

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Институт повышения квалификации и переподготовки кадров

Н.В. Кухтова, Н.И. Циркунова

**ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО
И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ**

Курс лекций

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2017*

УДК 159.922.7(075.8)
ББК 88.41я73
К95

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 4 от 28.04.2017 г.

Авторы: доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент **Н.В. Кухтова**; старший преподаватель кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Н.И. Циркунова**

Рецензенты:

доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *С.В. Лауткина*;
методист по дошкольному образованию отдела образования, спорта и туризма администрации Железнодорожного района г. Витебска *Е.Г. Джулай*

Кухтова, Н.В.

К95 Психология раннего и дошкольного возрастов: теоретико-методологические основы : курс лекций / Н.В. Кухтова, Н.И. Циркунова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 64 с.

Данное издание представляет собой теоретико-практическое руководство к изучению психологии раннего и дошкольного возрастов. В нем излагаются основы психодиагностики различных сторон развития ребенка, а также психологические особенности построения образовательного процесса в дошкольном учреждении и сопровождения ребенка и семьи.

Предназначено для слушателей ИПК и ПК по специальности «Дошкольное образование», студентов, изучающих психологию раннего и дошкольного возрастов, а также может быть полезно педагогам, психологам, родителям и всем интересующимся вопросами психического развития ребенка раннего и дошкольного возрастов.

УДК 159.922.7(075.8)
ББК 88.41я73

© Кухтова Н.В., Циркунова Н.И., 2017
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ТЕМА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ	5
1.1. Психология раннего и дошкольного возрастов как раздел детской психологии. Задачи психологии раннего и дошкольного детства ...	5
1.2. Категория возраста в психологии. Психологическое понятие возраста. Структура возраста	6
1.3. Методы психологии раннего и дошкольного возрастов	11
1.4. Принципы изучения психики ребенка раннего и дошкольного возрастов	16
1.5. Закономерности психического развития ребенка в онтогенезе	18
1.6. Возрастные периодизации психического развития	21
1.6.1. Подходы к периодизации психического развития	21
1.6.2. Зарубежные периодизации психического развития	23
1.6.3. Периодизации советских психологов	32
Вопросы для самоконтроля	38
Практические задания по теме	38
ТЕМА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ	41
2.1. Основы диагностики психического развития ребенка раннего и дошкольного возрастов	41
2.2. Психологические основы построения образовательного процесса в учреждении дошкольного образования	45
2.3. Психологическое сопровождение ребенка и семьи	49
Вопросы для самоконтроля	53
Практические задания по теме	54
ЛИТЕРАТУРА	56
ПЕРСОНАЛИИ	62

ВВЕДЕНИЕ

Психология раннего и дошкольного возрастов является разделом детской психологии и учебной дисциплиной по специальности «Дошкольное образование», в рамках которой происходит изучение психологических особенностей детей и закономерностей их развития, что крайне необходимо для педагогической практики и исследования в области детской психологии, позволяя более осознанно и эффективно осуществлять воспитательно-образовательный процесс в дошкольных учреждениях. Важность данной дисциплины также определяется тем, что ранний и дошкольный возраст – наиболее значимые этапы с точки зрения психолого-педагогического воздействия. В связи с этим существенное значение для специалистов дошкольного образования имеют знания основных особенностей развития ребенка в данных периодах онтогенеза, возрастных нормативов, а также ранняя диагностика развития детей. Изучение законов развития психики ребенка, влияния различных условий на это развитие, особенности протекания познавательных, волевых, эмоциональных процессов у детей помогает воспитателю находить и использовать оптимальные методы педагогического воздействия.

Предлагаемый курс лекций поможет слушателям и студентам специальности «Дошкольное образование» в самостоятельной работе в процессе изучения психологии раннего и дошкольного возрастов. *С этой целью предлагаются вопросы для самоконтроля и практические задания по каждой изученной теме.*

Требования к компетентности:

слушатели **должны знать:**

- особенности ребенка раннего и дошкольного возраста;
- основные теоретические подходы в объяснении процесса психического развития и его общих закономерностей;
- возрастные периодизации психического развития и особенности развития ребенка на разных возрастных этапах;
- цель, задачи, содержание и формы воспитательно-образовательной работы в современном дошкольном учреждении;
- принципы взаимодействия воспитателя с родителями воспитанников, условия оптимизации сотрудничества дошкольного учреждения и семьи;
- содержание понятий, законы и специфику психического развития в дошкольном возрасте;
- психологические аспекты деятельности специалистов дошкольного образования;

слушатели **должны уметь:**

- творчески применять воспитательные и образовательные технологии в процессе педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста в разных типах дошкольных учреждений;
- исследовать возрастные особенности развития психики детей раннего и дошкольного возрастов;
- учитывать возрастные особенности развития в работе с детьми;
- слушатель должен обладать следующими академическими **компетенциями:**
- ставить цели, формулировать и решать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций;
- строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных психологических явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ;
- оценивать накопленный опыт, анализировать свои возможности;
- осуществлять научный поиск с учетом актуальных тенденций современной психологической науки;
- учитывать этические и нравственные нормы в профессиональной деятельности.

ТЕМА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

1.1. Психология раннего и дошкольного возрастов как раздел детской психологии. Задачи психологии раннего и дошкольного детства

Психология раннего и дошкольного возрастов является разделом детской психологии и позволяет изучать закономерности и факты психического развития ребенка от года до семи лет: развитие психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных), специфику различных видов детской деятельности, становление устойчивых черт поведения, индивидуальные психологические особенности детей. Все это и составляет ее предмет. Данный период принято делить на несколько возрастных этапов: ранний возраст (от года до трех лет) и дошкольный возраст (от трех до семи лет).

Изучение ребенка представляет серьезную трудность: изменения в его психической жизни происходят стремительно, на его развитие влияют одновременно множество факторов. Каждый ребенок своеобразен уже в самом начале своей жизни, однако дети одной и той же возрастной группы обладают сходными психическими чертами. Например, трехлетние дети импульсивны, внимание их неустойчиво, память чрезвычайно хрупка. Старшие дошкольники уже умеют управлять своими желаниями, познавательные процессы приобретают произвольный характер; в частности, дети владеют некоторыми способами запоминания и сохранения материала в памяти, их внимание становится значительно более устойчивым. Поэтому основным направлением психологии раннего и дошкольного возрастов является изучение типичных для данного возраста психических особенностей детей в первые семь лет их жизни, при этом рассматривается развитие ребёнка в условиях его деятельности, общения с другими людьми, обучения.

Важными задачами психологии раннего и дошкольного возрастов являются:

- выяснение условий психического развития детей;
- раскрытие общих закономерностей психического развития детей;
- описание, феноменология возраста;
- обоснование построения периодизаций психического развития;
- выявление закономерностей и механизмов развития (новообразования, социальная ситуация развития, ведущий тип деятельности и т.д.);
- научное обоснование проявления норм различных психических функций у детей от года до семи лет;
- прогнозирование развития детей, изучение их психических ресурсов.

Кроме того, с этими задачами связаны возникающие в процессе становления психологии раннего и дошкольного возрастов, проблемы:

1. проблема объекта и предмета психологии раннего и дошкольного возрастов, вытекающая из связи и взаимоотношений с другими отраслями психологического знания;

2. проблема выбора оснований для построения возрастной периодизации развития;
3. проблема интерпретации эмпирических фактов развития;
4. проблема соотношения обучения и развития ребенка.

Следует отметить, что психология раннего и дошкольного возрастов связана с другими науками, такими как общая психология, возрастная анатомия и физиология, дошкольная педагогика, частные методики. Например, выделение различных сторон психического развития ребенка: самосознания, мотивов поведения, чувств, способностей, а также изучение его деятельности, общения — подготовлено тем, что эти психологические явления были исследованы общей психологией. Понять механизмы развития психики ребенка невозможно без достижений возрастной анатомии и физиологии. Также, психология раннего и дошкольного возрастов является генетическим методом общей психологии.

1.2. Категория возраста в психологии. Психологическое понятие возраста. Структура возраста

Центральной категорией в психологии раннего и дошкольного возрастов является понятие **возраста**. Как указывает Д.И. Фельдштейн, психологические характеристики возраста определяются конкретно-историческими условиями, в которых осуществляется развитие индивида, характером воспитания, особенностями его деятельности и общения. Для каждого возраста существуют своя специфическая «социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский), определенное соотношение условий социальной среды и внутренних условий формирования индивида как личности. Объективно одни и те же элементы социальной среды влияют на людей разного возраста по-разному, в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психологические свойства они преломляются. Взаимодействие внешних и внутренних факторов порождает типичные психологические особенности, общие для людей одного возраста, определяя его специфику, а изменение отношений между этими факторами обуславливает переход к следующему возрастному этапу (Д.И. Фельдштейн).

Специфические характеристики возраста определяются особенностями вхождения ребенка в группы разного уровня развития и в учебно-воспитательные учреждения, изменением характера воспитания в семье, формированием новых видов и типов деятельности, обеспечивающих освоение ребенком общественного опыта, системы сложившихся знаний, норм и правил человеческой деятельности, а также особенностями физиологического развития.

Возраст в психологии:

- конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития индивида и его развития как личности, характеризующая совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с различием индивидуальных особенностей (Д.И. Фельдштейн);
- категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития (А.В. Петровский).

- относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику (Л.С. Выготский).

По мнению Л.С. Выготского, возраст представляет собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. В каждую данную возрастную эпоху развития личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законы изменения этого целого определяют движения каждой его части.

Наиболее общее, формальное определение возраста имеет два значения, которые широко применяются в историко-биологических науках, так и в науках о неживой материи – это абсолютный и условный возраст.

1) Абсолютный (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта до момента его измерения. Это – чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется *датировкой*. *Хронологический возраст* – это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни.

2) Условный возраст (или возраст развития) определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором *процессе* развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста – элемент *периодизации*, которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

В том числе, в психологии чаще всего выделяют психологический, социальный, биологический возраст.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом. За основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека. Если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и наоборот.

