет изображаемых героев мыслями и переживаниями. По мере необходимости он вмешивается и регулирует описываемые на бумаге события. Если в игре действия и роль малыша не закрепляются, то в рисовании они фиксируются графическими образами. Ребенок пытается отразить взаимосвязи между объектами, развитие ситуации, показать динамику и временную протяженность события.

Пример. Кристина (6 лет 8 мес.), изобразив лестницу и стоящих рядом двух девочек спиной к зрителям, объяснила: «Это Золушка идет на бал и возвращается».

К 4 —5 годам, как отмечает Н. П. Сакулина, появляются два типа рисовальщиков: у «визуализаторов» преимущественно развивается способность изображения, поскольку они предпочитают рисовать отдельные предметы; у «коммуникаторов» — склонность к разворачиванию сюжета, поскольку изображение сюжета в рисовании дополняется речью и приобретает игровой характер. Первых интересует форма, строение предметов. Они стремятся получить качественный рисунок, поэтому декорируют его, тщательно прорисовывают детали и элементы. Для вторых качество рисунка оказывается не важным, поскольку он является лишь частью игры, разворачивающейся в воображении. Так, в рисунке могут нарушаться пропорции: заяц, который пришел к березке раньше, чем дети, изображен гораздо крупнее их.

Рисуя, ребенок не только отражает свое представление о действительности, но и размышляет о ней, выражая свое понимание окружающего, свой внутренний мир, свои интересы, предпочтения, желания. Так, он рисует корабли, потому что они ему нравятся и потому что папа ходит в море. Он проигрывает ситуации, в которые сам не попадает, или повторяет хорошо знакомые события, по-новому их осмысливая. Дети создают огромное количество рисунков, отражая себя, свою семью, друзей, социальные и природные явления. В содержание рисунков, как в игру и сочинительство, теперь входят сюжеты любимых сказок, эпизоды их собственного опыта, образы, увиденные на картинках, в фильмах, причудливо переплетаются реальное и фантастическое. Появляются игры с продолжением, придумываются и изображаются продолжающиеся истории с полюбившимися персонажами.

Пример. Даша (5 лет 3 мес.) изображает русалок из полюбившегося 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 музей).

Содержание рисунка определяется индивидуальными, половыми особенностями дошкольника, ценностными ориентациями

национальной культуры. Мальчики рисуют технику, строительство, войны, а девочки — сады, цветы, орнаменты, красавиц. По направленности содержания рисунков детей можно условно разделить на реалистов, изображающих предметы и явления природы, реальные события обыденной жизни людей, и мечтателей, отражающих свои неосуществимые желания, мечты, грезы либо особый фантастический мир с колдунами, феями и т.п.

Для рисования характерно художественно-образное начало. В отличие от образов восприятия и памяти, художественный образ — это сплав эстетического и этического. Он максимально субъективен и несет в себе печать личности автора, выражает его мысли и чувства, устремления, идеалы и оценки. Важный признак художественного образа, присущий и детскому рисунку — выразительность, способность передавать эмоциональное отношение к изображаемому. Главными средствами выразительности, используемыми дошкольниками, являются линия и цвет. В рисование включаются моральные и эстетические оценки, причем нравственные (добрый и злой) и эстетические (красивое и некрасивое) эталоны сливаются по их полярности. Хороших, добрых героев дети изображают красивыми, тщательно прорисовывая, а плохих, злых — некрасивыми, нарочито небрежно. 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 является 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 (В.С.Мухина).

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 является, скорее, выразительным, а не изобразительным средством. Поэтому ребенок нередко раскрашивает объекты в несвойственные им цвета. Старший дошкольник может намеренно исказить цвет, создавая фантастические образы. Взрослый, обращая внимание ребенка на изменчивость цвета, его многообразие, способствует тому, что у дошкольника складывается представление о цвете как о важном, но меняющемся признаке предмета. Ребенок учится чувствовать гармонию, подбирать цветовые сочетания, у него формируется чувство цвета.

Особенности изобразительной деятельности:

- рисование включается в развитие знаковой функции со-

знания и, моделируя действительность, расширяет границы ее познания;

- формируется ручная умелость, позволяющая передавать богатое содержание рисунка, умение создавать и воплощать замыслы;

- осваиваются специфические выразительные средства рисования.

7.2. Развитие конструктивной деятельности

Детское конструирование представляет собой процесс сооружения построек, в которых учитываются взаимное расположение частей и элементов, а также способы их соединения. В этом процессе выделяют два взаимосвязанных этапа: создание замысла и его исполнение. Первый этап состоит в создании представлений о будущем объекте, выделении состава и соотношения его частей, выборе способов достижения результата и определении их последовательности. Конструирование всегда предполагает решение определенной конструктивно-технической задачи, предусматривающей организацию пространства, установление взаимного расположения предметов, их элементов и частей в соответствии с логикой создаваемой постройки. Иными словами, конструктивная задача — это вопрос о способе сооружения постройки в определенных условиях. Важно, чтобы постройка соответствовала требованиям реального сооружения и выполняла его назначение: стул должен быть таким, чтобы на него можно было усадить матрешку. Хотя постройка создается ребенком не для практического использования, в ней воспроизводятся основные элементы и функции реального сооружения. Умение наделять постройки определенным содержанием начинает развиваться в раннем детстве при обучающем воздействии взрослого (Е. В. Зворыгина). Если ребенок построил мост, взрослый отмечает: «Какой красивый, высокий мост. По нему поедет машина», побуждая ребенка совершать соответствующие игровые действия.

В дошкольном возрасте развиваются две взаимосвязанные стороны конструктивной деятельности: конструирование-изображение и строительство для игры (А. Н. Давидчук). Конструирование сближается с изобразительной деятельностью, если оно побуждается интересом не к результату, а к процессу его получения, а постройки не используются в игре. Конструирование, побуждаемое игровым мотивом, сближается с конструктивно-техническим творчеством взрослых, поскольку подчиняется практическому назначению будущей постройки. 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 включать всех элементов и поэтому не отвечать всем требованиям, предъявляемым к определенному сооружению. Такая постройка напоминает реальную только общей формой. Кроме того, в игре назначение постройки может меняться в зависимости от сюжета.

Успешность конструирования зависит от того, насколько детально и точно ребенок представляет, из каких частей состоит сооружаемая постройка, как они связаны между собой. Начинается поэтому конструирование, как рисование и наблюдение за объектами живой и неживой природы, с аналитико-синтетической деятельности по обследованию предметов, которая дает возможность установить структуру объекта и его частей, учесть логику их соединения. Так, башня, имеющая слишком узкое основание, рушится.

Основной принцип обследования предметов состоит в переходе от анализа основных, крупных частей и их взаимоотношений к анализу более мелких. В соответствии с этим принципом общий порядок обследования предметов включает в себя следующие этапы: восприятие предмета в целом, определение его общей объемной формы; вычленение, выделение основных частей объекта и определение их свойств — формы, величины, расположения и пр.; установление пространственного размещения одних выделенных частей по отношению к другим (выше, ниже, справа, слева); выделение в каждой части составляющих ее деталей, определение их пространственного расположения по отношению к основной части; повторное целостное восприятие предмета (Н. Н. Поддъяков, Л. А. Парамонова).

Умение обследовать конструкцию, определять, из каких деталей она состоит и как они расположены относительно друг друга, 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 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.

Аналитико-синтетическая деятельность позволяет определить не только основные свойства предметов и их деталей (форму, пропорции, величину и пр.), но и специфические конструктивные качества деталей (устойчивость, равновесие, тяжесть, протяженность и др.), обусловленные их формой, а также способы конструирования. Начиная строить, ребенок сталкивается со специфическими конструктивными качествами строительного материала, например устойчивостью одних деталей независимо от их положения (кубики) и других только в определенном положении (пластины). Все стороны кубика равны и одинаковы по форме, поэтому он одинаково устойчив, на какую бы грань его не поставили. Кирпичики в отличие от кубиков имеют стороны разной длины и ширины, поэтому степень их устойчивости разная при различных положениях. Боковые грани бруска значительно больше торцовых. Поэтому брусок, положенный на любую из боковых граней, будет устойчив, а поставленный торцом в значительной мере ее теряет. Ребенок убеждается, что прочность постройки зависит от сочетания в ней деталей и поэтому их следует использовать в разных частях постройки: фундамент домика делать из кубиков и кирпичиков, а перекрытия — из пластин. Кроме того, ребенок начинает понимать некоторые отношения строительных деталей: возможность сопоставления одинаковых устойчивых форм — кубиков, брусков и др., различных устойчивых форм — кубиков и брусков, брусков и пластин, а также сопоставление по совпадению форм одной стороны — цилиндр и конус. Ребенок приходит к выводу, что форму одних деталей можно воспроизвести с помощью других деталей. Например, брусок получается, если приложить друг к другу несколько кубиков или сложить две пластины.

Опыт конструирования приводит к формированию у ребенка обобщенных представлений о конструируемых объектах (домики, трамвайчики, мосты и пр.), а также обобщенных гибких умений их построения. Например, такие общие части мостов, как опоры, проезжая часть, перила и т.д., в зависимости от практического использования моста (пешеходный, транспортный, железнодорожный и т.п.), могут существенно отличаться друг от друга по форме, расположению, размерам.

Представления о различных вариантах построек формируются у детей, если они выполняют не одну-две постройки на одном - двух занятиях, а систему последовательно усложняющихся построек. Когда дети обследуют и строят домики, высокие и низкие, широкие и узкие, длинные и короткие и т.д., они узнают, что основные части домиков выглядят по-разному и могут быть построены из разных деталей.

Техника строительства требует от ребенка освоения общих

специфических умений и навыков. Общие навыки помогают сооружать разные по содержанию конструкции, а специфические — только отдельные предметы. К общим навыкам относятся те, с помощью которых ребенок располагает постройку в пространстве в длину, ширину, высоту, ставит материал в разном пространственном положении, замыкает пространство, делает перекрытия. В каждом строительном материале используются свои технические приемы. Так, в работе с металлическим конструктором общим техническим приемом является соединение деталей с помощью ключа, винта и гайки, а с пластиком — соединение деталей через выступы и углубления. При конструировании объемных построек на плоскости (на полу, на столе) от ребенка требуется умение ориентироваться на плоскости, наметить очертания будущей постройки. Ее основание, расположенное на плоскости, занимает определенную площадь и имеет определенную форму. Если детали основания лежат неровно, неправильно, вся постройка падает. Поэтому, устанавливая первые детали, ребенок должен ясно представить, как нужно расположить их на плоскости, чтобы они соответствовали основной форме и размерам будущей постройки. Важным в конструировании является умение оперировать своими представлениями, умение представлять сооружаемые объекты в различных пространственных положениях. Например, необходимо, чтобы дом своим входом был направлен в другую сторону, но в то же время его форма должна оставаться аналогичной образцу. В этом случае ребенку нужно предварительно представить, какое пространственное положение должен занять дом при повороте его на определенный угол. Важно, чтобы при этом ребенок хорошо понимал, что пространственные взаимоотношения частей конструкции остаются постоянными, как бы ни изменялось пространственное положение самого предмета. То есть форма постройки и взаимоотношения ее частей не изменяются при любых ее поворотах. В то же время у ребенка должно быть общее представление о том, что любой конструируемый объект может по-разному располагаться на плоскости и при этом расположение его частей относительно ребенка изменяется определенным образом.

Овладение аналитико-синтетической деятельностью помогает ребенку создавать замыслы, заранее представлять будущие постройки, а также планировать и контролировать ход их реализации. В свою очередь, совершенствование этих умений создает основу для конструктивного творчества, которое наблюдается уже у младших дошкольников 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.

Можно говорить о двух видах конструирования в зависимости от характера используемого материала и особенностей отражения реальных предметов. В техническом конструировании с помощью строительного материала, деталей конструкторов, имеющих разные способы крепления, крупногабаритных модульных блоков ребенок в основном отображает реальные объекты, придумывает поделки по ассоциации с образами сказок, фильмов. В художественном конструировании из бумаги и природного материала ребенок не столько и не только отображает структуру образов, сколько выражает свое отношение, передает характер этих образов, пользуясь цветом, фактурой, формой.

Выделяют четыре формы конструирования в зависимости от характера задач и ситуации их осуществления: конструирование по образцу, по условиям, по замыслу, каркасное конструирование.

В *конструировании по образцу* результат, который ребенок должен получить, задан ему в прямой форме со всеми подробностями как внешнего вида, так и внутреннего строения. Поскольку процесс формирования представлений об этом результате разворачивается в плане непосредственного восприятия предложенного образца той или иной постройки, конструирование опирается на умение ребенка обследовать образец, выделять в нем детали, устанавливать связи между ними и определять последовательность их сборки. То есть результат, который должен достичь ребенок в ходе конструирования, задан ему в прямой форме. Характер образца приводит к усложнению его анализа. Взрослый, собирая на глазах у ребенка образец, указывает на основные детали и последовательность их сборки. В расчлененном образце выделены его основные части в отличие от нерасчлененного. Реальный предмет ребенок может рассматривать со всех сторон, а в рисунке или фотографии за плоскостным изображением должен увидеть трехмерную конструкцию.

В *конструировании по условиям*, предложенном Н. Н. Поддьяковым, детям не дают образец, а разъясняют лишь условия, которым должна отвечать будущая постройка, подчеркивая прежде всего ее практическое назначение («Построй мост через реку для пешеходов и транспорта»). То есть конструкция, которую должен создать ребенок, задана ему в скрытой форме, через определенные условия. Важно, чтобы условия, которым должен соответствовать конструируемый предмет, были достаточно конкретны и точны.

Ребенку необходимо понимать, для каких практических целей и в каких условиях этот предмет будет использоваться. Эти условия направляют деятельность ребенка, требуют сравнения однородных построек, выделения в них общего и различного по длине, высоте, ширине («Построй такой же мост, но высокий или длинный»). Чтобы представить будущую постройку, ребенок с помощью анализа данных ему условий, последовательно вое- создает ее целостный образ. Этот анализ отличается от анализа при конструировании по образцу следующим. Из данных условий ребенок выделяет лишь те, которые непосредственно относятся к конструируемому объекту и учет которых необходим для его создания. Такой анализ опирается на достаточно высокий уровень абстракции, умение отвлекаться от ярких, но второстепенных признаков. Затем ребенок переходит от свойств, выделенных в условиях, к свойствам постройки, опираясь на способы соотнесения определенных свойств условий с соответствующими свойствами постройки. В этом виде конструирования перед ребенком в качестве специфического объекта конструктивного мышления выступают такие отношения действительности, как зависимость будущей постройки от тех условий, в которых она будет использоваться.

Каркасное конструирование, предложенное Н. Н. Поддьяковым, основывается на предварительном усвоении детьми принципа строения каркаса. Каркас как центральное звено постройки определяет все ее особенности. Основные части каркаса взаимодействуют друг с другом особым образом, поэтому определенное изменение каркаса приводит к соответствующим изменениям постройки. Дети, знакомясь с каркасом построек, с его основными частями и особенностями их взаимодействия, осваивают сначала в плане внешней деятельности, а затем в плане представлений следующие умения. Во-первых, они учатся определять особенности всей постройки, исходя из конструкции заданного каркаса, т.е. осуществлять переход от общего, определяющего звена постройки к ее конкретным особенностям. Во-вторых, они учатся определять каркас, исходя из заданных особенностей постройки, т.е. переходить от заданных особенностей постройки к ее каркасу. Подчеркнем значение этой формы конструирования. С одной стороны, движение мышления ребенка от общего к частному, от главного звена постройки к звеньям подчиненным, выделение частных ее особенностей из структуры каркаса способствует развитию сложных форм мыслительной деятельности, лежащих в основе теоретического мышления. С другой стороны, усвоение детьми представлений о каркасе постройки как центральном звене, определяющем все ее особенности, выступает как модель, воспроизводящая в упрощенной форме некоторые принципиальные

аспекты понятия.

Конструирование по замыслу требует от ребенка еще большей самостоятельности в постановке целей и поиске способов их достижения, творческого применения техники строительства с опорой на обобщенные представления о конструируемом объекте. Этот вид конструирования может протекать как совместная деятельность, когда дети объединяются для предстоящей игры

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

и начинают строить для нее мебель, дом или корабль, предварительно обсуждают цели постройки, корректируют получаемые в ходе строительства результаты. В данном случае диалог выступает как средство поиска решения конструктивной задачи и выполняет одновременно несколько функций: оптимизация поиска, коррекция и регуляция действий. К концу дошкольного возраста ребенок осваивает планирующую функцию речи, которую использует как средство решения различных задач, в том числе и конструктивных, когда предварительно рассказывает о своем замысле. Существенному продвижению детей в построении и реализации замыслов помогает предварительная зарисовка конструкции. Рисунок является средством удержания, с одной стороны, образа будущей постройки и, с другой стороны, одновременно схемы, с опорой на которую ребенок может в речи планировать эту постройку.

Особенности конструктивной деятельности:

- осваиваются способы обследования предметов и создания конструкций;
- познаются конструктивные свойства деталей и материалов;
- развивается конструктивное мышление.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Проследите развитие рисования в дошкольном возрасте.
2. Как изменяется содержание детского рисунка? Как оно взаимосвязано с индивидуальными особенностями ребенка и социальными условиями его жизни?
3. Какие средства выразительности, технические умения и навыки осваивает в рисовании дошкольник?
4. Какие стороны и виды конструирования развиваются в дошкольном детстве?
5. Какова роль продуктивных видов деятельности в психическом развитии? Как их освоение связано с другими сферами психического развития?

Глава 8

РАЗВИТИЕ БЫТОВОЙ И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

8.1. Развитие бытовой деятельности

В дошкольном возрасте продолжает совершенствоваться тех-

ническая сторона бытовой деятельности, начинается интенсивное освоение норм, связанных с правилами поведения в быту. Причем сначала формируются навыки, а несколько позднее — соответствующие им нормы и правила поведения. Теперь не требование взрослого и не интерес к бытовому процессу побуждают ребенка его совершать, а стремление выполнить нравственную норму, т.е. мотивы общественной пользы и значимости. Поэтому у старшего дошкольника навыки формируются и усложняются на основе обобщенного образа — представления о социальных нормах.

Дети 3 — 4 лет осознают необходимость выполнения культурногигиенических требований по отношению к предстоящей деятельности («Надо мыть руки, потому что потом будем есть»). Они еще не понимают обобщенность требований (зачем вообще мыть руки перед едой), а только их конкретность (нужно мыть после игры с песком). Они не относят правило к другому человеку, а лишь к себе. Для них очень важным, как и для старших дошкольников, является мотив своей внешней привлекательности: «Надо причесываться, чтобы красиво было». Выразить в речи последовательность операций, составляющую навык, условия их выполнения дети затрудняются. Но выделяют предметы, необходимые для проведения бытового процесса: для умывания — мыло, полотенце и вода. Малыша по-прежнему привлекает не качественный результат, а сам бытовой процесс и прежде всего правильная последовательность действий, если ее положительно оценивает взрослый: «Я правильно руки мою? Сначала я воду включаю, потом намыливаю».

У детей 4 — 5 лет понимание необходимости бытовых процедур становится более обобщенным, приобретая перспективную направленность: «Спать надо, чтобы быстрее расти и быть сильным». Они могут не только назвать нужные для бытового процесса предметы, но и описать последовательность действий при его выполнении. Дети только начинают осознавать правила поведения, видеть, к чему может привести их нарушение: «Не брызгайся, платье будет мокрым». Они, контролируя поведение друг друга в быту, делают сверстникам замечания: «Не кривляйся за столом», пытаются научить их поступать определенным образом, хотя сами нередко правила не соблюдают. Они обращаются ко взрослому с жалобами-заявлениями о нарушении правил товарищем, стремясь убедиться в правильном их понимании.

Дети 5 — 7 лет начинают понимать объективность требований взрослых, исходя из их гигиенической необходимости и социальной значимости: «Руки надо мыть, чтобы микробы не завелись, чтобы не заразить никого». Ребенок относит правила поведения не только к себе, но и к другому. Он осознает, что их выполнение обусловлено нормами взаимоотношений, а со-

блюдение проявляет уважение к окружающим: «Надо причесываться, чтобы не ходить лохматым. А то все красивые, а ты нет. Тебе стыдно будет». От понимания конкретных норм ребенок переходит к осознанию обобщенных: не просто правильно есть, правильно вести себя за столом, а быть аккуратным, вежливым. Для детей важным становится качественное выполнение действий: вымыть руки чисто.

В дошкольном возрасте расширяется круг бытовых навыков, совершенствуются способы их выполнения, изменяется их структура. На 4-м году жизни дети приучаются правильно мыть руки, самостоятельно, аккуратно есть, спокойно сидеть за столом, пользоваться ложкой, вилкой, не проливать пищу, полоскать рот после обеда, пользоваться салфеткой, чистить зубы, замечать неполадки во внешнем виде и их устранять, обращаться за помощью к взрослому в случае необходимости, бережно обращаться с игрушками, поддерживать чистоту и порядок. На 5-м году совершенствуется самостоятельное выполнение навыков. Дети 6 — 7 лет все действия по самообслуживанию могут выполнять намного быстрее и точнее. У них должны быть воспитаны прочные навыки личной гигиены: быть опрятным и аккуратным, уметь привести в порядок прическу, костюм, следить за чистотой тела. Дети должны умываться быстро, чисто, не замочив пол, одежду, одеваться тщательно и быстро, следить за своим внешним видом, правильно пользоваться вилками, ножами.

При формировании навыка частично автоматизируются входящие в его состав компоненты исполнения и регуляции целесообразных движений. И тогда сознание малыша переходит с контроля за отдельными движениями на общие цели и условия его выполнения, на контроль и оценку качества его результатов. Ребенок, научившийся мыть руки, следит не за осуществлением отдельных движений, а за тем, чтобы не залить одежду, не разбрызгать воду и т. п.

Затем навыки объединяются, образуя схему действия в ситуациях одевания, умывания, укладывания спать, приема пищи, и др., т. е. единицы действия укрупняются, ведь малыш работает уже не с одним элементом, а с их группой. В 5 — 7 лет отдельные бытовые процессы объединяются в систему, составляющую способ поведения. Опираясь на представление об этом способе, дети регулируют свое поведение.

Высокое качество выполнения одного действия приносит малышу удовлетворение и позволяет перейти к другому: он сначала раздевается после прогулки, потом моет руки и садится обедать. Теперь навыки превращаются в привычки — действия, выполнение которых стало потребностью: ребенок отказывается есть за стол, не вымыв руки.

Бытовые привычки проявляются в разных жизненных ситуациях, на их основе формируются черты характера. Так, навыки умывания, приема пищи, одевания приводят к привычке содержать в чистоте тело, одежду, к основам опрятности, чистоплотности, аккуратности. Постепенно возрастает сознательное отношение к своему поведению и контроль за ним, благодаря чему дети 6 — 7 лет переходят от импульсивного поведения к произвольно регулируемому на основе усвоенного образца и связанного с ним правила поведения. Они по собственной инициативе, без указаний взрослого, самостоятельно выполняют бытовые процессы.

Особенности развития бытовой деятельности:

- формируется осознание необходимости выполнять бытовые процессы, исходя из их личной и общественной значимости;
- появляется осознание нравственных норм, определяющих поведение в быту;
- освоение отдельных бытовых процессов приводит к их объединению в системы, составляющие способы поведения;
- бытовые процессы начинают контролироваться и соблюдаться по собственной инициативе ребенка.

8.2. Специфика трудовой деятельности

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для приучения детей к труду, поскольку они хотят трудиться и с удовольствием включаются в труд взрослых. Трудовая деятельность создает наилучшие условия для проявления и развития самостоятельности ребенка, для установления более тесных непосредственных связей со взрослыми и их деятельностью, т. е. для удовлетворения новых социальных по своей природе потребностей, которые не могут быть полностью удовлетворены в других видах деятельности, в том числе и в игре. Труд дошкольника отличается от производительного и бытового труда взрослых тем, не приводит к получению объективно значимого продукта, зато имеет огромное значение для психического развития. Труд направлен на достижение определенного результата, поэтому требует предварительного планирования и контроля за его выполнением, предполагает преодоление внешних и внутренних препятствий, а тем самым способствует развитию волевых качеств, произвольности поведения.

В труде ребенок познает собственные возможности, силы, у него складывается самооценка способностей и достижений. Видя несоответствие своих замыслов получаемому результату, он начинает вычленять из своей деятельности отдельные умения и пытается их освоить.

Труд способствует умственному развитию. Он предъявляет определенные требования к уровню наблюдательности, внимания, памяти, мышления, когда необходимо следить за совершаемыми действиями, видеть, запоминать и анализировать изменения, происходящие с предметами и процессами. Выполнение трудовых заданий в новых условиях создает предпосылки для проявления изобретательности, находчивости, сообразительности, творчества. Труд как совместная деятельность способствует нравственному развитию, формированию общественных мотивов, объективной оценке умений сверстников, развитию сочувствия, взаимопомощи, а также коммуникативных и организаторских умений.

Следует подчеркнуть, игра и труд тесно взаимосвязаны. У этих видов деятельности не только общий источник — потребность принимать активное участие в жизни взрослых и стремление к самостоятельности, но и осваиваемая сфера — социальных отношений и действий, связанных с бытовыми и профессиональными функциями взрослых. Отличие игры от труда состоит в том, что в игре малыш действует в воображаемом плане, она не имеет конкретного материального результата и развивается по пути возрастания условности игровых действий. Если мотив труда лежит в результате, то мотив игры — в самом процессе действованиия, в тех переживаниях, которые в связи с этим возникают. Игровое действие направлено в основном на партнера по игре, а трудовое — на преобразование материального предмета труда. В труде и в игре между детьми возникает общение, прежде всего для решения ряда организационных задач, например, выбор общей темы деятельности (договориться во что играть или что делать), распределение ролей в игре и обязанностей в труде, предметов — игрушек и инструментов, взаимоконтроль по ходу деятельности (за соблюдением сюжетной линии или за правильностью выполнения трудовых действий).

В трудовой деятельности ребенок более прямо, непосредственно связан с жизнью взрослых, чем в игре, поскольку трудовые действия и ситуация их выполнения реальны и приводят к получению осязаемого продукта. Более того, именно в труде, а не в игре ребенок самостоятельно выполняет те предметные действия, которыми он овладел в раннем детстве и продолжает осваивать в дошкольном.

Чем младше дети, тем быстрее их труд превращается в игру, а трудовая цель заменяется на игровую. Это происходит в том случае, когда взрослый дает ребенку непосильное поручение, не объясняет, как нужно выполнять задание, и не контролирует его деятельность. Дети 6 лет осознают различия игры и труда, рассматривая игру как деятельность для удовольствия, а труд — как важную работу (Я. Я. Коломинский, Я. В. Финькевич). В игре они

выделяют игрушки или предметы-заместители, выполняемые роли. В труде дети подчеркивают использование орудий, выполнение трудовых операций, указывают его объективную цель («Чтобы чисто было, порядок надо навести»), общественно полезную направленность.

В дошкольном детстве связь игры и труда сохраняется. С одной стороны, часто необходимость в определенных игровых предметах или атрибутах диктует выполнение трудового действия — их изготовление. С другой стороны, продукты детского труда нередко помогают создать воображаемую ситуацию, подсказывая выбор и развитие сюжета игры. 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, формируется положительное отношение особенно к однообразным процессам, например уборке снега с веранды. Отметим, что преемственность между трудом и игрой дошкольника состоит в том, что в этих видах деятельности ребенок получает, обобщает и систематизирует представления о труде взрослых, постигает смысл их труда, сущность их взаимоотношений. С трудом, как и с игрой, связан первый эмоциональный этап профессионального самоопределения. Знакомство с трудом взрослых, выполнение трудовых обязанностей формируют представления о профессиях, ведут к тому, что складывается уважительное отношение к труду взрослых, намечаются первые профессиональные предпочтения и интересы. Заметим, что знания о труде взрослых выступают как центральное звено представлений о социальной действительности (В. И. Логинова).

По данным А. Н. Белоус, старший дошкольник называет от 4 до 15 профессий. Наиболее популярны у детей профессии системы «человек—техника», затем «человек —человек», а наименее — системы «человек-художественный образ». Половые различия проявляются в том, что мальчики знают больше наименований профессий, связанных с системой «человек —техника» — с вождением различных видов транспорта, строительством, военным делом, а девочки больше знают о профессиях системы «человек — человек» — воспитателя, учителя, врача, медсестры, парикмахера, музыкального работника, продавца. Мальчики больше называют профессий систем «человек —человек» и «человек —художественный образ», т.е. в целом они более информированы о профессиях, чем девочки.

Самым сложным для дошкольников является осознание целей и результатов труда взрослых. Его общественную значимость они легче выделяют в деятельности конкретных людей, профессии которых им знакомы. Часто дети смешивают результат труда с процессом труда (врач — «лечит людей», воспитатель —

«воспитывает детей»), особенно в тех профессиях, где результат не представлен наглядно. Старшие дошкольники знают орудия труда, необходимые людям многих профессий, могут описать процесс труда («Повар чистит овощи, режет их, варит щи, жарит котлеты, следит, чтобы не подгорели») и выделить качества, необходимые людям разных специальностей («Капитан должен быть смелым и мужественным»). Так, старшие дошкольники могут сами определить значимость своего труда для других (для мамы, для младших) и цели своей привычной работы (дежурство, уборка кукольного уголка и т. п.) в связи с накоплением собственного опыта участия в труде для других.

8.3. Развитие процесса трудовой деятельности

Развитие трудовой деятельности дошкольника связано, во-первых, с изменением самого ее процесса и результата и, во-вторых, с освоением ее новых видов и форм.

Изменение процесса труда обусловлено совершенствованием его компонентов и предполагает усложнение его мотивации, переход к самостоятельной постановке целей и самоконтролю, формирование трудовых навыков и привычек, а также развитие нравственно-волевых качеств — ответственности, настойчивости, организованности, самостоятельности, а главное — трудолюбия. Ребенок овладевает внешними и внутренними действиями, соотношением которых в ходе выполнения труда меняется. Он постепенно переходит к внутренним действиям, предварительно обдумывая и планируя замысел будущего продукта, а затем его реализует во внешних действиях. Результаты его деятельности поэтому все более усложняются.

В 3 — 4 года мотив труда кроется в интересе ребенка к самому процессу или его оборудованию. Нередко в труд переносятся игровые мотивы: ребенок моет посуду, выполняя роль мамы. В дошкольном возрасте остаются действенными и быстро приобретают устойчивый характер мотивы поощрения («Чтобы мама похвалила»), порицания («Чтобы мама не ругала») и мотивы, связанные с выполнением требований взрослого («Тружусь, потому что мама сказала»). Ссылка на них свидетельствует о том, что ребенок не понимает смысла труда, и в конечном счете у него не формируется потребность трудиться. Общественные мотивы труда («Помогаю маме») появляются достаточно рано. Сначала малыш, не осознавая, руководствуется ими. В старшем дошкольном возрасте складываются наиболее благоприятные условия для становления общественных мотивов труда, когда ребенок осознает

смысл труда взрослых, видит его в оказании помощи людям («Трудиться надо, чтобы помогать маме, взрослым, маленьким»). И поэтому он переходит от выполнения того, что интересно ему самому, к тому, что нужно другим. Однако не всегда известные детям общественные мотивы превращаются в реально действующие. Они часто прекращают работу в хозяйственно-бытовом труде из-за отсутствия интереса, а в ручном — из-за несформированности соответствующих навыков, хотя понимают пользу этих видов труда.

При выполнении работы для ребенка важно установить связи ее содержания и предложенного мотива (Я. З. Неверович). Предложение сделать салфетку в подарок маме не вызывало у малыша возражений, ведь он представлял, как к подарку отнесется мама, что будет с ним делать. Мотив подарить маме флажок, напротив, не побуждал ребенка к работе, так как он не понимал, как мама будет этот флажок использовать.

Побудительная сила общественного мотива оказывается значительно выше при учете личных интересов ребенка, например, когда он мастерит интересную игрушку не только для другого, но и для себя, может с ней поиграть или взять ее домой. На эффективность общественных мотивов влияет то, каким образом они предлагаются ребенку. Если дети до начала полезной работы чувствуют предстоящую радость от участия в ней, то побудительная сила мотива значительно возрастает. Например, если дети перед сбором разбросанных колец от пирамидок увидят картинки с изображением весело играющих детей и аккуратно сложенных пирамидок или плачущих детей рядом с разбросанными кольцами.

Ребенок может сожалеть о проделанной работе, когда видит, что затраченные им усилия не оправданы. Так, дети старательно изготавливали игрушки из яичной скорлупы в подарок малышам. Но многие отказались их дарить, опасаясь, что малыши их быстро сломают по причине хрупкого материала.

Дети быстро и с большим удовольствием включаются в работу, если взрослый не просто сообщил о ней, а показал ее важность и обсудил с ними ее необходимость (нужно ли подклеивать книги, стирать кукольное белье).

Труд требует от ребенка умения сначала принимать от взрослого и затем самостоятельно ставить цель деятельности, действовать в соответствии с ней. 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 малыш отказывается убирать игрушки именно потому, что не представляет четко последовательность действий. Но после пояснения: «Сложи кубики в коробку, а

игрушки расставь на полке» приступает к выполнению задания. Постепенно с накоплением опыта труда задание может формулироваться более обобщенно: «Наведи порядок в игрушечном уголке». Накопление такого опыта осуществляется в процессе совместной со взрослым работы, когда тот контролирует каждый ее этап и ее результат, а ребенок их фиксирует в словесной форме. Так он начинает представлять необходимую последовательность действий при переходе к самостоятельной работе, предвидит, какие материалы и инструменты понадобятся.

Старшие дошкольники принимают и ставят цель труда на основе сформированных представлений о результатах тех или иных действий и последовательности этапов работы. Они уверенно действуют под влиянием словесной инструкции взрослого, предполагающей выполнение сложных действий на протяжении довольно длительного времени. Освоение способности действовать в соответствии с мыслимой целью обусловлено развитием речи и возрастанием ее регулирующей роли, а также развитием воли, помогающей осуществить намеченную цель, несмотря на наличие внешних и внутренних препятствий. С возрастом цели становятся не только более устойчивыми, но и реальными, опирающимися на оценку ребенком своих возможностей и умений.

У старшего дошкольника складывается умение предварительно планировать труд, т. е. еще до начала трудовой деятельности он выделяет условия, средства и способы достижения цели, намечает логическую последовательность действий, предполагает необходимые инструменты и материалы, подготавливает удобное рабочее место. Дети начинают планировать не только собственный, но и совместный со сверстниками труд, определяя план работы, находя общее мнение по поводу способов достижения цели, понимая взаимную ответственность за достижение цели. Они советуются, приходят к общим решениям, помогают друг другу, сообща добиваются положительных результатов. 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 труда.

Успешность достижения цели в значительной степени зависит от умения проконтролировать и оценить свою деятельность, т. е. соотнести достигнутый результат с тем, что было задумано. Такой контроль и оценка должны происходить и в ходе выполнения работы и в ее конце. 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,

лучше контролируют работу других, чем свою. Дети 5 — 7 лет стараются правильно оценить свою работу, хотя замечают только самые грубые ошибки. Поскольку их интересует качество труда, они обращаются с вопросами к взрослому о правильности и качестве своих трудовых действий. Старшие дошкольники при соответствующем обучении могут не только видеть расхождение между заданными и полученными результатами, но и определять его сущность и степень, а уже затем на этой основе успешно осуществлять коррекцию своего действия. Для них самоконтроль начинает выступать как особая деятельность, направленная на лучшее выполнение работы и устранение недостатков.

Наиболее благоприятные условия для формирования контроля и оценки собственной работы и работы других создаются в коллективной деятельности детей и при совместном обсуждении ее процесса и результата. Коллективная организация деятельности способствует созданию дополнительных побуждений и поддержке выполнить задание. Ребенок видит, как работают другие, как оценивается их труд, что одобряется и порицается в работе, и в результате он выделяет образцы для подражания. Вместе с тем его собственная работа стимулируется контролем окружающих за ходом и качеством ее выполнения. В процессе такого общения у ребенка складывается оценка собственной работы и работы товарищей. По данным З. Н. Борисовой, сначала оценочное суждение дошкольника полностью зависит от оценочного отношения к нему педагога и сверстников. И лишь по мере накопления опыта коллективной деятельности оно становится более самостоятельным и верным. Одновременно у каждого ребенка формируется оценка работы товарищей, складывается оценочное суждение детского коллектива о работе отдельных детей. Вначале коллектив только перечисляет выполненные ребенком дела, затем начинает высказывать одобрение или неодобрение его действиями, не определяя причины такого отношения, а потом при высказывании своего одобрения или порицания объясняет, почему так нужно или нельзя делать.

В дошкольном возрасте усложняются осваиваемые детьми трудовые действия — от навыков самообслуживания до навыков ручного труда, ухода за животными и растениями. Характер трудовых навыков обусловлен спецификой, конкретным содержанием того или иного вида труда. Дошкольник научается пользоваться некоторыми простейшими инструментами результативно, добиваться целесообразного изменения предмета деятельности с помощью орудия, выполнение соотносящих и орудийных действий продолжает совершенствоваться. Постепенно навыки становятся более точными, быстрыми и координированными. Однако ограниченность возможностей ребенка приводит к тому, что трудовые

задания он обычно выполняет долго, не всегда качественно (ломается веник, бьются тарелки). Отметим, что именно качество должно выступать критерием оценки трудовой деятельности малыша, а не только достижение результата как такового, поскольку качество результата выражает отношение ребенка к другим людям, проявляемое в труде. Чтобы у малыша складывалось бережное отношение к результатам не только своего труда, но и других людей, он должен знать, сколько усилий требуется для его достижения. Если ребенок понимает, как трудно помыть пол или посуду, 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 потрудился.

Освоение компонентов труда приводит к развитию личностных качеств, среди которых трудолюбие является важнейшим. В основе трудолюбия лежит положительное отношение к труду, понимание его общественной значимости, важности для другого, а также владение необходимыми умениями и навыками. Стремление и желание трудиться становится устойчивым, когда малыш усвоил правила, помогающие ему организовать собственную работу. Трудолюбивый ребенок трудится по собственному желанию, проявляя инициативу и творчество, испытывая яркие положительные эмоции. Он охотно помогает взрослым и сверстникам, исходя не из собственных интересов, а из нужд и потребностей другого человека, не только сочувственно относится к огорчениям товарищей, но замечает, когда требуется помощь, и оказывает ее.

Важнейшим условием формирования трудолюбия, положительного отношения к труду, по данным Я. З. Неверович, является систематический коллективный труд, выполнение которого создает условия для проявлений самостоятельности, переживаний положительных эмоций. В ходе дежурства по самообслуживанию формирование трудолюбия проходит следующие этапы.

На первом ребенок, понимая значение для коллектива предложенной работы, еще не умеет приняться за дело и довести его до конца. Ему требуется регулярный внешний контроль со стороны воспитателя и детей.

На втором этапе ребенок уже начинает без контроля извне выполнять работу по самообслуживанию, но только во время дежурства и только то, что непосредственно входит в круг его обязанностей.

На третьем этапе создаются внутренние потребности в деятельности. Поэтому ребенок начинает делать работу, выполнявшуюся ранее во время дежурства, и вне его, помогать другим детям в труде по самообслуживанию.

На четвертом этапе ребенок сам делает то, что по смыслу нужно

делать в данный момент, он хорошо ориентируется в обязанностях дежурного. Поэтому отпадает необходимость в постоянном напоминании о круге его обязанностей и непрерывном подкреплении его работы одобрением или порицанием.

На пятом этапе свой опыт отношения к другим людям ребенок начинает переносить в другие условия и области деятельности. И в новых условиях он доводит начатое до конца, помогает другим, интересуется тем, чтобы общее дело было хорошо выполнено, т. е. качества, сформированные в одном виде деятельности, становятся до некоторой степени привычным способом поведения.

Овладение трудовыми умениями и коллективная организация бытового труда являются решающими условиями для развития не только трудолюбия, но и самостоятельности и ответственности. Л. А. Порембская показала, что овладение трудовыми умениями приводит к существенным изменениям в сознании ребенка: появляется направленность на результат, способ выполнения дифференцируется от содержания. У детей на основе оценки воспитателя появляется и собственная оценка своей деятельности, они с гордостью говорят о порученном им деле. Возникает целеустремленность, настойчивость, ответственность за свою работу, т. е. изменяется отношение к своим обязанностям. Дети доводят начатое дело до конца, стараясь выполнить его наиболее тщательно, личные мотивы постепенно подчиняются осознанию необходимости выполнить работу. Умение выполнить задание влияет на возникновение новых форм взаимоотношений в группе детей, они научаются работать совместно, распределять между собой обязанности, договариваться друг с другом.

Ответственность в бытовом труде, поданным З.Н. Борисовой, формируется не только на основе знания всех требований, предъявляемых к дежурным, но и наличия навыков, связанных с выполнением порученного дела. Освоив эти знания и навыки, ребенок начинает осознавать ответственную зависимость между детьми, необходимость своего труда для коллектива и необходимость усилия, направленного на выполнение полезного коллективу дела. Он эмоционально переживает удовлетворение от правильного выполнения порученного, научается отвечать перед педагогом и детьми за качество выполняемой работы, т.е. адекватно оценивать свое поведение и результаты своего труда.

8.4. Развитие видов и форм трудовой деятельности

Расширение взаимодействия ребенка-дошкольника с окружающим миром, возрастание его физических и психических воз-

возможностей приводят к расширению сферы применения трудовых действий и появлению новых по содержанию видов труда. Выполнение уже в раннем детстве самого первого из них в условиях семейного и общественного воспитания — *труда по самообслуживанию* — направлено на самого себя и совершение изменений в самом себе: оделся, причесался, вымыл руки, на приобретение определенной независимости от взрослого.

Постепенно направленность на себя сменяется направленностью на другого, и тогда на основе самообслуживания возникает *хозяйственно-бытовой труд*, где объектом преобразования становятся предметы, включенные в бытовые процессы: посуда, одежда, обувь. Теперь ребенок, наблюдая за взрослым, стремится подражать им: после еды вымыл свою тарелку, как мама. В хозяйственно-бытовом труде малыша привлекают прежде всего его внешние атрибуты: фартук, пылесос, веник, щетка, а результат становится интересным, если взрослый формирует у него потребность поддерживать порядок, общественные мотивы, постоянно указывая на важность и значимость такого труда для других людей. Подчеркнем, что этот вид труда направлен, во-первых, на организацию собственной бытовой деятельности: почистил одежду, чтобы она не портилась; хорошо выглядеть аккуратно; расставил красиво столовые приборы, чтобы было приятно обедать. Во-вторых, он направлен на облегчение труда другого: помог маме вымыть посуду, чтобы она меньше устала.

Предметом *труда в природе* выступают растения и животные, жизнь и благополучие которых в некоторой мере зависят от бережного отношения к ним малыша. Он видит, что цветок засох, если он забыл его полить. Поэтому этот труд формирует ответственность ребенка за тех, кто слабее и беззащитнее его. Он ощущает себя взрослым, сильным, испытывает положительные эмоции, когда получает зримый результат — распустившийся цветок. Активно взаимодействуя с природой, ребенок не только чувствует свою причастность к ней, но и познает особенности живых объектов, закономерности таких явлений, как рост и развитие.

Ручной труд, требующий сложных орудийных действий (умение пользоваться иглой, молотком, лобзиком и пр.), дети начинают осваивать примерно с 5 лет. Своеобразие этого труда состоит в его продуктивном характере: ребенок создает и воплощает замысел, получая новый продукт — вышивку, поделку. Разнообразие мотивов ручного труда: игровые (сделать атрибуты для игры); общественные (порадовать малышей, маму); эстетические (создать что-то красиво) способствует появлению у ребенка позиции создателя. Этот труд развивает воображение, творчество, умение использовать свойства различных материалов.

Усложнение проявлений самостоятельности связано с услож-

нением форм организации трудовой деятельности (Д. В. Сергеева). Генетически первым и наиболее приемлемым 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. Когда взрослый дает ребенку *поручение*, он формулирует цель, обосновывает ее значимость, выделяет конечный результат и способы его достижения, учитывая, что трудовое действие должно быть малышу хорошо знакомо. Подчеркнем, что в дошкольном возрасте совместный труд со взрослым, протекая как сотрудничество, остается привлекательным для ребенка.

Обязанность как форма организации труда дошкольника возможна в случае, если он понимает необходимость систематического выполнения какого-либо дела и совершает его постоянно в привычных условиях. Сначала взрослый определяет содержание этого труда, а затем ребенок сам выбирает условия, средства и пути достижения результата, организует и контролирует процесс его получения. Наиболее высокий уровень самостоятельности проявляют дети в труде по своей инициативе, когда не только организуют его, но и замечают его необходимость.

У старших дошкольников складывается **совместный труд со сверстниками**, когда они начинают руководствоваться правилами его организации. Они уточняют общую цель, раскрывают ее содержание, связывают с ней задачи определенных участников, договариваются о плане действий, распределяют обязанности, помогают товарищам в процессе достижения цели, уступают часть материала в интересах дела. Дети стремятся к качественно

му результату, осознают его ценность и важность общего труда. Они могут достигать высокого уровня организации совместного труда, самостоятельно его регулировать. Среди участников работы может выделиться организатор, с которым все остальные считаются: обращаются с вопросами, подчиняются требованиям. Организатор распределяет материал, дает оценку результата, указывает на ошибки и небрежность в работе, служит посредником между детьми и взрослым, когда требуется вмешательство педагога. Эту роль берут на себя дети инициативные, обладающие коммуникативными и организаторскими способностями, хорошо освоившие техническую и мотивационную стороны труда. Выбор партнера для общего 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 его личности самим ребенком и позитивной оценки взрослыми его умений и личностных качеств.

Особенности развития трудовой деятельности:

- складываются представления о труде взрослых, потребность трудиться, общественные мотивы труда, трудолюбие;
- расширяются и усложняются трудовые умения и навыки;
- формируются целеполагание, планирование и самоконтроль в труде;
- усложняются его виды и формы благодаря возрастающей самостоятельности ребенка в труде;
- осваивается совместный со взрослыми и сверстниками труд.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие привычки бытового поведения формируются у дошкольника?
2. Проследите, как изменяется отношение ребенка к культурно-гигиеническим навыкам и правилам бытового поведения на протяжении дошкольного возраста.
3. Какова специфика трудовой деятельности дошкольника?
4. Охарактеризуйте взаимосвязи, сходство, различия игры и труда дошкольника.
5. Опишите особенности представлений детей о труде взрослых.
6. Как изменяется процесс труда в дошкольном детстве? Какие компоненты труда осваивает дошкольник?
7. Какие виды и формы трудовой деятельности осваивает дошкольник?
- В. Что дают трудовая и бытовая деятельности для психического развития?