Первая попытка системного анализа категории психологического возраста принадлежит Л.С. Выготскому, который он рассматривал как новый тип строения личности и деятельности и характеризовал его с позиций тех психических и социальных изменений, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный момент.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников. В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике. Это, с одной стороны, жизненные события, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте, и с другой, возрастные изменения, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни.

Если они отстают от нормативных, говорят, что социальный возраст меньше хронологического, если опережают – то больше.

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно, если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он *отстает* в своем биологическом развитии, то есть его биологический возраст меньше хронологического, и наоборот.

Субъективный, переживаемый возраст личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности. Здесь за основу взято *самоощущение* человека. Соответственно его субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту.

Структура возраста. Учение Л.С. Выготского о структуре и динамике возраста положило начало системным исследованиям отечественных психологов, его последователей - Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Л.И. Божович и др. Как указывает М.В. Ермолаева, в настоящее время в отечественной психологии структуру психологического возраста принято оценивать на основе следующих критериев: социальной ситуации развития, ведущего типа деятельности, центральных новообразований возраста и возрастных кризисов.

1. Социальная ситуация развития. По мнению Л.С. Выготского, это главный компонент структуры возраста, который характеризует своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода определяет формы и тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые свойства личности, взяв их из социальной действительности как из основного источника развития, благодаря которому социальное становится индивидуальным. Социальная ситуация развития определяет то, как ребенок ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни он входит, поэтому, по мнению Л. С. Выготского, характеристику любого возраста следует начинать с выяснения социальной ситуации развития.

2. Ведущий тип деятельности. В психологии принято определение ведущего типа деятельности, данное А.Н. Леонтьевым, который определил и основные характеристики этого понятия. По его мнению, признаком ведущей деятельности не являются чисто количественные показатели; это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, то есть деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени.

Ведущей А.Н. Леонтьев называл такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками:

- деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности (например, обучение в более узком значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде возникает в игре, т.е. именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться, играя);

- деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка, в учении - процессы отвлеченного мышления). Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, но и в других видах деятельности, генетически с ней связанных. Так, процессы абстрагирования и обобщения цвета формируются в дошкольном возрасте не в самой игре, а в рисовании, цветной аппликации и т.д., т.е. в тех видах деятельности, которые связаны с игровой деятельностью;

- деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка (например, ребенок-дошкольник именно в игре осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения людей («что делает на заводе директор, инженер, рабочий»)), а это является весьма важным моментом формирования его личности). Таким образом, ведущая деятельность - это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

А.Н. Леонтьев углубил идеи Л.С. Выготского о ведущем типе деятельности, дал определение этого понятия, показал, что содержание и форма ведущей деятельности зависят от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка, а также охарактеризовал механизм смены видов деятельности. Этот механизм, по мнению А.Н. Леонтьева, проявляется в том, что в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает осознаваться им как несоответствующее его возможностям, и он стремится его изменить. Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже определившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни.

3. Центральные новообразования возраста. Как указывал Л.С. Выготский, на каждой данной возрастной ступени имеется центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста находятся частные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, Л.С. Выготский назвал центральными линиями развития в данном возрасте, все другие частичные

процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, — побочными линиями развития.

В трудах Л.С. Выготского показано, что новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту формы его социального бытия. Вот почему созревание новообразований относится не к началу, но к концу данного возраста.

4. Возрастные кризисы. Это переломные точки на кривой развития, отделяющие один возраст от другого. Л.С. Выготский разработал концепцию, в которой рассматривал возрастное развитие как диалектический процесс. Эволюционные этапы постепенных изменений в этом процессе чередуются с эпохами революционного развития - возрастными кризисами. Психическое развитие осуществляется посредством смены стабильных и критических периодов. В рамках стабильного возраста вызревают психические новообразования, которые актуализируются в критическом возрасте. Л.С. Выготский описал следующие возрастные кризисы:

- кризис новорожденности - отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста;
- кризис одного года — отделяет младенчество от раннего детства;
- кризис трех лет - переход к дошкольному возрасту;
- кризис семи лет - соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом;
- кризис тринадцати лет - совпадает с переходом к подростковому возрасту.

На этих этапах развития происходит коренная смена всей «социальной ситуации развития» ребенка (возникновение нового типа отношений со взрослым), смена одного вида деятельности другим. Л.С. Выготский показал, что в период кризиса развитие ребенка принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, но негативное содержание развития не должно заслонять тех позитивных изменений личности, которые являются главными и составляют основной смысл всякого кризиса. Так, позитивное значение кризиса одного года связано с теми положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью. Важное достижение кризиса трех лет проявляется в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

Хронологические границы возрастных кризисов достаточно условны, что объясняется значительным различием индивидуальных, социокультурных и других параметров. Форма, длительность и острота протекания кризисов может заметно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных условий, особенностей воспитания в семье, педагогической системы в целом. Л.С. Выготский особо подчеркивал, что возрастные кризисы - нормативные, закономерные явления,

необходимые для поступательного развития личности. Так, Л.С. Выготский вывел закон динамики возрастов, согласно которому силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей возрастной ступени.

1.3. Методы психологии раннего и дошкольного возрастов

Комплекс методов исследования, которыми пользуются в психологии раннего и дошкольного возрастов, состоит из нескольких блоков методик, заимствованных из общей, дифференциальной и социальной психологии.

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

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

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

Метод – это путь познания, способ, посредством которого познается предмет науки (С.Л. Рубинштейн). **Методы** научного исследования психики ребенка и взрослого человека в основном одни и те же, хотя их применение при изучении детей имеет свои особенности.

Для получения психологических данных, исследователи, как правило, проводят либо «продольный» (изучают длительное время одних и тех же детей), либо «поперечный» срез, сравнивая уровень развития того или иного качества или свойства у разных детей.

Используя классификацию С.Л. Рубинштейна можно поделить методы исследования на две группы: *основные* (наблюдение, эксперимент); *вспомогательные* (беседа, анализ продуктов детской деятельности, социометрия, тестирование).

1. Основные методы.

1.1. Наблюдение. Это целенаправленное, систематическое восприятие психических проявлений. Для педагога этот способ изучения ребенка является основным, так как он органически вписывается в структуру педагогической деятельности.

Объективность метода требует, чтобы в протоколе наблюдения исследователь фиксировал только факты, а не их интерпретацию. Например, наблюдение за особенностями поведения ребенка в момент сепарации с близким взрослым позволяет сделать вывод о характере привязанности и личностных особенностях ребенка. Показательная для определения типа привязанности сцена прощания ребенка с матерью в детском саду должна быть объективно описана, а не интерпретирована. Чтобы снять опасность произвольной интерпретации, используют прием параллельного наблюдения. В настоящее время применяют объективную регистрацию: аудио- и видеозапись или покадровую фотосъемку. Используется также особая табличная форма протокола, содержащая описание особенностей поведения ребенка, где фиксируется интенсивность поведенческих проявлений.

Наблюдая за ребенком, взрослый включается в совместную с ним деятельность. Требование незаметности наблюдения обусловлено принципом экологической валидности исследования.

Существуют следующие виды наблюдения в зависимости:

- от того, кто осуществляет наблюдение: самонаблюдение и объективное наблюдение;
- от систематичности: сплошное, предполагающее фиксацию всех действий и высказываний ребенка в протоколе, и выборочное наблюдение;
- от позиции наблюдателя: внешнее, включенное и параллельное наблюдение.

Научное наблюдение отвечает ряду требований.

1. Постановка четкой цели и планирование. Определяется заранее, что именно будет фиксироваться в поведении, реакциях, действиях ребенка. Это входит в программу наблюдения. Она должна быть достаточно детальной. Например, программа наблюдения, может включать в себя следующее:

1. кто из детей будет объектом наблюдения, каков принцип отбора детей;
2. ситуация, в которой будет происходить наблюдение;
3. эмоционально-выразительные реакции детей;
4. устойчивость внимания;
5. речевые высказывания;
6. в какой форме будут фиксироваться наблюдаемые факты.

Особенно важна детальная программа наблюдения при изучении ребенка дошкольного возраста, поскольку одновременно исследователь может наблюдать множество проявлений его психической жизни: быструю смену настроений, отвлеченность внимания и т. п. Программа наблюдения поможет концентрации внимания исследователя на решении поставленной задачи.

2. Точность регистрации фактов. Наблюдению подлежат внешние проявления психических явлений: мимика, пантомимика, речь, вокализация, некоторые вегетативные реакции и т. п. При этом запись может быть **сплошной**

или **выборочной**. При сплошной записи фиксируется в целом поведение ребенка, при выборочной - лишь отдельные психические проявления. Кроме того, точность записи фактов тоже может быть различной: фотографическая, описательная. Выделяется еще два вида наблюдения: соответственно **невключенное** и **включенное**. Точность фиксации внешних фактов существенно повышается при использовании технических средств их регистрации.

3. Объективная и точная интерпретация полученных фактов. Субъективизм присущ методу наблюдения, поэтому критическое отношение к своим выводам необходимо. Для того чтобы суждения о причине того или иного внешнего проявления психической жизни были истинными, чаще всего проводят серию наблюдений.

1.2. Эксперимент

Метод эксперимента направлен на выявление причинно-следственных связей или детерминант развития. Эксперимент предполагает решение испытуемым задач в контролируемых, специально создаваемых условиях.

При эксперименте с детьми очень важно иметь в виду, что задача ребенком может восприниматься не так, как вы ее сформулировали, а по-другому. Д. Б. Эльконин выделяет четыре возможных варианта отношения ребенка к задаче: 1) адекватное принятие задачи; 2) подмена задачи исследованием собственных возможностей (5-6 лет); 3) подмена задачи, задачей общения с экспериментатором; 4) задача превышает возможности ребенка и вызывает отказ.