РАЗДЕЛ IV

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА

Глава 9 РАЗВИТИЕ РЕЧИ

9.1. Развитие словаря, звуковой стороны и грамматического строя речи

Изменение стоящих перед дошкольником задач, освоение новых видов деятельности, усложнение общения со взрослыми и сверстниками, расширение круга жизненных связей и отношений, в которые включен ребенок, приводят к качественно новому этапу развития всех сторон речи и в итоге — к формированию связной речи. Овладение связной речью является главным новообразованием речевого развития дошкольника. Мотивом активного овладения родным языком выступают растущие потребности дошкольника узнать, рассказать и воздействовать на другого человека и себя.

Основу развития всех сторон речи составляет освоение ее **звуковой культуры**, которая предполагает формирование восприятия речи или фонематического слуха, а также речедвигательного аппарата и связанного с ним правильного произношения звуков и слов. Звуковая культура речи повышает возможность ориентировки дошкольника в сложных соотношениях грамматических форм, обеспечивает освоение морфологической системы языка.

В младшем дошкольном возрасте продолжают уточняться и закрепляться правильная артикуляция и внятное произношение гласных и согласных, а также трудных в артикуляционном отношении свистящих (с, **З**, **ц**), шипящих (ш, **щ**, **жс**) и сонорных (**л**, **р**) звуков. Многие дети 3 лет не умеют произносить шипящие звуки, чаще всего заменяют их свистящими (**шапка** — **сапка**, **кошка** — **коска**, **жук** — **зук**). В старшем дошкольном возрасте завершается процесс фонематического развития. Ребенок правильно слышит и правильно произносит все звуки, хотя трудности могут наблюдаться в отношении шипящих и **р**. У него складываются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Как и в раннем детстве, дошкольник продолжает проявлять чувствительность к норме произношения. Он все в большей мере воспринимает эту норму в ее социальной сути как характерную черту вербального общения взрослых, как признак взрослости. О

стремлении ребенка овладеть нормой произношения говорят те случаи, когда он с радостью демонстрирует взрослым свои успехи в овладении не усвоенными им до того звуками речи, или, наоборот, огорчается, смущается, если еще не может правильно произнести какой-либо звук. Утверждая себя в норме произношения, ребенок критически относится к отклонениям от нормы в произношении других детей и взрослых. Он осуждает повторение взрослыми «детского произношения». Но сам намеренно им пользуется, например, в шутку, изображая свое раннее произношение или особенности произношения других детей; либо в игре, выполняя роль ребенка или показывая манеру разговора взрослых с маленькими детьми. Развивающаяся способность к самоконтролю помогает ребенку критически отнестись к своему произношению, осознать его дефекты, а соответственно необходимость совершенствования и обучения.

В развитии **словаря** дошкольника наблюдаются значительные качественные и количественные изменения: растет запас слов, осваивается их значение, формируется умение применять слова к определенным условиям общения. В дошкольном детстве словарь обогащается достаточно быстро. К 4 годам ребенок осваивает до 1900 слов, к 5 годам — до 2 000 — 2 500, а к 6 — 7 годам — до 3 500 — 4 000. Заметим, что число существительных и глаголов растет быстрее, чем число прилагательных как наиболее абстрактной части речи.

В речи ребенка становится не только больше слов, но, что очень важно, происходит развитие их значений, т. е. меняется характер обобщений, содержащихся в слове. Этапы усвоения смыслового содержания слова описала М. М. Кольцова. В конце первого — начале второго года жизни слово обозначает один конкретный предмет, соответствуя его чувственному образу («чашка» — только вот эта чашка). К концу второго года жизни слово обозначает группу однородных предметов («чашка» — это различные чашки, независимо от ее размера, цвета, материала, из которого она сделана, и т. д.). Для слова важна связь с ощущениями от предмета и, главное, — с действиями, которые ребенок совершает. В 3 — 3,5 года слово объединяет несколько групп однородных предметов, имеющих общее назначение, отношение к какому-либо виду деятельности: мебель, игрушки, посуда, одежда и т. д. Так, слово «игрушки» обобщает кукол, мячи, кубики и другие предметы, предназначенные для игры. В 4 — 5 лет ребенок использует слова, содержащие итог предыдущих уровней обобщения. Например, слово «растение» включает такие группы, как ягоды, деревья, фрукты и пр. Но такое обобщение по-прежнему остается конкретным и наглядным, строится на наиболее ярких признаках, которые ребенок усвоил в собственной практической деятельности.

То есть за каждым словом дошкольника стоит представление о конкретном предмете или ситуации. Наиболее правильно дошкольники понимают и употребляют слова, обозначающие конкретные предметы, которыми они пользуются («кукла», «барабан», «лейка», «игрушки», «одежда», «щетка»). Наименее усвоенными являются слова, обозначающие отдаленные от детей явления («народ», «последователь», «неурядица»). Когда ребенок стремится понять новое слово, он ищет ему аналогию в собственном опыте, имеющихся знаниях. Но для дошкольника важна не отнесенность слова к определенной категории, а его применение в конкретной жизненной ситуации. Объясняя значение слова, он устанавливает аналогии с теми словами, которые ему уже знакомы: «Цыплят так называют потому, что они ходят на цыпочках». Осваивая значение слова, дошкольник ориентируется на функциональный признак предмета. Поэтому при отсутствии (незнании) слова он указывает на назначение предмета: лейка — «поливалка», футляр — «очечник», сидение — «чтобы садиться», автомобиль — «чтобы ехать».

Старший дошкольник, употребляя слова, обозначающие абстрактные категории, объясняет их, исходя из своего опыта взаимодействия с окружающими. Например, моральные понятия он привязывает к конкретной ситуации, называя жадным того, кто не делится игрушками, добрым — того, кто не дерется. Поэтому его в речи преобладают слова, обозначающие конкретные объекты, максимально приближенные к самому ребенку, объекты, с которыми он постоянно действует. Е.А. Аркин, отметив такую особенность словаря дошкольника, показал соотношение разных существительных в речи ребенка 4 лет: 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 — 1,6 %, геометрические фигуры — 0,9 %, абстрактные слова — 0,7 %. Но даже оперируя словами, дети 4 — 5 лет не осознают всего смыслового содержания, которое эти слова выражают. Они ошибаются в употреблении слов, сужая или расширяя их значение, так как не имеют достаточных знаний о предметах и явлениях, обозначаемых данными словами (С. Н. Цейтлин). Так, ребенок считает любую монету копеечкой, любой металл железом. Для него глагол «включить» означает «сделать так, чтобы нечто начало функционировать», поэтому он просит включить зонтик, ручку или спичку. Мальчик 5 лет, не одобряя папиного намерения покататься на детских каруселях, заявляет: «Это не для людей, а для детей». Ребенок ошибается, смешивая значения антонимов (например, «вчера» и «завтра», «еще» и «ужё») или однокоренные близко-

звучащие слова. «Я загорел, уже кожа (вместо кожа) обгорела». «Мария Ефимовна сказала, что завтра будет просмотр (вместо осмотр). Врачи придут».

Дошкольник испытывает трудности в усвоении переносных значений слов. Первым из значений многозначного слова ребенок усваивает то, которое актуально в его предметно-практической деятельности, а второе, неизвестное ему значение он пытается осмыслить. Поэтому дети критикуют метафорические переносы наименований с одного явления на другой. Мать обращается к дочери: «Ты не можешь оторваться на минуту?» А дочь ей отвечает: «Что я приклеена что ли?» Часто дети возражают против высказываний, в которых используются глаголы движения, перемещения в пространстве в их производных значениях: «Солнце село». — «На стул что ли?»; «Наши часы опять спешат». — «Куда это? На работу?» «Молоко не может убежать, у него же нет ног».

Дошкольники критикуют также метонимические переносы наименований, основанные на смежности явлений. Мать говорит: «Я уже съела целую тарелку, не могу больше». Она использует слово «тарелка» во втором значении — «содержимое, помещаемое в тарелку». Дочь ориентируется на первичное значение слова — «посуда округлой формы с плоским дном» и поэтому замечает: «А почему же она тогда на столе?» Ребенок понимает буквально фразеологизмы — словесные сочетания, обладающие целостным значением. Малыш, услышав, что кот спит без задних ног, успокоился только тогда, когда разбудил кота и сосчитал его ноги. Мальчик, разглядывая картинку, с удивлением замечает: «Вот идут солдаты, и все с пустыми руками. А где же их служба? Папа говорил, что они несут службу».

Когда дети примиряются с фактом многозначности слов, они начинают создавать свои варианты, опираясь при этом на нормативные способы наименований. Ребенок говорит: «Мама маникюром ногти мажет», понимая под словом «маникюр» лак, которым покрывают ногти. В данном случае наименование переносится с действия на средство для его осуществления. Девочка отказывается надевать платье, поясняя: «Не хочу это толстое платье надевать». Под словом «толстое» понимается такое платье, которое заставляет казаться девочку более толстой, чем она есть на самом деле. Об уточнении смыслового содержания слов к 6 — 7 годам свидетельствует зарождение эстетического отношения к слову, случаи осознанного употребления метафор.

Если в раннем детстве понимание значения слова идет в основном от предмета к слову, то в дошкольном от слова к предмету. Преддошкольник слово воспринимает как имя предмета.

Н. Х. Швачкин отметил следующие специфические черты в понимании дошкольниками значения слова.

1. Ребенок ищет в значении слова буквальное отражение предмета или явления, потому что в его восприятии каждый предмет должен обладать свойственным ему названием. Так, он считает, что рабочие называются плотниками, потому что они плотно забивают.

2. Ребенок пытается найти непосредственную связь между звуком и значением слова, возражает против немотивированного сочетания звуков в слове, стремится видоизменить звуковую форму слова. Он называет сухарики «кусариками», молоток — «колоток», перчатки — «пальчатки».

3. Малыш вкладывает в значение слова живой, осязаемый образ, например, называя палисадник «полсадик», бруснику — «красника», зоопарк — «зверопарк».

4. Дошкольник имеет склонность к конкретизации значения слов, стремится придавать словам буквальный и точный смысл. Он называет летчика «самолетчик», поскольку тот летает только на самолете, а летать можно на планере, на воздушном шаре. С помощью глаголов он пытается выразить действия, свойственные только данному предмету: «кнопку откнопил», «крапива накрапивила», а смысловое своеобразие суффиксов свести к одному значению: «среди надо назвать средник, чтобы было как понедельник, вторник».

В дошкольном возрасте наступает новый этап и в развитии **грамматического строя речи**. Ребенок к 5 — 6 годам в основном овладевает всеми основными формами родного языка: синтаксисом (сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений), морфологией (грамматические значения в пределах слова — изменение его по родам, числам, падежам), процессами словоизменения и словообразования (создание слова на базе нового с помощью специальных средств). Он учится строить сложные предложения, переходит к синтаксически оформленной речи. Он усваивает морфологическую систему русского языка, типы склонений и спряжений. Главную роль в освоении форм склонений играет ориентировка ребенка на форму слова, т.е. его окончание в именительном падеже.

Поскольку русский язык имеет сложную систему грамматических правил и множество исключений из них, дети допускают много ошибок. Укажем наиболее типичные из них. В отношении глаголов таковой является построение глагольных форм по образцу одной, наиболее легкой для малыша: «вставаю», «лизаю», «жеваю» и т.д. по аналогии с «ломаю», «засыпаю», «хватаю». С одной стороны, ребенку проще использовать одну стандартную форму глагола, а с другой, — более легкую артикуляцию слов вместо правильной — «лжю», «жю». В отношении склонений имен существительных по падежам дети образуют падежные окончания

по какому-нибудь уже усвоенному образцу: «мало стулов», «все стулы». Или независимо от рода существительного его творительный падеж они образуют по шаблонной схеме путем присоединения к корню имени существительного окончания **-ом**: «иголком», «кошком», «ложком» и т.д. Ошибаются дети в родовых окончаниях имен существительных: «цыплиха» — курица, «людь» — человек, «лошадиха» — лошадь, «кош» — кот и т.д. Неправильно употребляя сравнительную степень имен прилагательных дети также подражают ранее усвоенной форме: «плохее», «высокоее», «короткоее», «близее» и т.д. Они могут даже образовать сравнительную степень от имен существительных: «А наш сад все равно соснее». Итак, типичные ошибки в детской речи связаны с тем, что ребенок образует грамматические формы по немногим, ранее усвоенным образцам. Для него классы слов с соответствующими им грамматическими отношениями еще не четко определены. Когда разделение этих классов станет более четким, приобретет более обобщенный характер, тогда более тонко выделятся и грамматические формы.

Овладевая способами словообразования, ребенок осваивает словообразовательные модели, лексические значения основ слов и смысл значимых частей слова (приставка, корень, суффикс, окончание). Так, усвоение суффиксов родного языка проявляется в самостоятельном словообразовании. Заметим, что в речи ребенка одними из первых производных существительных появляются уменьшительно-ласкательные и слова со значением увеличения, которые создают ярко выраженное эмоциональное значение. Вероятно, на появление таких существительных влияет речь взрослых, окружающих ребенка, и прежде всего матери. По данным Н.И.Лепской, в речи матерей, обращенной к малышам, содержится в три раза больше уменьшительно-ласкательных существительных, чем в их речи, обращенной ко взрослым. Суффиксы уменьшительности, ласкательности, уничижительности и увеличительности усваиваются до 3 лет, все остальные (суффиксы для обозначения детенышей, собирательности, женского пола, действующего лица и др.) — в дошкольном возрасте. Причем особую трудность вызывают суффиксы, изменяющие лексическое значение слова, например **-ниц** (хлебница, сахарница), **-щик** (крановщик, часовщик), в отличие от уменьшительных и увеличительных **-онок** (волчонок), **-ище** (волчище), оставляющие его неизменным. Суффиксы первого рода при назывании предмета отражают связи этого предмета с его функцией или с другими предметами (сахарница — посуда для сахара) или именуют профессию человека по его функции (часовщик чинит часы) и т.д. Дети 5 — 6 лет правильно, по данным Д. Н. Богоявленского, различают смысловые оттенки незнакомых слов, например, «лар», объясненное им как зверь,

«ларенок», «ларище». Но они не могут объяснить, в чем состоит разница между словами, т.е. вычленить суффиксы.

Возникшая в раннем детстве ориентировка на звуковую форму слова в дошкольном возрасте расширяется и углубляется, составляя основу, на которой строится усвоение языка. На 5-м году жизни ребенка появляются первые попытки осмыслить значения слов путем сопоставления созвучных слов, что приводит к их ошибочным сближениям (горы — город, трава — отравить, деревья — деревня). То есть смысловое истолкование идет вслед за звуковым сопоставлением. Звуковой комплекс как бы освобождается от значения и выступает для ребенка с материальной точки зрения. Вместе с ориентировкой на значение слова возрастает интерес к его звуковой стороне, звучанию независимо от содержания. Появляется игра словами, сочинение рифм. Ребенок намеренно изменяет звучание слова, придумывает слова, не имеющие предметной отнесенности (ложка — «барабощка», стол — «балол», попутай — «дугагай»).

Дошкольники, ориентируясь на звуковую форму слова, подмечают значения, носителями которых являются те или иные грамматические элементы — морфемы. На основе этого у них формируется обобщенный образ отношений грамматических форм в словах и словоформах. Этот образ в свою очередь приводит к образованию механизмов аналогии, выработке речевых шаблонов, выступающих основой языкового чутья у дошкольников. Оно проявляется в способности ребенка понимать и употреблять новые слова, их формы и сочетания по аналогии с ранее усвоенными словами, формами и их сочетаниями. Ярким примером этой способности выступает *словотворчество*, попытки которого стремительно нарастают с 2 до 4,5 — 5 лет.

В таком самостоятельном словообразовании, по мнению Д. Б. Эльконина, проявляется проводимая ребенком работа по овладению языком как реальной, предметной действительностью. Это реальная практика по формированию действий с языком, с его материальной формой — звуковой оболочкой, входе которой происходит освоение речи. Ребенок экспериментирует со словом, как с материальным объектом — предметами или игрушками. Такая языковая игра доставляет ему не только знания о языке, но и яркие положительные эмоции, радость, смех. Ребенок начинает обыгрывать слова, создавая по несколько вариантов («лених», «ленишка», «аленок», «алененок»). Словотворчество является симптомом овладения языком и 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.

Т.Н.Ушакова выделила три принципа, по которым дети образуют новые слова: «осколки слов», когда часть какого-нибудь слова используется как целое слово («прыг» — прыжок, «леп» — то, что слеплено); «чужие окончания», когда к корню слова прибавляется окончание другого слова («пургинки» — снежинки, «рваность» — дырка, «помогание» — помощь, «иметель» — тот, кто имеет, «страшность» — страшное); «синтетические слова», когда одно слово составляется из двух («ворунишка» — вор и врунишка, «вкуски» — вкусные куски).

В словотворчестве проявляются и индивидуальные особенности дошкольника. Так «стихийные семантики» (Д. Н. Богоявленский) в силу своей чуткости к смыслу слова, оттенкам значения одну и ту же задачу на словообразование каждый раз решают по-разному. «Стихийные формалисты», наоборот, однотипные задания решают одним способом. «Стихийные консерваторы» правильно называют те слова, которые знают и хорошо помнят, но отказываются образовать незнакомое слово (у лисы — лисенок, а у лося детеныша они не знают).

В дошкольном возрасте развивается **синтаксическая сторона речи**. Младшие дошкольники чаще всего используют простые нераспространенные («Окно было открыто»), реже — распространенные («Дед стал репку из земли тянуть») предложения. Союзные («Катится, катится, а навстречу ему зайчик») и бессоюзные («Жил дед, жила бабка») сложносочиненные предложения они употребляют при дословном пересказе литературных текстов. До 90 % простых предложений дети составляют по схеме «подлежащее» (существительное или местоимение) — «сказуемое» (сопрягаемая форма глагола), они не используют причастия и деепричастия. В речи детей могут встречаться сложноподчиненные предложения простой конструкции с придаточными времени («Дядя не видел, когда мы ушли») и дополнительные («А я видел: у одного солдата есть ружье, а у другого нету»).

В среднем дошкольном возрасте усложняется структура простых предложений, появляются однородные члены — не только дополнения, определения, но и обстоятельства. В сложносочиненных предложениях появляются союзы *а, и, но* и вводные слова, а в сложноподчиненных — придаточные предложения причины, сравнительные, реже условные. В речи детей возрастает число простых и сложных предложений с союзами «что», «когда», «потому что», «чтобы», «где». К концу дошкольного возраста ребенок овладевает почти всеми союзами и правилами их употребления.

Содержание и форма детских высказываний, грамматический строй и лексика детской речи взаимосвязаны с особенностями общения ребенка со взрослыми и сверстниками, обусловлены задачами общения (А. Г. Рузская, А. Э. Рейнетейн). Так, речь детей

с ситуативно-деловой формой общения, обслуживающая предметную деятельность, состоит из простых и коротких предложений. Она содержит большое количество существительных, ведь ее лексика связана с конкретной предметной ситуацией. Если прилагательные присутствуют, то они указывают на атрибутивные свойства предметов и явлений, такие, как цвет и размер (96,4 % всех прилагательных). Среди всех глаголов 98 % составляют те, которые фиксируют только конкретные предметные действия. Среди местоимений 61 % функционируют как указательный жест («этот», «тот»).

У детей с внеситуативно-познавательной формой общения необходимость получения от взрослого информации о предметах и явлениях, способах действий, регуляции взаимодействия с партнером обуславливает обращение к вербальным средствам. У таких детей при преобладании в речи простых предложений (94,6 %) встречается хотя бы одно сложное. Лексика освобождается от привязанности к конкретной ситуации. Речь становится намного разнообразнее. Запас слов, отражающих качества предметов, расширяется. Большая доля прилагательных отражает атрибутивные свойства предметов (83,7 %). Появляются прилагательные, определяющие эстетические (11,25 %) и эмоциональные (5 %) свойства, глаголы, обозначающие волевые и интеллектуальные действия (6,24 %). Увеличивается число личных местоимений. С 3 лет встречается сослагательная речь, а с 4 — косвенная.

Для детей с внеситуативно-личностной формой общения, стремящихся получить информацию о нормах отношений между людьми, сопоставить свою точку зрения с точкой зрения взрослого, характерны наибольшая обращенность речи к партнеру, большая представленность сложных предложений (14,9 % всех предложений). В их речи прилагательные кроме атрибутивных (69,8 %), эстетических (14,65 %), этических (3,32 %) свойств обозначают также физическое (9,3 %) и эмоциональное состояния. Возрастает доля глаголов волевого и интеллектуального действия (9,76 % всех глаголов). Личные местоимения составляют 69,7 % всех местоимений. Наблюдаются случаи прямой и косвенной речи.

Отметим различия речи дошкольников в общении со взрослыми и сверстниками. Речь детей в общении с ровесниками становится связной и лексически более разнообразной, более вариативной, богатой и менее ситуативной, чем в общении со взрослым по следующим причинам. Если в сфере общения со взрослыми преимущественно решаются познавательные задачи, то в контактах со сверстниками — проблемы, связанные с деятельностью и управлением действиями партнера. Если в общении со взрослым ребенок овладевает речевыми нормами, присваивает социальный опыт в соответствии с содержанием своих коммуникативных

потребностей, то необходимые условия для перехода от пассивной к активной речи создаются прежде всего в общении со сверстниками. В общении со взрослыми ребенок чаще использует невербальные средства, считая, что взрослые его понимают. Взаимодействуя с ровесниками, ребенок настойчиво стремится быть понятым, опираясь на максимально ясные, четкие и однозначно понимаемые речевые средства. Ведь те не стремятся угадать желания и настроение товарища.

Уже у детей 3 лет 80 % обращений к ровеснику производится с участием речи. В речи, обращенной к сверстнику, в отличие от речи, обращенной ко взрослому, стремительнее падает доля существительных, в два раза чаще встречаются модальные глаголы и в 1,5 раза — глаголы в повелительном наклонении («поставь», «уйди», «возьми» и т.д.), больше представлены личные местоимения («они», «мы», «ты»), пик которых достигается в 5 — 6 лет (60 — 62 % всех местоимений). У детей 3 — 4 лет только в общении со сверстником появляются прилагательные, передающие эмоциональное отношение к предметам («красивый», «добрый», «вредный»), наречия образа действия («здорово», «плохо», «смело», «сильно»), а также все варианты сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, которые затем распространяются на сферу общения со взрослым. В общении с товарищем дошкольник чаще использует разнообразные глагольные формы (повелительное и сослагательное наклонение, модальные глаголы, причастия). То есть связная, контекстная речь впервые возникает и интенсивно развивается в речевом общении со сверстниками. Теперь общение опирается на собственно языковые средства. Заметим, что под связной речью понимается речь, форма которой связана и определяется ее смысловым содержанием, а это содержание выражает то или иное желание, намерение или мысль говорящего. Важным моментом развития связной речи является формирование у ребенка ориентировки на слушателя, умения строить речь таким образом, чтобы она была ему понятна.

9.2. Развитие форм и функций речи

В речи дошкольника, помимо ситуативной, возникают ее новые формы — контекстная и объяснительная, специфику которых показало исследование А. М. Леушиной.

Ситуативная речь, появившаяся еще в раннем возрасте, не отражает полностью содержание высказывания в речевых формах, ведь грамматически она менее оформлена. Она понятна при учете наглядной ситуации, с опорой на невербальные средства выразительности — жесты, мимику, интонации, контакт глаз и др.,

поскольку она больше выражает, чем высказывает. Ситуативность речи проявляется в разнообразных формах. Ребенок или упускает подразумеваемое подлежащее, или заменяет его местоимениями — «он», «она», «они». Причем в самом контексте не указано, к кому эти слова относятся, более того, одно и то же местоимение в одном и том же предложении может относиться к разным субъектам. В этой речи довольно много наречий, например, «там», без указания, где именно. В качестве характеристики предмета малыш часто использует слово «такой», поясняя руками, какой именно.

Ситуативная речь связана с чувственным опытом, выступает в форме разговора, диалога и используется для наименования, сотрудничества в определенной деятельности, установления контактов. Она содержит прямые обращения к собеседнику, ответы на его вопросы, просьбы и т.п.

На протяжении дошкольного возраста в речи нарастают черты контекстности, что обеспечивается обогащением словаря, освоением грамматического строя речи, развитием умения произвольно использовать средства языка.

Контекстную речь отличает последовательность, логичность, связность в единое целое отдельных высказываний, когда излагаемое содержание раскрывается в самом его контексте — рассказе, сообщении и т.п. Ее единицей становится уже не слово, а предложение.

В то же время ситуативная речь не выступает чисто возрастной особенностью. К концу дошкольного возраста она присутствует у ребенка наряду с контекстной. Использование каждой из них зависит от задач и условий общения малыша с окружающими. Ситуативная речь часто встречается в общении со взрослыми или сверстниками, когда дети выполняют совместную деятельность.

Ситуативная речь присутствует на протяжении дошкольного возраста в рассказах о своем быте, а также при введении в пересказ картинок, когда дети начинают на них опираться. Решающее влияние на снижение ситуативности речи оказывает словесный образец взрослого, например, текст для пересказа, наглядный образец — картинка, напротив, усиливает ситуативность. Но даже в 3 — 4 года ситуативность речи менее выражена при пересказе без использования картинок (З. М. Истомина). У старших дошкольников ситуативность речи заметно снижается и в самостоятельных рассказах о собственной жизни, и в пересказах, независимо от наличия картинок. Следует подчеркнуть, что степень связности речи прямо определяется обучением ребенка.

Объяснительная речь, передающая довольно сложное содержание, — самая сложная форма речи в дошкольном возрасте. Эта речь представляет собой целое сообщение, состоящее из нескольких предложений, между которыми установлены смысловые

связи. Заметим, что дети легче усваивают правила построения отдельного предложения, чем принципы построения целого сообщения. Согласование по смыслу частей сообщения выступает как чисто логическая связь, которая содержит центральное и подчиненные звенья. Объяснительная речь опирается на развитие мышления и требует от ребенка умения устанавливать и отражать в речи причинно-следственные связи. Эта речь интенсивно развивается в совместной со сверстниками деятельности, когда нужно договориться об общей игре, труде, выбрать тему рисования и объяснить товарищу способы действия, правила игры, устройство игрушки и т.д. Чтобы разъяснить, как действует механическая игрушка, необходимо вначале описать ее основные элементы и лишь затем рассказать, как эти элементы работают. Объяснение правил игры товарищу требует предварительного описания основных элементов этой игры. То есть объяснить что-либо другому человеку — это значит в определенной последовательности подвести его к пониманию главных связей и отношений передаваемого содержания, которое не может быть воспринято непосредственно. Так речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращается в универсальное средство общения и познания, обеспечивая содержательность общения со взрослыми и сверстниками, осмысление своего опыта, выполняя **коммуникативную и интеллектуальную функции.**

Отметим особую роль сюжетно-ролевой игры в освобождении речи от конкретной, воспринимаемой ситуации. Именно речь, а не используемые в игре предметы, помогает детям совершить переход от реальной ситуации в мнимую, воображаемую. Новый смысл каждая отдельная вещь, действие, поступок получают благодаря называнию их новыми именами, обозначению совершаемых с ними действий. В речи дети объясняют, обращаясь к партнерам, что и как они делают. Они предварительно договариваются о распределении ролей, способах употребления игровых предметов, последовательности действий.

Дошкольник пользуется речью не только для установления контактов, но и для получения новой содержательной информации, которую он включает в решение мыслительных задач. Слово фиксирует результат познавательной деятельности, закрепляя его в сознании ребенка. Ребенок не только констатирует воспринимаемое или воспроизводит прошлый опыт, он рассуждает, причем связно, логично, последовательно, сопоставляет факты, делает выводы, открывая в предмете скрытые связи и закономерности.

О понимании дошкольниками простейших отношений между предметами и явлениями окружающего мира свидетельствует увеличение объема простых предложений, а также появление к концу пятого года жизни предложений усложненного типа,

состоящих из трех и более простых предложений и содержащих до 12 — 15 слов («Какой-нибудь дяденька купил шарики, сделал свечки, подбросил их в небо, и получился салют»). Высказывая суждения с помощью простых предложений, дети называют субъект (подлежащее), его действие или состояние (сказуемое), объект, на который направлено действие субъекта (дополнение), а также указывают на конкретные обстоятельства, в которых протекало действие (обстоятельство), и на наиболее конкретные признаки субъекта или объекта (определение). Таким образом, второстепенные члены предложения помогают ребенку выразить различного рода предметные связи, признаки между субъектом и объектом. Увеличивающееся количество обстоятельств и определений в простых предложениях говорит о том, что ребенок углубляется в познании этих отношений. Речь малыша приобретает все более отвлеченный характер, о чем свидетельствует увеличение количества слов, обозначающих отвлеченные признаки предметов и явлений, выражающих сложные связи, зависимости, отношения, а также обозначение одним словом группы предметов, перечисление групп предметов или их признаков. Сложносочиненными предложениями дети пользуются уже с 4 лет («Мы с бабушкой дома остались, а они поехали по делам»). Чем глубже ребенок осознает зависимость между явлениями окружающей действительности, тем все более совершенные грамматические средства использует в своей речи («Когда меня не было на свете, папа и Володя жили в той комнате, где я живу», «Мы заснули, и мне все казалось, что я дома»). Из обстоятельственных отношений ранее осознаются и находят отражение в речи пространственно-временные и причинные. Так, на 5-м году жизни дети используют придаточные предложения времени («Красный денек когда был — видела кино»), причины («Он не ходил на работу, потому что у нас был выходной») и места («Где машины военные были, там был салют»), но еще редко встречаются предложения с придаточными определительными, условными и цели (В.И.Ядэшко).

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.

В конце раннего детства речь включается в самостоятельную практическую деятельность малыша, выполняя *планирующую функцию*. Ребенок, ни к кому не обращаясь, рассказывает о своих действиях, называет предметы, с которыми оперирует, указывает на предстоящие действия и анализирует достигнутые результаты. Такая речь уже не выполняет коммуникативную функцию, не об-

ращена ко взрослому или сверстнику.

Ж. Пиаже подробно описал подобные высказывания детей 4 — 6 лет и назвал эту речь *эгоцентрической*. По мнению Ж. Пиаже, эгоцентрический характер детской речи состоит в том, что ребенок говорит вслух, сам с собой, лишь со своей точки зрения, не пытаясь встать на точку зрения собеседника, воздействовать на него или что-либо ему сообщить, хотя иллюзия, что его слушают и понимают, у ребенка есть. Эта речь не выполняет никакой функции в деятельности ребенка, а просто ее сопровождает, не вмешиваясь в нее. Эгоцентрическая речь постепенно отмирает, вытесняется социализированной речью, обращенной к собеседнику с целью воздействия на него, передачи информации и др.

Другое объяснение феномена эгоцентрической речи дал Л. С. Выготский. Его исследования показали, что эгоцентрическая речь содержит слова, обозначающие действия ребенка, их результаты, а самое главное — высказывания, предваряющие и направляющие практическую деятельность, т. е. она выполняет планирующую функцию. Особенно возрастает эгоцентрическая речь в случае затруднений или нарушений деятельности, когда, пытаясь их осмыслить, ребенок начинает думать вслух. Изначально речь ребенка социальна, ведь она выполняет коммуникативную функцию — помогает устанавливать связи между людьми и воздействовать на другого человека. В дошкольном детстве от социальной речи отделяются коммуникативная, обеспечивающая связи между людьми, и эгоцентрическая, как средство мышления. На основе эгоцентрической затем возникает *внутренняя речь*, сохраняющая планирующую функцию и выступающая основой практического и логического мышления. То есть эгоцентрическая речь — это переходная ступень между внешней и внутренней речью.

Благодаря интериоризации эгоцентрической речи в конце дошкольного возраста формируется внутренний план деятельности и мышления — внутренняя речь. Таким образом изменяются соотношения между внешней и внутренней речью. Внутренняя речь по своей функции и структуре отлична от внешней. Она не направлена на собеседника и на воздействие на него; понятна только самому себе; максимально сокращена, поскольку опускает все, находящееся перед глазами, и предикативна, так как в ней преобладают сказуемые и предикаты.

Развитие понимания речи, ее регулирующей функции в дошкольном возрасте связано с выполнением поручений взрослого, знакомством с литературными произведениями. *Понимание литературных произведений* выражается в том, что ребенок может сосредоточиться на довольно большом количестве персонажей, сложном сюжете, описании событий и действий героев. 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.

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. Малыши не могут самостоятельно организовывать свою деятельность на основе инструкции. Они, не дослушав инструкцию, сразу же пытаются выполнить действие в соответствии только с теми указаниями, которые относятся к общей цели действия: что надо сделать. Дети выполняют указания, относящиеся к способу действий, только в том случае, если они отражают каждый отдельный акт действия или группу однородных актов, а действие следует сразу за словом. Постепенно словесное указание взрослого превращается в основу для выполнения системы целенаправленных действий. Дети не доводят дело до конца, не достигают нужного результата, но направление их действий остается правильным. Они задают вопросы, уточняющие указания, обращаются к взрослому за подтверждением правильности своих действий. Иногда, когда дошкольники замечают, что их действия не соответствуют инструкции, они прерывают выполнение задания или исправляют свое действие. Переломным моментом в развитии понимания инструкции и становлении регулирующей функции речи является самостоятельная организация дошкольниками своей деятельности на основе этой инструкции. Теперь план деятельности возникает до ее начала под влиянием инструкции взрослого, а в процессе деятельности этот план реализуется, если 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 (просит интересующую его игрушку, договаривается об игре или совместном деле, просит маму почитать книжку или пойти на прогулку).

В старшем дошкольном возрасте возникает и **саморегулятивная функция**. Речь ребенка все больше включается в его деятельность, выполняя функцию планирования, что приводит к выделению в ней двух моментов: принятия решения и пла-

нирования его практического выполнения. Речь перемещается с результата деятельности на ее начало, не только фиксируя этот результат, но и предворяя его. Планирование деятельности, как практической, так и умственной, в речи значительно повышает ее эффективность, делает замысел устойчивым, а его достижение более быстрым, точным, правильным. На основе планирования деятельность становится произвольной и целенаправленной.

Знаковая функция развивается на протяжении дошкольного возраста в игре, рисовании, конструировании, когда ребенок осознает различия между предметом и его обозначением. Но слово, обозначающее предмет, дети усваивают непосредственно и с трудом рефлексируют его замещающую функцию, хотя пользуются ею свободно. Дошкольники не соглашаются изменить названия предметов, считая звуковую «оболочку» неотъемлемым свойством предмета, ею обозначаемого. Они стремятся объяснить название предметов их свойствами и функциями. Например, на вопрос: «Почему гусь называется гусем?» многие дают ответ: «Потому что он все время говорит га-га, поэтому его и назвали на букву г». Дети не понимают, что появилось раньше — слово или предмет, могут ли знакомые предметы называться по-другому. Они считают, что названия предметов, созданных самим человеком (например, название машины), могут меняться, тогда как названия естественно возникших (например, деревья) не могут (Г. А. Глотова). Большинство детей 6 — 7 лет уверены, что вместе с изменением названия изменится и сам предмет, причем в соответствии с новым именем, что после переименования с ними нельзя будет выполнять необходимые действия. Шандараком (карандаш) нельзя будет писать, потому что он станет тупым или превратится в указку; в аркобак (коробку) ничего нельзя будет положить, потому что это будет огромный предмет вроде короба, который не поместится дома. Если присвоить предмету название другого предмета, то на переименованный предмет перейдет часть свойств того предмета, чье название он получит. Например, называя медведя яблоком, тем самым мы придаем ему круглую форму, даем возможность висеть на дереве, поселяем в яблочном саду и т.д. (Е. Е. Сапогова). К 7 годам ребенок отделяет слово от обозначаемого им предмета и понимает его как абстрактную единицу, что создает возможность сделать слово объектом познания и освоить письменную речь. Так, сравнивая по длине слова «усы» и «усики», «карандаш» и «карандашик», «змея» и «змейка» дошкольник начинает ориентироваться не на значение, а на форму слова. Поэтому он отвечает, что слово «усики» длиннее, чем слово «усы» (Е.А. Бугрименко).

С развитием знаковой функции речи у дошкольника связано осознание им звукового строения слова и словесного состава пред-

ложения, что создает предпосылки для обучения грамоте. Задача понимания *звукового анализа слова*, т.е. выявление порядка следования фонем в слове, установления их смысловоразличительной функции, 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 (Л. Е. Журова). По данным Ф.А. Сохина, А. И. Максакова, Г. А.Тумаковой и др., у ребенка можно сформировать представления о линейности звуковой формы слова. Ознакомление с ней должно предшествовать анализу фонемного состава слова. В процессе дидактических игр и упражнений детям помогают освоить практически термины «слово» и «звук». Применяется следующий вариант моделирования и демонстрации линейного строения звуковой формы слова: протяженное произнесение всех звуков слова. Оно является не способом вычленения отдельных звуков, а средством «растяжения» процесса произнесения слова. Такая форма моделирования показывает детям происхождение схемы звукового состава слова, облегчает обучение навыкам его анализа.

Осознание словесного состава предложений, вычленение в речи языковых единиц также складывается не сразу. Сначала дошкольник, главным образом 4 — 5 лет, 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 5 — 7 лет отвечает: «Дети — первое слово, играли в мяч — второе». И только в результате обучения дети в основном среднего и старшего дошкольного возраста выделяют все категории слов, исключая союзы и предлоги, т.е. служебные части речи. В таком обучении у ребенка формировали умственное действие по расчленению смыслового целого на отдельные слова. Процесс расчленения проходил путем внешнего действия с внешними опорами. Каждое слово в предложении обозначалось прямоугольной пластинкой. Пересчитывая слова, ребенок отодвигал каждый раз одну пластинку, что помогало ему отметить данное слово (С. Н. Карпова).

Моделирование предложения помогает ребенку выделывать в нем слова, наглядно их демонстрируя. Так, в речевой игре «Живые

слова», разработанной Ф.А. Сохиным, дети «играют роли» слов. Например, трое детей становятся одним из названных слов предложения («Мама моет посуду») и встают рядом в порядке следования слов. Эта модель в наглядной форме показывает дошкольнику главные свойства речи: линейность — временная последовательность речевых единиц и дискретность — их отдельность, членораздельность.

Таким образом, у дошкольника нарастает сознательное отношение к речи. Осознание коммуникативной функции речи довольно отчетливо выступает уже у детей среднего дошкольного возраста, а в старшем дошкольном становится более выраженным. Так, на вопрос «(Почему человек)» нужно уметь разговаривать?» 40 % детей среднего дошкольного возраста и 60 % старшего дали ответы коммуникативного характера: «Чтобы на вопросы отвечать»; «Чтобы друг друга понимать»; «Чтобы делать замечания и говорить секреты»; «Объяснять, все вещи как делать» и т.п. Процесс речевого общения в ответах детей предстает либо в нерасчлененном виде («Чтобы с другим человеком разговаривать»), либо в расчлененном, когда выделяются позиции слушающего и говорящего. Одни дети как бы стоят на позиции слушающего: «Потому что спрашивает его человек»; другие — на позиции говорящего: «Чтобы разные вопросы задавать». Третьи воспроизводят весь цикл общения, но, как правило, с позиции слушающего: «Потому что его спрашивают, вот он и отвечает» (Г. П. Белякова).

В старшем дошкольном возрасте на основе осознания речи формируется ее произвольность, когда она становится самостоятельным процессом, предполагающим намеренность выбора смыслового содержания высказывания и языковых средств, при помощи которых оно может быть передано наиболее точно собеседнику. Появляется особая, со своими мотивами и целями речевая деятельность в виде бесед, слушаний, рассуждений, составления рассказов и сказок. Она 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. Ведь чтобы связно рассказать о чем-нибудь, необходимо ясно представлять себе объект рассказа, уметь его

анализировать, отбирать его основные характеристики, устанавливать временные, причинно-следственные и другие связи этого объекта с предметами и явлениями. В то же время связная речь представляет собой не просто последовательность предложений, а последовательность мыслей, выраженных точными словами в правильно построенных предложениях.

Особенности развития речи:

- завершается процесс фонематического развития, т.е. окончательно формируется фонематический слух и правильное произношение всех звуков родного языка;
- осваиваются все основные формы родного языка: синтаксис, морфология, словоизменение и словообразование;
- совершается отрыв речи от конкретной ситуации, превращение ее в контекстную, связную, в универсальное средство общения;
- развиваются интеллектуальная, планирующая, регулирующая, знаковая функции речи;
- происходит становление речи как особого вида осознанной произвольной деятельности, имеющей свои формы: слушание, беседа, рассуждения и рассказы.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Проследите развитие видов и функций речи в дошкольном детстве.
2. Опишите развитие словаря и грамматического строя речи.
3. Как происходит осознание звукового состава слова и осознание словесного состава предложений?
4. Что такое детское словотворчество?
5. Как проявляется связь развития лексики и грамматического строя у дошкольников с уровнем развития их общения со взрослыми и сверстниками?
6. Что дает освоение речи для психического развития?

Глава 10

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ

10.1. Особенности ориентировки в свойствах предметов

Главными линиями развития восприятия в дошкольном возрасте выступают, во-первых, освоение стратегии получения сенсорной

информации — овладение перцептивными действиями, направленными на обследование предметов и явлений действительности, выявление и фиксацию их внешних свойств и отношений, и, во-вторых, — освоение сенсорных эталонов и способов их использования. Изменение содержательного аспекта восприятия проявляется, с одной стороны, в росте его осмысленности и предметности, умения воспринимать сенсорные качества как постоянные признаки определенных предметов и, с другой стороны, в формировании и укрупнении оперативных единиц восприятия, отображающих все более сложные и структурированные содержания. Восприятие дошкольника превращается в особую познавательную деятельность, имеющую специфические цели, задачи, средства и способы осуществления. Становясь управляемым, осмысленным, интеллектуальным процессом, опираясь на использование фиксированных в культуре способов и средств, восприятие позволяет ребенку глубже проникнуть в окружающее и познать более сложные стороны действительности. Усложняется восприятие времени и пространства, развивается художественное восприятие произведений литературы, живописи, театра, музыки.

Развитие восприятия ребенка определяется общим развитием его практической деятельности. Поэтому овладение новыми видами перцептивных действий связано с решением новых типов практических задач. В раннем детстве восприятие признаков объекта совершается в процессе действия с ними, включено в предметную деятельность. У младшего дошкольника обследование предметов подчиняется преимущественно игровым целям. По данным З. М. Богуславской, в дошкольном детстве игровое манипулирование сменяется собственно обследовательскими действиями с предметом и превращается в целенаправленное его опробование для уяснения назначения его частей, их подвижности и связи друг с другом. К старшему дошкольному возрасту обследование приобретает характер экспериментирования, в котором последовательность обследовательских действий определяется не внешними впечатлениями ребенка, а поставленной перед ним познавательной задачей. Обследовательские действия дошкольника все больше специализируются. Складываются рациональные приемы обследования предметов. Так, развиваются активные способы воспроизведения слышимого звука с помощью вокализации, моделирования звуковысотных отношений, а также моделирование особенностей выделяемых звуков речи посредством их интонирования. В 6—7 лет появляются движения взора, идущие главным образом по контуру фигуры, как бы воспроизводящие, моделирующие ее форму, т.е. позволяющие охватить не только отдельные детали, но и фигуру в целом, с характерной для нее системой взаимоотношения частей. Такой

способ обследования способствует не только успешному узнаванию объектов, но и их воспроизведению в рисовании, лепке, конструировании.

В дошкольном возрасте практическое действие с материальным объектом «расщепляется». В нем выделяются ориентировочная и исполнительская части. Ориентировочная, предполагающая, в частности, обследование, первоначально совершается во внешней развернутой форме, выполняя новую функцию — выделение свойств и отношений предметов и предвосхищение последующих исполнительских действий. Постепенно ориентировочное действие становится самостоятельным и начинает выполняться в умственном плане (Л. А. Венгер).

Изменение характера ориентировочно-исследовательской деятельности связано с формированием новых перцептивных действий, которое осуществляется в три этапа. На первом ребенок решает новые перцептивные задачи, например, протолкнуть предмет через определенное отверстие или сконструировать сложное целое из имеющихся элементов, в практическом плане, с помощью внешних материальных действий с предметами. На втором этапе внешние ориентировочные действия предвосхищают пути и результаты практических действий, соотносясь с теми правилами и ограничениями, которым последние подчиняются. Так, дети, научившиеся протаскивать различные предметы через отверстия разной формы и величины, начинают их соотносить, переводя только взор с предмета на отверстие, и после такой предварительной ориентировки сразу безошибочно решают практическую задачу. На третьем этапе внешнее ориентировочное действие превращается в действие идеальное, в движение внимания по полю восприятия. Дети становятся способными быстро без каких-либо ориентировочных движений узнавать определенные свойства предметов, отличать эти свойства друг от друга, обнаруживать связи и отношения между ними и т.д.

Ориентировочные движения глаз развиваются не изолированно, в пределах лишь зрительного ознакомления с объектами. Рука начинает обучать глаза в процессе решения некоторых практических задач, связанных с захватыванием предметов и манипулированием ими, например, заполнение фигурами тех или иных отверстий. Глаза, следящие за движениями руки, постепенно аккумулируют накапливаемый ими опыт, приобретают возможность выполнять свои функции самостоятельно.

Важнейшей особенностью восприятия дошкольников выступает тот факт, что, соединяя в себе опыт других видов ориентировочной деятельности, зрительное восприятие становится одним из основных средств непосредственного познания предметов и явлений. Оно позволяет охватить все детали, уловить их

взаимосвязи и качества. Так, при предъявлении незнакомого предмета сложная исследовательская деятельность направляется на ознакомление с ним с помощью зрительного, осязательного, слухового, обонятельного, вкусового восприятия. Дети ощупывают предмет, пробуют на вкус, сгибают, растягивают, стучат им по столу, подносят к уху, носу и пр. То есть 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.

Обследование свойств предметов в дошкольном возрасте совершается путем их моделирования, замещения идеальными представлениями — сенсорными эталонами, когда происходит как бы перевод свойств воспринимаемого объекта на знакомый ребенку язык, каковым являются системы сенсорных эталонов.

Сенсорные эталоны — это сложившиеся в ходе исторического развития представления о чувственно воспринимаемых свойствах объектов. Эти представления характеризуются обобщенностью, так как в них закреплены наиболее существенные качества. Осмысленность эталонов выражается в соответствующем названии — слове. Так, любой цвет можно определить как оттенок одного из цветов спектра (темно-зеленый), как результат их сочетания (желто-зеленый) или как промежуточный между черным и белым (серый). Эталоны образуют группы, в которых разновидности данного свойства расположены в определенной последовательности, например решетка фонем родного языка, цветовой спектр, шкала музыкальных звуков, система геометрических форм и пр., что составляет их системность (А. В. Запорожец). Ребенок, начиная с 3 лет, знакомится с сенсорными эталонами в процессе деятельности, предполагающей ориентировку в свойствах предметов и их обследование.

Этапы усвоения эталонов прослежены в исследованиях под руководством Л. А. Венгера. Младенец, осваивая произвольные движения и передвижение в пространстве, начинает отражать пространственные свойства предметов, фиксируя их в «сенсомоторных предэталонах» — сначала реальных, а затем представляемых особенностях собственных движений, направленных на предмет. На 2 — 3 году жизни малыш овладевает предметной деятельностью, предполагающей 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. Конкретный характер предэталонов проявляется в словесных обозначениях свойств предметов. Определяя треугольную форму, ребенок говорит: «как домик»; круглую —

«как мячик»; овальную — «как огурчик», «как яичко». О красном цвете говорит: «как вишенка», о зеленом — «как трава».

В 3 — 4 года происходит переход предэталонов в собственно эталоны. Теперь средствами восприятия вступают не конкретные предметы, а некие образцы их свойств, причем каждое имеет определенное название. Ребенок осваивает такие сенсорные эталоны, как цвет, форма, величина, т.е. культурные представления об основных цветах спектра, геометрических фигурах (круг, треугольник, квадрат). Средством, позволяющим оценить размер предмета, эталоном величины выступают представления об отношениях по величине между предметами, обозначаемыми словами, указывающими на место предмета в ряду других (большой, маленький, самый большой, самый маленький). В этом возрасте формируется действие отнесения к эталону — способность анализировать предмет, отвлекаясь от других его свойств. Ребенок понимает: кубик имеет квадратную форму, что требует отвлечения от таких его свойств, как цвет, материал, способ употребления.

В 4 — 5 лет дети знакомятся с разновидностями каждого свойства, систематизируют их. Они выстраивают последовательность цветов спектра, узнают их оттенки, знакомятся с вариантами геометрических форм (видами треугольников в зависимости от величины углов, овалов с разным соотношением осей, прямоугольников, отличающихся соотношением сторон). Дети переходят от глобальной оценки величины предмета (большой — маленький) к выделению ее параметров (высоты, ширины, длины), учатся строить еерационный ряд на основе выделенных параметров, например, по ширине колец пирамидки — от широкого к узкому и наоборот. Так начинает выстраиваться представление о ряде эталонов.

В дошкольном возрасте решающее значение в развитии восприятия приобретает продуктивная деятельность. Она требует не просто учета, а воспроизведения предметных свойств и отношений, чем способствует усвоению общепринятых эталонов через свойства используемых материалов. Поскольку эта деятельность — моделирующая свойства предметов, то и перцептивные действия, необходимые для ее выполнения, также приобретают моделирующий характер. Построение образа предмета превращается в перцептивное моделирование — создание его эталонной модели, отражающей отдельные свойства предметов в их объективных взаимосвязях и взаимоотношениях. Воссоздавая образец в постройке, восприятие расчленяет его на элементы, соответствующие единицам имеющегося материала, и устанавливает связь этих элементов, от которой зависит дальнейшее их объединение в целое.

В дошкольном возрасте возрастает целенаправленность и управляемость процессом восприятия со стороны ребенка, значит, растёт продолжительность и планомерность ознакомления с предметами. Если в раннем детстве малыши очень редко рассматривают предметы, не действуя с ними, то у дошкольника формируется акт рассматривания. В ходе рассматривания он решает разнообразные задачи: ищет нужный предмет и выделяет его; устанавливает его индивидуальные особенности, определяет признаки или части, отличающие его от других объектов или объединяющие с ними; создает образ незнакомого предмета. Младший дошкольник, как и преддошкольник, еще не может управлять своим взором, поэтому его взгляд беспорядочно перемещается по предмету. А в 5 — 7 лет у ребенка появляется систематическое рассматривание, движения взора характеризуются последовательностью. Поданным 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 — 12 мин 3 с.

Пример. Сережа (6 лет) берет в руки игрушку, вертит и описывает: «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 бородкой. Глаза голубые. Волосы еще кружочками закручены. Брови черные. Нос. Рот красная (берет игрушку в руки и осматривает ее). Все».

Сначала цель наблюдения ставит взрослый, контролируя весь его ход и организуя деятельность малыша с помощью словесных указаний. Затем педагог учит ребенка постановке таких целей и контролю за процессом их достижения, а также помогает освоить технику обследования объектов, рассматривания их в целом, выделения разных их сторон и частей, предварительному планированию процесса наблюдения.

Речь дошкольника все больше включается в процессы восприятия. Формулировка цели наблюдения в речи позволяет осознать ее и спланировать последующий процесс. Дети все правильнее передают в речи воспринимаемое. Называние воспринятого признака в слове помогает абстрагировать его от предмета и осознать как специфическую характеристику действительности. Речь также 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, т.е. категоризируют.

Пример. Дети описывают мягкую игрушку с неопределенным внешним

видом.

Юля (4 года 3 мес.): «Это домовенок, они все такие. У этого зеленые уши, твердые, страшные глазки. Он весь лохматый. Это чтобв1 легче пугать было. Лапки болтаются на тоненьких веревочках. Он весь серенький».

Антон (5 лет): «Похоже на ежика. Он тоже лохматый. Носик полосатенвкий, ушки зеленые. Голова вся белая. Глаза есть. Они внутри желтые и чернвие».

В дошкольном детстве формируется наблюдение как познавательная деятельность, в которой меняется соотношение сенсорных и интеллектуальных процессов (В. И. Логинова и др.). На ранних стадиях развития в распознающем наблюдении ведущее значение имеют сенсорные процессы. Они обеспечивают накопление образов предметов и явлений, помогают устанавливать качества, свойства, стороны и особенности объектов. В то же время восприятие как ведущий процесс направляется и контролируется мышлением. Исходя из задач и характера объекта, с помощью мышления отбираются способы обследования. Выделенные свойства и качества сравниваются друг с другом, а также со свойствами и качествами других предметов, происходит отбор признаков и их оценка как важных или случайных. В другом виде наблюдения — наблюдении за изменениями и развитием предмета — усиливается роль мышления и речи, которые помогают сделать сравнения, сформулировать суждение об изменении и его причинах. Восприятие акцентируется на установлении признаков, получивших новую качественную характеристику, на появлении новых частей. В воссоздающем наблюдении мышление приобретает ведущее значение вместе с воссоздающим воображением. В этом виде наблюдения по степени качества, устанавливаемого в восприятии, выносится суждение о состоянии предмета или восстанавливается картина целого.

Наблюдение превращается у дошкольника в своеобразную ответственную 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. В зависимости от характера предстоящей деятельности, например, уход за растениями — необходимость полива, рыхления земли и т.д., дошкольник выделяет те признаки растений, которые наиболее важны для нее. Если лист каллы большой и гладкий, но очень нежный, то его не стоит обтирать тряпочкой, а лучше облить или опрыскать из пульверизатора. Ребенок 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.

10.2. Восприятие пространства и времени

Ребенок начинает овладевать пространством, перемещаясь и действуя с предметами. Точкой отсчета в *восприятии пространства* для него становится собственное тело, а затем правая *рука*, выделяется как орган, выполняющий действия. Но ребенок, выделяя пространственные отношения в практической деятельности, не осознает их. На втором году жизни слово взрослого, указывающее на пространственные отношения, включается в освоение пространственной ориентировки. Слово выделяет те или другие признаки пространства, служит средством для его анализа, способствует развитию представлений о пространстве, а затем и понятию пространства (А. А. Люблинская, М. В. Вовчик-Блаkitная, А. Я. Колодная, Т. А. Мусейбова и др.). Вначале любое положение предмета в пространстве дети обозначают ситуативными словами: «тут», «там», «вот», «здесь», часто сопровождая их указательным жестом в направлении определяемого предмета. Определяя местоположение предмета в пространстве, дети могут использовать разнообразные слова и выражения, не имеющие отношения к общепринятой терминологии, например, порядковые числительные для указания на предметы, расположенные друг за другом («стоят ровно», «в линейку», «друг за другом»). Теперь ребенок 3 — 4 лет способен воспринять и воспроизвести «карту пути», например, для объяснения, как надо идти домой из детского сада. Затем в речи появляются предлоги и наречия — «около», «возле», «у», «в», «на», «под», позднее — «справа», «слева». Дети старше 4 лет выделяют два признака пути — направление и место изменения пути, иногда и расстояние. Крайне редко встречаются даже у старших дошкольников слова «между», «напротив», «над». В каждой из пар пространственных обозначений первоначально осваивается только одно из них: под, справа, сверху, сзади, посередине, друг за другом. А на основе сравнения с первыми, выполняющими функцию точки отсчета в системе координат, позднее происходит освоение противоположных значений: над, слева, снизу и т.д. Даже правильно употребляя пространственный термин, ребенок не всегда понимает его значение. Так, дети 4 лет называли место постоянной прогулки «садик напротив», используя слово «напротив» как наименование садика, но не как обозначающее местоположение данного сквера по отношению к детскому саду (Т. А. Мусейбова). Дети 6 — 7 лет, используя многообразные обозначения пространственных отношений, могут описать путь и

«пространственную карту», т.е. рассмотреть знакомую площадь (комнату, место в городе) с любой точки зрения, например, рассказать, как расставлена мебель в комнате.

Исследование М. В. Вовчик-Блакиной позволило выделить три этапа в развитии различения ребенком пространственных направлений: вперед — назад, вверх — вниз, вправо — влево. На первом этапе ребенок ориентируется в этих направлениях, либо двигаясь в ту или иную сторону, либо изменяя соответствующим образом положение корпуса, головы, рук и контролируя эти движения зрением. Он может различать пространственные отношения предметов, изображенных на листе, при помощи движений глаз и лишь частично мелких движений рук, головы. Речь пока не играет решающей роли в пространственном различении, а пространственные признаки и отношения не абстрагируются от той или иной конкретной ситуации. 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.

На втором этапе ребенку доступно словесное обозначение выделяемых пространственных признаков. Но понимание пространства не выходит еще за пределы практического различения ребенком направлений в определенной воспринимаемой или представляемой предметной ситуации. Он оценивает пространственные отношения исключительно с точки зрения положения в пространстве его самого. 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.

На третьем этапе 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. 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. Заметим, что указанные этапы в различении дошкольником пространства не всегда точно соответствуют тому или иному возрасту. Второй этап различения расположения предметов впереди — сзади, внизу —верху можно отнести к младшему дошкольному возрасту, третий — к среднему. Но в освоении правого — левого направлений младшие дошкольники не выходят за пределы первого этапа — практического различения собственных рук и практической

ориентировки. Детям среднего дошкольного возраста доступно представление о своих руках, а соответственно и направлениях как «правом» и «левым», но лишь старшие дошкольники при соответствующем обучении могут осознать относительность этих понятий.

Помимо речевых способов овладения пространством существуют и невербальные пространственные представления, образующиеся на основе практической ориентировки в пространстве, обследования его свойств. Овладение внутренними действиями наглядного моделирования пространства, построение и использование модельных пространственных представлений, например, графического плана пространства комнаты, участка, приводит к совершенствованию пространственной ориентировки. Содержание этих моделей включает в себя отображение пространственных отношений между объектами, обозначенных с помощью пространственных предлогов и наречий. То есть слово адекватно фиксирует пространственные представления в том случае, если за ним стоит достаточно сформированная система действий наглядного моделирования (О. М. Дьяченко, Р. И. Говорова, Т. И. Лаврентьева, Л. М. Хализева). Так, дети 5 — 6 лет после прослушивания рассказа выполняли аппликацию, в которой должны были отразить пространственные отношения между персонажами, и пересказывали текст. В рассказе присутствовали пространственные отношения, обозначенные пространственными предлогами «в», «под», «на» и пространственно-временным «за». Обучение моделированию пространственных ситуаций и словесное обозначение пространственных отношений между предметами способствует более совершенной пространственной ориентировке.

Восприятие времени — один из самых сложных видов восприятия 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 последовательно, в одном направлении, его нельзя остановить или вернуть, оно необратимо. Обозначение временных промежутков относительно: то, что было «завтра», стало «сегодня», на следующий день — «вчера», а через два дня — «позавчера» и т.д. Между характеристиками объективного и психологического времени нет однозначного соответствия. Характеристики объективного времени (последовательность, длительность, синхронность) точно измеряют приборы. Временные интервалы равны между собой, их последовательность строго определена. Психологическое время имеет свое собственное актуальное членение. Один и тот же промежуток времени воспринимается по-разному в зависимости от содержания и характера выполняемой деятельности, состояния малыша в этот

момент: при ожидании привлекательного события кажется, что время идет медленно.

Предпосылки восприятия времени складываются у младенца в связи с формированием биоритма «сон—бодрствование». В конце раннего детства дети начинают осваивать непродолжительные и конкретные временные отрезки, например части суток, ориентируясь на ту деятельность, которую в течение этих промежутков они выполняют, главным образом бытовую (утром — умываются, завтракают; днем — играют, гуляют, обедают; вечером — укладываются спать). Наблюдения за природными явлениями помогают выделить более существенные признаки в определении времени (утром — светло, встает солнце; вечером — уже темно, солнца нет). Наблюдения за сезонными изменениями в природе помогают выработать представления о временах года. 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. Дети 5 — 6 лет часто не понимают логики временных отношений, как определенной временной последовательности событий, которая может быть передана словами «сначала», «потом», «после этого», «раньше» и т.п. Нередко дошкольники затрудняются дифференцировать временные интервалы, включая в понятие «дни недели» «субботу, воскресенье, завтра, вчера» или «воскресенье, понедельник, май, новый год». Старшие дошкольники, посещающие детский сад, к дням недели относят прежде всего субботу, воскресенье, понедельник — дни для них, как правило, особо значимые и эмоционально насыщенные, которые они проводят с родителями, а затем снова встречаются с товарищами.

Представление о настоящем времени начинает формироваться раньше, чем о прошедшем. Старший дошкольник ищет определенные временные ориентиры, чтобы лучше воспринять прошлое. Таковыми становятся отдельные действия, события и эмоциональные состояния, которые ребенок осуществил, испытал. Выстроить картину прошлого в значительной степени ему помогают взрослые. В конце дошкольного возраста дети начинают осознавать будущее время, осваивая планирование будущих действий, создавая перспективы возможного («Хочу быть взрослым и научиться машину водить», «Пойду в школу, все буду знать, как большой»). Так восприятие времени включается в развитие самосознания, произвольности поведения, обеспечивая осознание себя во времени, временной аспект образа себя. И все-таки в дошкольном возрасте остается недоступным понимание таких очень длительных

временных периодов, как год, век, столетие, эпоха и т.п. У детей 6 — 7 лет временные представления о цикличности преобладают над представлениями о линейности. Последовательность событий они воспринимают внутри цикла, а время как движение по кругу (ждут окончания недели, дня рождения, Нового года). Представления об этих повторяющихся событиях в сознании детей 6 — 7 лет оказываются более яркими. Ряд прошлое—настоящее—будущее еще не представлен как направленный вектор из прошлого в будущее на большом отрезке времени. Если даны точка отсчета, указано направление движения, старшие дошкольники могут прийти к идее поступательного движения времени: «И день недели будет тот же, и число то же, но год будет другой».

Главная роль в развитии восприятия времени принадлежит взрослому, который вычленяет временные отрезки, устанавливает их связь с деятельностью малыша, обозначает в слове, включая его в разнообразные житейские ситуации. Дети учатся определять небольшие отрезки времени (1, 3, 5, 10 мин), опираясь на песочные часы или секундомер и исходя из своей деятельности, из того, что за это время можно сделать, какой результат получить (какой рисунок нарисовать, сколько карандашей сложить в коробку). Детей учат выполнять определенную работу за определенный срок, регулировать темп ее выполнения, предварительно планировать ее объем в соответствии с длительностью отрезка времени (Т.Д. Рихтерман).

У дошкольников складывается способность отражать мир в единых временно-пространственных представлениях. Их дети используют, например, решая задачи, где удаленность объектов друг от друга связывается с их падением со стола и надо ответить, какая из кукол упадет первой. Дети 5 лет, опираясь на единые временно-пространственные представления, в которых пространственные отношения поставлены в соответствие временным по некоторому принципу (удаленность от края стола), находят верное решение — ставят фигурки одна за другой, строго по линии (Н. Е. Веркса).

10.3. Особенности художественного восприятия

Умение воспринимать и понимать литературное произведение складывается из следующих компонентов. Во-первых, ребенок не видит перед собой описываемые события, обстановку, действия героев, их внешность, поступки, взаимоотношения, а должен их представить, опираясь на свой опыт, услышать звуки, почувствовать вкус, запахи. От того, насколько он ярко и точно

воссоздал образы, зависит глубина понимания текста. Во-вторых, ребенок должен не только осознать воспринятое, но и проникнуть в смысл, идею произведения. Для этого он должен уметь устанавливать существенные связи в тексте, уяснять причины описанных событий, видеть и понимать действия героев, причины их поступков, переживаний. В-третьих, понимание текста требует эмоционального отклика на него, внутреннего содействия герою, переживания вместе с ним происходящих событий.

Восприятие дошкольниками сказки характеризуется двойственностью (А. В. Запорожец, Д. М. Арановская, Т. А. Кондратович, Т. И. Титаренко, О. О. Хоменко, Е. А. Флерина). С одной стороны, ее понимание не носит чисто интеллектуального характера, опирается на непосредственное эмоциональное отношение к описываемым событиям и героям, а не 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. Ребенок пытается включиться в сюжет, повлиять на ход событий, он ставит себя на место героя, борется с его врагами, мысленно действует вместе с ним. Он подражает действиям персонажей, повторяет их высказывания. При повторном чтении он стремится отключиться от сильного сопереживания, поэтому щиплет себя, отвращается от рассказчика или нередко просит пропустить эпизоды, в которых любимым героям что-то угрожает. Наивность детского восприятия состоит в том, что ребенок не любит плохого конца, он уверен, что герой должен быть всегда удачлив. То есть занимает позицию «внутри произведения», а позиция слушателя — понимание сказки как вымысла — формируется только к 7 годам. Такая действенная позиция при слушании сказки близка к игре. Но в игре ребенок реально действует в воображаемых обстоятельствах, а в сказке и действия, и обстоятельства являются воображаемыми. То есть слушание сказки способствует формированию умений различать мир внешний, реальный и внутренний, волшебный, а также мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, без чего невозможна любая творческая деятельность.

Понимание литературного текста выступает как действие прослеживания описываемых в нем событий. Поэтому такому пониманию помогает наглядная опора — иллюстрации к тексту. Для младших дошкольников важными оказываются те картинки, которые последовательно изображают основные события текста, а для старших — те, в которых представлены действия и взаимоотношения персонажей, позволяющие понять нравственный смысл их поступков. Ведь они уже понимают фабулу и внешний ход событий без опоры на иллюстрации.

Для восприятия дошкольника характерна необычайная непо-

средственность и эмоциональность, сочувствие положительным героям. Малышам не нравятся неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой, поэтому они сразу же стремятся выделить положительных героев, безоговорочно занять их позицию, подражать им. А ко всем, кто препятствует осуществлению замыслов этих героев, относятся резко отрицательно. То есть у них возникает сочувствие герою, складывается эмоциональный образ описываемых событий и взаимоотношений, а затем и предвосхищение того, что должно случиться с героем. Это предвосхищение помогает ребенку представить и пережить отдаленные последствия человеческих действий, прочувствовать их смысл для разных людей. А значит, выйти в мир жизненных смыслов, прийти к осознанию смысла поступков, качеств человека, а затем к пониманию содержания произведения. Благодаря тому, что, слушая сказку, ребенок мысленно следит за описанными в ней событиями, он может их осмыслить и пережить, хотя не принимает в них непосредственного участия. Нравственный смысл поступков, выраженный в форме конкретных действий сказочных героев, более доступен пониманию ребенка, чем в форме абстрактного рассуждения.

Творческий характер восприятия литературных произведений дошкольниками выражается в преобразующем отношении к ним уже детьми 4 — 5 лет. Они включают элементы литературного опыта в игру, изменяя их. Так, в коллективных играх чаще всего варьируются детали сюжета при сохранении традиционного облика героев, а в индивидуальных воображаемых ситуациях — образ самого героя. Например, дети пугают друг друга образом Бабы-Яги, заново переживая восторг и ужас от бегства. Они меняют внешние обстоятельства воображаемой жизни этого персонажа, но усиливают его изначальный характер, как однозначного воплощения зла. Сочиняя же для себя, ребенок преобразует отрицательные качества образа в «лучшую» сторону, что делает образ более гибким и подвижным (страшный волк становится его знакомым, с которым он может теперь гулять). Придумывая собственные сказки, дети заимствуют из знакомых прежде всего мотивы погони, уничтожения, прятания и превращения. Простор для творчества открывают в первую очередь те образы, которые обладают некоторой степенью неопределенности или в которых легко узнают нарушителей спокойствия (например, волк).

Для восприятия детьми литературных произведений характерны две тенденции — «выделяющая» и «синтезирующая», неразрывно связанные между собой. «Выделяющая» — это вычленение ребенком наиболее субъективно значимых элементов произведения. Так, при пересказе текста он изменяет его содержание и композицию, включает в повествование экспрессивные

высказывания оценочного, объяснительного характера, делает акцент на отдельных эпизодах, повторяет эмоционально отдельные фразы и отрывки. «Синтезирующая» тенденция — это объединение ребенком нескольких произведений или их отдельных элементов в единый сюжет или образ на основе установления сходства и видения в новом признаков знакомого. Наблюдаются две разновидности синтеза. В соответствии с первой, базирующейся на тематическом принципе, ребенок ассоциативно соединяет содержание нескольких различных произведений, сочетает их отдельные сюжетно-тематические единицы. Вторая разновидность синтеза основывается на переживании детьми эмоциональной общности связываемых явлений или образов. Если с помощью первой разновидности синтеза дети выстраивают развернутые повествования, то с помощью второй осмысливают достаточно сложные для них произведения путем «манипулирования» образами, взятыми из различных текстов. Так, Карабас-Барабас и Бармалей, Дуремар и Соловей-разбойник, Баба-Яга и ведьма используются как синонимы или сливаются (Т. Алиева).

Отметим возрастные особенности восприятия литературных произведений. Для младших дошкольников характерна тесная зависимость понимания текста от их личного опыта. Факты, совпадающие с их жизненными представлениями, осознаются легко и правильно. Дети устанавливают наиболее легко осознаваемые связи, когда события следуют друг за другом. В центре их внимания находится главный персонаж, эмоциональное отношение к которому ярко окрашено. Но дети не понимают мотивов поступков и переживаний героев.

В среднем дошкольном возрасте дети устанавливают простые причинные связи в сюжете, в целом правильно оценивают поступки персонажей, опираясь на свои представления о нормах поведения и обогатившийся личный опыт.

Старшие дошкольники начинают осознавать события, которых не было в их личном опыте, интересуются не только действиями героя, но и мотивами его поступков, его переживаниями и чувствами, стремятся понять внутренний смысл произведения, его эмоциональный подтекст. У них формируется умение воспринимать текст в единстве содержания и формы. Но аллегорический подтекст басен, скрытая сатирическая или ироническая интонация сказок им недоступны.

В дошкольном детстве *восприятие рисунка* развивается в трех направлениях (В.С.Мухина). Во-первых, изменяется отношение к рисунку как к изображению действительности. Рисунок становится для дошкольника заместителем реального объекта. Дети начинают отделять реальное от изображенного, перестают путать свойства реальных и изображенных предметов,

понимают, что с нарисованными предметами нельзя действовать, как с настоящими, что яблоко с картинки нельзя съесть, а собаку прогнать. Во-вторых, развивается умение правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть именно то, что на нем изображено. Это умение складывается в связи с освоением ребенком норм и правил изобразительного искусства, прежде всего законов перспективы, в соответствии с которыми строится рисунок. Ведь даже на самой простой картине, изображающей пусть два предмета, они даны в каких-то пространственных связях. В-третьих, совершенствуется понимание содержания рисунка, которое зависит от его структуры, динамичности или статичности сюжета, от его известности ребенку. Так, ему легче понять рисунок с такой композицией, при которой отдельные составляющие подчинены одному структурно-смысловому центру (Т. О. Гиневская).

Важным в описании картинки является вопрос, с которым взрослый обращается к ребенку (С. Л. Рубинштейн, Г. Т. Овее-пян). Спрашивая о том, что изображено, взрослый ориентирует малыша на перечисление нарисованных предметов. Вопрос «Что делают на картинке?» приводит его к раскрытию функциональных связей, т. е. действий персонажей. На просьбу «Расскажи о событиях, изображенных на картинке» ребенок, пытаясь их понять, истолковать, дает связанные высказывания. Он определяет центр, ядро картинки, устанавливает пространственное местоположение предметов, различные видимые и предполагаемые логические взаимосвязи между ними, воспринимает рисунок как целое. Таким образом, вопросы взрослого помогают дошкольнику проанализировать содержание картинки. Понять содержание картинки помогает также ее название. Если ребенок дает ей название, выраженное одним-двумя словами, то он обобщает увиденное, относит конкретный предмет или событие к соответствующей группе. В таком описании рисунка прослеживаются взаимосвязи восприятия, мышления и речи, анализа и синтеза.

В *эстетическом восприятии живописи* М. Н. Зубарева выделила три уровня. На первом ребенок 3 — 4 лет эмоционально радуется изображению знакомых предметов, которые он узнал, но еще не образ. Мотив оценки носит предметный или житейский характер (картина нравится «потому, что здесь лодка, можно покататься», «потому, что яблоко, оно вкусное»). По просьбе взрослого малыш может выбрать картину соответствующего настроения (веселую, грустную, радостную), указать, какая больше нравится по цвету, заметить контрастное сочетание цветов.

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 цвет и цветовые сочетания изображенных предметов и явлений, реже — форму и композиционные приемы. Прежде всего дошкольник обращает внимание на цвет как важное средство выразительности, понимает настроение картины, объясняет, почему оно такое и какие для этого использованы краски. Он может дать описание картин, сравнить их между собой, назвать те, которые ему больше нравятся, что говорит о формировании художественного вкуса.

На третьем, высшем, уровне дети 6 — 7 лет поднимаются до способности воспринимать больше, чем заложено во внешних признаках изображаемого явления, т.е. улавливать внутреннюю характеристику художественного образа, не лежащую на поверхности. Это еще не полное постижение художественного образа, но позволяющее эстетически переживать хотя бы его часть. Ребенок обращает внимание на цветовой колорит, композицию, с помощью которых художник создает образ. Он понимает, что характерные черты явлений природы можно изобразить по-разному. Содержание картины воспринимает адекватно и все более подробно и точно объясняет, умеет заметить настроение, которое художник передал в картине, выразительные средства, которыми он пользовался. Дошкольник начинает проявлять интерес и любовь к изобразительному искусству, усваивает понятие «жанр» картины (пейзаж и натюрморт).

Особенности сенсорного развития:

- зрительное восприятие становится ведущим при ознакомлении с окружающим;
- осваиваются сенсорные эталоны;
- возрастает целенаправленность, управляемость, осознанность восприятия;
- интеллектуализация восприятия способствует установление взаимосвязей с речью и мышлением;
- развиваются восприятие пространства, времени, литературных произведений и рисунков.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте специфику и направления сенсорного развития дошкольника.
2. Как развивается восприятие дошкольником пространства?
3. Как складывается ориентировка дошкольника во времени?
4. Какова специфика художественного восприятия дошкольника?
5. Раскройте условия, специфику и механизмы восприятия дошкольником сказки, литературного произведения, картинки.

Глава 11

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

11.1. Развитие свойств внимания

В дошкольном возрасте изменения касаются всех свойств и видов внимания. Увеличивается его *объем* — количество объектов, на которое оно направлено в данный момент. Дошкольник уже может действовать с двумя-тремя предметами, последовательно рассмотреть и воспринять их достаточно ясно. Причем результаты восприятия улучшаются, если взрослый помогает сравнить предметы, выделить в них сходство и различие. Увеличение объема внимания сказывается не только в количественных показателях, но и в особенностях тех объектов, на которые оно направляется. В отличие от ребенка раннего возраста внимание дошкольника вызывают не только яркие, красочные, новые, необычные объекты, но и внешне непривлекательные. Дошкольники интересуются назначением предметов, способом их применения, связями с

другими предметами, прежде всего функциональными, а также причинно-следственными. Объектами внимания становятся содержание книг, сказок, иллюстраций к ним, картин, личность и деятельность взрослых и сверстников, поведение и жизнь животных, явления природы. Все чаще объектом внимания становится речь взрослых — их инструкции, требования, указания, объяснения, одобрения, оценки. Но даже у детей 6 лет объем внимания оказывается недостаточным, особенно при распознавании сложных и малоразличимых объектов (буквы, цифры, знаки, картинки, рассказы), что приводит к ошибочному узнаванию (И. И. Баскакова). Дошкольникам трудно одновременно произвести объединение, совмещение и удержание нескольких объектов в поле внимания, поэтому они затрудняются в классификации сразу по двум-трем или более признакам. Например, разложить фигуры с учетом цвета, размера и формы.

Возрастает, хотя и в незначительной степени, возможность **распределения** внимания в связи с автоматизацией многих действий ребенка. Если он освоил действие и оно стало привычным, то ему становится легче совмещать это действие с выполнением другого. Все чаще ребенку приходится действовать с двумя или несколькими предметами, например, слушать сказку и рассматривать иллюстрацию к ней. Однако трудности распределения внимания в сочетании с узостью его объема не позволяют дошкольнику увидеть и оценить, а также предусмотреть последствия его собственных действий. Поэтому не удерживая в поле внимания цели, средства, процесс и его результаты, ребенок может совершать проступки.

Изменяется **переключение** внимания — способность переходить от завершения одного действия к выполнению другого, например от конструирования к занятиям речью, от игры к обеду. Ребенку оказывается сложным начинать, выполнять и заканчивать свои действия по команде взрослого, особенно в тех случаях, когда они очень интересны и важны для него. Трудности переключения внимания обусловлены тем, что дошкольник не освоил это свойство как интеллектуально-волевое действие, которое предполагает осознание необходимости и возможность изменить характер или способ деятельности. Поэтому взрослый должен специально обучать ребенка приемам переключения внимания. Переключаемость внимания при распознавании зрительной информации в возрасте 5 — 10 лет улучшается с 6 лет, быстрее всего — с 7 до 8 лет. Интенсивность внимания как скорость переработки информации улучшается с 8 лет резким скачком до 9 лет. Устойчивость внимания развивается, начиная с 5 лет, очень быстро до 8 лет, продолжает улучшаться до 10 лет (А. Э. Тамбиев и др.).

Увеличивается **устойчивость** внимания — длительность со-

средоточения на значимом объекте. Продолжительность детских игр возрастает от 27 мин у детей 3 лет до 96 — 100 мин у детей 5 — 6 лет. Время, затрачиваемое ребенком на свободное рассматривание картинки, от младшего к старшему дошкольному возрасту возрастает в 2 раза (с 6,8 до 12,3 с) (Н. Я. Агеносова). Возрастание устойчивости внимания дает ребенку возможность выполнять под руководством взрослого определенную работу, пусть не очень интересную. Малыш не отвлекается, если понимает, что дело нужно довести до конца, даже если появилась более привлекательная перспектива. Дети 5,5 — 6,5 лет могут более длительное время выполнять мало интересное задание — раскладывать обрывки цветной бумаги по коробочкам (62,8 мин), чем дети 2,5 — 3,5 лет (17,5 мин) (Т. В. Петухова). Поддержание устойчивости внимания, фиксация его на объекте определяются развитием любознательности, познавательных процессов. Так, ребенок долго наблюдает за рыбками в аквариуме, чтобы узнать, где они спят.

Устойчивость внимания зависит от характера выполняемой деятельности. Старшие дошкольники могут продуктивно работать, если деятельность имеет определенную степень трудности, вызывает интерес, а значимость ее выполнения они осознают. То есть оптимальная трудность и значимость деятельности способствуют появлению и сохранению устойчивости внимания. В относительно легкой деятельности внимание детей менее напряжено, концентрация его подвержена более большим колебаниям, чем в труде. Творческая игра, не предъявляющая к умственной работе ребенка высокие требования, меньше всего его утомляет. Словесные формы деятельности требуют больше напряженного внимания и вызывают соответственно большую частоту и длительность отвлечений: заучивание стихотворения — 3,7 раза отвлечений; занятия счетом — 2,7; ответы на вопросы о прослушанной сказке — 1,8 (А. А. Люблинская). На занятиях по родному языку" внимание сохраняется в течение 15 — 20 мин, по рисованию — 25 мин, при конструировании — до 20 мин (Н.В. Волкова).

Социально значимые раздражители, например игра, оказывают на детей двойное влияние. С одной стороны, они помогают сохранить устойчивость внимания, с другой — отвлекают. В возрасте от 4 до 7 лет в момент, когда ребенок максимально увлечен сочинением сказки на заданную взрослым тему, наиболее длительные отвлечения вызывает шум игры других детей, а наименее — звонок. 4 года — 5,68 — 6,02 с на звонок и 7,88 — 8,36 с на шум игры; 6 лет — соответственно 1,9 — 2,1 и 6,2 — 6,4 с. У детей 4 лет под действием шума игры снижается сосредоточенность на выполнении задания, они начинают прислушиваться к голосам играющих или уходят к ним. Если же возвращаются к сочинению рассказа, то

торопятся его продолжить или меняют сюжет в значительной степени. У детей 6 лет в ответ на шум игры уменьшается интерес к сочинению рассказа, а продолжение вызывает определенные трудности (Л.П. Набатникова). На протяжении дошкольного детства длительность отвлечений, вызванных разными раздражителями, снижается, т.е. возрастает устойчивость внимания. Наиболее резкое снижение продолжительности отвлечения наблюдается у детей от 5,5 до 6,5 лет (в среднем — 1,6 мин) в отличие от детей 2,5 — 3,5 лет (в среднем — 7,8 мин) (Т. В.Петухова).

Индивидуальные различия в динамике внимания у старших дошкольников обусловлены врожденными свойствами их нервной системы, а общий объем правильно выполненной работы, ее качество не зависят от темперамента детей. Результаты деятельности у детей различных темпераментов, как подчеркивает Т. И. Чиркова, могут быть одинаковыми, но динамика их достижения, способы саморегуляции носят индивидуальный характер и имеют свои положительные и негативные стороны. Так, при выполнении задания писать знаки по определенным правилам у тревожных детей с меланхолическим темпераментом ярко проявляется аритмия в деятельности, когда колебания внимания возможны в пределах 8 — 50 с. Они проявляют высокую чувствительность к допущенным ошибкам. После ошибки время написания ими системы знаков или возрастает, или резко уменьшается. Повышенный самоконтроль в деятельности этих детей приводит к переживанию некоторой неуверенности, постоянным возвращением к написанному, проверкам себя как бы в ожидании ошибки. Деятельность детей-флегматиков — ритмически плавная, устойчивая, хотя и замедленная в темпе. Нет резких колебаний во времени написания отдельных систем знаков и у детей-сангвиников. Последние, выполняя большой объем работы, не проявляют такой самоконтроль, не реагируют на свои ошибки возникновением ориентировочных реакций произвольного характера, как дети-меланхолики. Аритмия деятельности у детей-холериков иная, чем у детей-меланхоликов. Самое существенное отличие состоит в том, что изменения в темпах, ритмах деятельности, допуск отвлечений и ошибки у холериков чаще наблюдаются бессистемно, без какой-либо четкой последовательности, повышенная саморегуляция в процессе работы не проявляется.

11.2. Развитие произвольного внимания

В дошкольном детстве господствуют непроизвольное, непреднамеренное внимание, память, воображение. Развитие этих процессов связано с тем, что возрастает самостоятельность ребенка,

изменяется организация его жизни, он осваивает речь, игровую, трудовую, продуктивную деятельность. Под влиянием новых требований взрослого и новых условий деятельности перед детьми встают особые задачи — сосредоточить и удержать на чем-то внимание, запомнить и воспроизвести материал, построить замысел игры или рисунка. Решение таких задач требует нового уровня внимания, памяти, воображения. Произвольное внимание характеризуется целенаправленностью, проявлением значительного напряжения. Но непроизвольное внимание само по себе не перерастает в произвольное. Развитие произвольного внимания осуществляется под руководством взрослого. В 4 — 5 лет ребенок направляет свои действия под влиянием указаний взрослого, который все чаще говорит ему: «Будь внимательным», «Слушай внимательно», «Смотри внимательно». Выполняя требования взрослого, ребенок должен управлять своим вниманием, поэтому старшие дошкольники проговаривают инструкцию взрослому в 10 — 12 раз чаще, чем младшие (В. С. Мухина). Слово в виде инструкции или требования взрослого выступает как фактор, помогающий ребенку овладеть своим вниманием. При помощи инструкции взрослый целенаправленно привлекает внимание малыша к тем способам и операциям, которые дают ему возможность достичь поставленной цели. Словесный приказ взрослого не только направляет внимание дошкольника, но и переклывает его. Таким образом, развитие произвольного внимания связано с **усвоением средств управления** им. Первоначально это внешние средства — указательный жест, слово взрослого.

Роль этих средств в управлении произвольным вниманием была показана Л.С. Выготским. Ребенок в одной игре должен был угадать, под какой из двух чашек спрятан орех. Дно одной чашки закрывали картонным кружком темно-серого цвета, а другой — светло-серого. Дети не знали, что орех всегда прятали под чашку с темно-серым кружком. Они сосредоточивались на самом орехе и не обращали внимания на картонные кружки, поэтому даже после 45 — 49 проб не могли выявить закономерности, по которой прятали орех. Для безошибочного решения задачи малышу оказалось достаточным одного молчаливого указания взрослого на кружок темно-серого цвета, которое направило внимание ребенка.

В другой игре дошкольник должен был как можно быстрее отвечать на различные вопросы взрослого, но не называть заранее оговоренных слов, например цветов черного и белого. Чтобы помочь ребенку быть внимательным и успешно справиться с задачей, взрослый предлагал ему вспомогательное средство для интенсивного сосредоточения на правилах игры — карточки с запретным цветом. То есть эксперимент строился по типу методики двойной стимуляции: первый ряд стимулов составляли вопросы

взрослого, второй — цветные карточки. Чтобы ребенок овладел своим внутренним вниманием, ему предлагали оперировать внешними стимулами. Так внимание превращалось из непосредственного в *опосредованное* внешним средством. Внимание ребенка, подчеркивал Л.С. Выготский, с самого начала становится направляемым. Первоначально взрослый привлекает внимание ребенка к тем или иным предметам с помощью слов-указаний. Затем ребенок начинает пользоваться словом как средством указания, управления вниманием других.

В старшем дошкольном возрасте средством управления своим вниманием становится речь ребенка, которая приобретает планирующую функцию. «Я хочу посмотреть сначала жирафа, а потом носорога», — говорит малыш по дороге в зоопарк. Он по собственной инициативе намечает цель просмотра, осуществляет волевой выбор объектов внимания, а затем внимательно их рассматривает. То есть развитие произвольного внимания тесно связано не только с развитием речи, но и с пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием ее цели. Развитие этого

внимания также связано с освоением норм и правил поведения, становлением волевого действия. Так, малыш хочет играть с другими детьми, но воспитатель назначил его дежурным по столовой. Выполняя обязанности дежурного, ребенок должен помочь взрослому накрыть на стол. И следуя этому правилу, малыш сосредоточивается на выполнении работы, прилагая определенные волевые усилия.

Произвольное внимание может перерасти в *послепроизвольное*. Если ребенка начинает привлекать сам процесс дежурства, ему нравится красиво расставлять столовые приборы, то появляется интерес не к результату деятельности, а к процессу ее выполнения, и значительных волевых усилий для поддержания внимания уже не требуется. Малыш не отрывается от работы, поскольку внимание стало послепроизвольным. Значит, развитие этого вида внимания происходит через становление произвольного, связано с умением ставить и удерживать цель, с привычкой прилагать волевые усилия для ее достижения. Послепроизвольное внимание важно при обучении дошкольников на занятиях, так как длительность поддержания внимания с помощью волевых усилий для них утомительна.

Особенности развития внимания:

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

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Опишите развитие свойств внимания в дошкольном возрасте.
2. Как развивается непроизвольное внимание дошкольника?
3. Охарактеризуйте специфику развития произвольного и послепроизвольного внимания у дошкольника.
4. Какие средства организации внимания осваивает дошкольник?

Глава 12

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

12.1. Развитие видов памяти

Центральная роль в системе функций дошкольника принадлежит памяти, связанной с накоплением и переработкой его непосредственного опыта, и ни одна другая функция не осуществляется без участия памяти (Л.С. Выготский). В развитии памяти ребенка происходят количественные изменения и качественные преобразования. Наряду с наиболее простой формой восстановления прошлого опыта — узнаванием в условиях повторного восприятия объектов — появляется воспроизведение объектов, которые в данный момент не воспринимаются. Процессы запоминания и воспроизведения начинают произвольно регулироваться.

В дошкольном возрасте главным видом памяти в зависимости от типа запоминаемого материала является *образная*. Основное содержание детской памяти составляют представления о предметах и их свойствах, об окружающих людях и их деятельности, об объектах и явлениях природы, о пространстве и времени, о героях сказок. Эти представления — конкретные наглядные образы дошкольник использует как «строительный материал» в своих играх, рассказах, рисунках, постройках.

Образная память занимает ведущее место в иерархии познавательных процессов, тесно связанных с конкретной ситуацией и имеющих наглядный характер. Поэтому ее развитие и перестройка обусловлены прежде всего изменениями, происходящими в восприятии и мышлении. Восприятие, хотя и становится более осознанным, целенаправленным, все же сохраняет глобальность. Так, ребенок выделяет больше признаков предмета и замечает их градации, но воспринимает преимущественно наиболее яркие, не замечая другие, даже более важные. Поэтому представления памяти нередко оказываются отрывочными. Запоминание и воспроизведение проходят быстро, но зачастую бессистемно. Малыш «перескакивает» с одного признака предмета или компонента ситуации на другой. В памяти он часто удерживает второстепенное, а существенное забывает. И все-таки образная память обеспечивает целостность восприятия, выполняет в перцептивных процессах

интегрирующую функцию, объединяя зрительные тактильные, слуховые, обонятельные, осязательные элементы. Информация о прошлых событиях, яркий и четкий образ восприятия, сформированный на основе памяти, создают предпосылки для распознавания, позволяют узнать предмет, не обследуя его повторно.

Образная память помогает развитию мышления, ведь оно опирается на образы, представления. Чем больше образов хранится в памяти, чем более они осмысленны и систематичны, тем разнообразнее и точнее их использование. Наличие их в памяти создает возможность оперирования в условном внутреннем плане, без опоры на конкретную ситуацию. То есть мышление становится внеситуативным, что расширяет границы познания. 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, как показала А. А. Люблинская, преобразование представлений, их переход:

- от единичных представлений, полученных в процессе восприятия одного конкретного предмета, к оперированию обобщенными образами;

- от «нелогичного», эмоционально нейтрального, часто смутного, расплывчатого образа, в котором нет основных частей, а есть только случайные, несущественные детали в неправильной их взаимосвязи, к образу, четко дифференцированному, логически осмысленному, вызывающему определенное эмоциональное отношение к нему ребенка,

- от нерасчлененного, слитного статического образа к динамическому, используемому старшими дошкольниками в разной деятельности;

- от оперирования отдельными, оторванными друг от друга представлениями к воспроизведению целостных ситуаций, включающих выразительные, динамические образы, т.е. отражающие предметы в многообразии связей. Последнее изменение касается самого процесса создания образов. Если маленькие дети создают образ на основе практического действия, а затем оформляют в речи, то у старших дошкольников образ возникает на основе мыслительного анализа и синтеза.

В дошкольном детстве речь все больше включается в мнемические процессы. Называние признаков объекта во внешней речи существенно влияет на эффективность образной памяти, особенно у младших дошкольников. Этот факт, видимо, объясняется тем, что способность к анализу во внутреннем плане у них минимальна, восприятие целостно, поэтому выделить признаки им сложно. Называние же их в слове дает возможность сосредоточить

внимание на разных сторонах предметов, осознать и проанализировать их. Старшие дошкольники чаще используют речь при запоминании, что повышает продуктивность образной памяти.

Важным условием вычленения и объединения признаков является название объектов, их описание, вопросы. Слово в единстве с непосредственным восприятием предмета вычленяет существенное, тормозит менее значимое, делает восприятие устойчивым и обобщенным. Особенно значительную роль в создании сложных представлений играет понимание детьми значения слова: чем точнее оно вскрывает основное содержание сложного образа, его сущность, тем большее значение оно имеет в формировании образа. По мнению А. А. Люблинской, роль слова выражается: в обозначении целого предмета, его образа, ведь всякое представление говорящего в большей или меньшей мере — обобщение; в анализе целого, сложного нерасчлененного предмета для выделения его основных частей, признаков, элементов, обозначения связей между ними; в «акцентировании», т.е. специальной фиксации самого существенного в образе, который становится при этом смысловым и смыкается с понятием.

Так память, все больше объединяясь с мышлением и речью, приобретает интеллектуальный характер.

Словесная память дошкольника интенсивно развивается в процессе активного освоения речи, при слушании и воспроизведении литературных произведений, рассказывании, в общении со взрослыми и сверстниками. Активно овладевая новыми формами слов родного языка и их сочетаниями, ребенок замечает и выделяет в речи взрослых, стихах, потешках их внешнюю звуковую форму, как основу запоминания. Запомнить содержание литературных произведений ребенку помогает его активное отношение к слушанию, когда он сопереживает герою, ставит себя на его место и мысленно действует вместе с ним. Запоминанию стихотворений способствует не только интерес к их содержанию, но и звучность, ритмичность, рифмы. Воспроизведение текста, изложение собственного опыта становится логичным, последовательным не только по мере роста словарного запаса, но и освоения мыслительных операций анализа и синтеза, понимания причинно-следственных отношений. Заметим, что развитие словесной памяти тесно связано с развитием образной, поскольку язык ребенка развивается наглядным путем. Запомнить новое слово малышу помогает соотнесение его с определенным единичным предметом. Можно сказать, что четкость и правильность представления о предмете влияют на уровень обобщения, которое содержится в обозначаемом его слове. А каждое новое слово становится достоянием ребенка только в связи с ясным, конкретным представлением об объекте вещественного мира.

У дошкольника значительно изменяется содержание **двигательной памяти**. На ее основе формируются многочисленные и разнообразные навыки: самообслуживания (одевание и раздевание, умывание, пользование бытовыми предметами); физкультурные (шаг, бег, прыжки, лазание, ползание). Движения начинают осуществляться в соответствии с образцом, данным взрослым, на основе которого в памяти формируется зрительно-двигательный образ. По мере освоения движения или действия роль образца взрослого уменьшается, так как ребенок сравнивает их выполнение не с внешним, а с внутренним образцом, с собственными идеальными представлениями. Такое сравнение значительно расширяет его двигательные возможности. Он может запоминать, сохранять и выполнять в определенном порядке сложные движения в спорте, танцах, игре на музыкальных инструментах, включающие несколько компонентов, когда танцует, размахивает платочком. Он не только правильно двигается, но способен одновременно решать другие задачи. Например, в подвижных играх дошкольник, выполняя необходимые действия, следит за тем, как он сам и сверстники соблюдают правила.