Эксперименты подразделяют на следующие виды:

- *лабораторный* - предполагает специально созданную ситуацию и наличие средств регистрации полученных данных, при котором действия испытуемого определяются инструкцией. Например, в психологии известен лабораторный эксперимент по изучению перцептивной системы у детей. В матрице вертикально располагаются элементы по цветовому тону (красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый), горизонтально - по степени насыщенности каждого тона. Матрица смонтирована на основе настольной дидактической игры «Электровикторина» и занимает левую половину панели. В правой половине те же цветовые элементы располагаются в случайном порядке. Задания различны, но при правильном решении (ребенок касается палочкой нужного элемента) лампочка загорается. В этом эксперименте, безусловно, дети с удовольствием принимают участие, бурно радуются успеху, изо всех сил стараются зажечь лампочку;

- *естественный* - реализуется в естественных условиях (в игре, на прогулке, на занятиях, во время прослушивания сказки и т. д.);

- *педагогический* - оценивает развивающий эффект обучающих программ и воздействий;

- *констатирующий* - выявляется уровень развития у ребенка определенного качества психики;

- *формирующий* - предполагает целенаправленное воздействие на ребенка в целях формирования у него определенных качеств. Широкое использование формирующего эксперимента направлено на развитие у испытуемых

предусмотренных экспериментатором психических процессов и качеств. В эксперименте и выявляются оптимальные педагогические воздействия для такого развития. Так, например, классификация картинок при запоминании слов, обозначающих предметы на картинках, только тогда начинает использоваться детьми как средство произвольного запоминания, когда на это специально обращает внимание исследователь.

В каждом конкретном эксперименте используются определенные методики (система действий исследователя, направленных на реализацию метода изучения ребенка). **Методики** – это способ исследования, служащий достижению конкретной цели, включающий описание процедуры исследования, необходимого оборудования, способа обработки данных (В.Г. Крысько).

Основные требования к экспериментальным методикам:

- доступность для данного возраста;
- точность, однозначность в понимании инструкций;
- дискриминабельность, которая характеризуется существенными различиями в результатах выполнения заданий разными людьми;
- надежность, что означает устойчивость показателей у одного и того же ребенка, отсутствие влияния случайных факторов.

2. Вспомогательные методы.

2.1. Метод беседы - это выяснение при помощи системы специально подобранных вопросов тех или иных особенностей психического развития ребенка, а именно изучение интересов и представлений ребенка, его отношения к другим людям, самому себе, мотивам его деятельности, уровня развития речи и т. д. Однако, материал, полученный таким образом, не всегда достоверен и точен, поэтому его сопоставляют с данными эксперимента.

Основные требования к беседе с детьми.

1. Необходимо заранее продумать цель беседы, ее предмет, составить план, определить участников.
2. Четко сформулировать вопросы, которые должны быть понятны, без наводящего характера.
3. В процессе беседы надо соблюдать естественность условий, расположить ребенка к себе, быть тактичным, доброжелательным.
4. В случаях, когда у детей обнаруживают неверные представления или суждения, необходимо исправлять ошибки (если, например, речь идет о неправильном представлении у ребенка какого-либо понятия).
5. Ответы испытуемого обязательно фиксируются в протоколе или опросном листе с сохранением максимальной их точности.

В некоторых исследованиях метод беседы выступает как один из основных. Так, известный швейцарский психолог Ж. Пиаже очень широко использовал этот метод в своих исследованиях (он назвал его «клинической беседой»). Часто он сочетал беседу с игровым экспериментом.

2.2. Анализ продуктов детской деятельности. В качестве результатов деятельности ребенка могут выступать рисунки, аппликация, лепка, конструирование, поделки из различных материалов, сочиненные или рассказанные сказки и стихи. Данный метод позволяет выявить особенности восприятия детьми окружающего мира, особенности воображения и мышления.

Использование этого метода основывается на методологическом принципе единства психического развития и деятельности ребенка, которые другими способами выявить чрезвычайно сложно. При этом интересно исследование как исполнительской стороны рисования (в частности, уровня развития графических навыков, характера представлений), так и личности в целом. Например, выяснилось, что цвет используется ребенком не только как изобразительное средство, но и как способ выражения своего отношения к изображаемому. При этом «то, что я люблю», ребенок рисует желтой, красной, оранжевой, голубой, ярко-зеленой красками, а «плохое, нелюбимое» изображает мрачными темными красками. Та же зависимость наблюдается и тогда, когда ребенок выполняет рисунок для друга и для нелюбимого сверстника, причем различия наблюдаются не только в использовании цвета, но и в сюжете, тщательности изображения. В последние годы детский рисунок стал широко использоваться для диагностики положения ребенка в семье, выявления особенностей внутри-семейных отношений.

Метод исследования продуктов деятельности (рисунков, сочинений и т. п.) является проективным методом, т. е. мы рассматриваем продукты деятельности испытуемого как своеобразную проекцию его психологических особенностей и личности. Данный метод имеет ряд ограничений. При работе с детьми первое ограничение связано с возрастом ребенка, так как проективный потенциал метода можно использовать только с дошкольного возраста. Второе ограничение в том, что метод является дополнительным к другим объективным методам обследования. Важно наблюдать за процессом создания продукта, особенно если это рисунок, и фиксировать особенности поведения и высказывания ребенка. Рисунок, как единство вербального и изобразительного компонента, требует для интерпретации учета речи ребенка.

2.3. Социометрический метод позволяет изучать взаимоотношения детей в группе сверстников. При изучении групп дошкольников используют варианты социометрии, учитывающие возрастные особенности испытуемых: «выбор в действии» («Положи открытки в шкафчики тем детям, которые тебе больше нравятся»), телефон (воспитатель задает вопросы о трудолюбивых, добрых, внимательных и т. д. детям, а испытуемые шепотом называют тех, кого характеризует данное качество).

Результаты социометрии показывают популярных в группе сверстников детей, кто отвергнут, какие сформировались дружеские группировки. Но социометрия дает лишь картину поверхностных отношений детей в группе на уровне симпатий - антипатий, не вскрывая их причин. Для старших дошкольников этот недостаток часто компенсируется дополнительной беседой о том, почему ребенок отдает предпочтение тому или иному сверстнику. В то же время высказывания детей в подобной беседе следует весьма осторожно принимать за истинные мотивы взаимоотношений. Дети, как правило, отвечают очень лаконично: «Он мой друг», «Она хорошая», «Он не дерется» и т. п. Но при всех ограниченных возможностях социометрического метода практику он может дать довольно богатый материал для размышлений.

2.4. Метод тестов как правило используется для исследования уровня умственного развития ребенка, отдельных психических свойств и качеств,

умений и знаний. Тест - это стандартизированная проба, так как при их разработке подбираются задания такой сложности, чтобы дети не могли полностью выполнить их. Тесты могут быть **индивидуальными** и **групповыми**, **вербальными** и **действенными**. Ответы могут быть свободными, представлять собой выбор из нескольких предложенных вариантов и т. д. Наибольшее значение, по мнению многих ученых, имеют тесты, направленные на определение уровня общего умственного развития детей- интеллектуальные тесты.

Сегодня существует целый ряд тестов, которые позволяют определять уровень умственного развития, социальной адаптации, особенностей личностного развития; тесты достижений, определяющих уровень усвоения умений, знаний, навыков; тесты способностей. По сути, тест - это сравнение уровня развития ребенка по определенным показателям с репрезентативной выборкой, т. е. с нормативной шкалой. Тест дает представление о месте ребенка по уровню развития в популяции. Особенность тестов - жесткая стандартизация процедуры проведения и обработки данных.

1.4. Принципы изучения психики ребенка раннего и дошкольного возрастов

Как отмечает Г.А. Урунтаева, главным принципом изучения психики ребенка раннего и дошкольного возраста является принцип *гуманизма и педагогического оптимизма*, который заключается в требовании не навредить. Взрослый должен чувствовать особую ответственность и не торопиться, главное - разобраться в истинных причинах поведения ребенка, выделить психологические особенности и закономерности, проявив при этом тактичное, чуткое, бережное отношение к ребенку.

Принцип эффективности и научности подразумевает изучение психологического развития, его механизмов и закономерностей. Для этого необходимо овладеть специальными психологическими знаниями, понятиями, усвоить основные идеи психологической науки.

Принцип детерминизма исходит из того, что становление психических функций и свойств, а также особенности их проявления связаны как с внешними, так и внутренними причинами. Эти причины обусловлены:

- условиями жизни, воспитания ребенка;
- особенностями социального окружения ребенка;
- характером общения ребенка со взрослыми и сверстниками;
- спецификой деятельности и активности ребенка.

Изначально не бывает «хороших» или «трудных» детей, существует лишь многообразие причин, влияющих на появление впоследствии той или иной черты, присущей именно этому ребенку. Понять причину психологического факта - значит, объяснить его.

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

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

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

О.А. Шаграева выделяет следующие принципы изучения психики ребенка: *причинности, тщательности и регулярности*.

Принцип объективности требует от исследователя не смешивать факты и их интерпретацию. Например, можно сказать, что во время занятий ребенок смотрел в окно. Это есть констатация факта. Но утверждение типа «ребенок не внимателен на занятии» является интерпретацией. По сути, это утверждение может не иметь ничего общего с истинной причиной, заставившей ребенка смотреть в окно. Более того, именно в тот момент, когда ребенок смотрит в окно, он может быть наиболее внимателен к словам воспитателя.

Принцип причинности требует, по словам Д.Б. Эльконина, изучения по возможности всех условий, определяющих возникновение новых качеств личности ребенка, его сознания. Так, если замечено, что ребенок во время занятия постоянно стремится направить свой взор в сторону окна, необходимо найти как можно больше возможных объяснений такого поведения: что-то за окном привлекло его внимание; слова воспитателя вызвали какую-то ассоциацию, которую ребенок попытался увидеть за окном; движение было произвольным в ответ на какие-то размышления, вызванные сообщением воспитателя; материал, рассматриваемый на занятии, ребенку давно известен.

Среди причин могут быть названы также усталость и неустойчивость внимания, что в дошкольном возрасте рассматривается вполне обычным явлением.

Принцип тщательности и регулярности предполагает проследивание процесса формирования психики детей при активном специально организованном руководстве этим процессом и отборе методов исследования. Заранее должны быть а) определены место и время проведения исследования; б) составлена выборка исследования. Так, еще до начала исследования необходимо определить список детей, особенности развития которых следует изучить. Необходимо определить, когда именно будет проводиться исследование (на занятии, во время свободной игры детей, на прогулке), с указанием временных интервалов и конкретных дней недели. Определив все перечисленные параметры, не следует от них отступать в ходе исследования, так как будет нарушен принцип объективности. Не следует под влиянием каких-либо субъективных причин, сделав преждевременные выводы, останавливать или вовсе прекращать дальнейшее изучение детского развития.