Совершенствование действий с предметами, их автоматизация и выполнение с опорой на идеальный образец — образ памяти — позволяют малышу приобщиться к таким сложным видам труда, как труд в природе и ручной. Ребенок качественно выполняет орудийные действия, которые основаны на тонкой дифференцировке движений, специализированной мелкой моторике, — вышивает, шьет, вырезает, наклеивает, сгибает и т.д.

В дошкольном возрасте преобладает **непроизвольная память**. Сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, красочность, необычность, контраст, новизна, неожиданность появления, озвученность, прерывистость действия, движение и пр. Ребенок запоминает то, что вызывает интерес или многократно повторяется, как дорога в детский сад. Эффективность запоминания и припоминания зависит от того места, которое эти процессы занимают в выполняемой ребенком деятельности, от того, как они соотносятся с ее мотивами и целями. Так, дети 4 лет, рассматривая картинки, запоминали лишь две-три из двенадцати, но при назывании изображенных предметов — уже 6. Старшие дошкольники лучше непроизвольно запоминают слова в условиях соревновательной игры, а не решая учебную задачу (П. И. Зинченко). Ребенок, исполняя роль покупателя, лучше запоминает слова — названия предметов, которые он должен купить в магазине, чем в лабораторных опытах, поскольку в игре устанавливается непосредственная связь запоминания с мотивами и целями ролевых действий (З. М. Истомина). Лучшему запомина-

нию стихотворений помогают их драматизация, игровое действие, чтение в лицах. Р. И. Жуковская приводит такой пример: мальчик после трехкратного чтения стихотворения запомнил всего 3 строчки, после участия в игре-драматизации — 23, а после повторной игры и показа картинок — 38. Результаты запоминания зависят также от развития у ребенка чувства долга, ответственности за порученное дело, от сознательного, добросовестного отношения к выполняемой деятельности.

С возрастными и индивидуальными особенностями памяти связано явление реминисценции, благодаря которой у некоторых детей воспроизведение текста не ухудшается, а улучшается спустя 20 — 60 мин после его восприятия. Это явление ярче проявляется у младших детей, что возможно связано с возрастной слабостью их нервной системы. У детей со слабой нервной системой, имеющих меланхолический темперамент, отсроченное воспроизведение значительно улучшается не только на занятиях, но и в повседневной жизни (Т. И. Чиркова).

12.2. Развитие произвольной памяти

Важнейшее изменение в памяти дошкольника состоит в том, что примерно в возрасте 4 лет она приобретает элементы *произвольности*. Раньше запоминание материала происходило в связи с его включением в выполнение какой-либо деятельности: малыш запомнил игрушку, играя с ней, или сказку, слушая ее. В старшем дошкольном возрасте память постепенно превращается в особую мнемическую деятельность, которая подчиняется специальной цели — запомнить и для ее реализации опирается на специальные приемы и способы. Ребенок научается ставить перед собой цель что-либо запомнить или припомнить, использовать простейшие приемы и средства запоминания, интересоваться правильностью воспроизведения и контролировать его ход. Возникновение произвольной памяти включено в контекст личностных преобразований, происходящих в дошкольном возрасте, и поэтому связано с возрастанием регулирующей роли речи, с появлением идеальной мотивации и умения подчинять свои действия относительно отдаленным целям, со становлением произвольных механизмов поведения и деятельности.

Сложный процесс перехода к сознательно управляемым мнемическим действиям включает в себя три этапа, изученные З. М. Истоминой. На первом у ребенка нет цели запомнить. На втором можно проследить наличие мнемической цели, но без применения способов запоминания. На третьем ребенок применяет эти способы.

Первоначально *цель запомнить* словесно формулирует

взрослый. Постепенно под его влиянием 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, понимает необходимость что-то сделать для того, чтобы решить мнемическую задачу — припомнить этот материал. Это понимание, в свою очередь, вызывает поиски способов припоминания. В ситуации припоминания ребенок обнаруживает, что в прошлом не был активен и поэтому плохо запомнил. То есть необходимость проявлять активность для запоминания впервые осознается ребенком под влиянием требований активного припоминания.

Развитие действия припоминания проходит три этапа. Сначала дети называют случайные объекты, затем ограничиваются частичным воспроизведением, не делая активных попыток припомнить забытое. После этого складывается активное припоминание, характеризующееся сознательным поиском информации в памяти.

Дошкольник выделяет мнемическую цель не только при столкновении с условиями, которые требуют активного запоминания и припоминания, а также при наличии определенных мотивов — чтобы в будущем успешно выполнить какое-либо предметное или умственное действие (усвоить знание, передать поручение и т.д.). Наиболее благоприятные условия для появления у ребенка намерения запомнить и припомнить что-либо складываются не в лабораторных опытах, а при выполнении практического поручения взрослого в ходе совместной с ним деятельности. В первом случае цель запомнить ставится прямо, а во втором приобретает конкретный и актуальный смысл — выполнить поручение можно только в том случае, если совершить мнемическое действие. Мнемические процессы должны быть всегда мотивированы и приводить к достижению важного для ребенка результата.

Дошкольник начинает осознавать и использовать некоторые **приемы запоминания**, выделяя их из знакомых видов деятельности, например, повторение, аналогии. То есть формируются предпосылки для превращения запоминания в особую умственную деятельность. Повторение может выступать в таких формах, как повторное восприятие предметов, их повторное название, воспроизводящее повторение, осуществляющееся после восприятия всего материала. 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, элементы смысловой перекодировки, соотнесение с ранее известным. Например, для запоминания слов дети используют

картинки, содержание которых не совпадает с содержанием слов, но смысловая связь достаточно очевидна. Дети 4 лет обычно затрудняются установить связь между словом и картинкой, дети 5 лет ориентируются на внешнее сходство: выбор к слову «паук» картинки с изображением мухи объясняют наличием у нее ножек как у паука. Дети 6 лет начинают пояснять выбор более существенными связями: выбор к слову «дом» картинки с изображением гнезда объясняют тем, что гнездо для птиц — дом, как и для человека (З. М. Истомина). Овладение логическими приемами запоминания зависит от степени освоения соответствующих мыслительных операций, от содержания и характера запоминаемого материала, от организации специального обучения. Благодаря использованию средств и приемов запоминания дети переходят от непосредственных форм памяти к *опосредованным*. Так, старшие дошкольники в два раза эффективнее, чем младшие, запоминают слова, когда опираются на картинки, которые сами подобрали для помощи в последующем воспроизведении (А. Н. Леонтьев).

Заметим, что процесс запоминания в дошкольном возрасте не носит чисто механического характера. Его эффективность зависит от осмысленности материала, поэтому наблюдается большая эффективность запоминания осмысленных слов, чем бессмысленных слогов; хорошо знакомых слов, чем названий незнакомых деревьев. Эта особенность свидетельствует о том, что дети пытаются активно осмыслить запоминаемое, опосредовать его словом. Е. Д. Кежерадзе выделила три периода в использовании ребенком слова для организации запоминаемого материала. В раннем детстве малыш в условиях естественной деятельности и специально созданных неспособен установить опосредованное словом отношение к материалу. Дети 4 — 5 лет в специально созданных взрослых условиях могут использовать слово для опосредования. В 6 — 7 лет они используют слово как средство для организации восприятия запоминаемого материала всегда, когда это использование не встречает особых препятствий.

Участие речи в установлении смысловых связей внутри запоминаемого материала выступает важнейшим фактором развития памяти дошкольника. Речевые связи, замещая наглядно-образные, создают условия для перехода к внутренне опосредованному запоминанию, а тем самым для развития *словесно-логической памяти*. Наибольший сдвиг в развитии памяти на словесный материал наблюдается в возрасте 4 — 5 лет. При пересказе прочитанной сказки эти дети передают ее смысловое содержание. Если они и опускают некоторые эпизоды, то менее существенные с точки зрения основной идеи. Они припоминают прежде всего события, существенные для логической преемственности элементов основного действия, опускают то, что относится к об-

стоятельствам действия. Дети 6 лет воспроизводят сказку более детально и точно в текстуальном отношении.

Феномен произвольности возникает из овладения не только средствами осуществления деятельности, но и контроля за их применением. Впервые *действие самоконтроля*, которое предполагает умение соотносить получаемые в ходе выполнения деятельности результаты с заданными образцами с целью своевременного исправления ошибок и дальнейшего их недопущения, проявляется у ребенка в 4 года. Причем попытки самоконтроля чаще наблюдаются при воспроизведении, чем при запоминании. Данный факт обусловлен тем, что в первом случае для ребенка ярче выступает результативная сторона мнемической деятельности. Когда ребенок активно пытается найти забытое, возникает потребность проконтролировать предшествующее запоминание. 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. На возникновение самоконтроля оказывает влияние ситуация запоминания. По данным

З. М. Истоминой, у некоторых детей уже в 4 года при выполнении трудового поручения обнаруживается попытка проверить себя. В 5 — 6 лет попытки самоконтроля в ситуациях игры и труда наблюдаются чаще, чем в лабораторных опытах.

Н. М. Гнедова описала следующую особенность в развитии самоконтроля. Дошкольники не учитывают данных самоотчета о правильности воспроизведения. То есть они не могут регулировать процесс запоминания под влиянием самооценки, что связано с особенностями формирования не только произвольной памяти, но и самосознания. Но в то же время дошкольникам лучше два раза воспринять материал и в промежутках между этими восприятиями попытаться воспроизвести его, чем только воспринимать его большее число раз подряд, не пытаясь восстанавливать заученное в памяти в самом процессе запоминания.

С возрастом меняется направленность самоконтроля, возрастает стремление к полному и точному воспроизведению. Если в 4 года дети вносят самопоправки в пересказ сказки в связи с сюжетными изменениями, то в 5 — 6 лет исправляют текстуальные неточности (Т. А. Корман). Так складываются элементы произвольной памяти как способности к регуляции данного процесса сначала со стороны взрослого, а потом и самого ребенка, когда память все больше становится подконтрольной ему самому.

Память выступает не только как когнитивная функция, но и как звено регуляции поведения на основе представлений о плохом и хорошем, нравственных норм. Они формируются в результате обобщения опыта поведения ребенка в конкретных

ситуациях, опыта знакомых литературных героев. Объединяя прошлое ребенка и настоящее, память обеспечивает единство его личности и помогает прогнозировать будущее, включается в принятие решений, планирование, целеполагание.

Важным моментом в развитии памяти дошкольника выступает появление **личных воспоминаний**. В них отражаются эмоциональные состояния и существенные события из жизни ребенка, его действия и успехи в деятельности, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Малыш может долго помнить нанесенную ему обиду, подарок ко дню рождения, поездку на дачу, посещение зоопарка. Когда взрослые спрашивают ребенка о том, что, где, когда, почему с ним происходило, они помогают малышу выделить наиболее значимые события в его жизни и их особенности, а также выстроить эти события в определенной временной и причинно-следственной взаимосвязи. Так начинает складываться образ себя в прошлом, фундамент памяти личности, истории своей жизни, включенной в историю жизни других людей, сначала близких взрослых. Обычно ребенок не помнит события первых 3 — 4 лет своей жизни, что получило название *детской амнезии*. Возможными ее причинами является определенный уровень развития самосознания и речи в младенчестве и раннем детстве. Ведь события в этом возрасте кодируются с помощью образов и с трудом раскодируются через слово. Иногда дети «вспоминают» события, которых с ними не было. Такие ошибки памяти связаны с тем, что ребенок не всегда может отличить образ реального действия, присутствующий в его сознании, от образа воображаемого и поэтому склонен считать последнее реально свершившимся.

Особенности развития памяти:

- преобладает произвольная образная память;
- память приобретает интеллектуальный характер;
- словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание;
- складываются элементы произвольности памяти;
- формируются предпосылки для овладения логическими приемами запоминания;
- развитие памяти включается в развитие личности ребенка.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Опишите развитие видов памяти дошкольника.
2. Какова специфика произвольной памяти в дошкольном детстве?
3. Определите условия для развития произвольной памяти.
4. Опишите закономерности развития произвольной памяти.
5. Какие приемы логического запоминания доступны

13.1. Развитие произвольного воображения

Воображение в дошкольном возрасте превращается в особую умственную деятельность, предполагающую создание замысла, его планирование и реализацию; сравнительно свободную от внешней деятельности, на которой сформировалось; имеющую определенные средства осуществления замысла.

Воображение дошкольника остается в основном произвольным. Развитие целенаправленности воображения сначала стимулируют взрослые, побуждая детей произвольно создавать образы в сюжетно-ролевой игре и затем в других видах деятельности, требующих предварительного планирования — труд, рисование, конструирование, лепка. Представлять самостоятельно замыслы и план их реализации дети начинают в первую очередь в коллективных играх и продуктивной деятельности, т.е. там, где деятельность протекает с использованием реальных объектов и ситуаций и требует согласованности действий ее участников. Позже произвольность воображения проявляется в индивидуальной деятельности, которая необязательно предполагает опору на реальные предметы и внешние действия, например в речевой. Так, старшие дошкольники при рассказывании по картинке не только воссоздают воспринятое, но дополняют его моментами в соответствии с придуманным сюжетом, началом и концом рассказа.

О возрастании целенаправленности воображения в дошкольном детстве говорит увеличение продолжительности игры детей на одну тему, устойчивость ролей. Младшие дошкольники играют 10 — 15 мин. Первоначальный замысел игры исчезает, когда под влиянием каких-либо внешних факторов в ее сюжет вплетаются побочные линии. Они забывают о переименовании предметов, начиная использовать их в соответствии с реальными функциями. В 4 — 5 лет игра длится 40 — 50 мин, в 5 — 6 лет дети могут увлеченно играть несколько часов и даже дней. Игровые замыслы старших дошкольников относительно устойчивы и часто доводятся до конца.

Пример. Даша (5 лет 3 мес.) играла в «фею» три дня, предварительно подготовив атрибуты для роли. Первоначально вырезанные из ватмана крылья показали ей маленькими, и она вырезала из картона новые, большие.

С возможностью планирования прямо связано умение создавать целостные произведения (О. М. Дьяченко). У детей 3 — 4 лет наблюдаются лишь элементы предварительного планирования игры или продуктивной деятельности. У младших дошкольников замысел рождается нередко после того, как выполнено действие. А если он и формулируется до начала деятельности, то остается очень неустойчивым, легко разрушается или теряется по ходу реализации, например при встрече с трудностями или изменении ситуации. Само возникновение замысла происходит стихийно, под влиянием ситуации, предмета, кратковременного эмоционального переживания. Предметом фантазии становится то, что ребенка сильно взволновало, увлекло: прочитанная сказка, увиденный мультфильм, новая игрушка. У детей до 5 лет создание новых образов протекает непреднамеренно, они еще не умеют руководить деятельностью воображения. Поэтому, несмотря на то, что они с удовольствием фантазируют, часто в ответ на просьбу взрослого «Нарисуй, что хочешь» или «Придумай сказку» отвечают отказом.

Ребенок постепенно переходит от формулирования замысла после действия к его предварительному зарождению. Замыслы становятся более устойчивыми и менее разрушаемыми в процессе реализации. В 4 — 5 лет возникает ступенчатое, пошаговое планирование, когда дети намечают только по одному «шагу» в деятельности воображения, а каждый следующий строится на основе результатов предыдущего.

В 5 — 7 лет ребенок, опираясь на замысел, подсказанный внешней опорой, произвольно планирует его реализацию и подбирает необходимые средства.

Пример. Просмотр мультфильма «Спящая красавица» наталкивает Дашу (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.

Старшие дошкольники переходят к целостному планированию — созданию образа-замысла и плана реализации, до начала действий строят последовательность их выполнения, заранее представляя весь продукт и описывая его в речи.

Пример. Коля (6 лет) поясняет, что будет рисовать: «Сугробы нарисую. Это внизу. Дерево снежное, не очень большое. А рядом, может быть, речку нарисую (берет кисть, опускает в банку с водой, обращается к 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)».

Дети последовательно реализуют план, а в случае необходимости корректируют его по ходу деятельности. Оформление замысла и плана в речи, обусловленное становлением ее планирующей функции и развитием внутренней речи, выступает важным моментом в целеполагании и планировании, превращая процесс воображения в осознанный, произвольный. Теперь дошкольник в уме проигрывает предполагаемые действия, рассматривает их последствия, понимая логику развития ситуации, анализирует проблему с разных точек зрения.

Воображение развивается на основе разнообразных видов деятельности дошкольника и на первых порах неразрывно связано с предметом, выполняющим функцию внешней опоры. Так, в игре ребенок 3 — 4 лет не может вообразить действие с предметом. Он может переименовать предмет, представить стул автомобилем или палочку градусником, когда действует с ними. Переименованию помогает сходство предмета-заместителя с замещаемым предметом. Прежде всего игрушки и предметы-атрибуты наталкивают малыша на тот или иной сюжет игры: увидел кукольную посуду — стал готовить обед (М. Г. Витязь). Старшие дошкольники начинают опираться на предметы, вовсе не похожие на замещаемые, например, природный материал — листья, шишки, палки, камешки и пр. Если для младших дошкольников опорой в игре выступают игрушки, то для средних и старших — выполнение взятой на себя роли. Постепенно в игре отпадает необходимость во внешних опорах. Происходит интериоризация действий воображения в д в у х п л а н а х . 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 рисовании, когда дошкольник затрудняется передать изобразительными средствами последовательность действий героя, его взаимоотношения с другими персонажами или какие-либо его характеристики, он пользуется словом, жестами, объясняя и оценивая действия героя, разговаривая с ним.

Роль наглядной опоры ярко проявляется и в воссоздании художественного текста. Таковой служит иллюстрация, без которой младший дошкольник не может воссоздать события сказки. У старших дошкольников слова текста начинают вызывать образы и без наглядной опоры. Но они все-таки испытывают трудности в понимании внутреннего, нравственного смысла произведения. Для них важна иллюстрация, наглядно изображающая те поступки

и взаимоотношения героев, в которых обнаруживаются их нравственная сущность, а также мотивы поведения, черты характера. Только к концу дошкольного возраста начинают формироваться операции, производимые в уме и опирающиеся только на слово.

В 4 — 5 лет в связи с развитием речи начинается бурный рост словесных форм воображения, когда ребенок сочиняет сказки, дразнилки, считалки, перевертыши, стихи, продолжающиеся истории, отличающиеся динамизмом и драматизмом. Опорой для создания образа теперь служит не только реальный объект, но и представления, выраженные в слове. Ребенок переходит от внешне выраженных действий к словесно выраженным преобразованиям. Он «отрывается» в воображении от конкретной ситуации, ощущая свободу, независимость от нее, видит ее глазами разных людей, животных, предметов. В возрасте 5 лет появляются ситуативные, нередко неустойчивые мечты о будущем, обусловленные эмоциональными событиями в жизни детей. Так воображение из деятельности, нуждающейся во внешней опоре, превращается в самостоятельную внутреннюю деятельность.

Пример. Даша (5 лет 3 мес.) объясняет желание быть феей: «У феи есть крылья. Она может летать, как самолет. Можно полететь по небу к бабушке. Мама тоже полетит. Надо прикоснуться волшебной палочкой к ее плечу, и у нее будут крылья».

13.2. Освоение приемов и средств воображения

За кажущимся богатством воображения дошкольника, в отличие от воображения взрослого, скрываются бедность, смутность, схематичность и стереотипность образов. Ведь в основе образов воображения лежит перекомбинирование знаний и представлений, хранящихся в памяти, которых у дошкольников еще недостаточно. В раннем детстве ребенок просто дополняет воспринимаемое тем, что было в прошлом опыте. Воображение детей 3 — 4 лет, а часто и более старших, носит воспроизводящий характер, поскольку 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. Да и старшие дошкольники не создают новых фантастических образов, а просто преобразуют уже известные.

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. Ребенок, особенно младший дошкольник,

легко объединяет разные представления и некритически относится к полученным комбинациям. Характеристика новизны образов дошкольника имеет значение только для него самого: было ли подобное в его собственном опыте, ведь он не создает ничего принципиально нового для общества.

Ребенок не задумывается о возможностях практической реализации образов своей фантазии. Если для взрослого мечта выступает как побудитель к действию, то у ребенка комбинации образов практически бесперспективны. Его привлекает сам процесс фантазирования, создания новых ситуаций, персонажей, событий. Все, что происходит в придуманном мире, эмоционально окрашено, вызывает сильные эмоции. Вымышленные персонажи начинают жить в сознании дошкольника как совершенно реальные, способные принести ему вред или пользу, вызвать страх. Дети верят в придуманное, ведь мир реальный и воображаемый у них не отделен четкой границей, как у взрослого. Обособление мира фантазии, становление механизма отстранения происходит в возрасте 3 — 5 лет. Ребенок начинает строить образы воображения по определенным реалистическим закономерностям, в соответствии с обстоятельствами их действия, он признает их собственную логику и относится к ним, как к чему-то отдельному от собственных действий и желаний.

Творческий характер воображения зависит от того, в какой мере дети владеют способами, средствами преобразования впечатлений, которые интенсивно осваиваются в дошкольном возрасте и используются в игре, продуктивной деятельности. Действенный способ преобразования действительности дополняется оперированием образами, не опирающимися на воспринимаемую ситуацию. Прием *антропоморфизации* — одушевления, одухотворения, олицетворения предметов неживой и живой природы, растений, животных — дети часто пользуются при создании образов, поскольку постоянно встречаются с ним при слушании сказок. Не только растения, животные, но и солнце, звезды, камни, палочки, машины, игрушки наделяются специфически человеческими реалистическими действиями. Дошкольник включает героев в жизненные ситуации, характерные для людей, приписывая им человеческие мысли, чувства, поступки. Он интерпретирует поведение животных на человеческий лад, отражая опыт социальных взаимоотношений (корова смотрит в зеркало, солнце и облака улыбаются).

Комбинирование на основе анализа и синтеза элементов прошлого опыта приводит к появлению нового образа.

Агглютинация позволяет ребенку соединить в новом образе, казалось бы, несоединимые стороны, качества, свойства, части разных объектов, наделить предметы несвойственными функция-

ми, придать им необычные значения, поместить новые объекты в известные ситуации. Так, заимствованные из сказок ситуации изменяются, люди выполняют фантастические действия, а известные сказочные герои — не присущие им функции (лодка с крыльями, девочка-бабочка, ступа Бабы-Яги с мотором и антенной, рыбы и корабли плывут по небу).

Пример. Сказка Димы (4 года 3 мес.): «Выросли у соболя рога. Ему стыдно по лесу ходить. Прячется он от всех, а все смеются над ним. Позвал он друзей своих — белку и лиса. И говорит: «Помогите! Спасите!» Ничего не могут они сделать. Пошел он к кузнецу, и кузнец спилил ему рога. А соболю за это подарил ему свой хвост. Кузнец себе его на кепку повесил и гордился».

К созданию оригинальных образов приводят: **гиперболизация** — смещение величины, приводящее к преуменьшению или преувеличению величины персонажей (маленький сыночек Бабы-Яги Бабаёнок — уменьшительное от Бабы-Яги мужского пола, который, когда вырастет, будет называться Бабаёг), изменению количества частей предметов;

акцентирование — заострение, выделение, подчеркивание каких-либо признаков;

схематизация — сглаживание различий в представлениях при одновременном выделении на первый план черт сходства;

типизация — выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах, предметах, явлениях.

Освоение приемов и средств создания образов приводит к тому, что и сами образы становятся разнообразнее, богаче.

Указанными приемами создания фантастических образов дошкольники пользуются в игре, словесном и изобразительном творчестве. В рисовании они могут резко изменить цвет объекта (солнце зеленое, синее, фиолетовое; облака зеленые, оранжевые; черные цветы и деревья; красные лошади с зелеными гривами) или необычно взаимно расположить предметы, получив парадоксальную по содержанию ситуацию (солнце и луна на дневном небе, самолет на носу у дракона).

Творческое рассказывание предполагает наличие у ребенка специфической системы сложных умений: умение преобразовывать, комбинировать имеющиеся в памяти представления и создавать на этой основе новые образы и ситуации; умение определить героя, представить последовательность развития события; умение «входить» в воображаемые обстоятельства, содействовать героям; умение использовать соответствующие выразительные средства речи для воплощения образов в рассказе. Г.Д. Кириллова выделила два уровня активности старших дошкольников в творческом рассказывании: воспроизводящая деятельность с элементами самостоятельности и самостоятельная деятельность с элементами

творчества.

Дети, находящиеся на первом уровне, владеют простейшими умениями изменять представления памяти и воссоздавать на этой основе образы и образные ситуации. Они используют относительно простые приемы изменения и комбинирования представлений, как олицетворение и одухотворение реальных предметов, наделение персонажей реалистическими действиями. Показать событие в последовательности его развития затрудняются. Сюжет строят как описание реалистических ситуаций, воспроизводящих случаи из своей жизни. Остаются безучастными к героям, поэтому образы получаются схематичными, эмоционально невыразительными. Не умеют мысленно «войти» в воображаемые обстоятельства.

Дети, проявляющие самостоятельную деятельность с элементами творчества, владеют умениями не только изменять, но и преобразовывать, комбинировать имеющиеся знания в новые сочетания и создавать на этой основе относительно новые образы и образные сочетания. Они применяют относительно сложные приемы преобразования и комбинирования представлений, как наделение людей действиями фантастического характера, а известных сказочных персонажей качествами, им не присущими, изменение заимствованных из сказок ситуаций. Они с легкостью соединяют образы, полученные из разных источников — сказок, мультфильмов, картинок, телепередач. Фантазируя, они используют хорошо им знакомые сказочные события, внося лишь некоторые добавления, заменяя персонажей, соединяя несколько сюжетов разных сказок или придумывая для знакомой сказки новое продолжение. Они умеют показать ряд связанных и последовательно развивающихся событий, определить героя, проявляют способность «войти» в изображаемые события, содействовать герою. Образы воображения становятся все более эмоциональными, пронизанными эстетическими, познавательными чувствами, личностным смыслом. В сказках значительное место начинает занимать не только событийная сторона, но и внутренний мир героев, их переживания, мысли. Дети пытаются мотивировать поступки персонажей, 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 проявляется процесс становления личностных смыслов.

Функционирование воображения в дошкольном детстве, как показали исследования О. М. Дьяченко, связано с использованием двух видов средств: образов определенной структуры и словесных средств. Особенности использования образа как средства вооб-

ражения изучались, когда дети дорисовывали фигуры-контуры так, чтобы получилась какая-нибудь картинка.

Дошкольники 4 — 6 лет с помощью «опредмечивающего» образа создают детализированные изображения отдельных объектов (прямоугольник превращался в дом, машину, сумку, телевизор и т.п.) и развертывают сюжеты с различными объектами (прямоугольник становился кирпичом, который несет работающий на стройке подъемный кран). Заданная для дорисовывания фигура выступает как схема какого-либо целостного объекта, который ребенок лишь достраивает в своем воображении, т.е. фигура является основной частью рисунка.

Дети 6 — 7 лет начинают строить целостный образ способом «включения». Образ по-прежнему создается на основе отдельного элемента действительности, но занимающего не центральное, а второстепенное место, т.е. элемент становится отдельной деталью образа (треугольник — уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картинку). Предложенная фигура включается детьми как деталь в самые различные объекты, что способствует большей свободе ее использования для построения целостной воображаемой картины, а значит, оригинального, дифференцированного и индивидуализированного решения задачи.

Специфика использования слова как средства воображения связана с семантическим аспектом речи, т.е. развитием значений. Заметим, что значение слова определяется системой ассоциативных связей слова с другими словами. Чем больше ассоциаций вызывает слово, тем шире его семантическое поле, следовательно, больше возможностей использовать его в разных контекстах. Продуктивность воображения определяется шириной семантического поля и гибкой сменой контекстов используемого слова. Наиболее высокий уровень творческого воображения наблюдается у старших дошкольников, которые используют слово в функции обобщения и в функции описания образного представления при назывании ассоциаций к предложенным словам. Например, в семантическое поле слова «дом» могут войти ассоциации обобщающего типа: здание, дворец, шалаш, хата, избушка, дупло, скворечник, норка и др. Это слово может вызвать ассоциации разного типа: новый, родительский, частный, неприятный, дом в лесу, развалюха и т.д.

Понимание воображения как психического процесса, предполагающего, во-первых, видение целого раньше частей и, во-вторых, — перенос функции с одного предмета на другой, позволяет выделить его специфические операции. Воображение включает в себя характеризующие его три компонента: опору на наглядность, использование прошлого опыта и наличие особой внутренней позиции (Е. Е. Кравцова). Так, чтобы понять от

какой разрезной картинке данный кусочек, от «пирамидки» или «слоненка», малыш должен ясно представить пирамидку или слоненка, опираясь на воспринимаемый реальный мир, свой прошлый опыт или особую внутреннюю позицию. И тогда фрагмент приобретает смысл кончика хобота или частички от колечка. Развитие воображения в дошкольном детстве можно рассмотреть как становление трех указанных его компонентов — движение от предметной ситуации к возникновению внутренней позиции. То есть на начальном этапе развития воображения ребенок, осмысливая готовое, идет от наличного предмета к замыслу, а на высшем уровне — от замысла к его предметной реализации.

Умение видеть целое раньше частей выступает условием и предпосылкой развития воображения. Оно помогает ребенку видеть и затем понимать отдельные части — контекст или смысловое поле предмета или явления.

Умение выделять некоторую функцию в одном предмете и переносить ее на другой предмет возникает, когда дошкольник способен объединить самые различные предметы и явления в единый смысловой сюжет. Это умение, характерное для самого высокого этапа развития воображения, помогает ребенку гибко использовать ранее полученные знания, творчески применять их в зависимости от конкретных условий и обстоятельств, например, когда нужно разместить предметы на картинке не там, где они должны находиться, а в каком-нибудь другом месте.

Особая внутренняя позиция дает ребенку возможность рассматривать ситуацию задачи в целом и быть отделенным от нее. Ребенок не приспособливается к этой ситуации, а подчиняет ее себе, овладевает ее содержательными особенностями, управляет ею, т. е. идет от замысла к его реализации. Внутренняя позиция позволяет дошкольнику самостоятельно определять единый смысловой сюжет, который затем будет реализован, задавать предметные отношения и придавать им смысл в зависимости от сюжета или замысла.

13.3. Развитие видов воображения

Воображение позволяет ребенку, по данным О. М. Дьяченко, решать два класса задач — задачи на значение и смысловые задачи, выполняя две функции — аффективную и познавательную. У дошкольника развиваются два вида воображения: эмоциональное, направленное на регуляцию образа «Я», и познавательное — на познание окружающего мира. В возрасте 2,5 — 3 лет воображение разделяется на познавательное и эмоциональное в связи с двумя важнейшими новообразованиями — отделением себя от предмета, от

действия е ним и выделение своего личного «Я», переживание своей отделенности от окружающего мира. У детей 4 — 5 лет эмоциональное воображение возникает в связи с переживанием определенного конфликта, а познавательное — с бурным развитием ролевой игры и продуктивных видов деятельности (рисования, конструирования). Дети 6 — 7 лет способны отходить от усвоенных образцов, стандартов, комбинировать их при построении продуктов воображения. Продукты воображения становятся все более детализированными и индивидуализированными. Как и в предыдущем возрасте, эмоциональное воображение направлено на изживание полученных психотравматических воздействий путем их многократного варьирования в различных видах деятельности и создание адекватных моделей поведения. А в случае устойчивого противоречия е реальностью дети обращаются к замещающему воображению.

Аффективное воображение возникает в ситуациях противоречия между образом «Я» и реальностью и направлено на утверждение и защиту образа «Я». Защита функционирует двумя путями. Первый состоит в многократном проигрывании травмирующих воздействий, например, страха маленького перед большим, перед насилием, перед одиночеством без мамы и папы и др., в результате чего ребенок начинает видеть их как бы со стороны и находит способы решения конфликтных ситуаций. Второй путь предполагает создание воображаемой ситуации, которая снимает напряжение от фрустрации, и тогда ребенок ощущает себя сильным, способным выйти из конфликта, победить своих обидчиков, избавиться от огорчений. Кроме того, эмоциональное воображение выполняет регулирующую функцию в ходе усвоения ребенком норм и смыслов социального поведения.

Защитная функция воображения может приводить к тому, что в возрасте 5 — 7 лет дети создают воображаемые миры, населяют их персонажами, имеющими определенные характеристики и действующими в соответствующих ситуациях. Дошкольник придумывает себе друга — маленького человечка, который участвует во всех его играх и вместе с которым ребенок как будто переживает приключения, рассказывает о вымышленных событиях, утверждая, что ему купили собаку, подарили попугая, отпустили одного в магазин и пр. Причина подобных фантазий кроется в личностных проблемах, которые есть у ребенка. Игры с вымышленными персонажами свидетельствуют о недостаточном удовлетворении потребности в общении, любви, признании, защите. Нередко описание вымышленных событий обусловлено стремлением быть признанным в группе сверстников, если реальными способами ребенок не может добиться этого признания. Чувство неуверенности, страхи, стремление к самосохранению,

самообереганию побуждают ребенка придумывать себе более сильных друзей, которые его защищают. 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. Таким образом, эмоциональное воображение помогает малышу решить эмоциональные и личностные проблемы, неосознанно избавиться от тревожащих воспоминаний, восстановить психологический комфорт, преодолеть чувство одиночества.

Познавательное воображение позволяет малышу овладевать схемами и смыслами предметных действий и действий общения, строить целостные образы событий и явлений, познавать окружающий мир, выполняя гностическую функцию. Оно заполняет пробелы в его знаниях, служит для объединения разрозненных впечатлений, достраивая и уточняя, создавая целостную картину мира.

В зависимости от устойчивого преобладания одного из видов воображения можно говорить о двух группах детей. Для детей с «эмоциональным» воображением характерно сочетание более оригинальных образов с их худшей организацией, а для детей с «познавательным» воображением — сочетание большей последовательности в организации образов с их меньшей оригинальностью. Преобладание одного из видов воображения связано с личностными особенностями детей. К таким особенностям относятся: устойчивость, осознанность и направленность мотивов детей, оценочных структур образа Я; особенности общения ребенка с окружающими; степень самостоятельности в регуляции и оценке собственной деятельности. Подчеркнем, что уровень развития продуктивного воображения определяется не этими особенностями и не видом воображения, а зависит от структуры и специфики средств, используемых ребенком.

Воображение, как и мышление, возникает в ситуациях неопределенности, когда дошкольник затрудняется найти в своем опыте объяснение какому-либо факту действительности. Мышление обеспечивает избирательность в преобразовании впечатлений, 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 дошкольник может воспринять, и тем, что недоступно его непосредственному восприятию. Воображение, значительно расширяя границы познания, помогает ребенку представить лунный пейзаж, полет в ракете, тропические растения, арктических животных. Кроме того, оно позволяет дошкольнику

«участвовать» в событиях, которые не встречаются в обыденной жизни, когда в игре он спасает товарищей во время шторма, мужественно ведет корабль через рифы, преодолевает бурю. Это «участие» обогащает его интеллектуальный, эмоциональный, нравственный опыт, позволяет более глубоко познать природный, предметный и социальный мир.

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 найти творческое решение познавательной проблемы, опираясь на реальные характеристики объектов, черпая образы из окружающего. Поэтому важнейшей характеристикой воображения ребенка является его *реализм*, понимание того, что может и чего быть не может, различение вымысла и действительности, реального и воображаемого в игре, сказке, «небылицах».

Реалистический подход к фантастике в сказке возникает в дошкольном возрасте. Дети 3 — 4 лет 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. В среднем дошкольном возрасте ребенок судит о достоинствах сказки, исходя из правдоподобности изображенных в ней событий. Он начинает 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. Так, ребенок не возражает, когда чернильница выступает в роли сторожа, но не соглашается с тем, что она лает на разбойника, предлагая фыркать чернилами (А. В. Запорожец). Старшие дошкольники, укрепляясь в такой реалистической позиции, проявляют интерес к «перевертышам», «нелепицам», «нескладухам». Они смеются над ними, тем самым обнаруживая и углубляя правильное понимание мира.

В игре дошкольник следует логике жизненных связей, последовательности действий во времени и пространстве. Если дети среднего дошкольного возраста при нарушении логики действий ссылаются на то, что так не бывает, например, отказываются во время обеда съесть сначала третье блюдо, а потом первое, то старшие дошкольники указывают на рациональность правил (Д. Б. Эльконин).

Новые образы в словесном творчестве дошкольника оказываются не менее реалистичными, чем в игре. Ребенок наделяет героев действиями и характерами в соответствии с их реальными особен-

ностями, поведением и образом жизни. Именно сфера общения ребенка с другими людьми выступает как источник основного содержания воображаемых образов и ситуаций (Е. О. Смирнова, В. Р. Мечкова). Дошкольники, сочиняя рассказы по картинкам разной степени сложности, описывают не просто действия отдельных изображенных на них персонажей, а взаимодействия, родственные и бытовые отношения, выражают направленность одного на другого: обнял, толкнул, встретил и др. Они вводят хотя бы одного воображаемого персонажа, не изображенного на картинке и вступающего в контакт с реальным, причем чаще всего при сочинении рассказа по картинкам с одним персонажем. Дошкольники насыщают рассказы прямой речью, прежде всего высказываниями, произнесенными от лица одного персонажа и адресованные другому. Герои рассказов совершают определенные действия, направленные на установление отношений друг с другом: становятся друзьями, ссорятся, расстаются, помогают друг другу. Таким образом, творческое воображение стимулирует не столько простота картинок, сколько наличие в них коммуникативной ситуации и доступность ее для понимания ребенка.

Старшие дошкольники в рисовании, выполняя задание нарисовать «чего не бывает в жизни», не создают образы фантастического содержания, а заимствуют образы персонажей, ситуации из сказок или соединяют, преобразуют образы реальных предметов, явлений и создают на этой основе воображаемые ситуации, образы, допускающие «отлет от действительности». Дети привносят в образ объекта элементы как бы чуждые его содержанию, рисуя козу с крыльями, синие листья, пляшущий куст, стреляющий булками самолет. Опираясь на познание мира, ребенок преобразует, изменяет такие свойства, качества, отношения предметов и явлений, которые для этих предметов являются естественными (цвет, способ передвижения, местоположение в пространстве). Он рисует, как рыбы улетают на юг, автомобиль парит в воздухе, солнце гуляет с девочкой, взявшись за руки (Г. Д. Кириллова). Критичность или реалистичность воображения ребенка определяется взаимодействием различных факторов: уровнем знаний, особенностями мышления, значимостью воспринимаемого материала, его эмоциональной насыщенностью.

Особенности развития воображения:

- воображение приобретает произвольный характер, предполагая создание замысла, его планирование и реализацию;
- оно становится особой деятельностью, превращаясь в фантазирование;

- воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов;
- осваиваются приемы и средства создания образов;
- воображение выполняет аффективную и познавательную функции.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте особенности развития воображения дошкольника.
2. Опишите, какие приемы и средства создания образов осваивает дошкольник. В чем состоит реализм детского воображения?
3. Какие функции выполняет воображение?
4. Как развивается произвольное воображение у дошкольника?
5. Какие условия влияют на формирование творческого воображения?

Глава 14

РАЗВИТИЕ

МЫШЛЕНИЯ

14.1. Особенности наглядного мышления

Развитие мышления ребенка идет в направлении усложнения его содержания и основных форм. С возрастом ребенок вступает в определенные отношения с окружающим миром, замечает новые свойства предметов. Но происходит не простое увеличение знаний, ведь усвоение нового содержания опирается на новые формы интеллектуальной деятельности. Развитие мышления дошкольника характеризуется взаимодействием таких его форм, как наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое.

Наглядно-действенное мышление отличается тесной взаимосвязью мыслительных и практических действий, преобразующих познаваемый объект. Ребенок в ходе таких преобразований получает сведения о скрытых свойствах объекта, на основе анализа которых затем переходит к построению следующих практических действий. Таким образом он оперативно применяет знания, получаемые в процессе практических действий с предметами. Ребенок, используя различные способы практического преобразования предметов как важный компонент наглядно-действенного мыш-

ления, начинает ставить цели и достигать их. А их достижение и осуществление практического действия опираются на наличие образного плана, поскольку цель и результат действия могут быть даны только в плане представлений или понятий.

Наглядно-действенное мышление тесно связано с овладением орудийной деятельностью и речью. Когда ребенок научается пользоваться орудиями (ложкой, ножом, ножницами и т.д.), он осваивает и сам принцип их применения при решении мыслительных задач, например, достает лопаткой шарики из банки. Кроме того, с помощью орудий он познает различные свойства вещей: пользуясь ножницами, узнает такие свойства, как твердость и прочность различных материалов. Слово помогает ему выделять способ решения практической задачи, расширяет возможности применения такого способа при решении подобных задач. В процессе развития наглядно-действенного мышления у дошкольника формируется способность выделять в предмете не просто его внешние свойства, а именно необходимые для решения задачи. Так, в конструировании устанавливается зависимость между формой, величиной и устойчивостью деталей постройки.

Наглядно-образное мышление опирается не на конкретные предметы, а на их образы и представления. Ребенок без участия практических действий может думать о том, что в данный момент не воспринимает, но о чем знает по своему прошлому опыту. Оперирование образами и представлениями делает мышление дошкольника внеситуативным, выходящим за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации, и значительно расширяет границы познания.

Наглядно-образное мышление предполагает формирование у ребенка умения различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. Такие модели помогают ему представить скрытые стороны ситуации. Используя модели, свои действия с ними ребенок относит к оригиналу. Тем самым создаются предпосылки для «отрыва» действий от моделей и от оригинала и осуществления их в плане представлений. Наглядно-образное мышление способствует целостному «схватыванию» довольно сложных динамических связей и зависимостей, например кинематических — зависимости пройденного пути от скорости и времени движения, зависимости времени движения от скорости и величины пути и т.д.; отражению изменений и развития предметов и явлений. Формированию наглядно-образного мышления способствует подражание взрослому; например, когда ребенок воспроизводит действия взрослого, он моделирует их, строит их образ.

Решению задач в образном плане помогают два свойства образов: подвижность, или динамичность и структурная организо-

ванность. Подвижность образов представляет собой умение комбинировать, сочетать в уме различные части, детали предметов. Оно позволяет ребенку представлять преобразования различных объектов, например, пространственное положение скрытых частей объекта по видимым частям (показать по видимому клювику утки, где находятся невидимые ее лапки и хвост) или повороты предметов на 90, 180 и т.д. градусов. Структурная организованность образов состоит в том, что при решении задачи дошкольник выделяет и связывает между собой важные для ее решения признаки, представляет ситуацию и совершает в ней перестройку, передвижение, перемещение отдельных предметов. Когда малыш строит домик для матрешки, он должен представить схему всей постройки, т.е. выделить в сознании основные ее свойства: длину, ширину, высоту, а затем выбрать необходимые детали. Структурная организованность образов помогает ребенку ориентироваться в пространстве, выделяя его основные точки и строя в уме схему своего пути.

Особый тип мышления, представляющий собой единство наглядно-действенного и наглядно-образного, Н. Н. Поддьяков назвал *детским экспериментированием*. Такая форма познавательной деятельности направлена на получение новых, прежде всего оригинальных, недоступных непосредственному восприятию сведений о предметах. Ее ребенок строит самостоятельно, а не в соответствии с заранее заданными схемами взрослого. Основной мотив экспериментирования состоит в получении новых знаний о каком-либо предмете, а установка на такое получение у ребенка ярко выражена. Малыш как полноценный субъект деятельности сам ставит ее цели, ищет пути и способы их достижения и т. д., сам создает проблемные ситуации. Детское экспериментирование может свободно разворачиваться по нескольким варьирующим направлениям, оно отличается чрезвычайной гибкостью. Ведь по мере получения все новой и новой информации ребенок перестраивает деятельность, изменяя ее направление и усложняя ее цели. Для достижения новых целей он ищет новые способы преобразования объекта, апробируя старые, комбинируя и перестраивая их. Поэтому обязательным и важнейшим компонентом детского экспериментирования выступают *пробы и ошибки*. Ребенок учится не бояться делать ошибки, извлекать из них нужную информацию для последующей корректировки целей. Его действия по преобразованию объектов развиваются и усложняются, у него формируются обобщенные умения опробовать новые предметы с целью обнаружения их скрытых сторон и свойств. В процессе экспериментирования развивается способность выдвигать неожиданные предположения, высказывать оригинальные суждения, невероятные аналогии, догадки,

порождаемые в собственном опыте, в результате чего ребенок приобретает новые, неотчетливые знания, не совсем ясные образы. Заметим, что процесс мышления развивается в двух направлениях: с одной стороны, от незнания к знанию, от неотчетливого знания к отчетливому, а с другой — от понятного к непонятному, от определенного к неопределенному. Поэтому для развития мышления дошкольнику важно не только усваивать готовые, даваемые взрослыми знания, но и самостоятельно приобретать неотчетливые. В целях стимулирования экспериментирования и познавательной активности ребенка Н. Н. Подцъяков разработал оригинальные аппараты и ситуации. Например, дети устанавливали зависимость между вращением ручки ящика по или против часовой стрелки и сменой картинок в специальных окошках. В другом случае старшие дошкольники приходили к пониманию кинематических зависимостей (времени, скорости и расстояния). Они действовали с желобками разной длины, меняя их наклоны с помощью вращающейся ручки, чтобы выяснить, по какому и в зависимости от какого его наклона шарик будет сбегать быстрее.

Экспериментирование наблюдается и в социальной сфере. Дошкольники ищут наиболее приемлемые формы своего поведения, «пробуя» на взрослых и сверстниках различные его формы в различных жизненных ситуациях дома и в детском саду. Они начинают экспериментировать со своим внутренним миром, направляясь на поиск путей и способов удовлетворения своих духовных потребностей, в том числе потребности в самоутверждении. Они «пробуют» себя в разных видах детской деятельности: рисование, конструирование, музицирование.

Промежуточной формой между наглядно-образным и логическим мышлением выступает *наглядно-схематическое* (Ж.А. Венгер). Оно опосредуется наглядными моделями-представлениями, которые в образной более или менее условной и схематизированной форме отображают различные виды отношений между предметами и явлениями. Такие наглядные пространственные модели представляют собой объемные или плоскостные изображения, в которых разнообразие существенные связи и отношения между предметами и явлениями передаются при помощи пространственного отношения между более или менее условными обозначениями этих вещей. К наглядным моделям относятся схемы, макеты, пространственные планы, графы, диаграммы, простейшие чертежи и графики. Переход к наглядно-схематическому мышлению подготавливают различные виды деятельности дошкольников, в которых они строят и используют наглядные пространственные модели: игра, аппликация, рисование, конструирование и др. Игра выступает как наглядная модель отношений между людьми.