В.Н. Белкина выделяет следующие основные принципы:

Объективность и целостность изучения психики ребенка. Этот принцип предполагает использование целого ряда методов, которые позволяют получить

фактический материал о различных сторонах психической жизни ребенка, взаимосвязи этих сторон. Л.С. Выготский писал о том, что развитие психики нужно рассматривать, как целое, что связь между психическими функциями (восприятием, памятью, мышлением и т. д.) оказывается более значимой и существенной характеристикой развития, нежели специфика развития каждой из этих функций. При изучении, например, продуктивности детской деятельности можно столкнуться с множеством факторов, влияющих на ее показатели: желанием или нежеланием ее выполнять, опытом ребенка в этом виде деятельности, эмоциональным состоянием в момент осуществления деятельности, способностью ребенка преодолевать трудности, его физическим состоянием, характером педагогической оценки. Кроме того, этот принцип ориентирует исследователя на непредвзятую интерпретацию полученных данных, основанную лишь на фактическом материале, а не на «подтягивании» этих данных к сформулированной гипотезе

1. Принцип *изучения психики ребенка в развитии*. Психика ребенка чрезвычайно динамична, в связи с этим необходимо улавливать изменения, происходящие в ней.

2. Принцип *взаимосвязи детской психики и деятельности*. Психика проявляется и развивается в деятельности. На протяжении первых лет жизни ребенок овладевает различными видами деятельности: предметной, продуктивной, игровой, элементами учения и труда. С одной стороны, изучая процесс осуществления ребенком той или иной деятельности, ее результаты, исследователь получает возможность оценить уровень развития навыков, знаний, психических процессов, форм поведения, склонностей ребенка. С другой стороны, организуя деятельность, включая в нее ребенка, взрослый тем самым создает условия для овладения им новыми способами действий и формами поведения, т. е. условия для психического развития ребенка.

3. Принцип *прогнозирования психического развития*. Прогноз дальнейшего развития различных сторон психики ребенка является важной частью психологического исследования. Прогнозирование позволяет педагогу и родителям создать оптимальные условия для формирования личности ребенка, учитывать индивидуальные особенности его развития, стимулировать становление положительных качеств и тормозить возникновение отрицательных.

1.5. Закономерности психического развития ребенка в онтогенезе

Развитие каждой психической функции и формы поведения подчиняется своим особенностям, но психическое развитие в целом имеет общие закономерности, которые проявляются во всех сферах психики и сохраняются на протяжении всего онтогенеза.

Закономерность – это способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей (например система «ребенок – взрослый» (Л.С. Выготский)).

Говоря о закономерностях психического развития, имеют в виду описание и объяснение не случайных фактов, а главных, существенных тенденций, определяющих ход этого процесса.

К закономерностям психического развития относятся:

1. Неравномерность – неодинаковость, непостоянство в развитии отдельных психических функций, процессов, свойств, его колебательных характер. Выделяются стадии подъема, стабилизации и спада в развитии индивида. О неравномерности развития психической функции судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений.

Наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем более выражен колебательный характер ее возрастной динамики. Неравномерный, колебательный характер развития обусловлен нелинейной, многовариантной природой развивающейся системы. При этом, чем ниже уровень развития системы, тем сильнее колебания: высокие подъемы сменяются значительными спадами. В сложноорганизованных (высокоразвитых) системах колебания становятся частыми, но амплитуда их резко уменьшается. То есть сложная система как бы сама себя стабилизирует. Система в своем развитии идет к единству и гармонии частей. С возрастом резко уменьшается перепад в развитии той или иной функции, но увеличивается частота колебаний. Таким образом, путем неравномерного или колебательного характера развития система поддерживает свою целостность и при этом динамично развивается.

Например, память включена в процесс восприятия - ребенок до 3 лет не пытается вспомнить что-нибудь само по себе, а в наглядной ситуации видит вещь, узнает ее и вспоминает связанные с ней события. Другие функции как бы обслуживают восприятие, и оно развивается в максимально благоприятных условиях. Период, когда функция доминирует, - это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном - память, в младшем школьном - мышление.

Так, **неравномерность** – это неодинаковость, непостоянство в развитии психических функций. Если неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы, то гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов.

2. Гетерохронность – разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций (Л.С. Выготский).

По мнению П.К. Анохина, гетерохронность является особой закономерностью, заключающейся в неравномерном развертывании наследственной информации, и может быть:

- внутрисистемная (проявляется в неодновременной закладке и различных темпах созревания отдельных фрагментов одной и той же функции);
- межсистемная (относится к закладке и темпам развития структурных образований, которые будут необходимы организму в разные периоды его постнатального развития). Например, вначале формируются филогенетически более древние анализаторы, а затем более молодые.

Для правильного понимания гетерохронии важно иметь в виду значение и роль того или иного структурного образования или функции в жизнедеятельности человека. Э. Мейманом было показано: чем нужнее та или иная функция, чем важнее ее роль на данном этапе развития, тем раньше она

развивается. Например, ребенок учится ориентироваться в пространстве быстрее, чем во времени.

По мнению Е. Ф. Рыбалко, гетерохронность - дополнительный механизм регуляции индивидуального развития в различные периоды жизни человека, действие которого усиливается во время роста и инволюции. Приведенные факты подтверждают вывод П. К. Анохина об опережающих темпах созревания жизненно важных функций человека.

3. Неустойчивость – проявляется в кризисах развития. Развитие всегда проходит через неустойчивые периоды. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах детского развития. В свою очередь, высший уровень устойчивости, динамизм системы возможен на основе частых, мелкоамплитудных колебаний, с одной стороны, и несовпадения во времени разных психических процессов, свойств и функций - с другой. Таким образом, устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

4. Сензитивность – периоды повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям (обучению и воспитанию). Б. Г. Ананьев понимал сензитивность «как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсibilизированных к определенному моменту обучения» и как следствие «действия созревания функций и относительной сформированности сложных действий, обеспечивающих более высокий уровень функционирования мозга». **Сензитивность возрастная** - оптимальное сочетание условий для развития определенных психических процессов и свойств, присущее данному возрастному периоду, которые ограничены во времени. Поэтому, если упущен сензитивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуются гораздо больше усилий и времени для ее становления.

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

5. Кумулятивность – результат развития на каждой предшествующей стадии включается в последующую, при том определенным образом трансформируясь. Например: переход от наглядно -действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению. **Кумулятивность развития** - накопление в ходе роста психических свойств, качеств, умений, навыков, приводящее к качественным изменениям в их развитии.

6. Дивергентность-конвергентность – дифференциация и повышение разнообразия психических функций, с одной стороны, и их интеграция, свертывание, с другой стороны.

Дивергентность развития - многообразие появляющихся в ходе развития признаков и свойств, действий и способов поведения на основе их постепенного расхождения. **Конвергентность развития** - сходство, сближение, свертывание, синтез, усиление избирательности в ходе развития психических процессов и свойств, действий и способов поведения.

Л.С. Выготский установил четыре основные закономерности или особенности детского развития.

1. Цикличность. Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: отставание в интеллектуальном развитии на 1 год будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

2. Неравномерность развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношения между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

3. «Метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь качественных изменений, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

1.6 Возрастные периодизации психического развития

1.6.1 Подходы к периодизации психического развития

Цель любой периодизации – обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды, число и временная протяженность установленных возрастных **периодов** различны.

Некоторые современные авторы (Р. Бергиус, Х. Траутнер) утверждают, что по причине роста знания о явлениях и фактах развития будет вообще невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связанные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т.д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т.д.).

Л.С. Выготский различал *три группы периодизаций*, по внешнему критерию, по одному и нескольким признакам детского развития.

К первой группе относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием (например, на основе биогенетического принципа: периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами). Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д.). Периодизация детства строится на основе ступеней воспитания и образования, так как процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу к разделению детства на отдельные периоды. Так, для этой группы характерно построение периодизации на основе внешнего, но связанного с самим процессом развития *критерия*. Согласно этой позиции онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. Поэтому процесс индивидуального развития ребенка выстраивается в соответствии с основными периодами биологической эволюции и исторического развития человечества (периодизация В. Штерна, Р. Заззо).

Ко второй группе относятся периодизации, направленные на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для его деления на периоды. Типичным примером служит попытка П.П. Блонского расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т. е. появления и смены зубов. Признак, на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии ребенка; 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет дентиция.

Во *второй группе* периодизаций используется не внешний, а *внутренний критерий*. Этим критерием становится какая-либо *одна сторона развития* (периодизации П.П. Блонского, З. Фрейда).

Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штратца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии.

Третья группа периодизаций связана со стремлением перейти от симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития (например, А. Гезелл строил периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития»).

Возрастные изменения могут происходить резко, критически, или постепенно (П.П. Блонский). П.П. Блонский называет эпохами и стадиями времена детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи) или менее (стадии) резкими; фазами - времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

В третьей группе периодизаций периоды возрастного развития выделяются на основе нескольких существенных особенностей этого развития (периодизации Л.С. Выготского и Д. Б. Эльконина).

1.6.2 Зарубежные периодизации психического развития

Периодизация развития личности по З.Фрейду

Периодизацию возрастного развития З. Фрейда называют психосексуальной теорией личности, поскольку центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом, понимаемым широко как получение удовольствия. Названия стадий личностного развития (оральная, анальная, фаллическая, генитальная) указывают на основную телесную (эрогенную) зону, с которой связано ощущение удовольствия в этом возрасте.

Стадии - это своего рода ступени на пути развития, и существует опасность «застрять» на той или иной стадии, и тогда компоненты детской сексуальности могут стать предпосылками невротических симптомов последующей жизни.

1. Оральная стадия продолжается от рождения до 12 (18) месяцев. Главный источник удовольствия на начальной стадии психосексуального развития соединяется с удовлетворением основной органической потребности и включает действия, связанные с кормлением грудью: сосание, кусание и глотание. На оральной стадии складываются установки в отношении других людей - установки зависимости, опоры или независимости, доверия. Мать пробуждает в ребенке сексуальное влечение, учит его любить. Именно оптимальная степень удовлетворения (стимуляции) в оральной зоне (грудного вскармливания, сосания) закладывает основы здоровой самостоятельной взрослой личности. Крайности материнского отношения в первые шесть месяцев жизни (чрезмерная или, напротив, недостаточная стимуляция) искажают личностное развитие, происходит фиксация оральной пассивности. Это означает, что взрослый человек будет использовать в качестве способов адаптации к окружающему миру демонстрации беспомощности, доверчивости, будет нуждаться в постоянном одобрении своих действий со стороны. Слишком много родительской нежности ускоряет половую зрелость и делает ребенка «избалованным», зависимым. Во второй половине первого года жизни, с прорезыванием зубов, когда акцент смещается на действия кусания и жевания, наступает орально-садистическая фаза оральной стадии. Фиксация на орально-садистической фазе приводит к таким чертам взрослой личности, как любовь к спорам, цинично-потребительское отношение к другим, пессимизм. Область рта, по мнению З. Фрейда, остается важной эрогенной зоной в течение всей жизни человека. Привязанность либидо к оральной зоне иногда сохраняется и у взрослого и дает о себе знать остаточным оральным поведением – обжорством, курением, грызением ногтей, жеванием резинки и т.п.

2. Анальная стадия развития личности, связанная с возникновением Эго, приходится на возраст от 1 (1,5) до 3 лет. Анальная эротика связана, по З.Фрейду, с приятными ощущениями от работы кишечника, от выделительных функций, с интересом к собственным фекалиям. На этой стадии родители начинают приучать ребенка пользоваться туалетом, впервые предъявляя ему требование отказаться от инстинктивного удовольствия. Способ приучения к туалету, практикуемый родителями, определяет будущие формы самоконтроля и саморегуляции ребенка.

Правильный воспитательный подход опирается на внимание к состоянию ребенка, на поощрение детей к регулярному опорожнению кишечника. Эмоциональная поддержка опрятности как проявления самоконтроля имеет, по З. Фрейду, долговременный позитивный эффект в становлении аккуратности, личностного здоровья и даже гибкости мышления.

При неблагоприятном варианте развития родители ведут себя чрезмерно строго и требовательно, добиваются опрятности как можно раньше, ориентируясь в основном на формальные режимные моменты. В ответ на эти неадекватные требования у детей возникают своего рода протестные тенденции в виде «удерживания» (запоров) или, напротив, «выталкивания». Эти фиксированные реакции, распространившись позже на другие виды поведения, приводят к складыванию своеобразного типа личности: анально-удерживающего (упрямого, скупого, методичного) или анально-выталкивающего (беспокойного, импульсивного, склонного к разрушению).

3. Фаллическая стадия (3 - (5) 6 лет) - стадия психосексуального развития с участием уже собственно генитальной зоны. На фаллической стадии психосексуального развития ребенок часто рассматривает и исследует свои половые органы, проявляет интерес к вопросам, связанным с появлением детей и половыми отношениями.

4. Латентная стадия - сексуальное затишье, от 6-7 лет до 12 лет, до начала подросткового возраста. Запас энергии направляется на несексуальные цели и занятия - учебу, спорт, познание, дружбу со сверстниками, в основном своего пола. Фрейд особо подчеркивал значение этого перерыва в сексуальном становлении человека как условия для развития высшей человеческой культуры.

5. Генитальная стадия (12 - 18 лет) - стадия, обусловленная биологическим созреванием в пубертатный период и завершающая психосексуальное развитие. Происходит прилив сексуальных и агрессивных побуждений, комплекс Эдипа возрождается на новом уровне. Аутоэротизм исчезает, ему на смену приходит интерес к другому сексуальному объекту, партнеру противоположного пола. В норме в юности происходит поиск места в обществе, выбор брачного партнера, создание семьи. Одна из самых значительных задач этой стадии - освобождение от авторитета родителей, от привязанности к ним, что обеспечивает нужную для культурного процесса противоположность старого и нового поколений (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Стадии психосексуального развития человека по З. Фрейду

Стадия, возраст	Эрогенная зона	Черты характера, формирующиеся в случае фиксации
1. Оральная (0 – 1 (1,5) год)	Рот (кормление)	Курение, грызение ногтей, переедание, словесная агрессия, жадность, требовательность
2. Анальная (1 (1,5) – 3 год)	Анальная область (процессы выделения, приучения к горшку)	Аккуратность, опрятность, пунктуальность, бережливость, упрямство
3. Фаллическая (3 – 5 (6) лет)	Гениталии (осознание половых различий)	Комплексы Электры и Эдипа, самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление
4. Латентная (6 (7) – 12 лет)	Уменьшение сексуальных влечений (дружит с детьми одного пола)	Стыд, отвращение и мораль. Освоение общечеловеческих ценностей
5. Генитальная (12 – 18 лет)	Половые органы (формирование зрелой сексуальности)	Желание работать и способность любить другого человека

Периодизация развития личности по Э. Эриксону

Э. Эриксон выделяет психосоциальные стадии развития личности, стадии жизни.

1. Младенчество: базальное доверие (доверие миру) / базальное недоверие (недоверие миру). Первая психосоциальная стадия - от рождения до конца первого года - соответствует оральной стадии, по З. Фрейду. В этот период закладываются основы здоровой личности в виде общего чувства доверия, «уверенности», «внутренней определенности». Главным условием выработки чувства доверия к людям Э. Эриксон считает качество материнской заботы - способность матери так организовать жизнь своего маленького ребенка, чтобы у него возникло ощущение последовательности, преемственности, узнаваемости переживаний. Младенец со сложившимся чувством базового доверия воспринимает свое окружение как надежное и предсказуемое; он может переносить отсутствие матери без чрезмерного страдания и тревоги по поводу «отделения» от нее. Чувство недоверия, страха, подозрительности появляется, если мать ненадежна, несостоятельна, отвергает ребенка; оно может усилиться тогда, когда ребенок перестает быть для матери центром ее жизни, когда она возвращается к тем занятиям, которые оставила на время (скажем, возобновляет прерванную карьеру или рождает следующего ребенка). Способы обучения доверию или подозрительности в разных культурах не совпадают, но универсален сам принцип: человек доверяет социуму, исходя из меры доверия к матери. Э. Эриксон показывает огромное значение механизма ритуализации уже в младенчестве. Главный из ритуалов - взаимное узнавание, который сохраняется всю последующую жизнь и пронизывает все отношения с другими людьми. Надежда (оптимизм в отношении своего культурного пространства) - это первое положительное качество Эго, приобретаемое в результате успешного разрешения конфликта «доверие - недоверие».

2. Раннее детство: автономия (самость) / стыд и сомнение. Этот период продолжается от одного до трех лет и соответствует анальной стадии, по З. Фрейду. Биологическое созревание создает основу для появления новых возможностей самостоятельного действия ребенка в целом ряде областей

(например, стоять, ходить, карабкаться, умываться, одеваться, есть). С точки зрения Э. Эриксона, столкновение ребенка с требованиями и нормами общества происходит далеко не только при приучении ребенка к горшку, родители должны постепенно расширять возможности самостоятельного действия и реализации самоконтроля у детей. Идентичность ребенка на этой стадии может быть обозначена формулой: «Я сам» и «Я - то, что я могу». Разумная дозволенность способствует становлению автономии ребенка. В случае постоянной чрезмерной опеки или когда родители ожидают от ребенка слишком многого, того, что лежит за пределами его возможностей, у него возникает переживание стыда, сомнение и неуверенность в себе, приниженность, слабование. Таким образом, при удачном разрешении конфликта Эго включает в себя волю, самоконтроль, а при негативном исходе - слабование. Важным механизмом на этом этапе является критическая ритуализация, опирающаяся на конкретные примеры добра и зла, хорошего и плохого, разрешенного и запрещенного, красивого и безобразного.

3. Детство (возраст игры): инициативность / пассивность (вина). В дошкольном периоде, который Эриксон называл «возрастом игры», от 3 до 6 лет, разворачивается конфликт между инициативой и виной. Дети начинают интересоваться различными трудовыми занятиями, пробовать новое, контактировать со сверстниками. В это время социальный мир требует от ребенка активности, решения новых задач и приобретения новых навыков, у него появляется дополнительная ответственность за себя, за младших детей и домашних животных. Это возраст, когда главным чувством идентичности становится «Я - то, что я буду». Складывается драматическая (игровая) составляющая ритуала, с помощью которой ребенок воссоздает, исправляет и научается предвосхищать события. Инициативность связана с качествами активности, предприимчивости и стремлением решить задачу, испытывая радость от самостоятельного движения и действия. На этой стадии ребенок легко идентифицирует себя со значимыми людьми (не только с родителями), с готовностью поддается обучению и воспитанию, ориентируясь на конкретную цель. На этой стадии в результате принятия социальных запретов формируется Супер-Эго, возникает новая форма самоограничения. Родители, поощряя энергичные и самостоятельные начинания ребенка, признавая его права на любознательность и фантазию, способствуют становлению инициативности, расширению границ независимости, развитию творческих способностей. Близкие взрослые, жестко ограничивающие свободу выбора, чрезмерно контролирурующие и наказывающие детей, вызывают у них слишком сильное чувство вины. Дети, охваченные чувством вины, пассивны, скованны и в будущем малоспособны к продуктивному труду.

4. Школьный возраст: трудолюбие (компетентность) / неполноценность. Четвертый психосоциальный период соответствует латентному периоду в теории З. Фрейда. Соперничество с родителем своего пола уже преодолено. В возрасте от 6 до 12 лет происходит выход ребенка за пределы семьи и начинается систематическое обучение, в том числе приобщение к технологической стороне культуры.

5. Отрочество и юность: эго - идентичность / ролевое смещение (непризнание). Юность, пятая стадия в схеме жизненного цикла Э. Эриксона, считается самым важным периодом в психосоциальном развитии человека: «Юность - это возраст окончательного установления доминирующей позитивной идентичности Эго. Именно тогда будущее, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни».