Детский рисунок условно передает отношение частей предметов, расположение предметов в пространстве и даже их перемещение. В конструировании ребенок из строительного материала или конструктора создает наглядные модели настоящих домов и машин. Строя реальные модели действительности, дошкольник познает через них окружающий мир, выделяет в нем существенные отношения. А эти реальные модели, в свою очередь, становятся источником построения внутренних, мысленных моделей, при помощи которых он представляет действительность.

15.2. Особенности логического мышления

Хотя дошкольник познает действительность не в понятийной, а наглядно-образной форме, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление подводят его к пониманию объективных законов логики, создают соответствующие предпосылки для формирования к концу дошкольного возраста **логического, отвлеченного мышления**. Оно осуществляется при помощи действий со словами или другими знаками, оперирует абстрактными категориями в соответствии с законами логики — понятиями, т. е. знаниями об общих и существенных признаках, свойствах предметов и явлений действительности, закрепленных в слове. И все-таки логическое мышление использует материал, представленный наглядными формами мышления. В частности, операции классификации опираются на действия с конкретными образами, их сравнение и сопоставление, в процессе которых ребенок выделяет существенные признаки определенного класса объектов.

Особенности детской логики, детских представлений о мире изучал Ж. Пиаже. Ученый предлагал женеvским дошкольникам вопросы, относящиеся к устройству мира, например: из чего сделаны луна и звезды, почему день сменяется ночью, откуда берется ветер и т.д. Например, на вопрос: «Почему луна или солнце не падают на землю?» — дети отвечали: «Солнце не падает, потому что жарко. Оно держится». — «Как?» — «Потому что оно желтое». — «А луна? Как она держится?» — «То же самое, как солнце, потому что лежит в небе». Маленькие женеvцы, зная, что Женева находится в Швейцарии, заявляли, что они женеvцы, а не швейцарцы, не понимая, что можно быть и теми и другими одновременно. В поиске ответа на вопросы ребенок рассуждает вслух, сопоставляя и обобщая, перебирая возможные варианты, аргументируя, обосновывая выводы. Он использует аналогии, пытается объяснить неизвестное, опираясь на чувственное восприятие, житейские ситуации, прочитанные книги. Анализ сводится к выделению отдельных, наиболее ярких, 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 противоречивы и нередко поверхностны, в то же время необычны, оригинальны, характеризуются своеобразием логики. Так, детскую логику отличают: **синкретизм** — тенденция связывать все со всем; **соположение** — отсутствие связи между суждениями; **трандукция** — переход в рассуждениях от частного к частному, минуя общее; **нечувствительность** к противоречиям и некоторые другие моменты.

Качественное своеобразие мышления дошкольника, по мнению Ж. Пиаже, состоит прежде всего в его эгоцентрическом характере. Для эгоцентризма как особой умственной позиции характерно, что ребенок не может смотреть на себя со стороны, не выделяет себя и свою позицию из окружающего мира, не отделяет себя от вещей. Он рассматривает мир со своей точки зрения, считая ее единственно верной, не понимает, что существуют и другие. Так, решая задачу «о трех братьях», ребенок правильно говорит, сколько у него братьев («Два — Поль и Эрнест»), но не правильно указывает, сколько братьев у кого-нибудь из его братьев («У Поля — один. У Эрнеста — один»), т.е. не может встать на точку зрения одного из них.

Дошкольник подчинен восприятию, поэтому он видит предметы такими, какими они даны в непосредственном восприятии, а не в своих внутренних отношениях. В этом заключается реализм позиции ребенка в отличие от объективности, при которой понимается относительность познания мира. В реализме заключается парадокс детской мысли: малыш одновременно находится ближе к миру предметов, к непосредственному наблюдению и дальше от него в отличие от взрослых.

Неразличение психического и объективного мира приводит ребенка к анимизму — одушевлению всего живого и к артифициализму — рассмотрению природных явлений как результата сознательной деятельности человека. Так, малыш уверен, что луна и солнце движутся за ним, когда он гуляет, останавливаются, когда он останавливается, бегут за ним, когда он убегает. Ребенок верит в существование абсолютных субстанций и абсолютных качеств. Большие предметы он считает всегда тяжелыми, а маленькие — всегда легкими. Он не понимает принципа сохранения количества. Так, два равных по массе шарика из пластилина перестают быть равными, когда один из них принимает другую форму, например лепешки. Два ряда предметов, находящиеся во взаимно-однозначном отношении друг напротив друга, становятся неодинаковыми, когда предметы одного из рядов раздвигаются или сдвигаются в кучку. Две одинаковые по длине палочки перестают

быть таковыми, если концы их не совмещаются, а один сдвигается относительно другого.

Преодоление эгоцентризма, по мнению Ж. Пиаже, связано с децентрацией мышления, с переходом от индивидуальной позиции к социальной, со свободным переносом системы отсчета, овладением понятиями сохранения. Но ребенок изначально социален, ведь он живет в обществе и не создает собственного знания о мире, а усваивает его от взрослых (Л. С. Выготский). Децентрации способствует сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок, выполняя различные роли, становится на различные точки зрения. К децентрации приводит усвоение общественных средств и способов решения задач. Так, для формирования понятий о количестве дошкольников учили пользоваться мерами как объективными критериями в оценке объектов. Меры позволяли отделить друг от друга разные показатели величины, слитые в восприятии и представлении детей. С помощью разных мер ребенок измерял длину, массу, а результаты фиксировал метками. Опираясь на них, он затем сравнивал предметы по данному параметру (Л.Ф. Обухова). Анимистическое мышление, по мнению П. Тульвисте, дошкольник усваивает из культуры взрослых, которые используют анимистические метафоры и сравнения, тем самым наделяют неживые объекты свойствами живых («осиротевший дом», «пузатый портфель»), а живому приписывают качества предметов («железный голос», «золотой человек»).

Изменения в мышлении дошкольника прежде всего связаны с тем, что устанавливаются все более тесные взаимосвязи мышления с речью. Такие взаимосвязи приводят к перестройке взаимоотношений практической и умственной деятельности, когда речь начинает выполнять планирующую функцию; появлению развернутого мыслительного процесса — рассуждения; бурному развитию мыслительных операций; возникновению начальных форм категориального строя мышления. Рассмотрим указанные изменения.

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, выясняя, какие предметы плавают; при каких условиях вода превращается в лед, а лед в воду. Такие опыты подводят его к выводам, обобщенным представлениям. Сначала, не умея действовать в уме, он решает задачи с помощью манипуляций с предметами. Постепенно речь включается в процесс решения

задачи. На первых порах ребенок пользуется ею только для названия предметов, с которыми действует. Затем выражает в речи результат решения задачи и наконец обозначает способы выполнения действия. Так 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 достижение результата в наглядно-действенном плане. Только так ребенок может ответить на поставленный вопрос и сформулировать его словесное решение. То есть он подходит к решению задачи во внутреннем плане, выдавая готовое словесное решение без обращения к практическим действиям. Перестройка между умственными и практическими действиями обеспечивается включением речи в процесс решения задач и связана с тем, что меняется роль речи в этом процессе. Она начинает предварять действие, планировать его выполнение. Изменяется и роль действий в мыслительном процессе. Они становятся не способом решения задачи, а средством проверки найденного в уме решения, т.е. осуществляется переход от ориентировочно-пробовательных действий к исполнительным. Последние служат опорой для умственных операций. Выясняя причины поломки игрушек, подбирая орудия для доставания предметов, строя объекты, старший дошкольник не просто манипулирует предметами, а целенаправленно их рассматривает, изменяет.

Рассуждение как объединение и согласование отдельных суждений между собой, приводящее к простейшим умозаключениям, 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, постичь сложные проблемы бытия, проникнуть в сущность явления или процесса (А. И. Сорокина, Н. Бабич, Н. Б. Шумакова, Н. А. Валк, Э. А. Баранова). А. И. Сорокина разделила познавательные детские вопросы в зависимости от их направленности на такие аспекты действительности, как природа, человек, предметы. Н. Бабич выделила следующие классы познавательных вопросов: об идентичности, классификации и дефиниции; о фактах и свойствах вещей и явлений; объяснения и аргументации.

Вопросы ребенка, отражающие его интересы и особое видение мира, возникают по разным причинам. Чаще всего в результате встречи с новым объектом дошкольник хочет получить о нем необходимую информацию, выделить его, идентифицировать, познакомиться с ним, найти ему место среди своего прошлого опыта, усвоенных знаний («Кто это?», «Что это?»). Он пытается

определить всевозможные признаки и свойства объекта (материал, количество, качество, принадлежность и др.), пространственные и временные характеристики («У кота длинная шерсть?», «Сколько дверей у машины?», «Где живет ежик?», «Мороженое делают из снега?»).

Вопросы рождаются и при нарушении сложившихся представлений, когда возникает противоречие между тем, что ребенок видит или узнает, и его прошлым опытом, имеющимися знаниями. Так, он спрашивает, может ли курица улететь, когда видит, что она, расправив крылья, взлетела на забор. Если новое представление совпадает со сформированным только по некоторым признакам, а по остальным различается, появляется вопрос: может ли утка — домашняя птица, у которой есть крылья, улететь. 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.

Дошкольник стремится получить аргументацию, объяснение фактам, каким-нибудь образом классифицировать предметы, найти в них общие признаки, а вместе с тем выявить отличное в общем, установить взаимосвязи между объектами, понять закономерности, выявить причины возникновения явлений. Он стремится понять родственные и половые связи между людьми, выяснить, может ли человек одновременно быть исполнителем нескольких ролей, а занятую роль выполнять еще кто-нибудь: «Мама, а наш папа тебе тоже папа?». Он ищет целесообразность в устройстве мира, пытается определить строение, структуру, функцию предмета, установить связи между его внешними признаками и назначением. Он приписывает признаки живого неживой природе, человека сопоставляет с животными, растениями, неживыми предметами («А почему у меня нет хвоста?»), а признаки и функции животных с человеком («Почему кот ходит на руках и ногах?»). Он выясняет родственные и половые роли животных («Петух — это курицын папа?»), природных явлений («Дождь, снег и град — это родственники?»), небесных тел.

Ребенка интересует авторство различных предметов, действий: «Откуда взялся космос? Кто его создал? Что там, далеко-далеко? Как устроены звезды?»; «Сегодня нет дождя (умывается). Как же воду делают? Из сосулек?»; «Из чего кожа сделана? Как пальцы к коже прикрепляются? Кожа из материала сделана?».

Ребенок, когда хочет утвердиться в правильности своего вывода, обращается к взрослому с вопросом, ожидая от него признания своей компетентности. С возрастом такая категория вопросов увеличивается, становясь основной, что свидетельствует об изменении отношения дошкольника к действительности. Его

мышление направляется на дифференциацию и обобщение предметов и явлений окружающего мира, пытаясь проникнуть в их внутреннюю суть.

Пример. Даша (5 лет 3 мес.) интересуется: «Навсегда ли человек умирает? Все ли люди умирают? А Чайковский живой? (слушает музыку Чайковского)». Узнав, что он умер, сомневается: «Почему Чайковский умер? Навсегда ли умер? Почему не живет? От чего умер? Раз мы слушаем музыку Чайковского, значит, он живой».

Вопросы детей 3 — 4 лет обычно направлены на познание конкретных предметов и явлений, данных в непосредственном восприятии, а детей 5 — 6 лет связаны с познавательными интересами, выходящими за его пределы. Поэтому старшие дошкольники задают цепь уточняющих, следующих друг за другом вопросов, когда полученный ответ выступает поводом для следующего вопроса. Дети могут выражать несогласие, сомнение в случае неудовлетворенности ответом, а также через некоторое время вновь обращаться к интересующему их предмету или явлению. Но поскольку все виды вопросов дошкольник осваивает в «спонтанной» речи, он испытывает трудности в их произвольном формулировании. Об этом говорит явление стереотипизации вопросов, когда ребенок задает вопросы только одного типа либо в одной форме, за которой стоит разный познавательный смысл. К 8 — 9 годам это явление снижается. Между 5 — 6 и 8 — 9 годами наблюдаются качественные изменения самих вопросов. Во-первых, ребенок овладевает произвольной постановкой вопроса, направленной на расчленение и обследование проблемной ситуации. Во-вторых, он переходит от устанавливающих вопросов к вопросам-гипотезам, от вопросов, обращенных ко взрослому, к вопросам, обращенным к самому себе. То есть вопрос становится средством самостоятельного познания, выполняя поисково-исследовательскую функцию.

И все-таки рассуждения и объяснения дошкольников остаются своеобразными по трем основным причинам: отсутствие или нехватка знаний либо их ограниченность, нечеткость, недостаток опыта, когда многое еще недоступно пониманию ребенка; несформированность способов умственной деятельности; недостаточная критичность мышления. 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, а значит, понять мир. Так, в объяснении процессов и явлений он применяет одушевление, перенося на природные явления действия и взаимоотношения, существующие среди людей.

Пример. Андрей (5 лет 3 мес.) рассуждает: «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».

Мышлению ребенка присуща конкретная образность. В объектах он выделяет не всегда существенные признаки, но наиболее яркие и важные из его практического опыта, что приводит к необычным, на взгляд взрослого, умозаключениям, затрудняет понимание образных литературных выражений, метафор, аллегорий, загадок («если солнце встает, значит, оно спит, а если оно спит, значит, зевает»). Ведь усваивая смысловое содержание слова, дошкольник оперирует образами конкретных единичных предметов, вызванных словом, с которым оно прочно связано. Этот образ ребенок использует целно, не подвергая анализу.

Пример. Даша (5 лет 3 мес.) гранаты ела давно и забыла, что это такое. Она отказывается есть гранат: «Он сейчас во рту взорвется. (Смотрит на зернышки граната.) Где гранаты растут? Когда они созревают?»

Взрослый: «Растут на деревьях, созревают осенью».

Даша: «Значит, это грибы».

Простейшие виды логически правильных рассуждений возникают у дошкольника в тех случаях, когда условия задачи для него понятны, близки и интересны, а в ее решении он опирается на наблюдение доступных его пониманию фактов. Постепенно в таких сферах ребенок учится мыслить самостоятельно, согласовывать свои суждения друг с другом и не впадать в противоречия. У. В. Ульяновка описала этапы формирования дедуктивного мышления у дошкольников при решении силлогизмов на основе анализа процесса дедуктивных рассуждений и допускаемых при этом ошибок.

На первом этапе ребенок не оперирует общими положениями, свои суждения не обосновывает или дает случайное объяснение, например, говорит, что деревянные предметы будут плавать, потому что купаться хочется.

На втором этапе ребенок оперирует общим положением, еще неадекватно отражающим реальный мир, ссылается на обобщение, сделанное по случайным, внешним признакам: «большие плавают, а маленькие нет»; «длинненькие плавают, а кругленькие нет». При переходе ко второму этапу возникает новая форма рассуждения — общие суждения и переход от них к конкретным случаям, поэтому этот переход принципиально отличается от переходов к следующим этапам.

На третьем этапе дошкольник оперирует общим положением, отражающим существенные стороны действительности лишь приблизительно, неточно, далеко не охватывающим всех возможных случаев: «тяжелые тонут, а легкие плавают».

На четвертом этапе ребенок прибегает к общему положению,

верно отражающему действительность, делает правильные выводы, исходя из общего положения: «все деревянные предметы плавают». Переход от второго этапа к третьему и четвертому связан со все более глубоким пониманием ребенком мира, изменением оснований, на которых строится общее суждение. В обобщении свойств, лежащих в основе плавания тел, дети идут от формы и величины предметов к их массе и материалу.

В особенностях рассуждений ребенка сказывается понимание им причинности явлений, которое неуклонно нарастает в дошкольном возрасте, а существенный перелом наступает примерно в 5 лет. А. А. Венгер описала уровни понимания причинности физических явлений: падение шарика с кубика при наклоне кубика, четырехугольного столика с одной ножкой, мяча с наклонной плоскости; плавание или погружение в воду тел. Вначале ребенок выделяет внешние признаки предметов, легко обнаруживающиеся в непосредственно воспринимаемом воздействии одного предмета на другой. Понимание внешних причин носит диффузный характер. Ребенок указывает как на причину общую ситуацию в целом, не проводя ее детального анализа: «Столик упал, потому что ветер», «Спичка плавает, потому что она в воде». Затем он начинает отражать единичные причины явления, выделять те элементы ситуации, которые имеют непосредственное отношение к причинам наблюдаемых фактов: «Спичка поплыла, потому что палочка поплыла». Ребенок начинает понимать, что причины явлений могут заключаться не только во внешних воздействиях со стороны на предметы, но и в свойствах самих предметов. Сначала он выделяет непосредственно воспринимаемые и в силу этого часто несущественные свойства предметов. Затем переходит к выделению все более существенных качеств, к выделению скрытых внешних: «Столик упал, потому что он был на одной ножке», ко все более точному и дифференцированному их объяснению: «Мячик упал, потому что здесь покатая горка, а мячик ведь он сам круглый, он покатился — какая-нибудь закорючка не круглая не покатится», к отражению обобщенной закономерности: «Ключ потонет, потому что он маленький, тяжелый, а вода легкая». Таким образом, 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, отражается не единичная причина явления, а обобщенная закономерность. Заметим, что для объяснения причин значение имеет способ ознакомления с явлением. Дети правильно объясняют явления, если знакомятся с ними путем непосредственного наблюдения и действия, а не на основе изо-

бражения или словесного описания. В старшем дошкольном возрасте эта разница сглаживается. Понимание причинности говорит о чувствительности к противоречиям, об элементах критичности мышления. Критичность проявляется также в том, как ребенок реагирует на небылицы, перевертыши, замечая в них несоответствие с действительностью.

Пример. Максим (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 *bopohbi* такой большой рот».

Старшие дошкольники способны видеть взаимоисключающие свойства предметов и явлений, прежде всего знакомых. Они могут назвать предметы, обладающие таковыми (быть одновременно плохим и хорошим, белым и черным, легким и тяжелым, живым и неживым, тем же самым и другим). При этом одни считают, что объект находится или в одном состоянии, или в другом (мамина сумка — то легкая, то тяжелая). Другие уверены в переходе от одного состояния к другому (снег чернеет, дерево засыхает и становится неживым). Третьи говорят о взаимопроникновении противоположных отношений (стройка всегда другая и всегда та же самая). Дети способны изменить привычную систему объяснений процесса или явления, т.е. принять конечное положение за исходное, а исходное — за конечное, например, рассказать историю про героя «наоборот», когда картинки расположены в обратной последовательности (Н. Е. Веракса).

В дошкольном возрасте ребенок осваивает мыслительные операции, которые начинают выступать как способы умственной деятельности. В основе всех мыслительных операций лежат анализ и синтез. Дошкольник в отличие от ребенка в раннем детстве сравнивает объекты по более многочисленным признакам, замечает даже незначительное сходство между внешними признаками предметов и выражает различия в слове.

Изменение характера обобщений у дошкольников состоит в том, что они постепенно переходят от оперирования внешними признаками к раскрытию объективно более существенных. Более высокий уровень обобщения позволяет ребенку освоить операцию классификации. Она предполагает отнесение единичного объекта к группе однородных с ним предметов на основе выделения и анализа видо-родовых признаков (корову — к животным, чашку — к посуде, огурец — к овощам). Развитие этой операции связано с освоением обобщающих слов, расширением представлений и знаний об окружающем мире, умением выделять существенные признаки в предмете. Точность обобщений определяется

близостью предметов к личному опыту дошкольника, поэтому прежде всего он выделяет группы предметов, с которыми активно взаимодействует: игрушки, мебель, посуду, одежду. Уровень классификации зависит от характера материала: младшие дошкольники лучше классифицируют реальные предметы, средние — их изображения, старшие — слова.

В развитии классификации наблюдаются следующие уровни (Л. Р. Голубева). На первых порах дети заменяют родовое понятие указанием одного-двух признаков объекта: внешнего, функционального, утилитарного, локального. 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». Иногда дети выделяют в предмете признак, который их раньше эмоционально захватил: «У волка очень большие и острые зубы». Выбор основания для классификации носит недостаточно гибкий, инертный характер, когда ребенок, называя в качестве основания признак у первого объекта, подчеркивает его у всех остальных. На уровне генерализованной классификации дети относят единичный объект к слишком общей группе, а не к соответствующей: чашка — посуда, собака — зверь. На уровне дифференцированной они указывают не только родовое понятие, но и видовое различие: посуда — чайная, столовая или кухонная, животные — домашние или дикие. Старшие дошкольники не только знают обобщающие слова, но и, опираясь на них, правильно мотивируют выделение классификационных групп: «Это дикие животные. Они живут в лесу. А это домашние животные. Они живут дома. О них заботится человек». Если знаний о предмете не хватает, то ребенок снова начинает опираться в классификации на внешние, несущественные признаки: относит ананас к овощам, потому что его продают в овощном магазине.

В возрасте 4 — 6 лет возникают начальные формы категориального строя мышления, интенсивно формируются начальные формы таких фундаментальных понятий, как пространство и время, движение и покой, изменение и развитие, живое и неживое (жизнь и смерть), количество и качество, зло и добро, строение вещества и т.д., складывается их своеобразная субординация. Как правило, эти понятийные формы мышления выступают в диффузном, неопределенном, не совсем отчетливом виде. Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Но в развивающихся представлениях об окружающем у дошкольника на первый план выходит тенденция не к выделению единичных фактов, ярких признаков, а к выявлению связей между явлениями, к объединению объектов и свойств, пусть и не-

соединимых на взгляд взрослого.

Пример. Антон (5 лет 6 мес.): «Как устроена машина времени?»

Взрослый: «Не знаю. Еще никто ее не придумал.»

Антон: «Я вырасту, потом придумаю... О, я знаю! Надо взять часы и положить в мотор. И получится машина времени.»

Постепенно дети начинают видеть внутренние, существенные связи и отношения действительности. Так, старшие дошкольники устанавливают взаимосвязь между внешним строением животных и условиями их существования, представляют основные условия роста и развития растений. Они могут понять некоторые физические явления, установить между ними простейшие закономерности. Понятия формируются в тесной взаимосвязи с подходами к познанию окружающих явлений. Поэтому дошкольник в понимании объектов живой и неживой природы пользуется разными методами. Исследуя неживые объекты, он применяет непосредственные воздействия на них, ведущие к их преобразованию. С живыми объектами ребенок изменяет свое поведение,

совершает у них на глазах те или иные поступки и наблюдает, как они на них реагируют.

Дошкольники пытаются осмыслить не только природные, но и социальные явления. Они анализируют нравственные категории добра и зла, хорошего и плохого, пытаются уяснить, что можно и нельзя, как надо поступать в том или ином случае. Мышление направляется на решение моральных проблем, способствует овладению нормами и правилами поведения, лежащими в основе взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Возрастает тенденция к самостоятельности, независимости и оригинальности мышления, что приводит ребенка к построению собственных теорий. В конце дошкольного возраста у ребенка складываются первичная картина мира и зачатки мировоззрения.

Пример. Взрослый: «Что такое корысть?»

Максим (5 лет 9 мес.): «Это когда дружат за игрушку.»

Взрослый: «Кого можно назвать корыстным? Почему?»

Максим: «Антоня. 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”.»

Особенности развития мышления:

- мышление становится внеситуативным;
- освоение речи приводит к развитию рассуждений возникает понимание причинности явлений;
- детские вопросы выступают показателем развития любознательности и проблемности мышления;
- теперь практические действия возникают на основе предварительного рассуждения, возрастает планомерность мышления;
- наблюдается переход от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных;
- возникают попытки объяснить явления и процессы;
- экспериментирование складывается как способ познания.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте основные закономерности развития мышления.
2. Назовите и проследите развитие форм мышления.
3. Проследите развитие рассуждений, мыслительных операций.
4. Как развивается логическое мышление у дошкольника?

РАЗДЕЛ V

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Глава 15

РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ

15.1. Факторы развития образа себя

В дошкольном возрасте продолжается процесс становления образа себя, который наряду с образом другого человека выступает в качестве специфического продукта общения (М. И. Лисина, А. И. Силвестру и др.). Образ самого себя содержит две взаимосвязанные части: *когнитивную* — представления или знания о себе и *аффективную* — отношение к себе. Аффективная часть образа, абстрагированная от знания, выступает как самооценка ребенка, а когнитивная — как представления ребенка о себе, в содержание которых входит отражение своих свойств, качеств, возможностей. В образе себя есть центр, или ядро и периферия. В центре в наиболее переработанной форме содержится знание ребенка о себе как о субъекте, личности, в нем берет начало общая самооценка, а также представлены лично значимые отношения к окружающим людям и миру предметов. Ядро образа «Я» обеспечивает такую характеристику внутреннего мира как чувство идентичности — переживание постоянства, преемственности и тождественности с самим собой. Благодаря этому чувству ребенок осознает себя одним и тем же в ходе своей жизнедеятельности. Периферию составляют и пополняют частные, конкретные знания, представления о своих возможностях и способностях — сначала сведения о практических умениях, затем знаниях и, наконец, личностных качествах. Аффективная оценка периферии определяется состоянием ядра, которое может исказить представление о себе. В свою очередь воздействие периферии приводит к модификациям, увеличению по полноте, изменению эмоциональной окрашенности общей самооценки как ядерной структуры.

После 3,5 лет у малыша появляются знания о своих отдельных качествах, круг которых постепенно усложняется, обогащается и дифференцируется. Так, старшие дошкольники знают до десяти

качеств: хороший, добрый, красивый, умный, трудолюбивый, веселый, деловой, большой, маленький, счастливый. Даже младшие дошкольники считают себя красивыми, большими, адекватно относятся к драчливому поведению. У ребенка 3,5 — 4,5 лет в образе «Я» точнее всего отражены умения. В 4,5 — 6 лет появляются представления о своих знаниях и познавательных возможностях. В образе «Я» старших дошкольников значительное место занимает отношение к своим личностным качествам, их осознание. Об этом свидетельствует переживание своих успехов и неудач, чувствительность к оценкам взрослого, неохотное обсуждение своих ошибок (И. Т. Димитров).

Становление образа себя обеспечивается постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности ребенка, его общения со взрослыми и сверстниками. Когнитивная составляющая образа возникает в основном в результате опыта индивидуальной деятельности ребенка, а аффективная — опыта общения. Индивидуальный опыт накапливается в системе «ребенок — физический мир предметов и явлений» благодаря его самостоятельным действиям, а опыт общения — в системе «ребенок — другие люди» благодаря его контактам с социальной средой, взаимодействию с другими. Представления, приобретаемые ребенком в индивидуальном опыте, т.е. в процессе умственных и практических действий, которые он совершает в окружающем предметном мире, характеризуются большой конкретностью, вначале неустойчивостью и нечеткостью, не столь выраженной эмоциональной окраской в отличие от представлений, сформированных в общении. Даже старшие дошкольники не всегда осознают этот опыт, и он регулирует их поведение на произвольном уровне. Индивидуальный опыт служит средством приобретения знаний о себе и средством проверки знаний, приобретенных в общении с другими людьми.

Познание дошкольником пределов своих сил происходит не только на основе собственного опыта практических и умственных действий, но и общения со взрослыми и сверстниками. 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. Именно взрослый стимулирует зарождение у ребенка оценочной деятельности, когда:

- выражает свое отношение к окружающему и оценочный подход;
- направляет деятельность малыша, обеспечивая накопление опыта индивидуальной деятельности, ставя задачу, показывая способы ее решения и оценивая исполнение, а также помогая этот опыт систематизировать и обобщить, осознать и вербализовать;
- 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.

Оценочные воздействия взрослых, содержащие эмоциональные и познавательные моменты, с одной стороны, направляют внимание дошкольника на хорошие и плохие стороны его поведения, а с другой, — становятся моделью для построения им представления о себе. 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, заметили, относятся к нему внимательно. Представление дошкольника о своих возможностях в первую очередь зависит от того, как его оценивает взрослый. Наиболее важны точные оценки взрослого, поскольку они способствуют точным представлениям ребенка о результатах своих действий. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие, вызывают недоверие, несогласие, даже споры, отказ от деятельности. Если взрослый постоянно подчеркивает лишь неумения и недостатки ребенка, у того складывается тенденция занижать свои возможности. Отрицательные оценки вызывают 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. Злоупотребление повышенным тоном, жесткими, безусловными формами напоминаний, требований и оценок ведет к развитию пассивности, слепого послушания, снижает инициативность и самостоятельность. Особый вред формированию личности наносят предвосхищающие отрицательные оценки, дающие пессимистический прогноз, выражающие уверенность в том, что ребенок вообще не способен проявлять положительные качества. Завышенные оценки, с одной стороны, искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов, а с другой, — играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка, стимулируют его оптимизм, веру в себя. Они помогают приблизиться к тем результатам, которые на данном этапе еще превышают возможности малыша.

Чем младше ребенок, тем не критичнее он воспринимает мнение взрослых о себе и тем меньше его представления о своих возможностях опираются на конкретные результаты деятельности. Старшие дошкольники оценки взрослых в большей мере преломляют через призму тех установок и выводов, которые по-

лучили в индивидуальном опыте. Сформированное представление о собственных действиях, умение самостоятельно анализировать их результаты помогают критически относиться к искажающим оценкам взрослых и в определенной степени противостоять им. Для старших дошкольников характерно отделять собственную самооценку от оценки себя другими. Дети с завышенными или заниженными представлениями о самих себе более чувствительны к оценочным воздействиям взрослых, легко поддаются их влияниям.

Отличие от раннего детства, в дошкольном возрасте общение со сверстниками начинает играть все более существенную роль в процессе самосознания ребенка. Взрослый — это недостижимый эталон, идеал, а с ровесниками можно себя сравнивать как с себе подобными, равными. Формирование представлений о себе предполагает два полярных процесса: обособление собственного «Я» от других «не-Я» и отождествление себя с ними. Дети учатся осознавать, чем они похожи на других детей и чем отличаются. Сначала они выделяют внешние признаки, которые отличают их от сверстников — одежду, внешность, имя («У меня такие же волосы, как у Тани»; «У меня красная кофточка, и у Алень»), В ходе реальных контактов дети учитывают свое сходство и различие со сверстниками в знаниях, умениях и личностных качествах. При обмене оценочными воздействиями с товарищами возникает определенное отношение к ним 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 развитие относительной самооценки. Она выражает отношение ребенка к себе в сопоставлении с другими людьми («Так же меня любят, так же я хорош, как другой ребенок?»).

В группе детского сада существует система ценностных ориентаций, обусловленная особенностями жизни детей в этом учреждении и ценностными ориентациями окружающих их близких взрослых — воспитателей и родителей. Именно она определяет взаимооценки детей. Важное место в оценке ровесников в любом возрасте занимают их деловые качества, навыки и умения, которые обеспечивают успешность совместной деятельности, а также нравственные качества, диапазон которых постепенно расширяется. В 4 — 5 лет такой диапазон, который ассоциируется у ребенка с понятием «хороший» в отношении сверстника и себя, невелик (не бить никого, слушаться воспитательницу, маму). В 5 — 6 лет он становится больше, хотя называемые качества по-прежнему 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 такие нравственные качества, по которым оценивают сверстников: трудолюбие («Любит трудиться», «Цветы поливает», «Доводит дело до конца»), аккуратность («Аккуратно ходит», «Платье не пачкает»), умение дружно играть («Всех принимает в игру», «Не дерется»), справедливость («Говорит правду», «Сделал плохой поступок и признался»). Некоторые трудности дети испытывают в понимании таких качеств, как добрый, смелый, вежливый, ябеда.

15.2. Особенности самооценки

На протяжении дошкольного детства сохраняется общая положительная самооценка, основанная на бескорыстной любви и заботе близких взрослых. Она способствует тому, что дошкольники склонны завышать представления о своих возможностях. Такое завышение полезно для развития детей, поскольку стимулирует постановку трудных задач и мобилизацию усилий для их выполнения.

Дошкольнику гораздо труднее оценить себя, чем сверстника. К ровеснику ребенок более требователен и оценивает его более объективно. Но в 3 — 4 года самооценки детей довольно субъективны, часто подвержены влиянию эмоционального отношения друг к другу. Малыши почти не могут обобщать действия товарищей в разных ситуациях, не дифференцируют близкие по содержанию качества. Поэтому нередко оценка и самооценка носят общий, недифференцированный характер, когда дети не выделяют каких-либо индивидуальных, характерных черт: «плохой», «хороший», «умный», «неумный» и пр. Они могут неадекватно употреблять некоторые понятия, например, используют понятия «хороший», «умный», «послушный» как тождественные, а в понятия «плохой», «неумный» вкладывают содержание понятия «непослушный» (Н. Е. Анкудинова, Т. А. Репина и др.). Качества «добрый» и «жадный» начинают различать в основном в 3 — 4 года, а «умный» и «глупый» в 4 — 5 лет. Чем младше дошкольники, тем менее значимы для них оценки сверстников. 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 накопленный богатый опыт индивидуальной деятельности помогает критически оценивать воздействия ровесников. Содержание взаимоотношений детей зависит от того положения, которое занимает ребенок в системе межличностных отношений (Р.А. Максимова и др.). Чем выше положение сверстника в группе детского сада, тем выше его оценивают товарищи и, наоборот, дети ниже оценивают ровесников, занимающих неблагоприятное положение. С большей степенью объективности дошкольники оценивают сверстников, занимающих лидирующее и среднее положение в межличностных отношениях, а с меньшей — изолированное. Более объективно оценивают себя лидеры, а менее — изолированные. К авторитетному в группе ребенку дошкольники 4 — 5 лет чаще всего обращаются за тем, чтобы добиться его признания, получить одобрение с его стороны, согласовать с ним собственные действия и намерения, а дети 5 — 6 лет — мнения и оценки. Дошкольники хотят быть похожими на популярного ребенка, стремятся отождествить себя с ним во многих отношениях, приписывают себе общие для себя и для него достоинства («Я, как Юля, умею хорошо накрывать на стол»).

Самооценка дошкольника носит эмоциональный характер, поэтому он легко оценивает себя положительно и затрудняется отрицательно. Так, младшие дошкольники на вопрос взрослого о том, кто в группе лучше всех умеет что-либо делать (дежурить, читать стихи и т.д.), не задумываясь, говорят: «Я лучше». Старшие дошкольники нередко прибегают к невинным хитростям, чтобы не показать своих недостатков, отрицательных качеств. Так, они уходят от прямого ответа, замечая: «Не знаю. Я тоже хорошо дежурю (не дерусь, добрый и пр.)». На вопрос взрослого о том, кто хуже всех в группе что-либо делает, дети отвечают охотно, стараясь обосновать оценку. Когда нет необходимости сравнивать с собой, дети щедры на положительные, а еще более на отрицательные оценки сверстников. У младших дошкольников положительные и отрицательные оценки сверстников распределяются равномерно, а у старших преобладают положительные. Эмоциональность оценки сказывается и в том, что некоторые дети свою самооценку и оценку товарищей обосновывают ссылкой не на факты, а на свои переживания («Хорошая у нас Лида. Ее все любят»). Отрицательные самооценки наблюдаются лишь у незначительного числа детей седьмого года жизни.

Одна из причин неадекватности самооценки состоит в том, что дошкольники стремятся «присвоить» все то, что повышает чувство собственной ценности, способствует активному «включению» в свой образ социально значимых, одобряемых окружающими качеств и свойств. Для построения образа себя они используют су-

ществующие в обществе эталоны, полоролевые стереотипы, представления о должном, красивом, одобряемом. Так, выбирая из трех рисунков, на которых были изображены дети их возраста и пола, отличающиеся по степени аккуратности и опрятности в одежде и внешнем облике, дошкольники 5—7 лет к «себе» относят изображение ребенка опрятного, чисто и аккуратно одетого. Свой выбор они считают самоочевидным: «На других — плохие дети».

Уже у старших дошкольников представление о себе имеет ярко выраженную направленность на маскулинный идеал. Так, мальчики хотят фотографироваться с машинами, саблями, пушками, но не с куклами. У девочек желание фотографироваться только с куклами, а не с машинами менее выражено. Когда после фотомонтажа на снимках мальчики оказались с куклами, а девочки — с машинами, мальчики обиделись больше девочек и отказались взять домой такие фотографии, в отличие от девочек.

Дети стремятся отождествить себя с образом «хорошего мальчика» или «хорошей девочки». На предложение взрослого выбрать ту из трех характеристик, которая написана именно о нем, дошкольники обычно называют положительную и приводят доводы о том, что она принадлежит именно ему. Заметим, что эта характеристика содержала образ социально желаемого поведения и наиболее ценных для дошкольника психических и физических качеств: красивый, ловкий, быстро бегает, умный, старательный, добрый, умеет дружить с детьми, помогает взрослым. Подтверждая положительную характеристику, дети ссылаются на свои действия и поступки, связанные с реальными достижениями в разных видах деятельности, а также на оценки и суждения, высказанные в их адрес другими людьми, прежде всего взрослыми. Характеристику, в которой все положительные качества выражены в превосходной степени, дети обычно относят к кому-нибудь из популярных детей в группе. В отношении характеристики с некоторыми отрицательными качествами («не помогает взрослым») дети пытаются доказать, что она написана не о них («Я всегда помогаю маме, когда она дома»). Если младшие дошкольники часто оценивают свои качества в наивысшей степени («самый добрый», «самый умный»), то старшие подмечают различную степень их выраженности в зависимости от каких-либо обстоятельств и в сравнении со сверстниками («Роман добрый, но только по конфетам, а я и игрушки детям даю, и конфеты, даже когда самому хочется») (С. П. Тищенко).

Другая причина неадекватности 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 знает, 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.

Пример. Максим (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 дети гордятся качествами, которыми не обладают или обладают в незначительной степени, в силу нескольких причин (Р.Х. Шакуров). Дошкольник в полной мере не разбирается в своей психической жизни и не осознает свои качества или свойства, поэтому рассказывает о вымышленных достижениях. Ребенок всегда стремится к положительной самооценке, хочет показать, что представляет нечто ценное для окружающих, прежде всего в тех случаях, когда взрослые и сверстники не замечают его положительных качеств. Несовпадение самооценки ребенка с реальностью может быть связано с тем фактом, что, приписывая себе определенные качества, он не всегда понимает значение соответствующего слова, а осознает только его оценочный смысл: таким быть хорошо.

Расширение видов деятельности, которые осваивает ребенок, приводит к формированию четкой и уверенной конкретной самооценки, в которой выражается его отношение к успеху отдельного действия. Она возникает при выполнении физических упражнений, в продуктивной деятельности и в играх с правилами, где наглядно можно увидеть свой результат и сравнить его с результатом других детей. Имея реальную опору (длину прыжка, скорость бега, попадание мяча в цель, рисунок, конструкцию), дошкольникам легче дать правильную оценку своим умениям. Такой опорой могут выступать и правила игры. Объективность и точность самооценки связаны с освоением критериев оценивания, когда качества, подлежащие оценке, имеют достаточно очевидные внешние показатели. Если младшие дошкольники, оценивая свои умения, называют два-три, без объяснений, то старшие не только указывают больше умений, но и пытаются обосновать свою оценку и даже дифференцированно оценить одно и то же умение («Красками не умею хорошо рисовать, красками получаются хорошо только коврики»). Оценка умений зависит от того, в какой стадии формирования они находятся. Если умение более или менее

сформировано, то и оценка его будет более правильной. Так, в сюжетно-ролевой игре дети 6 — 7 лет свои игровые возможности (умение развертывать сюжет, придумывать действия, подобрать и использовать материал и т.д.) оценивают более адекватно, чем организаторские качества (умение распределять роли, планировать игру, управлять ее ходом и т.д.). Это связано с тем, что вначале приобретается опыт, отражающий уровень совершенства способов действия в конкретном виде деятельности — игре, а несколько позднее социальный опыт, опыт общения.

В возрасте 3 — 4 лет ребенок завышает оценку своих возможностей в достижении результата, мало знает о личностных качествах и познавательных возможностях, зачастую смешивает конкретные достижения в какой-либо деятельности с высокой личностной оценкой. До 5 лет дети обычно переоценивают свои умения, а в 5 лет не только знают о своем внешнем облике, своих умениях, но имеют некоторое представление о познавательных возможностях, личностных качествах, адекватно реагируют на успех и неудачу. В 5 — 6,5 лет редко хвалят себя, хотя тенденция похвалиться сохраняется. В то же время возрастает число обоснованных оценок. В 6 — 7 лет изменяются такие качественные характеристики самооценки, как объективность, обоснованность анализом деятельности, дифференцированность, рефлексивность, адекватность. Старший дошкольник хорошо представляет свои физические возможности, умения и успехи в разных видах деятельности, оценивает их правильно, у него складывается представление о личностных качествах и умственных возможностях. К концу дошкольного возраста во внеситуативно-личностном общении со взрослым возникает важнейшее достижение в развитии самооценки — отделение общей положительной самооценки от конкретной. Теперь, ребенок, делая выводы о своих достижениях, замечает, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то хуже: «Я громче всех в группе пою и быстрее всех одеваюсь. Я, наверное, не очень умный. Самый умный Миша — он всегда первый руку на занятиях поднимает». Более того, ребенок способен спокойно, деловому воспринимать замечания взрослого. Четкая и уверенная конкретная самооценка выступает одним из условий готовности ребенка к школьному обучению, помогая построению учебных действий и рефлексии.

Постепенно у дошкольников возрастает способность мотивировать самооценку, причем изменяется и содержание мотивировок. В исследовании Т. А. Репиной показано, что дети 4 — 5 лет 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 («Со всеми дружу», «Не обзываюсь, не вру», «Уступаю место старшим»). Но даже в 6 — 7 лет не все дети могут мотивировать самооценку.

В 6 — 7 лет намечается дифференциация двух аспектов самосознания — познания себя и аффективного отношения к себе, о чем говорит рассогласование знака самооценки и эмоционально-ценностного отношения. 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 — 5 лет чаще, чем у более старших, наблюдается тенденция обосновывать эмоционально-ценностное отношение к себе эстетической привлекательностью, а не этической: «Нравлюсь себе, потому что красивая». В этом возрасте намечается желание что-то изменить в себе, но оно не распространяется на характеристики нравственного облика. Хотя большинство старших дошкольников удовлетворены собой, стремление изменить что-то в себе, стать другим возрастает («Быть еще послушнее», «Быть лучше», «Больше делать добра, быть веселее», «Не быть драчуном»). Эти изменения касаются приобретения нового качества или обретения нового целостного образа. Тот факт, что дети задумываются о своем образе в будущем, говорит о наличии Я-идеального. Девочки прежде всего хотят быть красивыми благодаря внешности, одежде или обретению целостного образа принцессы, феи, волшебницы. Мальчики хотят быть смелыми, добрыми, большими, не драться, хорошо себя вести и др. У них появляются образы, обусловленные желанием избежать неприятностей и выполняющие защитную функцию («Хочу быть невидимкой, чтобы меня не дразнили»); образы, связанные с реальным будущим и стремлением походить на конкретных людей («Быть как брат», «полицейским буду работать»); в также героические образы и поступки («спасать людей, как Бетмен», «Быть хорошим, как человек-паук») (С. Г. Яковсон, Л. Р. Адилова).

Пример. Коля (6 лет) — очень подвижный ребенок. Чтобы он выполнил требование взрослого, необходимо сделать ему замечание. Услышав от взрослого в очередной раз: «Коля, ты такой непослушный», мальчик огорченно говорит: «Ну почему, почему я такой?! Я не хочу таким быть!»

В старшем дошкольном возрасте формируется уровень приязнаний, тесно связанный с прогностической самооценкой. Он определяет стремление к достижению целей той степени сложности, на которую ребенок считает себя способным. Заметим, что формирование прогностической самооценки (оценить свои воз-

можности включения в деятельность) отстает от ретроспективной (сравнить полученный результат с заданным образцом), которой в большей степени присущи рефлексивность и дифференцированность. В зависимости от влияния успеха или неуспеха на выбор тех или иных заданий у старших дошкольников наблюдается адекватный, завышенный или заниженный уровень притязаний (Р. Б. Стеркина). Дети с адекватным уровнем притязаний обычно выбирают после достижения успеха более сложные задания, а после неудачи — менее сложные. Они критичны к своим результатам, уверены в своих силах, в себе, радуются своим успехам и очень огорчаются при неудачах. У некоторых может проявляться скрытая боязнь неуспеха, выражающаяся в том, что они повышают уровень притязаний осторожно, а понижают его более резко, как бы опасаясь потерять свой престиж.

Дети с заниженным уровнем притязаний обнаруживают тенденцию к выбору несложных заданий независимо от того, достигают ли они успеха или нет. Они излишне сдержаны, недоверчивы, ранимы, не уверены в своих силах, боятся рисковать, как бы страхуют себя, не выбирая после успеха более сложные задания.

Дети с несколько завышенным уровнем притязаний часто выбирают сложные задания независимо от постигшей их неудачи при его выполнении. Они периодически переоценивают свои возможности и поэтому наряду с адекватным выбором заданий, соответствующих их реальным возможностям, часто выбирают сложные. Стремясь выполнить сложное задание, они хотят не просто достичь успеха, а особым образом проверить себя, выделиться в группе, хотя соответствующими навыками не владеют, т.е. они способны рисковать. Неуспеха они боятся, реагируют на него очень бурно, эмоционально.

У некоторых детей уровень притязаний не сформирован, поэтому достигаемый или недостижимый успех не влияет на выбор задания, т.е. этот выбор носит случайный характер. Реакции на оценки и замечания взрослого у них слабо выражены или вовсе отсутствуют. Уровень притязаний, как и самооценка, у старших дошкольников в значительной мере зависит от оценки сверстников, т.е. чем выше оценки, полученные ребенком от сверстников, тем выше уровень притязаний. Так, в воображаемых игровых ситуациях дети всех возрастов, как правило, выбирают для себя главные роли, а в реальных играх дошкольники 6 — 7 лет в отличие от пятилетних снижают свои притязания с престижной роли на помощника главного персонажа. У старших дошкольников в реальных ситуациях игры уменьшаются высокие ожидания и появляются низкие ожидаемые оценки того, какие роли им поручат сверстники. Этот факт говорит о том, что у них развивается способность к рефлексивному оцениванию себя с точки зрения

игровой группы. Ожидания некоторых детей оказываются столь тревожными, что они не вступают в игровое общение по собственной инициативе, боятся, что сверстники не примут их в игру. Тревожные ожидания характерны и для конфликтных детей, которые вносят разлад в игру, не снижают свои притязания, претендуя на главные роли (Л.И. Уманец).

Постепенно дошкольники начинают осознавать не только свои нравственные качества, но и переживания, эмоциональные состояния, связанные с выполнением моральных норм, поручений взрослого, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Старшие дошкольники пытаются осмыслить мотивы своих и чужих поступков. Они начинают объяснять свое поведение, опираясь на знания и представления, почерпнутые от взрослого, и собственный опыт.