6. Молодость (ранняя зрелость): достижение близости / изоляция. Шестая психосоциальная стадия продолжается от поздней юности до ранней зрелости (от 20 до 25 лет), обозначает формальное начало взрослой жизни. В целом это период получения профессии («устройства»), ухаживания, раннего брака, начала самостоятельной семейной жизни. Э.Эриксон использует термин интимность (достижение близости) как многоплановый, но главное при этом - поддержание взаимности в отношениях, слияние с идентичностью другого человека без опасения потерять самого себя. Именно этот аспект интимности Эриксон рассматривает как необходимое условие прочного брака.

7. Средний возраст (зрелость): продуктивность / инертность (застой). Седьмая стадия приходится на средние годы жизни; ее основная проблема - выбор между продуктивностью и инертностью. Продуктивность выступает как забота старшего поколения о тех, кто придет им на смену, - о том, как помочь им упрочиться в жизни и выбрать верное направление.

8. Поздняя зрелость (старость): целостность эго/ отчаяние. Последняя психосоциальная стадия (от 65 лет до смерти) завершает жизнь человека. Практически во всех культурах этот период знаменует начало старости, когда человека одолевают многочисленные нужды: приходится приспосабливаться к тому, что убывает физическая сила и ухудшается здоровье, привыкать к более скромному материальному положению и уединенному образу жизни, адаптироваться к смерти супруга и близких друзей, а также к установлению отношений с людьми своего возраста. (см. таблицу 2)

Таблица 2 - Стадии развития личности по Э. Эриксону

Стадия развития	Область социальных отношений	Полярные качества личности	Результат прогрессивного развития
1. Младенчество (0- 1)	Мать или замещающее ее лицо	Доверие к миру - недоверие к миру	Энергия и жизненная радость
2. Раннее детство (1-3)	Родители	Самостоятельность - стыд, сомнения	Независимость
3. Детство (3-6)	Родители, братья и сестры	Инициатива - пассивность, вина	Целеустремленность
4. Школьный возраст (6-12)	Школа, соседи	Компетентность - неполноценность	Овладение знаниями и умениями
5. Отрочество и юность (12-20)	Группы сверстников	Идентичность личности - непризнание	Самоопределение, преданность и верность
6. Ранняя зрелость (20-25)	Друзья, любимые	Близость - изоляция	Сотрудничество, любовь
7. Средний возраст (25-65)	Профессия, родной дом	Продуктивность - застой	Творчество и забота
8. Поздняя зрелость (после 65)	Человечество, ближние	Целостность личности - отчаяние	Мудрость

Периодизация интеллектуального развития по Ж.Пиаже

Ж. Пиаже рассматривает интеллект человека как одну из форм приспособления к среде обитания. Любой живой организм имеет внутреннюю потребность в поддержании гармоничных взаимоотношений с окружающей средой, т.е. потребность в адаптации к среде (в равновесии со средой). Воздействия среды выводят организм из равновесия, чтобы вновь его достичь он должен находиться в состоянии непрерывной активности, чтобы компенсировать разбалансированность. Например, порез пальца (т.е. повреждение извне, со стороны среды) активизирует процессы саморегуляции, которые должны в итоге восстановить стабильность, т.е. кожный покров на порезанном пальце. Тенденция к уравниванию является главным принципом развития, в том числе и познавательного. Введение фактора равновесия позволяет понять психическое развитие (и развитие интеллекта) как саморазвитие, как процесс самодвижения.

Процесс познавательной адаптации складывается из двух разнонаправленных процессов - ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция и аккомодация - противоположно направленные, но неразрывно связанные и взаимодополняющие тенденции в поведении. Ассимиляция сравнима с перевариванием пищи: решение проблемной ситуации происходит с помощью имеющихся схем действия или когнитивных схем. При чтении происходит ассимиляция информации. Используя общую «схему хватания», ребенок может брать самые различные объекты. Ассимиляция обеспечивает сохранность, стабильность познавательных структур. Некоторой трансформации подвергается сама проблемная ситуация или новый объект.

Аккомодация - это изменение схем применительно к новой ситуации, к новой задаче; она обеспечивает вариабельность, развитие, выработку новых схем. Ребенок научается по-разному подготавливать руки, пальцы, в зависимости от того, протягивают ли ему листок бумаги или мячик (схема хватания подверглась аккомодации). Уравнивание тенденций ассимиляции и аккомодации обеспечивает наиболее эффективную адаптацию, но это состояние всегда лишь приблизительное и временное, которое вновь сменяется нарушением равновесия. Соотношение этих двух компонентов в поведении может быть различным. Преобладание ассимиляции над аккомодацией наблюдается в символической игре маленьких детей. В зависимости от желания и интереса ребенка кусок старого дерева «понарошку» может быть или куклой, или кораблем, или самолетом. Преимущественная аккомодация проявляется в подражательном действии, в случае уподобления собственного поведения свойствам внешнего воздействия (например, малыш имитирует открывание - закрывание коробочки движениями рта, воссоздает позой образ «мертвой утки»).

Интеллект ребенка строится на основе действия, опыта действий с вещами. Чтобы познавать объекты, субъект должен действовать с ними: схватывать, ощупывать, приближать, удалять, перемещать, соотносить и т. д. Весь приобретенный опыт откладывается в виде схем действия. Схема действия - одно из наиболее важных понятий в концепции Ж. Пиаже. Понятие схемы действия в узком смысле слова - это то наиболее общее, что сохраняется в

действию при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Схема действия в широком смысле слова - это структура на определенном уровне умственного развития.

На определенном этапе развития обобщенные схемы действий превращаются в операции (операторные структуры), поэтому концепция Ж. Пиаже называется операциональной. Операции - это интериоризированные (внутренние) предметные действия, ставшие обратимыми и сгруппированными в системы. Структуры мыслительной деятельности складываются прижизненно, зависят от содержания опыта и качественно различны на разных стадиях развития. Процессы ассимиляции и аккомодации обеспечивают непрерывность и преемственность умственного развития в онтогенезе, а своеобразие организации мыслительных актов (структур) определяет выделение стадий интеллекта. Развитие психики, по Ж. Пиаже, - это смена доминирующих интеллектуальных структур. Каждая стадия надстраивается над другой, каждая из них необходима для формирования последующей, поэтому порядок их следования фиксирован и закономерен, а скорость их прохождения может быть разной (в зависимости от благоприятных или обедненных возможностей приобретения опыта, от качества культурной и образовательной среды).

В интеллектуальном развитии ребенка Ж. Пиаже выделял три стадии, в основе которых лежит смена господствующих интеллектуальных структур. Стадии - это ступени, или уровни, развития, последовательно сменяющие друг друга, причем на каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие организма и среды.

1. Стадия развития интеллекта сенсомоторная (от рождения до 1,5 – 2 лет); на этой стадии ребенок действует с материальными предметами, познает мир посредством различных действий - рассматривания, хватания, соотнесения, удара, бросания, перемещения в пространстве и т.п. При уравнивании интеллект младенца опирается на данные органов чувств и телесные движения. *Период развития мышления от 2 до 7 лет Ж. Пиаже обозначает как дооперационный и переходный*, не составляющий самостоятельной стадии развития. Дети познают мир через свои собственные действия. Их мышление имеет тенденцию к чрезмерной конкретности, необратимости и эгоцентризму.

2 стадия - конкретных операций (от 7 до 11–12 лет) – характеризуется способностью ребенка выполнять системы действий с предметами в уме, но с опорой на конкретный материал. Дети начинают мыслить логически, используют понятия относительно конкретных объектов или событий. Они могут классифицировать предметы, строить иерархию понятий (родовидовые зависимости), осмысливать закономерности сохранения.

3 стадия составляет формальный интеллект; его становление происходит в подростковом возрасте (от 11-12 до 15 лет). Подростки могут исследовать все логические варианты решения задачи, мыслить условно-гипотетически, строить предположения и приводить цепь логических доказательств. Формальное мышление позволяет понять точку зрения другого человека, принимать в расчет его статус и идеалы. С образованием формальных операций достигается наивысший уровень развития мышления человека.

Согласно представлениям Ж. Пиаже, *порядок стадий развития интеллекта соответствует определенным возрастам, он неизменен*. Взрослые могут повлиять на процесс психического развития, но изменить его логику они не в состоянии - *обучение следует за развитием*. Обучение призвано активизировать функционирование познавательных структур, которыми ребенок уже владеет. Основой обучения является собственный, стихийно сложившийся опыт ребенка. (см. таблицу 3).

Таблица 3 - Интеллектуальное развитие ребенка по Ж. Пиаже

Периоды	Подпериоды и стадии	Возраст
I. Сенсомоторный интеллект (0 – (1,5) 2 года)	1. Упражнение рефлексов	0–1 месяц
	2. Элементарные навыки, первичные круговые реакции	1–4 месяца
	3. Вторичные круговые реакции	4–8 месяцев
	4. Начало практического интеллекта	8–12 месяцев
	5. Третичные круговые реакции	12–18 месяцев
	6. Начато интериоризации схем действий	18–24 месяца
II. Репрезентативный интеллект и конкретные операции (2-11 лет)	1. Дооперациональные представления	2–7 лет
	2. Конкретные операции	7–11 лет
III. Формальные операции (12–15 лет)		11–15 лет

Развитие морального сознания личности по Л. Колбергу

Л. Колберг продолжил эксперименты Ж. Пиаже, в которых выявлялись моральные суждения и этические представления детей разного возраста. Детям предлагалось оценить поступки героев рассказов и обосновать свои суждения. Оказалось, что на разных возрастных этапах дети по-разному решают нравственные проблемы. Например, маленькие дети считают ребенка, случайно разбившего несколько чашек, более виноватым и «более испорченным», чем другого, разбившего только одну чашку, но злонамеренно. Старшие дети, особенно после 9–10 лет, иначе оценивают эту ситуацию, ориентируясь не только на результат действий, но и на мотивы, стоящие за поступком.

Л. Колберг использовал рассказы, содержащие сложные конфликты морального порядка, требующие разрешения. Л. Колберг рассматривает развитие морального сознания как последовательный процесс и выделяет шесть стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый – *доморальный уровень*. Нормы морали для ребенка – нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений.

I стадия - первоначально он ориентируется на наказание и ведет себя «хорошо», чтобы его избежать;

II стадия – ребенок начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду.

Второй уровень – *конвенциональная мораль*. Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми.