Пример. Коля (6 лет) рассуждает: «Я, мама, тебя боюсь, потому обманываю... (улыбается). Шутка... Все тайное когда-нибудь становится известным. Тайна всегда вылезает...»

Старшего дошкольника интересуют и некоторые психические процессы, происходящие в нем самом, причины их возникновения.

Пример. Дети рассуждают: «Откуда берутся мысли? Мысли сами в голову приходят, сами в голову лезут» (Даша, 5 лет 3 мес.), «Почему я думаю словами? Смотришь на что-нибудь, и мыслей все больше... больше становится» (Дима, 5 лет 11 мес.).

Речевое общение способствует тому, что ребенок называет свои внутренние состояния, а значит, отделяет их друг от друга, открывает для себя их существование, обобщает и пытается осмыслить. Теперь он не просто обижается, стыдится, сердится, радуется, но и знает, какие переживания испытывает, когда говорит: «Я обижен», «Мне стыдно», «Я сержусь», «Я рад».

Пример. Денис (6 лет 2 мес.) и Коля (6 лет) — друзья. В понедельник Колю не привели в детский сад. На прогулке Денис походил по площадке и лег на снег. «Денис, почему ты лежишь?» — спросила воспитательница. Мальчик ответил: «Мне так скучно. Коли нет, не с кем поиграть».

15.3. Осознание себя во времени

В дошкольном детстве начинает складываться еще одна важная составляющая самосознания — осознание себя во времени, т.е. осознание себя, как имеющего прошлое, настоящее и будущее (И.Е. Валитова, Т. В. Ермолова, И. С. Комогорцева и др.). Ребенок 3 — 4 лет первоначально живет только настоящим, прошлое и будущее интерпретирует по аналогии с настоящим, повторяя расска-

зы взрослых и описывая жизнь более старших и младших людей. Младшие дошкольники знают, что были маленькими, в данный момент считают себе большими, утверждают, что не будут старыми, поскольку это зависит от их желаний. Осознание себя во времени строится на основе таких характеристик, как внешний облик (внешность и рост), отдельные действия, эмоциональные состояния и события, которые ребенок испытал, осуществил и соотнес со своим Я, а также свои умения: раньше умел делать мало, теперь умею много и буду уметь делать еще больше. Образ себя в прошлом дошкольник выстраивает, опираясь на оценки взрослого себя в прошлом, его отношение к себе прошлому, его знания о себе в прошлом. С накоплением и осознанием своего опыта прошлое становится все более отличным от настоящего, хотя и связанным с ним, а будущее первоначально существует в отрыве от прошлого.

Дети 4 — 5 лет свое настоящее связывают со своими умениями, объясняют свое развитие «от неумения к умению». Будущее они представляют, сравнивая себя со взрослыми. Старшие дошкольники все больше представляют будущее как продолжение настоящего, а настоящее — как основу будущего, т.е. постепенно формируются связи между прошлым, настоящим и будущим.

Дети 5 — 7 лет в описании прошлого опираются на те изменения, которые реально произошли в них и которые они сами замечают и припоминают, опираясь на рассказы взрослых или собственные воспоминания об отдельных эпизодах недалекого прошлого. Для них характерно, что, полностью не осознавая изменений, происходящих в них самих с течением времени, они понимают, что раньше были не такими, как теперь: были маленькими, а сейчас выросли. Когда дети считают себя большими, они сравнивают себя с младшими детьми, а когда — маленькими, то — с более старшими людьми. Хотя чаще всего они представляют ближайшую временную перспективу — поступление в школу, некоторые могут увидеть ступенчатое будущее — пойти в школу, освоить какую-то профессию, вырасти. Себя они рассматривают как изменяющихся в лучшую сторону, в будущее смотрят с надеждой, все худшее оставляют в прошлом. О возрастании объективности в понимании старшими дошкольниками времени своей жизни говорит понимание неотвратимости течения жизни человека, видение ее перспективы: они были маленькими и будут большими. Они утверждают, что станут старенькими и умрут, причем понимают независимость смерти от их желаний. У старших дошкольников в отношении к прошлому начинает преобладать обобщенный, глобальный, целостный подход. Они дают себе в прошлом общую позитивную личностную оценку: «Я была хорошая и плохая, но больше хорошая».

С возрастом дошкольники все более правильно определяют свой объективный возраст (77 % детей 6 — 7 лет), чаще завышают до школьного в 6 — 7 лет (12 %), чем занижают. В выборе «счастливого» и «несчастливого» возраста у детей 4 — 5 лет доминирует утилитарный или личностный мотив. Поэтому к «счастливым» возрастам они относят зрелые возрастные категории, кроме старости («Хочу быть взрослой, чтобы купить сумочку»; «Не хочу старенькой быть, они болеют и умирать хотят»). У детей 5 — 6 лет в основе выбора лежат учебно-познавательные мотивы. Они «счастливым» считают юность и младший школьный возраст, а «несчастливым» — раннее детство и старость: «Пойду в школу, все буду знать, как большой». Дети 6 — 7 лет к «счастливому» возрасту относят юность и взрослость, а к «несчастливому» — ранние этапы, включая свой собственный возраст, и младший школьный возраст, как не связанные с серьезной деятельностью. В основе такого выбора лежат социальные мотивы и новая содержательная характеристика возраста — социальное положение человека, его социальный статус, авторитетность, автономность в поведении и действиях («Не хочу быть маленьким, им все приказывают, что делать, и надо всех слушаться»; «Стареньким быть трудно, ничего не может делать, мешает только и посуду бьет»).

15.4. Особенности половой идентичности

Важной составляющей самосознания является осознание и принятие своей принадлежности к мужскому или женскому полу, т.е. половой идентичности. Она формируется на основе, во-первых, складывающегося у ребенка образа тела и соответствующих соматических признаков и, во-вторых, освоения им свойств личности, интересов, а также стереотипов полового поведения, которые в данной культуре считаются принадлежащими тому или иному полу. На формирование полоролевой идентификации оказывают влияние следующие факторы. В ходе социального научения одни и те же типы поведения получают разное подкрепление у мальчиков и девочек, например некоторые формы агрессивности, когда мальчикам чаще говорят: «Дай сдачи», или сдержанности, когда от мальчиков требуют: «Не плачь!». Так родители, близкие взрослые осознанно или неосознанно ориентируют детей в соответствии с общепринятыми стереотипами — что значит быть мальчиком или девочкой. Девочек обычно воспитывают в атмосфере эмоциональности, чувствительности, душевности, у мальчиков поощряют инициативность, активность. Дошкольники, наблюдая за родителями и моделируя их поведение, неосознанно прибегают к идентификации — отождествлению себя именно с родителями

своего пола. Усваивая половые стереотипы, которые ребенок видит в окружающем мире и которые доступны для его понимания, он начинает относить эти стереотипы к себе. Еще одним механизмом полоролевой идентификации выступает создание полоролевых схем. Схемы, как совокупность обобщенных представлений, помогают отнести поведение двух групп людей к определенным классам — «мужскому» и «женскому». Именно дошкольный возраст является наиболее сензитивным в полоролевом развитии, ведь развиваются все компоненты психического пола. Когнитивный представлен первыми приобретаемыми ребенком знаниями о себе как представителе определенного пола и содержании поведения, соответствующего полу. Эмоциональный компонент включает в себя возникающие у него поло-ролевые предпочтения, ценностные ориентации и мотивы, соответствующие половой принадлежности. О поведенческом компоненте говорит то, что поведение ребенка ориентируется усвоенными моделями, типичными для его пола.

Первичное знание о половой идентичности обычно складывается к 1,5 годам в общении со взрослыми. В 2 года малыш, хотя и знает свой пол, обосновать свою принадлежность к нему не может. К 3 годам дети хорошо знают, что к человеку предъявляются разные требования в зависимости от пола: мальчики играют в машины, а девочки — в куклы и одеваются как женщины. Они уверены, что «мужчины не стирают пеленки», а «женщины не могут быть пожарниками».

К 3 — 4 годам дети ясно различают пол окружающих и знают о своей половой принадлежности. Зачастую они связывают ее не только с определенными соматическими и поведенческими свойствами, но и со случайными внешними признаками, такими, как прическа, одежда. Они воспринимают пол как нечто непостоянное и допускают возможность его изменения.

К 4 — 5 годам дети представляют большинство типичных занятий взрослых, считают мужскими профессии летчика, машиниста поезда, женскими — учительницы, медсестры. Закладываются основы представлений о мужественности и женственности: мальчики должны быть большими, смелыми, шумными, независимыми, а девочки — маленькими, тихими, послушными, воспитанными, отзывчивыми.

В 5 — 6 лет представления о половых различиях, существующие практически у всех детей, становятся более дифференцированными. Внешние характеристики дополняются указаниями на особенности лица, голоса, фигуры, различия в физической силе, двигательных умениях, но главное — на поведенческие, ролевые различия, манеру вести себя. Дети начинают выделять личностные особенности, свойственные

разным полам. Как отмечают девочки: «В игре мальчики беспокойные, сильные, смелые, храбрые, а девочки более спокойные, трусливые». Мальчики считают: «Девочки могут плакать, а мальчики — не бояться». Старшие дошкольники называют временную перспективу в развитии пола: «Мальчики вырастут дядями, а девочки — тетями, девушка рождает ребенка, а мужчина — нет». В 5 — 6 лет дошкольник не только знает название своего пола, но и хочет быть только его представителем, проявляя положительное эмоциональное отношение к своей половой принадлежности. На вопрос о возможности перемены своего пола 99,8 % детей обоего пола дают отрицательный ответ (Т. А. Репина). Часть дошкольников указывают на конкретные преимущества своего пола: «Мальчиком быть интереснее, можно играть в войну», «Раз родился мальчиком, то и должен быть им», «Ни за что не согласилась бы быть мальчиком, мне нравится быть дочкой». Девочки свое нежелание превращаться в мальчика часто объясняют указаниями на внешние атрибуты эстетического характера: «Девочки красивые сережки носят», «Когда вырастут, будут невестами, а у невесты пышное платье, фата. А жених что — черный костюм».

К концу дошкольного возраста, в 6 лет, ребенок осознает необратимость своей половой принадлежности и строит свое поведение в соответствии с ней. Он понимает постоянство пола, его неизменность с течением времени, при смене одежды, причёски или других внешних признаков, а также рода занятий.

На протяжении всего дошкольного возраста интенсивно идут процессы половой социализации и половой дифференциации. Они состоят в усвоении ориентаций на ценности своего пола, социальных стремлений, установок, стереотипов поведенческого поведения. Возрастают половые различия мальчиков и девочек в предпочтениях занятий, видов деятельности и игр, общения и партнеров в них (Б.С.Данилюк, Г. Е. Иванова, Т. А. Крылова, Н. В. Плисенко, Т. А. Репина и др.). У них складываются разные потребности, интересы, стили поведения и т.д. Уже на четвертом году жизни мальчики отдают предпочтение сфере мужского бытия — машинам, кубикам, а девочки — сфере женского — посуде, куклам. Девочки проявляют больший интерес к бытовой и эстетической сферам действительности, а мальчики — к игровой. В своих пожеланиях девочки в 10 раз чаще мальчиков исходят из эстетического критерия красоты (красивая одежда, красивый дом, красивые цветы). Если девочки хотят обладать какой-нибудь замечательной куклой, то диапазон желаемых игрушек у мальчиков чрезвычайно многообразен (мягкие и военные игрушки, игрушечная техника и т.п.).

Примерно с 4 лет начинается дифференциация тем и со-

держания рисунков, сюжетов и содержания игр. Так, женские образы (мать, бабушка и т.п.) чаще встречаются в рисунках девочек, мужские — в рисунках мальчиков. Среди любимых игр мальчиков на первом месте стоят игры героического характера (военные, спасатели и т.п.), транспортной тематики, подвижные спортивные игры, у девочек — игры в «дочки-матери», школу, больницу, магазин, парикмахерскую. Среди любимых игровых ролей у мальчиков — роли военных, спасателей, космонавтов, у девочек — роли мамы, воспитательницы, врача.

К 6 годам дошкольники начинают проигрывать не только внешние, но и внутренние психологические качества, свойственные тому или иному полу. Они ориентируются на то, что женщины олицетворяют собой нежность, ласку, заботу, любовь, постоянство и т.п., а мужчины — смелость, суровость, решительность, категоричность и т.п. Девочки, выполняя роль матери, тщательно ухаживают за детьми, проявляют к своей кукле-дочери заботу и внимание, любовь и ласковое отношение. Они показывают себя хорошими хозяйками (наводят порядок в квартире, моют посуду, готовят обед, стирают белье и пр.), а также заботливыми и внимательными женами (помогают «папе» собраться на работу, ласково встречают его с работы, усаживают обедать и пр.). Мальчики как папы показывают внимание к детям, заботу и внимание к маме, оказывают помощь в хозяйственных делах семьи. Они показывают суровость с помощью приказного тона, специально огрубляя не только свой голос, но и манеру поведения. Нетипичные для пола виды деятельности дошкольники считают неинтересными, поэтому мальчики отказываются от уборки кукольного уголка. Дети предпочитают такие действия, которые соответствуют дифференцированным по полу интересам. Например, мальчики при уборке кукольного уголка переставляют мебель, ремонтируют стол и т.п., а девочки стараются красиво расставить машины в гараже. То есть дошкольники в процессе полоролевой социализации в первую очередь выделяют то, что различает мужские и женские социальные роли, отражаемые в игре, а не то, что их сближает.

Половые роли дошкольники воспринимают как контрастные, поэтому мальчики игры девочек считают неинтересными, «плохими», а девочки такими видят игры мальчиков. Половая дифференциация проявляется также в том, что при выборе партнеров для разных видов деятельности дети ориентируются на особенности и возможности сверстников как представителей определенного пола. Так, выбирая партнера для игры, они требуют от товарища личностных качеств, которые не только способствуют общему положительному эмоциональному общению, но выявляют и подчеркивают черты своего пола. К тому же для мальчиков и девочек становится более авторитетным мнение детей своего пола.

В группе детского сада предпочтение сверстника своего пола и благожелательное к нему отношение возрастают от младшего к старшему дошкольному возрасту. То есть наблюдается феномен ярко выраженной солидаризации мальчиков с мальчиками, а девочек с девочками в общении, межличностных отношениях и совместной деятельности (Т. А. Репина).

Старшие дошкольники в основном верно отражают социально одобряемые образцы женского и мужского поведения в семье (Т. А. Репина, Л. А. Арутюнова). Девочки, как будущие мамы, в первую очередь указывают на такие внешние качества, как красота, молодость, жизнерадостность, а также отмечают ряд нравственных качеств: «Буду хорошей мамой, буду ухаживать за детьми». Они не хотят быть злой, грубой, драчливой, неряшливой мамой, которая ругается с папой, а также мамой, которая плохо относится к своим детям: «Не хочу быть мамой, которая не готовит обеда, оставляет детей голодными и не водит в детский сад».

В «хорошем» папе мальчики кроме роста и силы больше всего ценят ум, доброту, трудолюбие, порядочность, ответственность. Они отмечают его профессию, а также проявление заботы о детях: «Любящим своих детей папой буду». Мальчики отрицательно относятся к пьянству отцов, агрессивности их по отношению к матери («Не хочу быть папой-пьяницей, гулящим и курящим»).

Представления мальчиков и девочек о ролевых функциях женщины и мужчины с возрастом все более четко дифференцируются. Женскую роль дети связывают прежде всего с основными бытовыми обязанностями в семье (стирает, гладит, шьет, делает покупки, готовит, подметает, моет пол, посуду, пылесосит), а также с родительскими (кормит ребенка, играет, гуляет с ним), но не со сферой отдыха. Кроме традиционных мужских ролей (забивает гвозди, чинит водопровод, красит) дети в мужском портрете выделяют сферу отдыха (смотрит телевизор, отдыхает на природе, уезжает в отпуск, занимается спортом), способность зарабатывать деньги.

Осознание своих умений и качеств, представление себя во времени, половая идентичность, 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, т.е. теперь ребенок понимает, что он еще не большой, а маленький.

Особенности развития самосознания:

- сохраняется общая положительная самооценка;
- возникает критическое отношение к оценке себя взрослым и сверстником;
- складывается осознание своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний и некоторых психических процессов;
- появляется адекватная дифференцированная самооценка, самокритичность к концу дошкольного возраста;
- развивается способность мотивировать самооценку;
- формируется половая идентичность, появляется осознание себя во времени, личное сознание.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как влияет опыт индивидуальной деятельности, общение со взрослыми и сверстниками на развитие у дошкольника образа себя?
2. Охарактеризуйте развитие самооценки в дошкольном возрасте.
3. Как складывается половая идентичность в дошкольном детстве?
4. Как развивается осознание себя во времени у дошкольника?

Глава 16

РАЗВИТИЕ ВОЛИ, ПРОИЗВОЛЬНОСТИ И МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ

16.1. Развитие мотивов поведения

Развитие мотивационной сферы в дошкольном возрасте связано, с одной стороны, с усложнением содержания мотивов, а с другой — с изменением структуры мотивации, возникновением иерархии мотивов. Расширение границ жизнедеятельности ребенка приводит к появлению новых мотивов, затрагивающих его отношения к миру, другим людям и самому себе. Мотивы становятся все более разнообразными, осознанными, приобретают разную побудительную силу.

У дошкольников ярко выражен интерес к содержанию и процессу разнообразных видов деятельности: рисованию, конструированию, труду 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. Дети проявляют интерес к новым, более важным, «взрослым» видам деятельности — чтению, счету и стремление их выполнять, т.е. у них возникает желание приобрести конкретные знания, умения, навыки — познавательно-учебный мотив, что вызвано формированием предпосылок учебной деятельности.

В дошкольном возрасте интенсивно развиваются широкие познавательные мотивы, проявляющиеся в многочисленных вопросах ко взрослому. Они говорят о любознательности, интересе к новым сведениям, фактам, явлениям окружающего мира, свидетельствуют о желании заниматься умственной деятельностью, решать познавательные задачи — спорить, рассуждать, сравнивать вещи и явления между собой, узнавать устройство, назначение, происхождение, способы использования предметов. Но за детскими вопросами может стоять не только познавательный интерес, но и желание привлечь внимание взрослого. По данным Н. М. Матюшиной и А. Н. Голубевой, в 3 — 4 года познавательные задачи дети часто подменяют игровыми, а у старших дошкольников познавательные мотивы все больше отделяются от игровых. Познавательные мотивы выходят на первый план в дидактической игре. Дети получают удовлетворение от решения не только игровой, но и умственной задачи, от интеллектуальных усилий, с помощью которых эти задачи решаются. Настойчивость детей 4 — 7 лет при решении умственных задач постепенно возрастает, как и степень выраженности стремления к познанию нового, неизвестного. Так, дети 3 лет, действуя с предметами неизвестного назначения и игрушками с секретом, проявляют интерес к внешне выраженным свойствам этих объектов: яркости, блеску, величине, звучности и т.п., но могут не заметить новые, неизвестные свойства, если они не достаточно привлекательны. У детей 4 — 5 лет возникает стремление к познанию нового, разрешению противоречий, но им требуется помощь взрослого на этом пути. Дети 6 лет интересуются внутренними свойствами необычных объектов, направляясь на самостоятельное решение новой проблемы.

В мотивационной сфере старших дошкольников наблюдается динамика игрового и познавательных мотивов. В структуре мотивации детей 5 лет одинаково часто доминируют игровой и широкий познавательный мотивы, но редко встречается познавательно-учебный. У детей 6 лет преобладают широкий познавательный и познавательно-учебный мотивы, а на третье место отходит игровой. В 7 лет распределение мотивов таково: доминирует познавательно-учебный, затем широкий познавательный, резко снижается доля игрового (В. В. Назаренко).

Уровень познавательной мотивации зависит от характера задач и условий общения (Е. И. Виноградова). В одном случае старшие дошкольники конструировали из бумаги, составляли узоры из кубиков, а в другом — слушали сказку, рассматривали картинки с изображением экзотических животных и птиц. Оказалось, что познавательная мотивация детей более ярко проявляется при решении задач, связанных с наглядно-действенным способом познания по сравнению с образным, а также в ситуации совместного общения со взрослым и сверстником по сравнению с индивидуальной деятельностью. Если сверстник влияет в основном на эмоциональность и инициативность ребенка, то взрослый — на целенаправленность познавательной деятельности и эмоциональную вовлеченность в нее. Ребенок может обратиться за помощью ко взрослому в исправлении ошибок, выборе задания соответствующего уровня сложности. Более того, взрослый наделяет смыслом новую для ребенка познавательную деятельность, помогает ему удержать мотивацию и направляет на решение задачи. Эмоциональную вовлеченность ребенка при совместной работе со взрослым отличает устойчивый интерес, погруженность в содержание деятельности, удивление, радость, полученные от интеллектуальных усилий и открытия нового.

Для совместной работы со сверстником характерна большая эмоциональность, но меньшая целенаправленность. Дети с удовольствием начинают познавательную деятельность, подражая и соревнуясь. И все-таки некоторые не приступают к работе с материалом, чего не происходит со взрослым. Но ровесник может увлечь ребенка от работы, помешать довести ее до конца, вызвать чувство беспомощности. Занимаясь общей деятельностью в отличие от индивидуальной, дошкольники ведут себя более эмоционально, раскованно и активно. Они переживают некоторый подъем от отсутствия строгих рамок, эмоционально заражаются друг от друга, хотя содержание их эмоций не всегда направлено на познавательную задачу. Эмоциональность, вызванная общением со сверстником, зачастую связана с раскрепощенностью, свободой самовыражения, спонтанностью детей. Такие проявления во многом приводят к порождению новых идей, словотворчеству, развитию инициативы и желанию экспериментировать.

У дошкольников 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. Поэтому оценивая его поступок, на первый взгляд заведомо отрицательный, важно прежде всего выяснить вызвавший его мотив. Мотивы, связанные со стремлением быть как взрослый, имеют высокую

побудительную силу, поэтому ребенку необходимо показать, где и как можно проявлять свою «взрослость», доверить ему серьезное и важное дело, «которое без него никто не сможет сделать хорошо».

Пример. Папа пятилетнего Гоши 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.

На протяжении всего дошкольного возраста мотивы поощрения («чтобы мама похвалила») и порицания («чтобы мама не ругала»), 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.

В сфере отношения к самому себе у дошкольника резко возрастает стремление к самоутверждению, самовыражению и признанию, что обусловлено потребностью осознать свою личностную значимость, ценность, уникальность. Поэтому ребенок хочет выполнять главные роли в игре, может преувеличивать свои достижения или приписывать несуществующие положительные качества. И чем старше ребенок, тем важнее для него признание не только взрослых, но и других детей.

Пример. Егор (5 лет 11 мес.), скатившись в очередной раз с горки на санках, остановился около двух мальчиков 7 — 8 лет. Те, увидев Егора, заулыбались, и один из них сказал: «Смотри, какая булка к нам приехала». Егор тут же вскочил, подбежал к маме и торопливо проговорил: «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, в возрасте 4 — 7 лет выражаются в соревновательности, соперничестве, что связано с освоением спортивных и игр с правилами, содержащих соревновательные моменты. Дошкольники хотят быть лучше товарищей, выигрывать, побеждать, всегда добиваться хороших результатов в деятельности.

Пример. Дети рисуют. Воспитатель берет рисунок Оли (5 лет 4 мес.) и говорит: «Посмотрите, какой красивый у Оли рисунок!» «Красивый, — подтверждает Ксюша (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 его 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 капризов, упрямства, негативных поступков обратить на себя внимание других людей.

Пример. Сережа (5 лет) красиво подбирает сочетания цветов, но технических навыков рисования 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 Лениного рисунка, мальчик 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. Дошкольники очень остро переживают изоляцию в группе сверстников.

Важнейшим приобретением в мотивационной сфере дошкольников является **развитие нравственных мотивов** (принести пользу людям, помочь, сделать им приятное). Они выражают отношение детей к окружающим в связи с осознанием и усвоением норм и правил социального поведения. 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 5 — 7 лет становятся особенно действенными. К 7 годам нравственные мотивы становятся определяющими по побудительной силе, т. е. социальные требования превращаются в потребности самого ребенка.

В дошкольном возрасте складывается **соотношение мотивов друг с другом** — их иерархия, соподчинение. Выделяется ведущий, более высокий по своему значению мотив, который определяет поведение дошкольника, подчиняя себе другие. Подчеркнем, что система мотивов легко нарушается под влиянием яркого эмоционального побуждения, что приводит к нарушению хорошо известных правил. Ребенок, спеша посмотреть книжку, принесенную бабушкой, 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, склеить коробочку, чтобы

порадовать маму на предстоящем празднике. То есть поведение ребенка начинает опосредоваться идеальным представляемым образцом: «Как обрадуется мама, получив коробочку в подарок». Связь побуждений с представлением о предмете или ситуации дает возможность отнестись к действию на будущее.

Соподчинение мотивов происходит на основе их борьбы в ситуации выбора ребенком определенной формы поведения. В раннем детстве борьба мотивов и, следовательно, их соподчинение отсутствуют. Привлекательная цель непосредственно вызывает у малыша действие, он просто подчиняется более сильному мотиву. Примерно с 3 лет поведение ребенка все чаще побуждается мотивами, которые, сменяя друг друга, подкрепляются или вступают в конфликт. Дошкольник же осознает борьбу мотивов как внутренний конфликт, переживает его, понимая необходимость выбрать: не заглядывать в коробку без разрешения. На протяжении всего дошкольного возраста сохраняются следующие особенности борьбы мотивов. Трудно преодолеваются мотивы, связанные с органическими потребностями, ребенок по-прежнему совершает много импульсивных действий под влиянием сильных эмоций. Для старшего дошкольника возможно подавление аффекта, хотя и с трудом. Наиболее ярко конфликт возникает между общественными и личными мотивами, выбор между ними остро переживается ребенком, например, вести себя не как «хочу», а как «надо», «должно».

Пример. Даша (5 лет 3 мес.) всегда радостно приветствует приходившую к ней няню и не забывает сказать «до свидания». Однажды, когда няня уходила, Даша не вышла ее проводить, пряталась, выглядывала в коридор и снова убежала. 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 первоначально происходит в непосредственной социальной ситуации общения со взрослым. Соотношение мотивов задается требованием взрослого и им контролируется. Лишь позднее соподчинение мотивов появляется тогда, когда этого требуют объективные обстоятельства деятельности ребенка. Теперь он стремится к достижению непривлекательной цели ради чего-нибудь другого, значимого для него или, наоборот, отказывается от чего-то приятного, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного. В результате этого отдельные действия ребенка приобретают сложный, как бы отраженный смысл, в зависимости от того, какому мотиву они подчиняются.

Пример. Паша (5 лет 7 мес.), пробегая мимо, толкнул Колю (6 лет). Коля догнал Пашу и тоже толкнул. В другой ситуации Коля увидел, что

Олег (6 лет 7 мес.) бьет малыша. Он подошел к обидчику, стал толкать, повторяя: «Не трогай маленьких!»

Таким образом, важнейшим приобретением дошкольного возраста является превращение поведения ребенка из «полевого» с его импульсивностью и ситуативностью, каким оно было в раннем детстве, в «волевое». На этой основе создается возможность выбора собственного поведения, которое становится внеситуативным, личностным, теряет свою непосредственность. Оно направляется представлением о предмете, а не самим предметом, т. е. появляется идеальная мотивация, когда мотивом становится нравственная норма.

16.2. Становление этапов волевого действия

В дошкольном возрасте происходит становление этапов волевого действия: постановка и ясное сознание цели — целеполагание, планирование предстоящего действия, средств достижения цели, исполнение принятого решения с помощью волевых усилий и преодоление трудностей, контроль.

У дошкольника **целеполагание** развивается прежде всего по линии удержания цели, заданной взрослым, а также по линии самостоятельной, инициативной постановки целей, которые с возрастом изменяются и по содержанию. Если младшие дошкольники ставят цели, связанные со своими личными интересами и сиюминутными желаниями, то старшие — важные не только для себя, 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 мотивами самого ребенка. Мотив, побуждая к деятельности, объясняет, почему выбрана та или иная цель. Многие действия дошкольников характеризуются совпадением мотива — того, ради чего действие выполняется, и цели — результата действия. Так, собирая из конструктора мост, ребенок руководствуется желанием построить прочный мост. Возможность управлять своим поведением связана с осуществлением действий, цель которых не совпадает с мотивом. Теперь ребенок собирает мост, чтобы по нему могли проехать машины или чтобы похвалила мама. Проявления воли требуют такие действия, которые направлены на получение сравнительно отдаленных результатов и сами по себе неинтересны для ребенка: по просьбе взрослого убрать игрушки, чтобы подготовить место для предстоящей игры.

Дошкольник способен прилагать **волевые усилия для достижения цели**. То есть он может осознать препятствие или трудность, мешающие достижению цели, и мобилизовать свою активность на

пути к продвижению к ней. В исследовании В. К. Котырло дети 3 — 4 лет после первых неудач в переносе очень шаткой конструкции из кубиков на линейке на расстоянии 5 — 6 м начинали заниматься другим делом или играть кубиками. Часто они выполняли задание условно — переносили кубики в охапку, прислоняли к себе, не возвращались за упавшими кубиками и т.п. С возрастом количество детей, отказавшихся от совершения попыток, снижалось, росло число точного выполнения задания. Старшие дети высказывали в речи стремление к цели и понимание необходимости ее достижения определенными средствами, огорчались, когда кубики падали, радовались успехам в процессе выполнения и завершения задания. Стимулировать мобилизацию волевых усилий помогают внешние средства, например, сообщение времени при длительном сохранении неудобной позы (стояние на цыпочках) или поддержание стартовой готовности, чтобы прыгнуть далеко, как спортсмен.

Удержание и достижение цели зависят 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. Средние дошкольники переживают успех или неуспех своей деятельности. Успех всегда влияет положительно, а неудачи — отрицательно и не стимулируют настойчивость. Более сложное соотношение характерно для детей 5 — 7 лет. Успех, а у некоторых детей и неуспех стимулируют преодоление трудностей. Старшие дошкольники интересуются преодолением трудностей, а недоведение дела до конца оценивают отрицательно (Н. М. Матюшина, А. Н. Голубева).

В-третьих, от отношения взрослого, предполагающего оценку действий ребенка. Объективная, доброжелательная оценка помогает малышу мобилизовать свои силы и достичь результата.

В-четвертых, от мотивации цели, от отношения мотива к цели. Дошкольник успешнее достигает цели при игровой мотивации, а также когда ставится конкретная определенная цель. При общем требовании «прыгнуть как можно дальше» результаты детей оказываются значительно более низкими, чем при точном указании места, куда нужно прыгнуть (А. В. Запорожец). Дети 4 — 5 лет значительно эффективнее удерживают неподвижную позу при игровой мотивации, чем при необходимости просто выполнять задание взрослого (З. В. Мануйленко). В задании «вести себя как часовой» для ребенка содержится и задание «стоять неподвижно,

сохраняя принятую позу». Управление собой в данном случае опосредовано отношением к содержанию поведения в соответствии с принимаемой ролью.

Я.З. Неверович показала, что деятельность дошкольников оказалась более результативной, когда они изготавливали не флажок для малышей, а салфетку для мамы, т.е. хорошо понимали связь между тем, что делают, и тем, для чего делают. Если ситуация менялась (салфетка предназначалась для малышей, а флажок для мамы), дети очень часто не доводили дело до конца, постоянно отвлекались. Они не понимали связь между мотивом и целью деятельности, т.е. зачем маме нужен флажок, а малышам — салфетка. Раскрыть эту связь, смысл порученного дела взрослый может с помощью эмоционально насыщенных объяснений (рассказа о малышах, об их беспомощности, о том, как они обрадуются флажку). Тем самым он вызывает у детей непосредственное сочувствие к нуждам и интересам тех людей, ради которых оно совершается.

Слишком сильный мотив, «перекрывающий цель», препятствует установлению отношений мотива и цели, мешая выполнению волевого действия. Все дети 3 — 4 лет при «идеальной» мотивации, когда действие побуждается представлением о возможном обладании предметом — игрушкой, выполняют неинтересную работу. Когда мотив — предмет появляется к началу действия или присутствует во время действия, многие дети не выполняют задание и стремятся получить игрушку сразу (К. М. Гуревич).

Младшие дошкольники выполняют действия, цель и мотив которых не совпадают, только в том случае, когда само действие несложно, а результат не слишком отдален, например, изготавливают игрушки для предстоящей игры. Дети могут выполнять довольно скучную и однообразную работу (обводить и вырезать квадратики), если до ее начала они представляют себе дальнейший процесс, отвечающий мотиву (изготовление из этих квадратиков елочных игрушек). В случаях, когда ребенок делает работу для других, он также должен уметь соотносить цели действия с мотивами, т.е. заранее представить назначение работы и то, как отнесутся к ее продукту дети или взрослые, для которых этот продукт предназначается. Так, изготовление ковриков из бумаги было более успешным, когда взрослый или другие дети предъявляли требования к этим подаркам от имени лиц, которым подарки предназначались (Н. И. Непомнящая).

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: 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.А. 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.

Пример. Света (4 года 11 мес.) строит дом из кубиков. На предложение воспитателя проверить свою работу отвечает: «Буду проверять, когда построю». На вопрос воспитателя: «Зачем будешь проверять?» Света объясняет: «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.

Пример. Воспитатель детям: «Будешь ли ты проверять свою работу и когда?»

Лена (5 лет 6 мес.): «Не буду. А зачем?»

Коля (6 лет): «Не хочется проверять. Хочется позаниматься чем-нибудь».

Наиболее успешно самоконтроль развивается в ситуации взаимоконтроля дошкольниками друг друга (А. М. Богущ, Е. А. Бургименко, И. А. 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.

16.3. Развитие произвольности поведения и деятельности

Преодоление импульсивности и ситуативности поведения,

появление идеальной мотивации свидетельствует о переходе к внутренней регуляции действий. Теперь деятельность и поведение дошкольника уже не подчиняются однозначно внешнепредметной заданности, а превращаются в осмысленные, произвольные. Развитие произвольности предполагает формирование направленности ребенка на собственные внешние или внутренние действия, на способ их организации, в результате чего рождается способность управлять собой в разных сферах психики и видах деятельности (А. Н. Леонтьев, Е. О. Смирнова). Именно такая направленность, представляющая собой элементарную осознанность своего поведения, и обеспечивает полноценное овладение новыми способами действий. Процесс становления произвольного поведения заключается в преодолении ситуативных воздействий и в способности руководствоваться внутренними надситуативными регуляторами. Формирование произвольности идет по пути сдерживания импульсивных действий и подчинения их собственными регуляторами. Поэтому путь ее развития можно представить как переход ребенка к свободе от наличной ситуации, к новым внеситуативным формам.

Развитие воли и произвольности поведения взаимосвязано. Развитие воли можно рассматривать как становление новой и преодоление прежней мотивации, а развитие произвольности как овладение своим поведением с помощью культурно-заданных средств (Е. О. Смирнова). Волевое действие направлено вовне, на достижение или преобразование предметов внешнего мира. Произвольное действие направлено на себя, на средства и способы своей внешней или внутренней деятельности. Направленность на цель характеризует оба вида действий, но они предполагают различную работу сознания. Волевое действие предполагает осознание цели в отношении к мотиву деятельности, центральным в произвольном действии является отношение цели к средствам ее достижения и осознание цели осуществляется через ее соотношение со средствами деятельности.

После 3 лет интенсивно формируется произвольность в сфере движений (А. В. Запорожец). У дошкольника овладение движениями впервые становится целью деятельности, тогда как в раннем детстве усвоение двигательных навыков было побочным продуктом предметной деятельности. Постепенно они превращаются в управляемые, подконтрольные ребенку на основе сенсомоторного образа представления о результате и способе выполнения движения. Освоение произвольных движений протекает в процессе подражания, включая две фазы. Вначале ребенок, наблюдая за действиями взрослого или других детей, осуществляет предварительную ориентировку, результатом которой является образ необходимых действий. Затем он начинает самостоятельно совершать

показанные движения и, сравнивая их с образцом, постепенно доводит их до определенной степени совершенства. В. К. Котырло изучала влияние формирующегося сенсомоторного образа на успешность произвольных танцевальных движений у детей. Оказалось, что в дошкольном возрасте преодолевается разобщенность сенсорного и моторного компонентов образа, преобладающая в раннем детстве. Теперь двигательные реакции детей все более соотносятся с образом по характеру движений и времени — дети вовремя начинают и оканчивают движения.

Механизм управления собой строится по типу управления внешними предметными действиями и движениями. Задача сохранить неподвижную позу недоступна детям 3 — 4 лет. В 4 — 5 лет управление своим поведением осуществляется главным образом 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, постепенно приобретая 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 (поставить цель, использовать средства для ее достижения) начинают приобретать психические процессы, протекающие в 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 отношение 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. Они понимают условность вопросов взрослого в игре «Да» и «нет» не говорите». Ведь взрослый спрашивает не потому, что интересуется ответом, а хочет проверить, как ребенок сумеет не нарушить правила игры. Они воспринимают вопросы взрослого не как простую беседу, а как своеобразную игру в вопросы и ответы.

Осознанность и опосредованность — это главные взаимосвязанные характеристики произвольности. 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, позволяя ребенку выйти за пределы того, что он воспринимает или делает в данный момент. Речь помогает овладеть своей деятельностью и поведением через планирование,

которое служит способом саморегуляции. Планируя, ребенок создает в речевой форме модель, программу своих действий, когда намечает их цель, условия, средства, способы и последовательность. Он осваивает умение планировать свою деятельность только с помощью взрослого по ходу ее реализации, затем оно перемещается на ее начало, предвзяря исполнение.

Сознательность или осознанность собственных действий позволяет дошкольнику управлять своим поведением, преодолевать его импульсивность. Дети часто не отдают себе отчета в том, что именно, как и почему они делают, поэтому собственные действия проходят мимо их сознания. Ребенок находится внутри конкретной предметной ситуации и не может посмотреть на себя со стороны. Чтобы «отойти от себя», увидеть, что, как и зачем он делает, ребенку нужна точка опоры, выходящая за пределы 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).

Пример. Олег (6 лет 7 мес.) очень хотел покататься на велосипеде. Но его прокат в течение 15 мин стоил 10 руб. Он попросил деньги у папы и покатался. Через несколько минут Олег стал снова просить деньги. Тогда папа предложил ему такое решение вопроса: «Прокат велосипеда стоит 10 рублей, мы будем здесь отдыхать 25 дней. Я дам тебе 250 рублей. Ты можешь их потратить за один день, а можешь кататься каждый день по 15 минут. Выбирай, что тебе нравится». В этот день мальчик покатался еще 4 раза. На следующий день — всего 2, 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 дошкольнику управлять своим поведением, служит выполнение роли в игре. В этой деятельности правила относятся к дошкольнику" как бы не прямо, а через роль. То есть правило, содержащееся в роли, оказывается вынесенным вовне и поэтому ребенку легче его осознать и с его помощью осуществить контроль за своим поведением. Образ взрослого, заданный ролью, является, с одной стороны, ориентиром для поведения ребенка, а с другой — эталоном для контроля, для сравнения с образцом. Таким образом, при выполнении роли присутствует своеобразное раздвоение или рефлексия (Д. Б. Эльконин). Поэтому дошкольники достаточно легко выполняют правила в сюжетно-ролевой игре, хотя могут нарушать их в жизни. Так, в игре «в спортсменов» увеличивалась относительная эффективность прыжка и более явной становилась подготовительная фаза старта (Т.О. Гиневская), а в ситуации выполнения роли дети более длительно сохраняли неподвижную позу, чем в условиях

прямого задания (З. В. Мануйленко).

Начиная с 4 лет, осознанию правил не ролевого, а своего личностного поведения способствуют игры с правилами, в которых в отличие от ролевых игр правило открыто, адресовано самому ребенку. Он начинает понимать, что если правила не соблюдать, то нельзя добиться результата и игра не получится. То есть перед ним встает вопрос: «Правильно ли я делаю?», и тогда правило не только осознается, но и становится мотивом его собственных действий. У старшего дошкольника опорой в регуляции своего поведения и деятельности является образ себя во времени, представление о том, что он хотел сделать, что делает или сделал, что будет 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, 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 как субъекта деятельности (Г. Г. Кравцов и др.). Он не только выполняет указания воспитателя: «Иди мыть руки», «Собери игрушки», «Нарисуй собаку», но и сам выступает источником, инициатором целей: «Посмотрим картинки в книжке», «А давайте играть в прятки». 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 привести смысл в свои действия, понять, для чего они выполняются, проанализировать и учесть свой прошлый опыт. Так, если дети могут представить, как обрадуется мама или малыши изготовляемому подарку, то легче довести работу до конца.

Особенности развития воли:

- 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.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем проявляется развитие волевого действия в дошкольном возрасте?
2. Как развиваются целеполагание, планирование и контроль деятельности и поведения у дошкольника?
3. Каковы особенности развития волевых усилий в дошкольном детстве?
4. Как складывается произвольность поведения и деятельности у дошкольника?
5. Охарактеризуйте развитие мотивов в дошкольном возрасте. Что такое «соподчинение мотивов»?

Глава 17

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

17.1. Закономерности развития эмоций и чувств

В дошкольном возрасте освоение новых видов деятельности, усложнение взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, увеличение круга явлений, вызывающих эмоциональные реакции, приводят к дальнейшему развитию динамики и содержания чувств, дифференциации и обогащению переживаний. Усвоение нравственных норм и правил, изменения в мотивационной сфере, появление новых интересов, потребностей и мотивов, прежде всего общественных, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей, приводит к интенсивному развитию социальных эмоций и нравственных чувств.

Установление иерархии мотивов, выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие переживания, относящиеся не к ближайшим, сиюминутным, а довольно отдаленным результатам деятельности. Теперь эмоциональные переживания вызываются не непосредственно воспринимаемым предметом или явлением, а глубоким внутренним смыслом, который они приобретают в связи с ведущим мотивом деятельности ребенка. Чувства становятся более содержательными, внеситуативными, возникают в ответ на предполагаемые или представляемые мысленные обстоятельства, а не только по поводу воспринимаемых предметов.

Включение речи в эмоциональные процессы, их словесное обозначение обеспечивает их интеллектуализацию, осознанность и обобщенность. Понимание внутренней сущности предметов и явлений влечет за собой осмысленность, разумность чувств. Ведь часто беззаботность, безучастность, жестокость, злобность по отношению к близким или животным (топчет жука, дергает за хвост кошку) объясняются отсутствием должного понимания результатов своих действий. В таких случаях жестокость далека от обдуманного желания причинить кому-либо боль.

Развитие речи, познавательной сферы способствует тому, что дошкольник учится выражать чувства с помощью интонации голоса, мимики, пантомимики, а также понимать переживания другого человека. К старшему дошкольному возрасту *восприятие*

экспрессии становится все более дифференцированным, что сказывается на точности оценки переживания человека. Дети распознают лучше и легче положительные эмоции, чем отрицательные (сначала радость, затем печаль, страх, гнев), однако удивление понимают плохо. Главным признаком, обеспечивающим понимание эмоционального состояния, является не поза человека, а эмоциональная выразительность лица, прежде всего выражение глаз, а затем мимическая складка рта. Чаще всего поза и обстановка, в которой изображен человек, помогают ребенку 3 — 4 лет домыслить ситуацию, соответствующую его экспрессивному состоянию, а значит, понять эмоцию или причину переживания. А дети 6 лет свободно определяют эмоции и по лицевой экспрессии, и по ситуации. Увеличение активного и пассивного словаря обозначения эмоциональных состояний способствует более верной их оценке, поскольку перевод с конкретно-чувственного понимания экспрессии на уровень ее осмысления возможен при условии точной и полной вербализации эмоциональных состояний и их внешних выражений. От понимания эмоционального состояния человека только в контексте конкретной ситуации дети переходят к словесному обозначению и описанию экспрессии, выделяя некоторые ее отдельные элементы (глаза, рот), затем к осмысливанию в форме описания в контексте самостоятельно придуманной жизненной ситуации и в форме истолкования. Теперь они самостоятельно и точно называют и объясняют эмоциональные состояния, анализируя экспрессию, домысливают ситуацию, высказывают суждения от лица другого человека (А. М. Щетитина). Дети 6 лет начинают понимать, что выражение лица может давать неверную информацию о переживаемом человеком эмоции. Они усматривают различия между реальными и видимыми эмоциями, например на картинках, где лицевая экспрессия, действия персонажа и ситуация находятся в противоречии («Он должен быть грустным, раз заболел, а он улыбается»). К 5 — 6 годам дошкольники могут передавать в рисунке собственные эмоции и эмоции другого человека, пользуясь изображением адекватной лицевой экспрессии.

Дошкольник учится управлять своими эмоциями. Адекватное эмоциональное реагирование складывается на основе умения различать эмоциональные состояния окружающих по их внешнему проявлению, угадывать за ними смысл поведенческих реакций. Воздействуя на себя с помощью слова: «Мужчины не плачут», малыш старается остановить плач, когда испытывает боль. Первые, не всегда удачные попытки сдержать бурные выражения чувств, их внешние проявления — слезы можно заметить у ребенка в 3 — 4 года. И все-таки дошкольники с трудом сдерживают эмоции, связанные с органическими потребностями, поэтому голод, жажда

заставляют их действовать импульсивно. Благодаря становлению устойчивости нравственных чувств, старший дошкольник в состоянии сдерживать свои отрицательные эмоции, асоциальные побуждения.

В дошкольном возрасте существенно изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, развивается ее **эмоциональная регуляция** (А. В. Запорожец). Внутренняя детерминация деятельности мотивами осуществляется не непосредственно, а с помощью механизма **эмоциональной коррекции**. Этот механизм характеризуется согласованием поведения малыша с личностным смыслом определенной ситуации и выполняемых в ней действий для удовлетворения его интересов и потребностей. Другим механизмом является **эмоциональное предвосхищение**, заставляющее дошкольника переживать по поводу возможных отдаленных результатов деятельности, предвидеть реакцию окружающих на его поступки, почувствовать смысл, который его действия будут иметь для него самого и других людей. 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. То есть, с одной стороны, развитие эмоций обусловлено появлением новых мотивов и их соподчинением, а с другой — эмоциональное предвосхищение обеспечивает это соподчинение.

Эмоциональное предвосхищение возникает благодаря тому, что аффективные и познавательные процессы вступают во взаимосвязь, образуя единую функциональную систему. Она позволяет ребенку не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные последствия поступков, а значит, осуществлять адекватную эмоциональную регуляцию целенаправленной деятельности. Эмоциональное предвосхищение появляется в результате мотивационно-смысловой ориентировки. На ранних этапах онтогенеза такая ориентировка осуществляется пробующими действиями в процессе восприятия, когда ребенок определяет значение различных объектов или их свойств для удовлетворения своих потребностей. Так, малыш следит за действиями незнакомого взрослого, присматривается к нему, выясняя, какую реакцию от него можно ожидать, чтобы вовлечь его в игру, беседу либо отказаться иметь с ним дело. Дошкольник проводит такую ориентировку с помощью эмоционального воображения. Перед началом деятельности он в воображаемом плане проигрывает различные варианты, пытаясь почувствовать их последствия для других и для себя самого.

17.2. Развитие высших чувств

В дошкольном детстве интенсивно развиваются эстетические, интеллектуальные, нравственные чувства. Развитие эстетических чувств (чувство прекрасного и безобразного, чувство гармонии, ритма, комического) связано со становлением художественного восприятия и собственной художественно-творческой деятельности детей. Взрослый помогает дошкольнику увидеть красоту природы и повседневной жизни, бытовых предметов, а также человеческих отношений. Ребенок предпочитает яркие, красивые игрушки, одежду, веселые стихи и песни.

Пример. Даша (5 лет 3 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». Предпочитает пейзажу натюрморты: «Ой, как красиво». Любит розы в саду: «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».

Чувство ритма проявляется в умении малыша двигаться под музыку, в подборе последовательности узора при декоративном рисовании, в интересе к стихам. Для дошкольного возраста характерна слитность эстетических, нравственных и интеллектуальных чувств. Ребенок считает, что хороший герой всегда красивый, добрый и интересный. Он одобряет прекрасное и доброе, осуждает безобразное и злое в жизни, искусстве, литературе. Он уверен, что в сказке должен быть хороший конец, когда добро побеждает зло. Он раскрашивает хороших героев и события яркими красками, а плохих — темными.

Чувство комического возникает, когда ребенок сталкивается с чем-то несуразным, неожиданным. Младшие и средние дошкольники видят комизм во внешности, одежде, жестах персонажа, в несоответствии ситуации при восприятии веселых рассказов, смешных картинок. Старшие дошкольники отмечают несоответствие в поведении людей, недостатки в их знаниях. Смех у них вызывают нравственные недостатки, пороки (трусость, жадность, лень, хвастовство), нелогичность действий и поступков взрослых, одушевление знакомых предметов. Чувство комического связано с умственным развитием, поскольку опирается на осознание несовершенства восприятия предмета, осмысление известного недостатка. Хорошо понимая значение слов, дети смеются не

только над необычностью звучания, причудливым сложным словом, но и над грамматической ошибкой в речи, предложением, где замена одного слова другим меняет или искажает смысл всего предложения.

Развитие **интеллектуальных чувств** дошкольника обусловлено становлением познавательной деятельности, познавательных интересов. Радость при узнавании нового, удивление, изумление, любознательность, уверенность или сомнение в своих действиях или суждениях, яркие положительные эмоции не только сопровождают маленькие открытия ребенка, но и вызывают их. Окружающий мир людей и техники, живая и неживая природа, жизнь животных и растений притягивают дошкольника таинственностью, загадочностью, ставят перед ним многочисленные проблемы, которые он пытается решить. Удивление рождает вопросы, на которые дошкольник пытается найти ответы не только обращаясь ко взрослому, но и в самостоятельных наблюдениях, опытах.

Пример. Даша (5 лет 3 мес.) спрашивает: «Чьи следы на дороге в снегу?», на протяжении 30 мин рассматривая их. Однажды, увидев, как из норки выглянула мышь, присела на корточки, 20 мин сидела рядом с норкой, заглядывала в нее, принесла печенье и положила около. На следующий день рисовала мышиную норку, строила для мышки домик.

В общении со взрослыми, а затем со сверстниками возникают **гуманные чувства**, такие как переживания жалости, сочувствия, сострадания, симпатии. Продолжают развиваться привязанность к родителям, чувство любви и нежности к ним. Может возникнуть чувство ревности, если дошкольник считает, что брат или сестра, а в детском саду сверстник, пользуются большим вниманием со стороны взрослых. Первоначально возникает *сопереживание* радости и лишь значительно позже — сопереживание горя, сострадания. Жалость как эмоциональное отношение к боли другого начинает появляться, когда ребенок научается понимать формы выразительности у окружающих. Переживание жалости в первоначальной форме — это чувственный перенос собственного неприятного ощущения боли, вначале только физической, на другого человека. Ребенок выражает сочувствие к боли другого: «Тебе не больно?». Затем сопереживание побуждает ребенка к совершению первых нравственных поступков, когда он пытается своим участием уменьшить боль другого, защитить, отказывается от своих желаний, интересов в пользу желаний и интересов товарища, лишь бы облегчить его горе, например, заметив плачущего, пытается его утешить, предлагая лакомство, игрушку.

В дальнейшем ребенок начинает сочувствовать страданиям другого, вызванным нравственной болью, но жалея наказанного

товарища, еще не понимает причин его страдания, заслуживают они участия или нет. К старшему дошкольному возрасту повышается устойчивость нравственных чувств, а эмоциональные реакции становятся максимально адекватными, приобретают самостоятельный характер и возникают в силу осознанности ребенком смысла ситуации. Когда ребенок активно включается в ситуацию возникновения у другого эмоционального состояния, у него появляется способность поставить себя на его место и пережить его успех и неудачи как свои. Эта способность приводит к возникновению эмоциональной децентрации, предвещающей возникновение децентрации интеллектуальной (А. В. Запорожец).

Сопереживание рассматривается как способность: видеть душевное состояние и переживания другого человека, понимать и принимать его радости и горести, откликнуться на них в форме аналогичного чувства или какого-либо действия в его пользу, действовать на его благо. Такая чувствительность к эмоциональным проявлениям другого человека говорит об отношении к нему как к субъекту. В развитии сопереживания сверстнику выделяют три этапа, но в полноте своего структурного и содержательного состава оно оформляется лишь к концу дошкольного детства только у половины детей (А. Г. Рузская). В 3 — 4 года при ярко выраженной склонности детей заражаться общим весельем игры около половины из них способны заметить эмоциональное состояние. Но очень немногие отзываются только на радостные переживания сверстника аналогичной эмоцией.

В 4 — 5 лет **отзывчивость** на переживания сверстника увеличивается в два раза. Возникает отзывчивость не только на радость, но и на огорчения товарища. При этом от собственного опыта ребенка как субъекта переживания зависит содержание сопереживания и его адресат: недавно проигравший сопереживает побежденному, выигравший — победителю. Приблизительно с 5 лет, наряду с еинтонным ответом на переживания ровесника (радостью — на радость, печалью — на печаль), появляются и аеинтонные: злорадство, торжество и радость при поражении сверстника, и негативные эмоции (злость, гнев, зависть) при его успешности. Это связано с особенностями общения дошкольников этого возраста с ровесниками: с остротой потребности в признании и конкурентным отношением к ним.

В 6 — 7 лет резко возрастает способность откликаться на переживания сверстника, прежде всего — отзывчивость на его огорчения. Наиболее яркая черта старших дошкольников — активное стремление понять переживания товарища. Они сопереживают и радостным, и печальным его эмоциям, отвечая преимущественно адекватными их состоянию действиями, направленными на утешение и отвлечение, помощь и поддержку.

Сопереживание сверстнику во многом зависит от ситуации взаимодействия и позиции ребенка. Пассивное наблюдение за деятельностью сверстника в условиях его успеха или неудачи вызывает у дошкольника двоякие переживания. Если он уверен в своих силах, то радуется успехам товарища, а если не уверен, то испытывает зависть, плохо скрываемое раздражение или притворное равнодушие. К неудачам может относиться доброжелательно, с оттенком сочувствия, сопереживания.

В условиях острого личного соперничества, при соревновании с другими детьми, ребенок, сравнивая себя с товарищем и реально оценивая свои возможности, стремится к личному успеху, признанию собственных достоинств и достижений. Теперь, когда эмоции захлестывают дошкольника, сопереживание ровеснику резко снижается, резко возрастают количество и сила негативных экспрессий в его адрес: зависть, злорадование в случаях его успеха, и радость — при поражении. Выражая в речи свое отрицательное отношение к сверстнику, ребенок его не аргументирует и логически не обосновывает. В групповых же соревнованиях главным стержнем служат интересы группы, а успех или неудачу дети делят все вместе, сила и количество негативных экспрессий снижаются, ведь на общем фоне группы личные удачи и неудачи менее заметны.

Гуманные чувства развиваются в сюжетно-ролевой игре, в которой ролевые действия и взаимоотношения помогают дошкольнику понять другого, учесть его положение, настроение, желание. В игре дети учатся разделять переживания других, переходя от простого воссоздания действий и внешнего характера взаимоотношений к передаче их эмоционально-выразительного содержания. В совместной трудовой или продуктивной деятельности, направленной на достижение результата, полезного для окружающих, создаются условия для возникновения радости от общего успеха, сочувствия усилиям товарищей, удовлетворения от хорошего выполнения своих обязанностей, недовольства от своей плохой работы.

Симпатия, сочувствие, отзывчивость лежат в основе *дружеских взаимоотношений* дошкольников. Они характеризуются легкостью и непосредственностью возникновения, искренностью и эмоциональностью, слабой осознанностью мотивов. В дружбе проявляется интерес к деятельности сверстника, желание и умение договориться о совместной игре и роли, пользовании игрушкой, забота о товарище, готовность помочь и выручить, известная объективность оценок и самооценок, способность поступиться личным желанием в пользу друга.

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 распространены дружба сразу с несколькими детьми и непродолжительная индивидуальная со многими по очереди. Дружба неформальными подгруппами чаще всего рождается на основе игровых интересов, в том числе интеллектуальных. 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, и в то же время у них возрастает избирательность дружеских контактов. В 5 — 7 лет парная дружба встречается, чаще сочетаясь с широким товариществом. Парная дружба характеризуется глубокой симпатией.

Нравственные чувства развиваются в результате практического выполнения требований взрослых, следования нормам поведения и обобщения опыта переживаний, вызываемых общественной санкцией, мнением детского общества. В старшем дошкольном возрасте нравственные оценки поступков из внешних требований становятся собственными оценками ребенка и включаются в переживание им отношений к определенным поступкам или действиям. 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»).

Одним из важнейших нравственных чувств является **чувство долга** по отношению ко взрослым, сверстникам, младшим, связанное с подчинением личных желаний «хочу» требованию «нужно», «должно». Возрастные изменения чувства долга исследовала Р. Н. Ибрагимова в ситуациях, требующих от ребенка нравственного выбора: пойти на увлекательную прогулку либо остаться присматривать за малышом; поделиться привлекательной игрушкой со сверстником; не мешать воспитателю выполнять в групповой комнате важную работу. Малыш на 3-м году жизни лишь начинает накапливать начальные нравственные представления: «можно», «нельзя», «плохо», «хорошо» и соотносить их со своими действиями и поступками. Поэтому он подчиняется требованиям взрослого, не осознавая их смысла, не понимая, какое значение имеют для других совершаемые им поступки. Эмоциональные реакции ребенка на оценку взрослым положительных и отрицательных его поступков неустойчивы.

Ребенок 4 — 5 лет благодаря зарождающемуся моральному сознанию начинает понимать смысл требований взрослого и относить их не только к своим, но и к поступкам и действиям других. Он переживает радость, удовлетворение при совершении им «хороших» поступков и огорчение, возмущение, недовольство,

когда он сам или другие нарушают общепринятые требования. Переживаемые чувства вызываются не только оценкой взрослых, но и оценочным отношением самого ребенка к своим и чужим поступкам. Такие чувства, пока еще неглубокие и неустойчивые, он испытывает при совершении действий и поступков по отношению к близким людям, к которым он питает привязанность, симпатию, сочувствие.

В 5 — 7 лет чувство долга возникает у дошкольника по отношению ко многим взрослым и сверстникам, а также по отношению к малышам. Наиболее ярко чувство долга проявляется в 6 — 7 лет, когда ребенок осознает необходимость и обязательность правил общественного поведения и подчиняет им свои поступки. Нарушение правил, недостойные поступки вызывают чувство неловкости, вины, смущения, беспокойства. Теперь чувство долга не основано только на привязанности и распространяется на более широкий круг людей, с которыми ребенок непосредственно не взаимодействует. Переживания достаточно глубоки, устойчивы, и не только сопровождают поступок, но начинают возникать до его совершения.

Самолюбие, гордость, чувство собственного достоинства возникают у дошкольника путем накопления опыта нравственных переживаний в общении с окружающими (Е. И. Кульчицкая, Р.Х. Шакуров и др.). Они складываются на основе обобщения переживаний, относящихся к своему «Я», и связаны с осознанием ребенком своих успехов, достижений, с осознанием своего «Я». **Самолюбие** как положительно-эмоциональное отношение к себе, к своим качествам и стремление их сохранить, появляется, когда ребенок начинает переживать, с одной стороны, удовольствие от похвалы, положительной оценки взрослого и, с другой, — неудовольствие от осуждения, презрения не «вообще», а в связи со своей личностью. Поэтому он радуется тому, что это он «молодец», что он «умница», что именно он «хороший». У младших дошкольников первые проявления гордости связаны прежде всего с внешними формами поведения (новое платье, выступление на празднике), затем с успехами в выполнении деятельности, осознанием своих сил и положительных сторон. Предметом гордости дошкольников становятся исключительно те качества и достоинства, которые оценивают положительно взрослые. В появлении чувства гордости важным выступает оценочный смысл внимания: ребенок воспринимает внимание или как одобрение, или как осуждение и высмеивание, как положительную или отрицательную оценку.

Унижение собственного достоинства ребенок переживает в случае несоответствия воздействия взрослого своим возможностям или наказания проступку, обижаясь на незаслуженное наказание, насмешку, улавливая в ней пренебрежение к себе. Он переживает

обиду острее, если затронуто его достоинство в присутствии товарищей. Младших дошкольников задевает оскорбление, пренебрежительное отношение взрослых, а старших — также и детей. Особенно обижает неуважение товарищей при плохом ответе на занятиях, невыполнении задания, отказе принять в игру или исключение из нее. Оскорбление со стороны сверстника вызывает у ребенка возмущение, желание себя отстоять.

В среднем и старшем дошкольном возрасте на основе чувства собственного достоинства появляется *чувство стыда*, зачатки возмущения и протеста. Унижение достоинства вызывает у ребенка эмоциональную реакцию в форме обиды или стыда, в зависимости от того, принимает ли он «обвинение» взрослого. Если таковое соответствует его представлению об отрицательной сути совершенного им поступка, то он стыдится его. Если же обвинение он считает несправедливым, то возникает чувство обиды. Первые переживания стыда возникают у ребенка не в силу того, что он осознал смысл своего поступка, а лишь как эмоциональный ответ на оценочное отношение взрослого: «Как тебе не стыдно!». Без стимулирующих воздействий взрослого чувство стыда возникает, когда дошкольник начинает понимать недопустимость своего поступка, принимать ответственность за него. Дальнейшее развитие чувства стыда связано с возникновением морального сознания, с осознанием тех требований, которые ему предъявляют окружающие, и своих положительных качеств. Теперь ребенок начинает понимать свою провинность, оценивать моральную сторону поступков, осознавать, какие из них вызывают отрицательную оценку взрослых, и стыдится их. Старший дошкольник стыдится лжи, обмана, понимая, что стыдно взять чужую вещь, ударить сверстника, не поделиться с ним игрушкой, лакомством, сказать плохое слово. Он начинает осознавать характер и условия, в которых проявляется переживание стыда, отличая его от страха, гнева и других чувств.

Постепенно чувство стыда из эпизодического, ситуативного переживания превращается в устойчивое образование личности ребенка, а требования взрослых — в требования к себе. У него складывается обобщенное представление о должном и понимание того, что если поступить вопреки ему, то будет стыдно. Стыд начинает возникать до совершения поступка, лишь в силу представления о том, что данное действие может вызвать это чувство. Тогда стыд, сдерживая ребенка от тех поступков, которые он считает плохими, становится мотивом поведения.

Дошкольники часто переживают *страхи*. Большинство детей с 3 до 5 — 6 лет испытывают типичные возрастные страхи: боязнь некоторых животных, сказочных персонажей, пребывания одному в темной, пустой комнате, нападения бандитов, наказания, смерти

своей и родителей, страшных снов, глубины, воды, пожара, боли, врачей, уколов, отсутствия любви родителей и т.д. Девочки более чувствительны к страхам, среднее число страхов у них выше,

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

чем у мальчиков. В 3 — 5 лет наиболее распространены страхи одиночества, темноты, замкнутого пространства, а наиболее тесные связи существуют между страхами одиночества, нападения и сказочных персонажей. В 5 — 7 лет ведущим становится страх смерти, который более характерен для эмоционально **чувствительных** и впечатлительных детей, чаще девочек. Этот страх зачастую связан со страхами страшных снов, животных, стихии, пожара, огня и войны. Все они символизируют угрозу жизни — либо в результате нападения, либо в результате каких-то стихийных бедствий. В определенных ситуациях страх смерти может трансформироваться в страх ожидания, в основе которого лежит неопределенное и тревожное ожидание несчастья. Наибольшее число страхов наблюдается в 6 — 7 лет, а наименьшее — у детей 7 лет, поступивших в школу (А. И. Захаров).

Детские страхи вызываются совокупностью причин: своеобразием жизненного опыта ребенка, степенью развития самостоятельности, богатством воображения, высокой эмоциональной чувствительностью, склонностью к беспокойству, тревожности, робости, мнительности, боли, инстинктом самосохранения. Развитие воображения приводит к возникновению к 3 годам страхов, связанных со сказочными героями, темнотой, пустой комнатой. Страх детей с эмоциональным неблагополучием, как правило, проявляется в форме тревоги, беспричинного, беспредметного страха. Предрасположены к страхам малообщительные дети. Благоприятную почву для переживания страхов создают необдуманные поступки, насмешки, неоправданно строгая позиция взрослого, неадекватные средства воспитания (угрозы, наказания) и пр.

Особенности эмоционального развития:

- осваиваются социальные формы выражения чувств;
- изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;
- развиваются динамика и содержание чувств, их осознанность, обобщенность, разумность, произвольность, внеситуативность;
- формируются высшие чувства.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие качества приобретают эмоциональные процессы в дошкольном возрасте?
2. Как происходит освоение социальных форм выражения чувств?
3. Какую роль играют эмоции в деятельности дошкольника?
4. Дайте характеристику высших чувств дошкольника.
5. Опишите детские страхи и их причины.

Глава 18

НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ

18.1. Особенности нравственного сознания

Нравственное развитие дошкольника включает в себя три тесно взаимосвязанные сферы. В *когнитивной сфере* дети овладевают моральными знаниями, представлениями, пониманием моральных требований, критериев моральной оценки.

В *сфере морального поведения* ребенок учится добровольно следовать нормам морали, даже если ее нарушение связано с личной выгодой и он уверен в своей безнаказанности.

В *сфере морально ценных переживаний* у него складываются морально ценные и морально одобряемые отношения к другим людям — гуманистические, альтруистические чувства, переживание вины при нарушении норм.

Моральные суждения детей одним из первых исследовал Ж. Пиаже. Он предлагал им истории с описанием поведения в ситуациях неловкости, воровства, лжи, чтобы выяснить, как они обосновывают нормативные требования, что говорят о санкциях за нарушения норм, их смысле и назначении, что понимают под справедливостью поступков и ответственностью за них. Дошкольники высказывали уверенность в том, что нормы создаются взрослыми, поэтому им следует подчиняться и нельзя изменить, а в случае нарушения обязательно последует наказание. Они считали, что правила поведения абсолютны, поступки и действия судили и оценивали не по их мотивам, а по последствиям. По их мнению, ребенок, нарочно разбивший одну чашку, когда без разрешения брал из буфета варенье, заслуживает наказания ровно в 15 раз более легкого, чем ребенок, случайно разбивший 15 чашек. Они склонны оценивать поступок не по его моральной ценности, а по тому, повлек ли он за собой наказание или нет, и готовы считать морально ценный поступок плохим, если совершивший его был за это наказан. Такую оценочную позицию Ж. Пиаже назвал нравственным реализмом. Примерно к 8 годам дети приходят к нравственному релятивизму, пониманию относительности правил и их необходимости для взаимодействия между людьми.

Л. Кольберг, последователь Ж. Пиаже, изучал, как люди размышляют над моральными дилеммами, не имеющими на самом

деле «правильного» решения, поскольку любое подразумевает нежелательные последствия. В самой известной дилемме говорится о том, что, когда фармацевт, разработавший новое лекарство, запросил за него слишком большую цену и отказался продать в долг клиенту для его умирающей жены, тот взломал аптеку и украл лекарство.

Л. Кольберг считал, что в моральном развитии человек проходит в неизменном порядке три у р о в н я .

На **доконвенциональном уровне** находятся дети примерно до 10 — 11 лет, не рассуждающие еще как члены общества. Они рассматривают моральные правила как нечто внешнее по отношению к ним, а в моральных оценках исходят из последствий действия. Они уверены, что следовать норме нужно для избегания наказания или получения поощрения и чтобы в будущем к ним относились так же хорошо, как они поступили.

Для **уровня конвенциональной морали** характерно принятие моральных решений в соответствии с социальными нормами, т.е. ожиданиями других людей. Моральные суждения выносятся, исходя из интересов общества как целого.

На **уровне постконвенциональной морали** люди, понимая относительность норм, руководствуются общепринятыми принципами общественного благополучия, основанными на уважении других и самоуважении либо на таких абстрактных принципах, как справедливость, сострадание, равенство. По мнению Ж. Пиаже и Л. Кольберга, нравственное развитие детей связано с когнитивным, с развитием децентрации, способности понимать и принимать точку зрения другого человека. Роль реального взаимодействия со взрослыми и сверстниками не рассматривалась.

Действительно, владение понятиями, в том числе нравственного содержания, опирается на определенный уровень развития логического мышления, требует знания существенных признаков понятий, умения абстрагировать от других мелких подробностей конкретного события и сделать вывод на основе высоких форм обобщения. У дошкольников начинают складываться представления о содержании нравственных понятий: доброта, честность, смелость, трудолюбие, скромность, вежливость, справедливость, грубость, жестокость и т.д. Большинство старших дошкольников, по данным Т.А. Репиной, имеют адекватные представления о трудолюбии, аккуратности, умении дружно играть, справедливости. Употребляя в речи слова, обозначающие нравственные качества и их антиподы, дошкольники связывают их с конкретной ситуацией из собственного опыта, что объясняется конкретной образностью детского мышления, неумением осуществить перенос от наглядной ситуации к общему понятию. Аккуратными называют детей за их внешнюю опрятность, умение аккуратно есть, аккуратно рисовать.

О детях, умеющих «дружно играть», говорят: «Не дерется», «Всех принимает в игру», противопоставляя тем, кто недружно играет: «То водится, то не водится». Справедливость дети понимают несколько узко, указывают лишь отдельные признаки: «Держит слово», «Поступает справедливо», «Всех ребят принимает в игру». Часто ответы носят тавтологический характер: «Справедливый, потому что он очень справедливый». Многие затрудняются объяснить значение понятий «смелый», «добрый», «вежливый», «честный»: «Честный, который не боится никого», «Нечестный — к ребятам плохо относится». Иногда дети искажают понятия, например, честность и смелость приписывают на основании наличия у ребенка внешних атрибутов: «Честный, потому что говорит “честное слово”» или отождествляют понятие «вежливый» с понятием «добрый»: «Вежливый — все дает», а понятие «честный» с понятием «вежливый»: «Честный тот, кто не дерется, не возится, спокойно сидит за столом, на улице хорошо ведет себя».

Нравственные нормы фиксируют социальный способ поведения, который дошкольники констатируют, указывая, что можно делать, а что нельзя: «Нельзя обманывать взрослых», «Маленьких нельзя обижать» и т.д. Но понимание нравственной нормы предполагает проникновение во внутренний нравственный смысл поступков, объяснение, почему норму необходимо соблюдать. Чем конкретнее норма, чем ближе она к собственному опыту ребенка и он может наглядно увидеть последствия ее соблюдения или нарушения, тем легче она осознается. Поэтому дошкольники считают жадность одним из самых отрицательных качеств, ведь главная причина конфликтов между ними состоит в том, что каждый хочет получить привлекательный предмет.

Процесс усвоения моральных норм зависит от сложности их осознания, необходимости постоянного применения, степени включенности в реальную жизнь. Так, раньше усваивается такая норма нравственного поведения, как милосердие — сопереживание, жалость, оказание помощи, чем честность, правдивость.

Ребенок 3 — 4 лет чаще всего объясняет необходимость выполнения нормы, ссылаясь на возможные последствия для себя при ее соблюдении или несоблюдении либо на требования взрослых («Надо говорить правду, а то узнают и накажут», «Надо делиться игрушками. А потом кто-нибудь тебе тоже даст»). Иногда дети не осознают моральной ценности правил поведения, объясняя необходимость следовать им только слыша запреты и запугивания взрослых («Чтобы не сказали маме и она бы меня не наказала»). Если взрослые не ограничиваются только запретами, но и объясняют важность выполнения правил, их понимание детьми 4 — 5 лет становится более обобщенным, приобретая перспективную

направленность («Никто не будет дружить с драчуном»). В 5 — 7 лет ребенок начинает осознавать объективность, общественный смысл требований взрослых, и то, что для установления взаимоотношений с другими людьми следует подчиняться правилам, тем самым показывая уважение ко взрослым и сверстникам («Кто вежливый, не злой — того все любят, ребята хотят с ним дружить»; «Нельзя врать и сваливать на других. А то могли бы подумать на Лену, и ее наказали бы. А она не виновата»). Иногда в своих суждениях ребенок указывает на переживания близких людей или свои собственные («Надо быть вежливым, чтобы самому не было стыдно»; «Чтобы папе и маме не было стыдно»).

Усвоение нравственных требований предполагает согласование интересов ребенка с интересами других людей. Нравственное решение проблемы опирается на осознание необходимости соотносить сиюминутное с будущим, должным, разрешить конфликт между тем, что ребенок хочет для себя, и тем, что он должен сделать для других. Представления о должном поведении начинают управлять поступками, лишь неразрывно соединяясь в опыте дошкольника с эмоциональным отношением к нравственным ситуациям. Благодаря развитию эмоционального отношения к взрослым и сверстникам поведение ребенка в соответствии с нравственными нормами становится личностно значимым.

Эмоциональное отношение дошкольников к нравственным ситуациям выступает в разных формах и по своему содержанию проявляется в том, как дети объясняют мотивы своих действий, что они считают причинами воображаемого или реального поступка (Т. М. Титаренко). Если ребенок представляет, как должно поступить, но не чувствует необходимости нравственного поступка, он руководствуется в поведении формальными мотивами. Одно из наиболее распространенных проявлений эмоционального отношения — оценка действий в форме морального правила: «Девочкам надо уступать». Количество оценок-правил значительно возрастает к старшему дошкольному возрасту. Они могут способствовать развитию ориентации на окружающих лишь в том случае, когда нравственные требования находят эмоциональное подкрепление в личном опыте ребенка. Эмоциональное отношение проявляется также в форме оценки личностных свойств: «Я помогаю бабушке, потому что она хорошая и я ее люблю». У старших дошкольников значительно возрастает нравственная оценка действия, основанная на сопереживании: «Надо поделиться с Аней, а то ей обидно, что всем весело, а ей нет». У детей 6 — 7 лет каждое четвертое нравственное действие основано на сопереживании, оценке состояния взрослых и сверстников. Оценивая эмоциональное состояние другого человека, ребенок идентифицирует себя с ним. И чем чаще он ставит себя на место лица, нуждающегося в

содействии, тем полнее и глубже он переживает необходимость своего вмешательства. Благодаря оценке-состоянию дошкольник становится способным действовать не только под непосредственным контролем взрослого, но и без него. Старший дошкольник учится предвидеть, к чему могут привести еще не совершенные им поступки. Он эмоционально предвосхищает реакции на них со стороны взрослых и сверстников, заранее переживает их: «Я помогу сестренке одеться, а то она расплачется, если не сможет сама». Оценки-предвосхищения не только помогают ребенку воспринять данную ситуацию, но и проанализировать возможные варианты выхода из конфликта. Число оценок-предвосхищений увеличивается с возрастом, но медленнее, чем число оценок-состояний. Наиболее высокий уровень развития направленности на окружающих встречается редко: «Мне потом будет стыдно, если не помогу». О нем говорит появление эмоционального отношения к себе как к субъекту нравственных действий, зарождение моральной самооценки личностных качеств, представления о своем эмоциональном состоянии и предвосхищения последствий своего нравственного или безнравственного поведения (самоодобрения или раскаяния).

Уже младшие дошкольники в группе детского сада начинают усваивать правила поведения, касающиеся взаимоотношений между детьми и широкого круга бытовых норм (В. А. Горбачева). Пострадавшие дети жалуются воспитателю на то, что кто-то незаслуженно, как им кажется, их обидел (отнял игрушку, не принял в игру, толкнул). «Жалобы-заявления» содержат сообщения о нарушении правил кем-то из детей (не вымыл руки перед едой, сел не на свое место, взял без разрешения игрушку). К появлению «жалоб-заявлений», адресованных взрослым, приводит стремление ребенка утвердиться в знании нравственной нормы, а не враждебное отношение к товарищу. С помощью таких заявлений дошкольники 3 — 5 лет уточняют или определяют границы возможного и запретного поведения. Освоение правил бытового поведения идет двумя путями: через отнесение постоянных требований воспитателя ко всей группе и, следовательно, к себе; через отнесение требований к отдельным детям и их поведения к своему поведению. Второй путь требует большей активности ребенка. Ведь для того, чтобы определить норму, ребенок, прибегая к заявлениям, подвергает поступок сверстника контролю воспитателя и через его оценку этого поступка постепенно очерчивает границы норм поведения для себя. Старшие дошкольники к заявлениям прибегают, чтобы получить помощь воспитателя в восстановлении и поддержании порядка в группе. Теперь правило воспринимается не только как относящееся к данной жизненной ситуации, но и в обобщенном виде. Дети умеют внимательно

выслушать обращенное к ним объяснение правила, относящееся ко всем детям, легко подчинить этим правилам свое поведение. Они критически относятся к собственным нарушениям правил, говорят о них воспитанно. Ребенку значительно труднее освоить не бытовые, а правила взаимоотношений. Освоение последних требует умения встать на точку зрения товарища и учитывать ее в своем поведении. Ребенок должен знать права и обязанности, лежащие в основе правил, быть способным подчинить им свои действия и поступки, а также подавить импульсивные действия.

Ребенок, осваивая знание и понимание норм, стремится дать им оценку, отнести к определенной категории: «хорошо» или «плохо». Источником этических эталонов-образцов, содержащих обобщенное представление о положительном или отрицательном поведении, выступают взаимоотношения ребенка со взрослыми и сверстниками, поведение литературных персонажей. Легче понимаются и оцениваются те качества, которые чаще выделяет и оценивает взрослый.

Позиция ребенка «внутри» литературного произведения при его слушании способствует возникновению механизмов нравственной идентификации, внутреннего действия в воображаемом плане, когда он активно переживает события, в которых не участвовал, и тем самым понимает мотивы поступков героев, дифференцирует свое эмоциональное отношение и моральную оценку. Персонажи с момента их восприятия ребенок делит на плохих и хороших, фиксируя в сознании в соответствии с выделенной характеристикой (волк — носитель отрицательных качеств, а заяц — положительных). Дети 3 — 4 лет не достаточно ясно осознают критерии своего отношения к герою, просто оценивая его как плохого или хорошего. Моральную оценку персонажа они основывают не на понимании сюжета сказки, а на переносе своего оценочного отношения на его поступки. Эмоциональное отношение к герою и определяет его оценку малышом, т. е. моральные оценки слиты с эмоциональными. В возрасте около 4 лет может наблюдаться несовпадение эмоционального и морального отношения к герою: ребенок говорит, что медведь поступил плохо, когда раздавил теремок, но медведи ему нравятся. В 4 — 5 лет в связи с формированием моральных понятий «плохо», «хорошо» возникает оценка героя на основе содержания его поступков. Теперь 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, когда дети указывают на общественную значимость поступков. Старшие дошкольники, понимая моральную сторону сказок, сознательно встают на сторону добра, поскольку аморальные поступки героев вызывают резкий

протест и возмущение.

Определенные условия для усвоения нравственных норм и правил поведения создает сюжетно-ролевая игра. Сферу знаний о нравственных отношениях, принятых в человеческом обществе, ребенок осваивает преимущественно выполняя как привлекательные, так и непривлекательные роли, моделируя способы поведения, действия, взаимоотношения между людьми. Реальный уровень выполнения нравственных норм формируется в отношениях по поводу игры, требующих учитывать мнение товарища. Ведь дети могут демонстрировать неустойчивое эмоциональное отношение к сверстнику, не желая ему уступить.

18.2. Особенности нравственного поведения

Развитие нравственного сознания опережает развитие нравственного поведения. Первоначально ребенок осваивает и реализует элементарные представления о добре и зле, должном и не должном на вербальном и образном уровнях в виде высказываний, игровых действий и т.п. В реальном поведении младших дошкольников нравственные нормы еще не жестко контролируются со стороны взрослых и сверстников, а совершение отрицательных действий не приводит к серьезным наказаниям. Поэтому на 4 году жизни поведение большинства детей в вербальном плане соответствует нормам, а в реальном — при отсутствии прямого внешнего контроля преобладает эгоистичное, пристрастное поведение. Подчеркнем, что первоначально нравственные нормы выполняются только по требованию взрослого или в его присутствии и легко нарушаются ребенком. Причем младший дошкольник не замечает этого нарушения и, отрицательно оценивая подобное поведение в целом, не относит к себе отрицательную оценку. Ребенку, усвоившему норму, легче увидеть и оценить наличие нравственных качеств и выполнение нравственных норм у сверстника, чем у себя. Постепенно, оценивая сверстника, сравнивая себя с ним, прислушиваясь к оценке своих поступков взрослыми и товарищами, дошкольник подходит к реальной самооценке.

В возрасте 5—7 лет постепенно снимается рассогласование вербального и реального поведения за счет того, что в реальном поведении начинают преобладать позитивные нравственные нормы. Но гармония вербального и реального поведения может скрывать два принципиально различных, относительно самостоятельных процесса: возникновение нравственно-прагматического и бескорыстного поведения (Е. В.Субботский). Прагматическое поведение, когда моральный поступок связан с выгодой для ребенка, основано на усилении внешнего контроля за ним со

стороны взрослых и сверстников. Формы такого контроля разнообразны: прямое поощрение-наказание, вербальное одобрение или порицание, демонстрация личного примера, усиление прагматической мотивации за счет вовлечения ребенка в игровую и трудовую деятельность, социальное поощрение морального поведения путем придания ребенку функций руководителя детской группы и т.п. Бескорыстное поведение представляет собой результат взаимодействия сознательно усвоенных норм и переживания альтруистического воздействия со стороны близких взрослых. Такой стиль общения ребенок начинает выделять и оценивать как доверие, добро взрослого. А значит, и сами категории добра и зла, нравственные нормы, которые раньше имели для ребенка лишь абстрактное значение, теперь переживаются им, наполняются аффективным содержанием. При этом возникает потребность в положительной нормативно-нравственной самооценке, в сохранении чувства «приобщенности» к идеальному образу. Если этот образ в сознании ребенка слит с образом взрослого человека, то нравственная самооценка приобретает формы отношения к себе как к большому. Старшие дошкольники переходят от стихийной к сознательной нравственности. Для них нравственная норма начинает выступать как регулятор взаимоотношений между людьми. Дети понимают, что норму необходимо соблюдать в целях успешности коллективной деятельности. Необходимость во внешнем контроле за соблюдением нормы со стороны взрослого отпадает

Пример. Собираясь на прогулку, Вася (5 лет 2 мес.) пытается натянуть сапог. Катя (5 лет) надевает рейтузы: «Вася, можно я тебе помогу? У тебя тугой сапог». Встает, подходит к Васе, натягивает ему сапог. Вася: «Спасибо». Катя: «На здоровье».

В основе гуманного поведения лежит не только знание моральных норм, но и особое видение, чувство общности с ним, когда в центре внимания и сознания ребенка стоит не его «Я», а сверстник (И. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова). Нравственная позиция, связанная с отношением к сверстнику и к себе самому, проявляется в нравственном поведении, свидетельствуя о взаимосвязи нравственного сознания и нравственного поведения.

Эгоистическая позиция заключается в том, что интересы ребенка сосредоточены на предметах, а не на других детях, которые ему безразличны. Поэтому такие дети часто допускают в адрес товарища грубость, агрессивность, жестокость, особенно по отношению к тем, кто мешает. Обычно дошкольники с такой позицией ничего не знают о своих ровесниках в группе детского сада 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. Отсутствие признания, уважения со стороны других, отчужденность приводят к возрастанию агрессивности.

Конкурентная позиция состоит в том, что ребенок понимает: чтобы тебя любили, уважали и ценили, нужно быть послушным, хорошим, со всеми делиться, никого не обижать. Такого ребенка любят и хвалят воспитатели. Он добивается признания в группе сверстников, которые интересуют его только как средство самоутверждения. Малыш видит в ровеснике конкурента, поэтому напряженно следит за успехами других, завидует им, огорчается и радуется их неудачам. Он оценивает сверстника неадекватно, с точки зрения своих достоинств. Такая позиция в какой-то мере выступает как возрастная черта поведения в общении с товарищами, когда все дети в 3 — 5 лет хвалятся друг перед другом и демонстрируют себя, но она не должна оставаться главной до конца дошкольного возраста.

Ребенок с **гуманной позицией** относится к сверстнику как к самоценной и равноценной личности. Он не сравнивает себя с другими и не демонстрирует своих преимуществ. Он чувствителен к внутреннему состоянию сверстников, хорошо знает их интересы, настроения и желания. Он почти всегда положительно относится к другим, считает всех хорошими, добрыми, умными. По своей инициативе делится тем, что имеет, помогает, не ожидая похвалы, а получая от этого удовлетворение.

Значительное влияние на следование норме взаимопомощи оказывает эмоциональное отношение ребенка к сверстнику. К снижению этого влияния ведет возрастание уровня ориентации на сверстника. Дети с высоким уровнем ориентации на сверстника оказывают помощь, следуя норме взаимопомощи, не только привлекательным, но и непривлекательным ровесникам. Тогда как дети с низким уровнем ориентации либо совсем не выполняют эту норму, либо выполняют ее лишь по отношению к привлекательному сверстнику. Дошкольники предпочитают помогать партнеру в сюжетно-ролевой игре, а не в учебных занятиях. В игре они чаще склонны помогать по поводу сюжетно-ролевых отношений и меньше в отношениях по поводу игры.

Остановимся на некоторых механизмах нравственного развития. Владение правилами поведения требует такой организации детской жизни, которая позволяет ребенку накапливать нравственный опыт общения и деятельности с другими людьми, например, в коллективном бытовом труде, дежурстве по самообслуживанию. Взаимосвязь нравственного сознания и поведения устанавливается тогда, когда взрослые ставят ребенка в ситуации морального выбора: посмотреть интересную книжку или

помочь взрослому; поиграть с новой игрушкой или уступить ее малышу. Делая выбор в пользу соблюдения нормы, поступаясь собственными интересами в пользу другого, ребенок испытывает удовлетворение от правильного поступка. Эмоциональное предвосхищение результатов этих поступков способствует тому, что постепенно такое поведение становится привычкой, и появляется потребность соблюдать норму.

Дошкольник овладевает способностью к моральной оценке своих поступков, нравственными соотносящими действиями — умением соотносить свое поведение с обобщенным представлением — этическим эталоном-образцом. Ребенка просят распределить игрушки между собой и ровесником, а затем оценить результаты этого распределения, сравнив себя с полярными этическими эталонами героев сказки А. Толстого «Золотой ключик» — доброго и справедливого Буратино или жадного Карабаса. Ребенку оказывается мучительно трудно осознать, что он поступил, как Карабас, когда взял себе больше игрушек, чем отдал товарищу. Но противоречие между представлением о себе как о хорошем и отнесение своего поступка к эмоционально негативной отрицательной модели поведения способствует стремлению соответствовать положительной модели. В регуляцию поведения включается и нравственный мотив — желание сохранить высокую самооценку, чувство собственного достоинства в ситуации морального выбора. И тогда дети начинают отдавать сверстникам столько же игрушек, сколько и себе, а иногда — и больше (С. Г. Якобсон). Благодаря переносу свойств этического эталона, в данном случае героя сказки, развивается рефлексия. Ребенок начинает осознавать мотивы своих поступков, складывается представление и отношение к себе, критичность к собственному поведению, помогающие бескорыстному нравственному действию.

На развитие нравственного поведения огромное влияние оказывает пример взрослого. Положительный пример родителей способствует тому, что малыш легко и ненавязчиво учится жить в соответствии с нормами, принятыми в обществе. Норма, которая декларируется, но не соблюдается взрослым, не только не влияет на реальное поведение ребенка, а приводит к пониманию того, что ее можно безнаказанно нарушать и необязательно соблюдать.

Влияние на поведение дошкольника оценки взрослого возрастает, так как он выступает образцом, эталоном, с которым ребенок сравнивает себя и свои действия. Взрослый с помощью положительной оценки фиксирует правильный способ поведе-

ния, а с помощью отрицательной — разрушает негативный. Уже в 3 года на основе моральной оценки взрослого дети устанавливают связь «хорошо» или «плохо» со своим действием, относят свои поступки к соответствующей категории, получая удовольствие от оценки «хорошо». Положительная, постоянная и объективная оценка взрослого придает положительную окраску даже тем действиям, которые обычно совершались ребенком с полным равнодушием.

Особенности нравственного развития:

- складываются первые моральные суждения и оценки, первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы;
- возрастает действенность нравственных представлений;
- возникает сознательная нравственность, т.е. поведение ребенка начинает опосредоваться нравственной нормой.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Опишите особенности развития нравственного сознания дошкольника.
2. Как влияет художественная литература на развитие нравственных представлений дошкольника?
3. Опишите особенности развития нравственного поведения дошкольника.
4. Каковы психологические механизмы развития нравственных форм поведения?

Глава 19

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ

19.1. Развитие общих и специальных способностей

Общие способности выступают как условия успешного осуществления нескольких видов деятельности, а специальные — какого-либо одного. Под способностями в концепции, разработанной Л. А. Венгером и О. М. Дьяченко, понимаются ориентировочные опосредствованные действия, позволяющие решать задачи различного класса. Общие способности составляют две группы — познавательные и практические. Формирование *познавательных способностей* 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 сенсорные, интеллектуальные и творческие. **Сенсорные способности**, проявляющиеся в области восприятия предметов и их качеств, составляют фундамент умственного развития и интенсивно формируются с 3 — 4 лет. В основе этого процесса лежит усвоение дошкольником сенсорных эталонов, приводящее 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 и величины. Развитие сенсорных способностей предполагает кроме усвоения сенсорных эталонов, действий по их использованию, называемых перцептивными. В любой деятельности можно выделить ориентировочные и исполнительские компоненты. Перцептивные действия относятся к ориентировочным, поскольку направлены на обследование предмета или явления и построение образов, ориентирующих и регулирующих практическое поведение. Существуют три вида перцептивных действий. *Действия идентификации* предполагают установление тождества какого-либо свойства воспринимаемого объекта с соответствующим эталоном. *Действие по соотнесению предмета с эталоном* выполняется в том случае, если свойство воспринимаемого предмета отличается от эталона в каком-либо отношении, но похоже на него и может быть отнесено к той же категории. *Действия перцептивного моделирования* позволяют анализировать неоднородные свойства вещей, представляя собой воссоздание сложных качеств в результате сочетания двух или нескольких эталонов.

Интеллектуальные способности, связанные с мышлением, необходимы для решения различных задач. Основу их развития составляют три типа действий наглядного моделирования. *Действия замещения* делят мир на замещаемое и заместителей, например, ребенок в игре использует вместо ложки палочку. В дальнейшем усложняется характер заместителей, когда в качестве таковых используются не реальные предметы, а условные обозначения (полоски, кружки, квадраты разных цветов и размеров). Второй тип действий моделирования — *использование ребенком готовых моделей*, предложенных взрослым. Самое сложное действие наглядного моделирования — *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 условными значками: стол — кружком, а шкаф — квадратом.

В дошкольном возрасте ребенок осваивает три вида моделей и соответственно три вида модельных представлений: конкретные, отражающие структуру отдельного объекта; обобщенные, отображающие общую структуру класса объектов; условно-символические, передающие наглядно ненаглядные отношения. Наглядные модели — это специфические средства, помогающие детям овладевать обобщенными знаниями о некоторых связях и закономерностях явлений действительности.

Процесс **овладения наглядным моделированием** включает в себя четыре линии. Первая состоит в *расширении диапазона моделируемых отношений*, когда ребенок переходит от моделирования наиболее доступных ему пространственных отношений к моделированию временных, механических, звуковысотных, математических и логических отношений. Так, от использования графического плана при ознакомлении с пространственными отношениями ребенок переходит к графическим моделям предметов при решении конструктивных задач.

Вторая линия связана с *изменением степени обобщенности и абстрактности* моделируемых отношений. Освоив моделирование единичных конкретных объектов и ситуаций, дети учатся строить обобщенные модели, отображающие их существенные черты.

Третья линия касается *изменения самих наглядных моделей*, с которыми действуют дети. От моделей, сохраняющих внешнее сходство с моделируемыми объектами, они переходят к моделям, представляющим собой условно-символические изображения отношений типа кругов Эйлера, графиков и др.

Четвертая линия заключается в *изменении характера действий* детей при моделировании. Младшие дошкольники осваивают действие замещения с реальными предметами, а старшие — символическое замещение, в котором заместитель имеет с замещаемым объектом смысловую или конвенциональную связь, например, черным цветом обозначается отрицательный персонаж, а белым — положительный.

Творческие способности, связанные с воображением, позволяют ребенку находить оригинальные способы и средства решения задач, придумать сказку или историю, создать замысел игры или рисунка. Показателем проявления творчества в воображении выступает оригинальность продукта. Если мышление выделяет в действительности только существенное и отбрасывает второстепенное, то воображение, наоборот, ставит задачу создания нового образа. Основными способами решения интеллектуальных

задач «на значение», предполагающих как можно более объективный анализ предметов и свойств окружающего мира, выступают *действия наглядного моделирования*, применение моделей и схем. Решая задачи «на смысл», требующие выражения субъективного отношения к действительности, дети используют *символические средства*, символическое опосредование, прямо связанное с уровнем развития воображения и сюжетно-ролевой игры. При выполнении творческих заданий ребенок осваивает такие действия воображения, как «опредмечивание», символизация, детализация. Развитие творческих способностей идет по двум линиям: усложняются действия по использованию средств решения задач и изменяются сами средства. Младшие дошкольники используют в основном образно-символические средства, а старшие — и речевые.