III стадия – ориентация в своем поведении на оправдание ожиданий и одобрение других

IV стадия – ориентация в своем поведении на авторитет. Этим определяется неустойчивость поведения ребенка, зависимость от внешних влияний.

Третий уровень – *автономная мораль*. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, т.е. внутренними. Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью: «на том стою и не могу иначе».

V стадия – ориентация на принципы общественного благополучия, демократические законы, принятые на себя обязательства перед обществом

VI стадия – ориентация на общечеловеческие этические принципы.

Все дошкольники и большинство семилетних детей (примерно 70%) находятся на доморальном уровне развития. Этот низший уровень развития морального сознания сохраняется у части детей и позже – у 30% в 10 лет и 10% в 13–16 лет. Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Однако становления формально-логических операций недостаточно; даже интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали. Что же касается подростков, то только 10% из них поднимаются до высшего уровня морального сознания.

Как организуют свое поведение дети разного возраста в соответствии со своими этическими представлениями, показано в таблице (см. таблицу 4)

Таблица 4 – Представления детей о правилах поведения

Возраст	Что значит вести себя правильно	Почему надо вести себя правильно
4 года	Вести себя как хочется. Справедливо то, что я делаю	Чтобы получить награду и избежать наказания
5–6 лет	Делать то, что велят взрослые	Чтобы избежать неприятностей
6–8 лет	Вести себя с другими так, как они ко мне относятся	Чтобы не упустить своего
8–12 лет	Отвечать ожиданиям других, доставлять им удовольствие	Чтобы все хорошо обо мне думали — другие и я сам
С 12 лет	Удовлетворять общественным требованиям	Чтобы способствовать стабильности общества, быть настоящим гражданином

1.6.3. Периодизации советских психологов

Периодизация психического развития по Л.С. Выготскому.

Л.С. Выготский проанализировав существовавшие на тот момент схемы периодизации, выделил способы их построения и предложил принципы, по которым должна строиться подлинно научная психологическая периодизация, учитывающая сущность процесса детского развития. Так, критерий выделения периодов должен быть:

1. Внутренний критерий по отношению к самому развитию: «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка».

2. Объективный критерий, то есть границы возрастов не должны быть расставлены условно и произвольно.

3. Критерий не может быть сведен к какому-либо одному признаку, так как в ходе развития симптоматичность и важность признака изменяется при переходе от возраста к возрасту.

В своей периодизации Л.С. Выготский различал два типа возрастных периодов, сменяющих друг друга: стабильные и критические. В стабильных возрастах развитие совершается внутри характерной социальной ситуации развития, медленно, эволюционно, небольшими шажками, что эффект развития становится вполне очевиден только в виде скачкообразно появляющегося новообразования. В другие, критические периоды, напротив, развитие совершается бурно, стремительно. Характерно резкое обострение кризиса в середине – кульминационная точка, по которой и удобно датировать кризис. Кризисы, по мнению Л.С. Выготского, имеют не только негативное, но и собственное позитивное значение. Отказ от старой социальной ситуации развития и образование новой составляет основное содержание кризисного периода. Кризисы, сочетающие в себе разрушительные и созидательные тенденции, – это норма онтогенеза.

Периодизация, построенная Л.С. Выготским, включает следующие периоды: (см. таблицу)

Таблица 5 – Периодизация Л.С. Выготского

Кризис новорожденности	Младенческий возраст (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	

Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину.

Идеи Л.С. Выготского и А.И. Леонтьева послужили опорой для Д.Б. Эльконина, который сумел создать научно-продуктивную концепцию

периодизации психического развития личности, общепринятую в отечественной психологии.

В основу созданной Д.Б. Элькониным концепции периодизации психического развития легли учения Л.С. Выготского о возрасте, общепринятые в психологии развития положения и принципы, как конкретно-историческое понимание природы детства с учетом социально-исторических условий развития ребенка, а также признание роли ведущей деятельности в психическом развитии.

Данная периодизация построена на теоретико-методологическом решении вопроса об основаниях выделения возрастов и их динамики Д.Б. Эльконин находит в рамках теории деятельности, с рассмотрением социальной природы психики и деятельности ребенка, социального характера его связей и с другими людьми, и с физическими объектами. Вся деятельность развивается в рамках системы «ребенок в обществе», подсистемами которой являются «ребенок-вещь» и «ребенок –взрослый». Подсистема «ребенок-вещь» в действительности является подсистемой «ребенок – общественный предмет». Общественно выработанные способы действия с предметом не даны непосредственно, как некоторые физические характеристики вещей.

В подсистеме «ребенок-взрослый» взрослый выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как образец определенных видов общественной по своей природе деятельности. Есть основание предполагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах. Таким образом, система «ребенок–взрослый» превращается, по Д.Б. Эльконину, в систему «ребенок - общественный взрослый».

Взрослый осуществляет в общественной по своей природе деятельности определенные задачи, вступает при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняется определенным нормам. Эти задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, дети усваивают через воспроизведение или моделирование их в собственной деятельности (например, в ролевой игре у дошкольников), конечно, с помощью взрослых.

В процессе усвоения этих норм ребенок сталкивается с необходимостью овладения все более сложными, новыми предметными действиями.

Д.Б. Эльконин показал, что деятельность ребенка в системах «ребенок-общественный предмет» и «ребенок - общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором и формируется личность ребенка. Другое дело, пишет он, что «этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны». Д.Б. Элькониным был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития.

Каждая эпоха детского развития построена по принципу, который открывает ориентацию в сфере человеческих отношений. Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет по-новому представить периоды (эпохи) в стадии онтогенеза психики (см. таблицу 5).

Таблица 6 – Периоды и стадии детского развития по Д.Б. Эльконину

Эпоха	Период	Ведущая деятельность	Основные новообразования
I	Младенчество (от рождения до года)	Непосредственно-эмоциональное общение	Формирование потребностей в общении, эмоциональное отношение
I	Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Развитие речи и наглядно-действенного мышления
II	Дошкольный возраст	Ролевая игра	Стремление к общественно-значимой деятельности
II	Младший школьник	Учебная деятельность	Произвольность психических явлений, внутренний план действий
III	Подросток	Интимно-личностное общение	Самооценка, критическое отношение к людям, стремление к взрослости, самостоятельности, подчинение коллективным нормам
III	Старший школьный возраст	Учебно-профессиональная деятельность	Формирование мировоззрения, профессиональных интересов, самосознания. Мечты и идеалы

Гипотеза Д.Б. Эльконина, учитывая закон периодичности в детском развитии, по-новому объясняет содержание кризисов развития. Так, 3 года и 11 лет – кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях; 1 год, 7 лет – кризисы мировоззрения, которые открывают ориентацию в мире вещей. В концепции Д.Б. Эльконина преодолевается один из серьезных недостатков зарубежной психологии, где постоянно возникает проблема расщепления двух миров: мира предметов и мира людей. Д.Б. Эльконин показал, что это расщепление ложно, искусственно. На самом деле человеческое действие двулико: оно содержит собственно человеческий смысл и операциональную сторону. Строго говоря, в человеческом мире не существует мира физических предметов, там безраздельно господствует мир общественных предметов, удовлетворяющих определенным общественно выработанным способом общественно сформированные потребности. Человек-носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека – это уровень владения общественными способами употребления общественных предметов.

Таким образом, всякий предмет содержит в себе общественный предмет. В человеческом действии всегда нужно видеть две стороны: с одной стороны, оно ориентировано на общество, с другой стороны – на способ исполнения. Эта микроструктура человеческого действия, согласно гипотезе Д.Б. Эльконина, отражается и в макроструктуре периодов психического развития.

Разработанная Д.Б. Эльконым периодизация позволила раскрыть многие важные особенности психического развития ребенка, прежде всего закономерности смены ведущих типов деятельности, появление основных новообразований на разных возрастах и др. Продуктивность рассматриваемой периодизации и адекватность ее реальному процессу детского развития подтверждена многочисленными эмпирическими исследованиями различных этапов онтогенеза, проведенными в последние 20 лет.

Таблица 7 - Сравнительный анализ подходов к основным периодизациям психического развития (с 0 до 6(7) лет)

Периоды/основание	Согласно З.Фрейду, развитие личности соответствует психосексуальному развитию человека. Движущей силой развития личности является врожденная энергия либидо (сексуальная энергия).	Развитие личности опред. тем, что общество ожидает от человека. На каждой стадии развития он приобретает определенное кач-во (личностное новообразование), которое фиксируется в структуре личности и сохраняется в послед. периоды жизни. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности.	Интеллектуальное развитие обеспечивает адаптацию ребенка со средой, достигая равновесие с ней. Он полагал, что развитие интеллекта имеет универсальный характер, и идет всегда одним и тем же путем: стадии следуют друг за другом в неумолимом порядке. Возрастные границы могут сдвигаться, но последовательность стадий остается постоянной.	Уровень морального развития человека.	Деятельность-условие формирования психики. Критерии периодизации-ведущий вид деятельности (ВДД).
0-1 год	Оральная стадия. Удовлетворение либидо достигается за счет ротового контакта во время сосания, покусывания или жевания. Невозможность реализации либидо на этой стадии приводит впоследствии к возникновению таких "пороков" как курение, гурманство, словесная агрессия. Личность	Орально - сенсорная стадия. + доверие к окружающему миру, хочет познать мир, получает все, что хочет (мир уютен, люди достойны доверия) - недоверие к окружающему миру, не получает должного, дискомфорт (боязнь людей, опасение за свое благополучие	Сенсомоторный интеллект (0-2) Овладение сенсорными и моторными способностями. ребенок, наделенный изначально только рефлексам, постепенно связывает воедино разрозненные восприятия и действия. Шаг за шагом ребенок постигает свойства окружающих объектов через действия с ними,		