Многообразные виды деятельности дошкольника имеют коллективный характер, а значит, создают условия для проявления и развития **практических способностей**. К ним относят организаторские и конструктивно-технические. *Организаторские способности* помогают успешно взаимодействовать друг с другом в совместной деятельности, прежде всего в игре. Дети-организаторы, с одной стороны, проявляют инициативность в организации деятельности, поскольку владеют умениями ее планирования, осуществления и контроля: постановкой цели, определением содержания, выбором средств для достижения цели, соотносением полученного результата с предполагаемым. С другой стороны, таких детей отличает наблюдательность по отношению к сверстникам, высокая общительность, опирающаяся на следующие умения: установление контактов с учетом индивидуальных особенностей и мнения партнеров, распределение обязанностей в соответствии с возможностями и интересами каждого, контроль за соблюдением правил, порядка, решение спорных вопросов и конфликтов без вмешательства взрослого, объективное оценивание отношения партнеров к порученному делу и др.

Указанные коммуникативные умения говорят о развитии **коммуникативных способностей**, обеспечивающих эффективность общения и совместимость с другими людьми. Дети с высоким уровнем развития этих способностей обладают устойчивыми мотивами общения со взрослыми и сверстниками, частыми контактами, инициативностью, активностью с окружающими. Они используют и понимают богатый спектр невербальных средств общения, его вежливые формы, владеют вербальными и невербальными средствами установления контактов. Они умеют построить речевые высказывания в диалоге и монологе, связные и логичные, сообразные пространственно-временному и партнерскому окружению. Благодаря проявлениям вежливости, терпения и

доброжелательности в общении, умению «чувствовать» рядом с собой человека дети с коммуникативными способностями становятся привлекательными для сверстников, инициаторами взаимодействия, лидерами в группе. Важным компонентом этих способностей выступает нравственная одаренность — направленность на людей в противовес мотивам личной выгоды, манипулировании и унижении окружающих («возьму в игру, если ты дашь мне свою игрушку»). Отметим еще одну особенность коммуникативно одаренного ребенка — наличие коммуникативно-речевых способностей. Они позволяют малышу выказывать свое отношение к партнерам по общению с достаточной полнотой, точностью, индивидуальной выразительностью.

Богатые возможности для развития **конструктивно-технических способностей** в дошкольном возрасте содержат все виды конструирования, а также использование технических игрушек. Эти способности опираются на следующие умения: 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.

Дошкольное детство создает очень благоприятные условия для формирования специальных, прежде всего **художественных способностей**, поскольку ребенок осваивает многообразие художественных видов деятельности. Любая специальная способность включает основные составляющие: определенный уровень развития познавательных процессов, технических умений, а также эмоциональной отзывчивости и восприимчивости, особенно важных для художественных способностей. Развитие этих способностей создает условия для проявления детского творчества. О наличии творческого начала в продуктах художественной деятельности свидетельствуют следующие показатели.

Во-первых, это отношение детей к творчеству: искренность, непосредственность переживаний; увлеченность деятельностью; способность к «вхождению» в изображаемые обстоятельства, условные ситуации; образное видение, поэтический и музыкальный слух, позволяющие успешно решать творческие задачи.

Во-вторых, это способы творческих действий: дополнения, изменения, преобразования знакомого материала, создание новых комбинаций известных элементов, применение известного в новых ситуациях; нахождение новых приемов решения, когда старых недостаточно, самостоятельные поиски лучшего и оригинального решения; быстрота реакций, хорошая ориентировка в новых условиях.

В-третьих, это качество продукции: нахождение адекватных выразительных средств для воплощения образов; своеобразие

манеры исполнения и выражения своего отношения; соответствие элементарным художественным требованиям (Н.А. Ветлугина).

Рисование, лепка, аппликация способствуют развитию **изобразительных, декоративно-прикладных способностей** (Т.С. Комарова и др.). Основу этих способностей составляет сенсорное развитие ребенка, формирование у него разнообразных перцептивных действий, включающих в себя действия восприятия внешних качеств предметов, тактильные и кинестетические действия. Способность восприятия опирается на высокую природную чувствительность зрительного анализатора, помогающую совершенствовать чувство линии, пропорции, светотени, колорита, формы, ритма, чувство композиции, цвета, цветовых отношений. На основе восприятия формируются отчетливые образные представления о тех предметах, которые дети хотят изобразить. Важным условием изображения выступает определенная эмоциональная настроенность и эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению, выражение своего к нему отношения, в результате чего возникает эмоционально-эстетическое восприятие. Изобразительные способности опираются на образное мышление, на мыслительные операции анализа, сравнения, синтеза, обобщения, поскольку представления о предметах группируются по признаку их сходства по выделенным свойствам формы, величины, цвета, характерных деталей предметов. Так, на основе сходства формы круглых предметов (ягодок, орешков, шариков) дети усваивают обобщенные способы их изображения в рисунке, лепке (путем раскатывания глины между ладонями кругообразными движениями). Изобразительные способности предполагают художественно-творческое воображение, помогающее создать оригинальный результат. Еще одним компонентом изобразительных способностей выступают двигательные способности или умелость руки, включающая в себя и координацию движений руки под контролем зрения. Эта группа способностей формируется довольно рано и успешно при условии овладения детьми различными перцептивными действиями.

Театрально-речевые способности развиваются в режиссерской, театрализованной игре, игре-драматизации, опираясь на навыки перевоплощения для передачи образа героя с помощью выразительности интонации, мимики, пантомимики, жеста, позы, походки. В основу исполнения роли ложится то общее, типичное, что дети улавливают как в изображении характеров персонажей, так и в изображении их поступков в литературных произведениях и в наблюдениях за окружающей жизнью. Литературный текст развивает поэтический слух, помогает не только почувствовать красоту и богатство родного языка, но и использовать слово как средство образной выразительности в создании сценического

персонажа.

У дошкольника развиваются такие компоненты **музыкальных способностей**, как ладовое чувство — эмоциональное переживание и различение ладовых функций; чувство ритма — способность чувствовать выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его; музыкально-слуховые представления, отражающие звуковысотное движение мелодии и проявляющиеся в воспроизведении мелодии по слуху. Чувство ритма лежит в основе эмоциональной отзывчивости на музыку, а музыкально-слуховые представления — музыкальной памяти и воображения. Музыкальные способности обнаруживаются при слушании музыки в умениях воспринимать, сопереживать музыкальным образам, различать выразительность музыкальных средств; при исполнении музыкальных произведений (пении, движениях под музыку, игре на детских музыкальных инструментах), в музыкальных импровизациях (песенных, музыкально-игровых, танцевальных).

19.2. Одаренные дети

Под одаренностью понимается качественно своеобразное сочетание способностей, которое обуславливает диапазон интеллектуальных возможностей человека, своеобразие его деятельности. Одаренный ребенок в умственном развитии значительно опережает своих сверстников или проявляет выдающиеся специальные способности. В познавательной сфере для него характерны раннее развитие речи и богатый словарный запас, чувствительность к новой информации, умение ее получать и классифицировать, систематизировать, отличная память, необычайная внимательность. Одаренный ребенок стремится решать трудные проблемы и рассуждать о сложных явлениях, устанавливать скрытые связи между объектами, находить причинно-следственные зависимости. Он обладает хорошим чувством юмора, любит шутки, игру слов, смешные несоответствия. Одаренные дети отличаются ненасытным любопытством, огромной любознательностью, поэтому задают взрослому много вопросов, которые могут поставить в тупик. Они критичны по отношению к себе и окружающим. Переживание удовольствия и радости от процесса познания стимулирует дальнейшее освоение и применение нового знания. А новые достижения ребенка, сопровождаемые яркими положительными эмоциями, помогают развитию активности, самостоятельности, уверенности на пути открытия и поиска, а также в общении с окружающими.

Психосоциальное развитие одаренных детей отличает обостренное чувство справедливости, острые реакции на неспра-

ведливость. Часто эти дети нетерпеливы и порывисты, ранимы и чрезвычайно уязвимы, переживают преувеличенные страхи. Они стремятся во что бы то ни стало достичь максимально высоких результатов в деятельности, чему может сопутствовать чувство неудовлетворенности. Ввиду интеллектуального превосходства они склонны к соревновательности, лидерству, командованию сверстниками, ведь они лучше представляют эффект игровых действий, возможные ошибки, несоответствия игрового поведения. Нередко у них возникают трудности в общении со сверстниками, развивается негативное самовосприятие в результате того, что они внешне нейтральные замечания принимают на свой счет. И все-таки в общении с ровесниками для них характерна большая избирательность и отзывчивость, а желание общаться с воспитателем как образцом и источником знаний выражена более значительно.

Взаимоотношения в группе умственно одаренных старших дошкольников, поданным Е. К. Ягловой, складываются достаточно благополучно, поскольку нет детей лидеров и эмоционально изолированных. В общении одаренные дети стремятся к более тесным, эмоционально насыщенным дружеским контактам, о чем говорят значительно большее число взаимных положительных предпочтений, а также их значительная интенсивность, в отличие от группы обычного детского сада. Большинство детей положительные выборы объясняют дружескими симпатиями («он самый лучший друг», «мы дружим»). Их деловые отношения в игре и на занятиях имеют выраженный конкурентный характер. Организуя игру, каждый хочет стать инициатором, выразить себя. Конфликтую по поводу сюжета и ролей, они не пытаются договориться, игнорируют предложения товарищей или выдают их за свои. Они стремятся к тому, чтобы роль другого не была самой привлекательной.

На занятиях одаренные дети предпочитают демонстрировать свои знания взрослому. Даже если ставится задача совместного выполнения, они не обсуждают, а непосредственно высказывают свои мнения педагогу, стремятся, чтобы выслушали именно их. В то же время дети очень внимательны к ответам сверстников и в некоторых случаях, как и при игровом взаимодействии, могут представить их, несколько видоизменяя, как свои собственные. Даже когда детей разбивают на пары для выполнения продуктивной деятельности, им трудно наладить и согласовать ее.

Обычные и одаренные дети в оценках или предположениях о том, как их оценят товарищи, исходят из своих симпатий или антипатий. Следует отметить доброжелательность одаренных детей, у которых больше положительных оценок, чем у обычных, а также их склонность к осознанию своих оценочных отношений.

Эти дети не просто дают ровесникам положительную, отрицательную или нейтральную оценку, но и дифференцируют ее («хорошо играет, но завистливая»). То есть специфика общения и взаимодействия одаренных детей состоит в сочетании выраженной потребности в общении, доброжелательном отношении к другим и демонстративности, доминирующей позиции.

Исследователи стремятся выявить основные психологические единицы одаренности. Важной характеристикой любого ее вида, особенно значимой на ранних этапах психического развития, а также фактором ее развития Н.С.Лейтес считает ярко выраженную общую умственную активность, или повышенную потребность в умственных впечатлениях и умственных усилиях, и ее саморегуляцию. В зависимости от характера проявления одаренности Н.С.Лейтес выделил три группы одаренных детей.

К первой группе относятся **дети с ускоренным умственным развитием**. Они отличаются от ровесников высоким уровнем развития интеллекта и связанных с ним поразительной умственной активностью в различных сферах, ненасытной познавательной потребностью.

Пример. За день до того, как известному английскому психологу Ф. Гальтону исполнилось 5 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 при обычном общем уровне характеризуются особой расположенностью к какому-либо одному предмету, области науки или техники. По «своему» предмету или группе предметов ребенок может выделяться, значительно превосходить других детей легкостью, с какой ему дается специфика материала, углубленностью интереса, готовностью усваивать и творчески участвовать в работе.

Пример. Рассказывают, что отец известного немецкого математика К. Ф. 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 3 года, воскликнул: «Подсчет неверен. Вот какая должна быть сумма». Вычисления повторили и с удивлением убедились в правоте малыша.

Третью группу одаренных детей составляют **дети с отдельны-**

ми 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, острая наблюдательность, необычайная память на какие-либо объекты, богатство воображения, проявляющееся в неожиданных ассоциациях.

Основу одаренности, в соответствии с концепцией А. М. Матюшкина, составляет творческий потенциал, который раскрывается в любой профессии или области человеческой деятельности и выражается в постановке и решении различного рода технических, научных, духовных проблем. Творческий потенциал представляет собой структуру творческого процесса от постановки новых проблем до достижения оригинальных решений и их оценки. Наиболее общим компонентом творческого потенциала является доминирующая над всеми остальными ярко выраженная познавательная потребность, которая реализуется в форме исследовательской активности, направленной на открытие нового. Познавательная потребность оказывается сильнее физиологических потребностей — во сне и пище. Ее главная особенность — ненасыщаемость, т. е. получение новой информации не гасит ее, а усиливает. И поэтому ребенок постоянно проявляет любознательность к широкому кругу проблем или же тщательно исследует разные аспекты одной. Активность познавательной потребности, стремление к самому процессу познания оказывается возможным лишь благодаря такой ее особенности, как удовольствие от умственного напряжения. Стремление к познанию всегда связано с положительными эмоциями, которые в свою очередь способствуют его развитию и укреплению. Доминирование у одаренного ребенка познавательной мотивации сказывается в более высокой чувствительности к новизне стимула и ситуации, обнаружении нового в обычном и т.п. Первые ее проявления связаны с потребностью в новых впечатлениях, функционирующей с момента рождения.

До 2—3 лет реализация исследовательской активности способствует произвольному открытию мира малышом, порождению образов, усвоению сенсорных эталонов, составляющих первичные знания о мире и используемых в качестве образцов при исследовании предметов и выделении их свойств.

К 3 — 5 годам первичная исследовательская активность ребенка преобразуется при встрече с новым материалом в самостоятельную постановку вопросов и проблем по отношению к неизвестному. У одаренных детей вопросы появляются почти одновременно с переходом к активной речи. Они задают больше вопросов, чем их ровесники, причем более глубоких по содержанию, широких по тематике.

К 5 — 6 годам проблемность становится основным структурным компонентом в развитии одаренности и творческого потенциала ребенка. Вопросы из необходимого средства общения, познания мира превращаются в важное звено самостоятельного мышления. В формулировании вопроса дошкольник не обращается к взрослым или старшим детям, а стремится найти ответ самостоятельно, прибегая к литературе, наблюдениям или экспериментам. Теперь он осознает познавательную потребность.

О. М. Дьяченко представила структуру умственной одаренности у дошкольника в виде трех блоков. Первый блок включает в себя **мотивацию к определенному виду деятельности**. В случае умственной одаренности познавательная активность отражает потребность ребенка расширить возможности для проявления себя в новых ситуациях. Любознательность направлена на знакомство с окружающим миром и его понимание. Она проявляется в разных формах и разных сферах как экспериментирование или задавание вопросов, направленных на понимание закономерностей, лежащих в основе наблюдаемых явлений. Познавательная активность, к которой подключается весь предыдущий опыт ребенка, направлена на получение продукта, поиск ответа или решения проблемы. Ядро второго блока — операционального — составляют **умственные способности**. Они определяются уровнем развития наглядного

моделирования (познавательные способности) и продуктивного воображения (творческие способности). Третий блок предполагает **воплощение достигнутых результатов** решения в различных видах деятельности, в которых дошкольник может реализовать себя как субъект. Оказалось, что умственно одаренные старшие дошкольники не только обладают высоким уровнем развития способностей, но и определенной структурой умственной одаренности. Для нее характерно сочетание высокого уровня развития продуктивной познавательной активности, способностей в области образного мышления и воображения с опережающим развитием способностей в области логического мышления, направленного на выявление скрытых закономерностей. Этим детей отличает продуктивный характер познавательной активности, ярко выраженная направленность на выявление таких закономерностей и взаимосвязей в действительности, которые расширяют имеющийся у них опыт (И. А. Бурлакова). Одаренным, по мнению О. М. Дьяченко, выступает не тот ребенок, который быстрее начинает обучаться по школьным программам, а тот, который в наибольшей степени осваивает возможности своего возраста. Поэтому специфика умственной одаренности в дошкольном возрасте состоит не в ускоренном развитии интеллекта ребенка, а в наиболее полном овладении характерными для его возраста средствами познавательной деятельности и проявлении интереса к ней.

Особенности развития способностей:

- формирование познавательных способностей включено в становление образных форм познания действительности;
- освоение практических способностей связано с разнообразными видами детской деятельности;
- художественные способности развиваются в продуктивных видах деятельности;
- складываются условия для проявления и развития детской одаренности.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Как протекает развитие сенсорных, интеллектуальных и творческих, т. е. познавательных способностей в дошкольном возрасте?
2. Что такое наглядное моделирование? Какие виды наглядных моделей усваивает дошкольник? По каким направлениям развивается наглядное моделирование?
3. Как развиваются практические способности дошкольника?
4. Как развиваются художественные способности в дошкольном детстве?
5. Какие дети относятся к одаренным? Как проявляется одаренность в дошкольном возрасте?

Глава 20

КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

20.1. Кризис семи лет

Окончание дошкольного периода развития ребенка и начало нового этапа — младшего школьного возраста связаны с кризисом 7 лет. Утрату детской непосредственности, появление осмысленной ориентировки в собственных переживаниях, обобщение переживаний, возникновение самолюбия и самооценки Л. С. Выготский считал новообразованиями кризиса 7 лет. Д. Б. Эльконин этот кризис относил к числу «малых» и связывал с возникновением начальной формы личного сознания ребенка. Теперь дошкольник осознает возможности своих практических действий и выделяет свое место в системе общественных отношений. Потребность в совместной жизни со взрослыми выливается в стремление к осуществлению серьезной общественно полезной и общественно оцениваемой деятельности, в стремление занять новую «социальную позицию», новое место в жизни, как указывала Л. И. Божович. Складывается новое, центральное для личности, системное образование — «внутренняя позиция школьника».

Симптомы кризиса — манерничанье, кривляние, капризы появляются к концу дошкольного возраста. Поведение ребенка становится странным, немотивированным, в нем наблюдается что-то искусственное, нелепое, нарочитое. Он начинает капризничать, манерничать, кривляться, гримасничать, паясничать. Суть таких симптомов говорит об утрате детской непосредственности и ситуативности поведения. Причина детской непосредственности, по мнению Л. С. Выготского, лежит в недостаточной дифференцированности внешней и внутренней жизни, когда ребенок внешне такой же, как и внутри. Поэтому взрослый по внешнему поведению ребенка понимает, что он переживает, думает, чувствует. Потеря непосредственности означает, что между переживанием и поступком встает интеллектуальный момент — понимание того, какое значение этот поступок будет иметь для самого ребенка, и тогда он своим поведением хочет нечто изобразить. Переживания ребенка становятся сложными, двойственными, поскольку теперь он живет не только в ситуативном настоящем, но и в будущем.

Он принимает на себя какую-то роль, занимает какую-то заранее подготовленную позицию и ведет себя в соответствии с ними. Потеря непосредственности дает ребенку независимость от наличной ситуации. Теперь его психическая жизнь становится произвольной и опосредованной, а произвольность распространяется на все сферы его жизнедеятельности.

Дифференциация внешнего и внутреннего плана говорит о появлении мира чувств. Если в раннем возрасте ребенок не знает собственных переживаний, то в семилетнем начинает их осознавать и понимать. Теперь он не просто переживает радость, обиду, огорчение, злость, но и открывает факт их существования: «Я радуюсь», «Я огорчен», «Я обижен», «Я злюсь» и т.п. Для ребенка приобретают смысл собственные переживания, возникает их обобщение, и, как следствие этого, складывается адекватная самооценка своих действий и возможностей, самолюбие как обобщенное отношение к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях. Кардинальное изменение самооценки связано с различием «Я-реального» и «Я-идеального» по всем возможным сферам. Впервые возможной становится острая внутренняя борьба, связанная с противоречивыми переживаниями и соответствующим выбором поступков, например, когда ребенок старается не показать, что ему плохо. К концу дошкольного возраста формируется способность действовать произвольно в двух планах: относительно условий действия в плане поведения (произвольность поведения) и в плане решения интеллектуальных задач (произвольность умственной деятельности).

В период кризиса 7 лет изменения касаются не только отношений к себе, но и к другим людям, прежде всего к близким. Ребенок стремится встать на новую взрослую позицию в системе семейных связей, построить самостоятельное поведение, эмансипироваться от родных. В отношениях с близкими взрослыми наблюдаются симптомы трех категорий, описанные К. Н. Поливановой.

Симптомы первой имеют характер *прямого нарушения некоторых устоявшихся в семье* отношений, когда появляются споры, непослушание, паузы (промежуток времени между обращением к ребенку и его реакцией), упрямство, хитрости (нарушения правил в скрытой форме), болезненные реакции на критику (особенно если это касается «школьных» занятий), капризы. Так, ребенок делает вид, будто не слышит указания, просьбы или обращения к нему взрослого, и поэтому не выполняет обычные режимные моменты, например не идет обедать или спать. В ответ на требование взрослого он начинает оспаривать необходимость требуемого или время его выполнения. Он отказывается от участия в привычных делах, противопоставляет свои занятия или

намерения просьбам родителей, не прекращает неприятное либо нежелательное действие. Все симптомы негативного поведения вращаются вокруг некоторого правила, заданного взрослым. До конца дошкольного возраста отношения взрослого и ребенка носили целостный характер, нераздельной частью которого были правила. Теперь ребенок выделяет эти правила как не им установленные и всячески показывает свое отношение к ним. Оно оказывается в первый момент отрицательным, а реакция на его выделение — нарушением. Прошлый образ жизни, который ребенок начинает видеть со стороны, им отвергается, обесценивается.

О симптомах второй категории, в определенной мере нейтральных, говорит *нарочито взрослое поведение*, когда ребенок пробует себя в роли взрослого. В одном случае он демонстрирует взрослую рассудительность и начинает обсуждать причины своего нежелания сделать что-то, приводя «логические» основания для выводов, хотя аргументация имеет характер повторения слышанного от взрослых. В другом случае ребенок изображает одного из членов семьи, копирует его манеры. Дети становятся внимательны к своей внешности, подолгу выбирают одежду.

Симптомы третьей категории включают в себя положительные приобретения ребенка — *собственные занятия и стремление к самостоятельности*, например продуктивные виды деятельности и выполнение некоторых домашних обязанностей, что свидетельствует об изменении отношения к себе как члену семьи. Так он пробует взять на себя новые обязанности, т.е. как бы исполнить роль взрослого, занять его позицию. Психологическим механизмом кризиса является проба, когда нужно испытать новые способности в разных ситуациях, чтобы ими овладеть.

Обычно ребенок начинает проявлять самостоятельность в делах и сферах обязанностей, ранее им не выполняемых, и без указаний взрослого, например, стирает свои вещи, идет за хлебом в магазин. Но как только взрослый об этом его попросит, он отказывается. Таким образом, домашний негативизм можно рассматривать как особую форму построения ребенком нового поведения.

В занятиях продуктивной деятельностью для ребенка особую ценность имеет получаемый в них результат, который демонстрируется взрослому с ожиданием похвалы, но не критики. Он бросает ранее привычные виды деятельности, ссылаясь на собственную неумелость, критически оценивая их результаты.

Ребенок обращается к родителям как к экспертам за информацией, выходящей за пределы конкретной ситуации их взаимодействия. Это обращение говорит о целостном прежде отношении к новому аспекту. Ребенок как бы проверяет правильность своих рассуждений в вопросах морально-этических, политики, жизни в

других странах, происхождения планет, жизни на Земле, эволюции живого и т.д. Интересы к общим темам говорят не только о расширении сферы познания, но и о стремлении найти свое место в этом огромном мире. О желании понять свое место в семейных связях свидетельствует интерес к ее истории, к семейному архиву.

Важным изменением в отношениях с другими людьми выступает то, что дети начинают различать свое поведение в ситуациях с близкими и незнакомыми взрослыми (воспитатели детского сада, врачи, руководители секций, знакомые родителей, соседи по дому и т. п.). Об этом различии говорит тот факт, что они ждуг от незнакомого взрослого иных форм поведения, чем от близких или сверстников. Это свидетельствует о возникновении у ребенка представления о мире взрослых, мире социальных отношений, регламентированном иными нормами, чем в близком окружении. Широкое социальное окружение становится важной для дошкольника стороной действительности, имеющей собственную специфику — прежде всего опосредованность взаимоотношений правилами. Он активно стремится устанавливать контакты с социальными взрослыми и сверстниками в тех формах, в каких они привычны для среды взрослых. Чтобы заслужить признание, ребенок должен вести себя в соответствии с правилами, которые обычно существуют в форме конкретной социальной роли. Речь идет не только о роли ученика, но и других ролях в спортивной секции, кружке, группе сверстников, дома и др. Представляя себя в новом социальном качестве, дошкольник как бы играет некоторую социальную роль, роль взрослого. Так, в присутствии близких взрослых в привычных ситуациях действия он демонстративно отстаивает свои новые права и проверяет новые возможности. Позиция социального функционера, как личностное новообразование кризиса 7 лет, выражается в способности действовать в рамках роли, осуществляя общественно значимую деятельность (М. Г. Елагина). Выполняя разные роли, взаимодействуя со взрослыми и сверстниками, ребенок воспринимает себя как существо, остающееся самим собой. Так складываются основы для развития рефлексии, интимной жизни.

Психологическим содержанием происходящих в этом возрасте преобразований личности выступает выделение в самосознании ребенка «социальной сущности его бытия», «чувства социальной компетентности» (Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова, Н. И. Ганошенко). Эти преобразования происходят в сфере отношений к другим людям, с предметным миром, с самим собой. В сфере отношений к другим людям расширяется круг людей, оценки которых становятся для ребенка значимыми, он оказывается чувствительным к оценке своей социальной активности. В сфере отношения к себе у него проявляется обостренное чувство

самоуважения, переживание своей значимости для других в качестве равноправного партнера. Ребенок осознает себя субъектом социальных отношений и аффективно относится к своей социальной компетентности. В сфере отношений с предметным миром для него характерна ориентация на социально значимые действия и их строго регламентированные средства достижения. Дошкольник способен к временной самоорганизации в отношении отсроченной цели. Так, дети, желая участвовать в соревнованиях через месяц, охотно принимают задачу подготовиться за это время к роли игрока и, выполняя определенные, необходимые для члена команды правила, удерживают в сознании такую задачу. Для них смыслообразующим моментом становятся социальный статус в группе сверстников — команде и выполнение определенной социальной роли. «Чувство социальной компетентности» как личностное новообразование кризиса 7 лет, требует ориентации в социальной действительности и разворачивания такой деятельности, в которой ребенок может реализовать свою общественную сущность, выполнять реальное ролевое поведение, например роль ученика, если сформирована «позиция школьника».

20.2. Компоненты психологической готовности к обучению в школе

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается определенный, необходимый и достаточный уровень психического развития, обеспечивающий успешный переход к систематическому организованному школьному обучению. К компонентам готовности относятся: личностная, в том числе мотивационная и волевая, интеллектуальная, коммуникативная.

Личностная готовность характеризуется прежде всего развитием мотивационной сферы, а именно наличием познавательных и социальных мотивов учения, стремлением занять новую позицию в обществе. Если ребенок в конце раннего детства считает себя большим, то дошкольник к 7 годам — маленьким, осознавая свои возможности и способности. Он понимает, что для того, чтобы включиться в мир взрослых, необходимо долго учиться. Конец дошкольного детства знаменует собой стремление занять более взрослую позицию, т.е. пойти в школу, выполнять общественно значимую деятельность — учебную. Ребенок должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к кардинальной перестройке своего образа жизни, а значит, к принятию социальной позиции ученика, осознанию образа жизни школьника как адекватного пути к взрослости.

Внутренняя позиция школьника, являясь важнейшим новообразованием дошкольного возраста, выражает новый уровень самосознания и осознания своего места в системе общественных отношений. В широком смысле ее можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, когда причастность к ней переживается как собственная потребность («Хочу в школу»). Внутренняя позиция возникает, по мнению Л. И. Божович, в результате сплава двух потребностей — познавательной и потребности в общении со взрослым. То есть для мотивационной сферы ребенка характерно наличие познавательных и социальных мотивов учения. Мотивы, связанные непосредственно с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, представляют собой потребность в познании, интеллектуальной активности, овладении новыми умениями, навыками, знаниями. Широкие социальные мотивы учения связаны с потребностью в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ребенка занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Исследование Т. А. Нежной показало, что внутренняя позиция, как субъективное отражение объективной системы отношений ребенка с миром взрослых, включает в себя следующие составляющие. Во-первых, 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. Во-вторых, особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий, предпочтение уроков грамоты и счета занятиям дошкольного типа (рисованию, пению и пр.). В-третьих, отказ от характерных для дошкольного детства ориентаций в плане организации деятельности и поведения, предпочтение коллективных классовых занятий индивидуальному обучению дома, положительное отношение к дисциплине, предпочтение общественно выработанного, традиционного для учебных заведений способа оценки достижений (отметки) другим видам поощрения (сладостям, подаркам). В-четвертых, признание авторитета учителя. Такой авторитет обусловлен тем, что учитель выступает прежде всего как социальное лицо, представитель общества, которому оно доверило давать ребенку знания и оценивать успехи в учебе. Кроме того, оценка учителя не выражает его субъективного личного отношения, а показывает объективную меру значимости знаний ученика и выполнения им учебных заданий.

Становление внутренней позиции школьника проходит в три этапа. На первом появляется **положительное отношение к школе**, но отсутствует ориентация на содержательные моменты школьно-учебной деятельности. Ребенок выделяет лишь внешнюю,

формальную сторону, он хочет пойти в школу, но при этом сохранить дошкольный образ жизни. На втором этапе возникает *ориентация на социальные, хотя и не собственно учебные, аспекты деятельности*. Полностью сформированная позиция на третьем этапе включает в себя *сочетание ориентации и на социальные, и на собственно учебные моменты школьной жизни*, хотя такого уровня достигают лишь немногие дети к 7 годам. Школьные интересы детей 6 лет, даже если они начали учиться в школе, преимущественно находятся вне школьно-учебного содержания, т.е. остаются «дошкольными» с точки зрения учебной мотивации.

В волевой сфере складываются важные для школьного обучения сподчинение мотивов, произвольность поведения, элементы волевого действия и волевые качества. Произвольность поведения проявляется в умении выполнять указания взрослого, работать по данному им образцу и действовать по правилам общественного поведения в школе 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, когда складывается умение подчинять им свое поведение, благодаря чему они выполняются без контроля взрослого (А. Н. Леонтьев).

Учебная деятельность обязательна для всех детей, подчиняется строгому регламенту, жестким правилам, которые ребенок обязательно должен соблюдать. Теперь он не может действовать под влиянием собственных интересов, выбирая особо привлекательный вид деятельности. Предпосылки учебной деятельности возникают на основе произвольной регуляции действий, когда ребенок умеет сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; ориентироваться на заданную систему требований в работе; внимательно слушать взрослого и точно выполнять его устные инструкции; самостоятельно выполнять задание по зрительно воспринимаемому образцу (Д. Б. Эльконин).

В отличие от дошкольника, школьник начинает приобретать систему знаний по определенной программе, составленной в соответствии с логикой науки, а не следует только своим интересам, желаниям и потребностям. Овладение основами наук опирается на сформированность у ребенка элементов произвольности познавательных процессов и умений управлять собственной познавательной деятельностью. Ведь для того, чтобы воспринять и запомнить учебный материал, ребенок должен поставить цель и подчинить ей свою деятельность, преодолевая посильные трудности, проявляя дисциплинированность, организованность, инициативность,

решительность, настойчивость, самостоятельность.

Переход ребенка в школе к систематическому усвоению основ наук, научных понятий предъявляет особые требования к развитию *интеллектуальной сферы*. Подчеркнем, что хотя знания сами по себе не выступают показателями готовности к обучению в школе, все-таки у ребенка должны наблюдаться осведомленность об окружающем, определенный кругозор, системные представления о живой и неживой природе, некоторых социальных явлениях. Но значительно более важным является уровень развития познавательных процессов и познавательного отношения к окружающему, прежде всего знаково-символической функции сознания и способности к замещению, в частности к наглядно-пространственному моделированию (Л. А. Венгер). Так, письменная речь требует умения различать слово и обозначаемый им предмет, внешнюю и смысловую сторону слова, анализировать слово, определяя его звуковой и буквенный состав. Замещение, применение наглядных моделей позволяет ребенку усваивать обобщенные знания, отражающие существенные связи и отношения окружающей действительности, а в ходе школьного обучения приводит к усвоению и использованию всего богатства человеческой культуры, закрепленной в системе знаков: устной и письменной речи, математических символах и пр. Умение использовать наглядные модели перестраивает психические процессы дошкольника, позволяя ему во внутреннем плане строить мысленные представления о предметах, явлениях и применять их при решении разнообразных умственных задач.

Предметный характер школьного обучения требует от ребенка умений различать разные аспекты действительности, видеть в предмете стороны, которые составляют содержание отдельного предмета науки. Это различение предполагает развитое умение дифференцированно воспринимать объекты действительности; не только видеть их внешние признаки, но и понимать внутреннюю сущность; анализировать и сравнивать, устанавливая причинно-следственные связи, делать самостоятельные выводы. Старший дошкольник, преодолев эгоцентризм, представляет, что собственная точка зрения не является единственной.

Успешность учебной деятельности, усвоение знаний обеспечивается также привлекательностью умственного труда, ярко выраженными познавательными интересами. Об их проявлении у старших дошкольников говорит возникновение вопросов познавательного характера, желание пополнить свои знания о предметах или явлениях окружающего мира, стремление сделать выводы из собственных наблюдений, предпочтение определенных видов деятельности и владение в их рамках некоторыми умениями и навыками, адекватные реакции на успех или неудачу в любимых

занятиях, желание самостоятельно в них включиться, внимательность, сосредоточенность при их выполнении. Познавательный интерес не возникает сам по себе, а формируется на видимых, чувственно воспринимаемых детьми явлениях в систематической практической деятельности, а не абстрактном содержании, излагаемом только словесным способом.

Коммуникативная готовность к школьному обучению складывается в результате определенного уровня развития общения со взрослым (М. И. Лисина, Е.О.Смирнова, Е.Е. Кравцова). В ситуативно-деловой форме общения дети не могут принять и удержать поставленную взрослым задачу, поскольку взрослый выступает как партнер по игре в любой, даже учебной, ситуации. Поэтому дети легко отвлекаются и почти не реагируют на замечания взрослого.

При внеситуативно-познавательной форме общения потребность у ребенка в признании и уважении взрослого обостряется и проявляется при обучении в повышенной чувствительности к замечаниям. Поэтому детей привлекают только легко решаемые и вызывающие одобрение взрослого задачи, а порицание приводит к аффектам, обидам и отказам от деятельности.

При внеситуативно-личностном общении, где центром ситуации становится взрослый, дети проявляют повышенное внимание к нему, умение слушать и понимать его слова. Хорошо владея вербальными средствами, они сосредоточиваются на задаче, длительно удерживают ее, не отвлекаясь, следуют инструкции. К поощрениям и порицаниям относятся адекватно: поощрения придают уверенность поискам ответа, а порицания побуждают искать более правильный способ решения. Дети различают функции взрослых, соответствующие разным ситуациям общения (в своем или чужом доме, на улице, в учреждении и т.п.). Такое осознание приводит к адекватному пониманию функции учителя в ситуации учения и того, как следует себя вести с ним (внимательно слушать и смотреть, стараться делать как можно лучше, исправлять ошибки).

Ребенок может учиться у взрослого, принимать и успешно решать учебные задачи, если понимает позицию взрослого как учителя и условность его требований. Учебная задача отличается от практической результатом, а ее объектом выступает способ действия. Поэтому и решение ее направлено на освоение способов действий. Чтобы успешно учиться, ребенок должен рассматривать материал учебной задачи не как описание житейской ситуации, понимать условный смысл задачи и условность правил, по которым она решается. Он должен осознавать, что задание выполняется не для того, чтобы получить практический результат, а чтобы научиться общему способу решения задач определенного класса, и

поэтому приводит к изменениям в самом себе. Если решая задачу типа «Заяц больше волка, волк больше медведя. Кто больше — заяц или медведь?», ребенок отвечает: «Медведь больше», то он ориентируется не на условия задачи и вводимые взрослым отношения, а на представляемую на основе прошлого опыта предметную ситуацию.

Умение учиться у взрослого определяется внеситуативно-личностным, контекстным общением (Е. Е. Кравцова). Оно характеризуется отсутствием привязанности к наличной ситуации, когда ребенок способен действовать не под влиянием сиюминутных побуждений, а с учетом задающих контекст ситуации моментов — установок, правил, условий. Произвольность в общении наблюдается, например, в указанной ранее ситуации известной детской игры «“Да” и “нет” не говорите», которая содержит одно правило: отвечая на вопросы, нельзя употреблять слова «да» и «нет». Для того чтобы правильно построить ответы на провокационные вопросы типа: «Ты посещаешь школу? Ты любишь читать книги? Лошади летают? Трава бывает серая? Тебя зовут (неправильное имя)?» и т.п., дети должны увидеть условность позиции взрослого, понять двойной смысл его вопросов.

Коллективная учебная деятельность предполагает интенсивное общение и совместную работу не только с учителем, но и с другими учениками. Коллективный характер обучения приводит к изменениям взаимоотношений со сверстниками. 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. Для школьного обучения важными становятся умения войти в детский коллектив, действовать совместно с товарищами, слушать их и следить за их работой, уступать в одних обстоятельствах и не уступать в других, согласовывать с ними свои замыслы и действия, обмениваться намерениями и мыслями, обосновывать свое мнение, считаться с мнением других, объективно относиться к их действиям. Общение со сверстниками помогает овладевать учебными действиями, усваивать общие способы решения задач, поскольку определенный уровень произвольности, контекстности общения складывается и в общении со сверстниками. В старшем дошкольном возрасте интенсивно развивается кооперативно-соревновательный тип общения (Е. Е. Кравцова). Дети принимают и удерживают задачу, задающую контекст их совместной деятельности, у них появляется соревновательное отношение к партнеру как к противнику по совместной игре.

Социальная ситуация развития современных российских старших дошкольников существенно изменилась по сравнению с 50—70-ми годами прошлого века. Так, традиционные формы детской деятельности (рисование, восприятие сказок, игра и пр.) вытесняются компьютерными играми, просмотром фильмов и телепередач, а также ранним обучением навыкам счета, чтения, письма. Серьезную тревогу исследователей вызывает тот факт, что у современных детей 6—7 лет зачастую отсутствует интерес к учебе, стремление стать учеником и пойти в школу. Многие интеллектуально и лично не готовы к обучению: всего 26 % поступивших в первый класс детей обладают психологической готовностью к школе, 29 % не готовы, остальные обладают частичной готовностью (Л. А. Кислицкая). У первоклассников, не готовых к школе, преобладают интересы к общению с друзьями («в школе весело, много друзей») и внеучебным ситуациям («играть дома, смотреть мультики»). Социальные мотивы учения у них слабо развиты, слабо выражена внутренняя позиция школьника (по сравнению с данными исследований Л. И. Божович в середине XX в.): она сформирована лишь у небольшого числа детей 6 лет (7 %) и 7 лет (16 %), у большинства детей 6 лет (69 %) и 7 лет (57 %) отсутствует, а у остальных находится в стадии формирования (В. А. Назаренко). Возможно, снижение стремления стать учеником связано с тем, что интеллектуалистический подход к дошкольному образованию, когда старшие дошкольники начинают систематическое обучение уже в детском саду, в различных кружках, которые они посещают по желанию родителей, приводит к утрате специфики дошкольного детства, подмене целей развития целями его искусственного ускорения, сигнификацией.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте характеристику кризиса семи лет.
2. Опишите готовность ребенка к обучению в школе в личностной сфере. Что такое внутренняя позиция школьника, как она складывается?
3. Что такое волевая готовность к школе?
4. В чем проявляется готовность ребенка к школьному обучению в познавательной сфере?
5. Опишите готовность ребенка к школьному обучению в сфере общения со взрослыми и сверстниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю., Ражников В. Г.* Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. — М., 1996.
- Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А.* Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. — М., 2003.
- Бабич Н.* Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. — 1984. — № 2.
- Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж. — 1997.
- Валитова И. Е.* Осознание себя во времени детьми дошкольного возраста // Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. — М., 1986.
- Вовчик-Блакитная М. В.* Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. — М., 1961.
- Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. П. Леонтьева, А.В.Запорожца. — М., 1995.
- Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. — М., 1983. — Т. 4. Детская психология.
- Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991.
- Генетические проблемы социальной психологии / под ред. Я. Л. Колминского, М.И.Лисиной. — Мн., 1985.
- Гнедова Н. М.* Самоконтроль в мнемических процессах у дошкольников // Развитие логической памяти у детей / под ред. А. А. Смирнова. - М., 1976.
- Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — СПб., 2004.
- Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т. А. Репиной. — М., 1987.
- Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. — М., 1996.
- Ермолова Т.В., Комогорцева И. С.* Временной аспект образа себя у старших дошкольников // Вопросы психологии. — 1995. — № 2.
- Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., Ганошенко Н.И.* Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет // Вопросы психологии. — 1999. — № 1.
- Запорожец А.В.* Избр. психол. труды: в 2 т. — М., 1981.
- Захаров А.И.* Дневные и ночные страхи у детей. — СПб., 2010.
- Захаров А. И.* Психологические особенности восприятия детьми родителей // Вопросы психологии. — 1982. — № 1.
- Зубарева НМ.* Дети и изобразительное искусство. — М., 1969.
- Изотова Е.И., Никифорова Е.В.* Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. — М., 2004.
- Истомина З.М.* Развитие памяти. — М., 1978.
- Карпова С. Н.* Осознание словесного состава речи дошкольниками. — М., 1967.
- Карпова С. Н., Лысюк Л. Г.* Игра и нравственное развитие дошколь-

ников. — М., 1986.

Кириллова Г. Д. Развитие воображения в детстве (Ранний и дошкольный возраст). — Орел, 1992.

Кислицкая Л.А. Отношение к школе первоклассников с различной степенью психологической готовности к школьному обучению // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 3.

Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. — 1990. — № 2.

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

Комарова Т. С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. — М., 1984.

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. — Киев, 1971.

Короткова Н Сюжетная игра дошкольников: неоправданность педагогических ожиданий // Ребенок в детском саду. — 2012. — № 1.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности ребенка к школе. — М., 1991.

Лейтес Н. С. Способность и одаренность в детские годы. — М., 1984.

Леонтьев АН. Проблемы развития психики. — М., 1981.

Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб., 2009.

Люблинская А. А. Детская психология. — М., 1971.

Максимова Р.А. О познании дошкольниками самих себя и своих сверстников // Ученые записки ЛГУ. — Серия Психологические науки. — 1970. - Вып. 2. - № 352.

Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. — 1989. — № 6.

Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / под ред. Е. О. Смирновой. — М.; Воронеж, 2001.

Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. — Екатеринбург, 1999.

Музейшова Т.А. Развитие понимания пространственных отношений и отражение их в речи у детей дошкольного возраста // Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений / под ред. Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова. — М., 1961.

Музейшова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. — 1970. — № 3.

Мухина В. С. Возрастная психология. — М., 2011.

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

Назаренко В. В. Экспериментальное исследование особенностей мотивационного развития современных дошкольников 5, 6, 1 лет // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 3.

Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. — М.; Воронеж, 2003.

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

1995.

Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. — М., 1990.

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

Одаренный ребенок / под ред. О.М.Дьяченко. — М., 1997.

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д.Б.Эльконина, А. Л. Венгера. — М., 1988.

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

Палагина Н.Н. Воображение у самого истока: психологические механизмы формирования. — М. ; Воронеж, 1997.

Парамонова Л. А. Детское творческое конструирование (2—7 лет). — М., 1999.

Пижае Ж. Моральное суждение у ребенка. — М., 2006.

Пижае Ж. Речь и мышление ребенка. — М., 1999.

Поддъяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. — СПб.; М., 2010.

Поддъяков Н. Н. Умственное развитие и умственное воспитание дошкольников // Мир психологии. — 2007. — № 2 (50).

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. — М., 2000.

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

Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н. Н. Поддъякова, Н.Я.Михайленко. — М., 1987.

Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов / под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. — М., 1964.

Психология дошкольника: хрестоматия /сост. Г.А.Урунтаева. — М., 2000.

Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. — М., 1965.

Психология совместного труда детей / под ред. Я. Л. Коломинского. — Минск, 1987.

Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / под ред. Н.Н.Поддъякова, А.Ф.Говорковой. — М., 1985.

Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. — М., 1989.

Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А.Венгера. — М., 1986.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. — М., 1986.

Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. — М.; Воронеж, 2004.

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

Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. — М., 1988.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. — М., 1989.

Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. — М., 1965.

Сапогова Е. Е. Ребенок и знак: Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. — Тула, 1993.

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

Смирнова Е. О. Детская психология. — М., 2011.

Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. — М.; Воронеж, 1998.

Смирнова Е. О., Гударева О. В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. — 2004. — № 1.

Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / под ред. Л. А. Венгера. — М., 1996.

Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. — М., 2002.

Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. — М., 1991.

Формирование взаимоотношений в детском саду и семье / под ред. В. К. Котырло. — М., 1987.

Хоментаскас Г. Семья глазами ребенка: Дети и психологические проблемы в семье. — Екатеринбург, 2006.

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.

Шакуров Р. Х. Самолюбие детей (дошкольный возраст). — М., 1969.

Щетина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. — 1983. — № 3.

Шумакова Н. Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды // Вопросы психологии. — 1986. — № 1.

Эльконин Д. Б. Детская психология. — М., 2004.

Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. — М., 1989.

Эльконина Л. И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. — 2004. — № 1.

Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Д. Кошелевой. — М., 1985.

Ядешко В. И. Развитие речи детей от трех до пяти лет: О формировании предложений в речи детей. — М., 1966.

Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. — М., 1984.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Раздел I. Общие вопросы детской психологии.....	5
Глава 1. Предмет и методы детской психологии.....	5
Глава 2. Закономерности психического развития	24
Раздел II. Психическое развитие в младенчестве и раннем детстве	44
Глава 3. Психическое развитие в младенчестве	44
Глава 4. Психическое развитие ребенка в раннем детстве	69
Раздел III. Развитие деятельности дошкольника	95
Глава 5. Характеристика игровой деятельности	95
Глава 6. Развитие общения дошкольников со взрослыми и сверстниками.....	119
Глава 7. Развитие продуктивных видов деятельности.....	144
Глава 8. Развитие бытовой и трудовой деятельности	161
Раздел IV. Умственное развитие дошкольника	175
Глава 9. Развитие речи.....	175
Глава 10. Сенсорное развитие.....	194
Глава 11. Развитие внимания	211
Глава 12. Развитие памяти.....	217
Глава 13. Развитие воображения	226
Глава 14. Развитие мышления.....	240
Раздел V. Развитие личности дошкольника.....	255
Глава 15. Развитие самосознания.....	255
Глава 16. Развитие воли, произвольности и мотивов поведения	274
Глава 17. Эмоциональное развитие	288
Глава 18. Нравственное развитие	299
Глава 19. Развитие способностей.....	310
Глава 20. Кризис семи лет и психологическая готовность к обучению в школе	321
Список литературы	332