	человека характеризуется такой чертой как зависимость от окружения и пассивность.		что приводит к появлению представлений об объектах в умственном плане (репрезентациям, то есть представлением самому себе).		
1-3 года	Анальная стадия (от 1 до 2 лет). Приучение ребенка к чистоплотности ведет к перемещению удовлетворения либидо в анальную область тела. Суровость в процессе приучения к чистоплотности рождает у ребенка страх потерять контроль над своим сфинктером, не оправдать ожидания родителей.	Мышечно – анальная стадия (2-3 год). + чувство автономности, ребенок начинает передвигаться, родители предоставляют возможность проявить себя (вырабатывается ощущение своего тела) - чувство стыда, неуверенности, нерешительность, скованность, малообщительность, ограничения со стороны родителей			Преддошкольный возраст. ВВД-предметно-манипулятивный, предметно-орудийный. Ребенок овладевает речью, преобразование действительности: осваивает физические свойства предметов – расстояние, скорость, направление движения, свое место в пространстве относительно других предметов.
3-7 лет	Фаллическая стадия (с 2 до 5 лет). Интерес к своим половым органам и половым органам других детей. Половые отличия мальчиков и девочек. Эдипов комплекс у мальчиков и комплекс	Локомоторно – генитальная стадия (4-5 лет) - чувство инициативы, познавательная активность, границы дозволенного, сотрудничество со взрослыми (я могу	Период дооперационального мышления (2-7 лет). Образование понятий, понятия эгоцентричны, «ребенок считает себя центром, ребенок не может посмотреть на себя стороны.	Преднаравственный период (4-10 лет). На этом уровне поступки определяются внешними обстоятельствами и точкой зрения других людей не	Дошкольный возраст. ВВД-сюжетно-ролевая игра (с реальными людьми), важен сюжет. Подвижные игры, настольные игры, большая потребность

	<p>Электры у девочек - ребенок испытывает нежные чувства к родителю противоположного пола и агрессию по отношению к родителю своего пола, которого ребенок считает соперником и подсознательно хочет "устранить". Конфликт решается отождествлением себя с родителем того же пола, что представляется меньшим злом для ребенка, чем агрессивные чувства.</p>	<p>делать много удивительных вещей, мои способности волшебные) - чувство вины, взрослые твердят, что игры не желательны, вопросы назойливы, наказывают за мелкие проступки (я бываю таким ужасным, другие сердятся, готовы уничтожить)</p>	<p>Рядоположенность детской мысли – ребенок стремится получить причинно-следственные связи между предметами и явлениями. Неправильное содержание и объем понятий. Моральные суждения исходят из образного представления о ситуации.</p>	<p>учитывается. Этому уровню соответствуют стадия дооперационального мышления и стадия конкретных операций. На первой стадии этого уровня суждения выносятся на основе того, будут ли такой поступок наказан или удостоится похвалы. Например, брать конфетку без спроса нельзя, потому что накажут. На второй стадии суждение о поступке выносится в связи с той пользой, которую можно будет извлечь. Например, мальчик, который без спроса взял конфету – хороший, потому что он ее очень хотел.</p>	<p>в общении с другими людьми. Ребенок должен наиграться в детстве.</p>
--	--	---	---	---	---

Вопросы для самоконтроля

1. Что является предметом психологии раннего и дошкольного возрастов? Рассмотрите, в чем состоит схожесть и различия предметов изучения психологии раннего и дошкольного возрастов с другими отраслями психологии?

2. Охарактеризуйте сущность биологического, социального и психологического возраста. Приведите примеры этих возрастов, а также случаи, когда они не могут не совпадать.

Практические задания по теме.

1. Определите метод исследования.

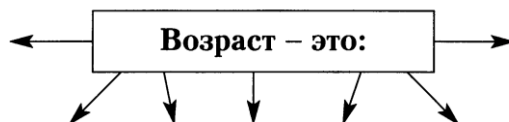
Приводится описание некоторых методов психологии. (Иващенко, Ф.И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии / Ф.И. Иващенко. Мн., 1999. С. 83.). Предлагается определить, о каком методе идет речь.

-Главное достоинство данного метода заключается в возможности «активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого... Исследователь создает условия, в которых психологический факт может отчетливо выявиться, может быть изменен в направлении, желательном для экспериментатора, может быть неоднократно повторен для всестороннего рассмотрения. Благодаря этому он служит основным инструментом получения новых психологических фактов и объективного научного познания».

-Наиболее доступный и часто встречающийся прием в практике психологов и педагогов - познание учеников на основе непосредственного восприятия; познание, проводимое в естественных условиях. Однако это дело непростое, оно требует точной фиксации фактов, объективного отражения воспринимаемых событий, отношений. Педагог при этом должен точно уяснить себе цели и программу исследования, систематически вести дневник и на основе собранного материала дать объяснение причин психологических фактов.

-В психологической науке применяется также метод, когда испытуемым предлагают ответить на ряд вопросов: об интересах, мнениях, мотивах, склонностях и т. п. Письменные ответы затем подвергаются анализу, статистической обработке и служат материалом для определенных выводов. Этот метод позволяет охватить большие группы лиц, не требует обязательного личного контакта (ответы можно послать по почте). Нельзя, однако, забывать, что можно собрать десятки тысяч ответов, но не получить достоверных и объективных данных. Поэтому их, как правило, дополняют и сопоставляют с данными, полученными с помощью других методов.

2. Проведите теоретический поиск содержания понятия «возраст» и составьте схему возраста с учетом его сложного интегративного содержания, взаимосвязей с процессами развития.



3. Изобразите психическое развитие в виде схемы или рисунка, отражая его сущность, источник, движущие силы, условия, основные направления, взаимосвязи со стадиальностью.

4. Прочитайте отрывок из работы З. Фрейда «О психоанализе», выделите в тексте специфические для психоанализа понятия, ключевые положения, характерные для этого подхода, обращая внимание на их формулировки. «Отношение ребенка к своим родителям далеко не свободно от сексуального возбуждения, как это показывают непосредственные наблюдения над детьми и позднейшие психоаналитические изыскания у взрослых. Ребенок рассматривает обоих родителей, особенно одного из них, как объект своих эротических желаний. Обычно ребенок следует в данном случае побуждению со стороны родителей, нежность которых имеет очень ясные, хотя и сдерживаемые в отношении своей цели проявления сексуального чувства. Отец, как правило, предпочитает дочь, мать—сына; ребенок реагирует на это, желая быть на месте отца, если это мальчик, и на месте матери, если это девочка. Чувствования, возникающие при этом между родителями и детьми, а также в зависимости от этих последних между братьями и сестрами, бывают не только положительные, нежные, но и отрицательные, враждебные. Возникающий на этом основании комплекс предопределен к скорому вытеснению, но тем не менее он производит со стороны бессознательного очень важное и длительное действие. Мы можем высказать предположение, что этот комплекс с его производными является основным комплексом всякого невроза, и мы должны быть готовы встретить его не менее действительным и в других областях душевной жизни. Миф о царе Эдипе, который убивает своего отца и женится на своей матери, представляет собой мало измененное проявление инфантильного желания, против которого впоследствии возникает идея инцеста. В основе создания Шекспиром Гамлета лежит тот же комплекс инцеста, только лучше скрытый. В то время, когда ребенком владеет еще не вытесненный основной комплекс, значительная часть его умственных интересов посвящена сексуальным вопросам. Он начинает раздумывать, откуда являются дети, и узнает по доступным ему признакам о действительных фактах больше, чем думают родители. Обыкновенно интерес к вопросам деторождения проявляется вследствие рождения братца или сестрицы. Интерес этот зависит исключительно от боязни материального ущерба, так как ребенок видит в новорожденном только конкурента. Под влиянием тех парциальных влечений, которыми отличается ребенок, он создает несколько инфантильных сексуальных теорий, в которых обоим полам приписываются одинаковые половые органы, зачатие происходит вследствие приема пищи, а рождение — опорожнением через конец кишечника; совокупление ребенок рассматривает как своего рода враждебный акт, как насилие. Но как раз незаконченность его собственной сексуальной конституции и пробел в его сведениях, который заключается в незнании о существовании женского полового канала, заставляет ребенка-исследователя прекратить свою безуспешную работу. Самый факт этого детского исследования, равно как создание различных теорий, оставляет свой след в образовании характера ребенка и дает содержание его будущему неврозному заболеванию.

Совершенно неизбежно и вполне нормально, что ребенок избирает объектом своего первого любовного выбора своих родителей. Но его *libido* не должно фиксироваться на этих первых объектах, но должно, взяв эти первые объекты за образец, перейти во время окончательного выбора объекта на других лиц.

Отщепление ребенка от родителей должно быть неизбежной задачей для того, чтобы социальному положению ребенка не угрожала опасность. В то время, когда вытеснение ведет к выбору среди парциальных влечений, и впоследствии, когда влияние родителей должно уменьшиться, большие задачи предстоят делу воспитания. Это воспитание, несомненно, ведется в настоящее время не всегда так, как следует. Не думайте, что этим разбором сексуальной жизни и психосексуального развития ребенка мы удалились от психоанализа и от лечения невротных расстройств. Если хотите, психоаналитическое лечение можно определить как продолжение воспитания в смысле устранения остатков детства» (Фрейд З. О психоанализе // Психология бессознательного: Сб. произв. / Сост. М.Г. Ярошевский. М., 1990. С. 375).

5. Прочитайте текст, выделите специфические для теории Пиаже понятия, ключевые положения, характерные для этого подхода, обращая внимание на их формулировки. «Говоря в общем виде, прогрессирующее уравнивание между ассимиляцией и аккомодацией является примером фундаментального процесса, осуществляющегося в когнитивном развитии, который может быть представлен в терминах центрации и децентрации. Ассимиляции, характерные для сенсорных и репрезентативных стадий, систематически искажают реальность, потому что не сопровождаются адекватными аккомодациями, означают, что субъект остается центрированным на своих собственных действиях и на своей точке зрения. С другой стороны, постепенно устанавливающееся равновесие между ассимиляцией и аккомодацией является результатом последовательных децентраций, которые дают субъекту возможность занимать позиции других людей или даже объектов. Первоначально мы упрощенно описали этот процесс с помощью понятий эгоцентризма и социализации. Но это, гораздо более общая и фундаментальная особенность познания, присущая всем его формам, поскольку когнитивный процесс не сводится к ассимиляции информации: он влечет за собой процесс систематической децентрации, составляющий необходимое условие самой объективности» (Пиаже Ж. Теория Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова и Г.В. Бурменской. М., 2001. С. 118).

7. Подберите вопросы для проведения клинической беседы (по Ж. Пиаже) с детьми дошкольного возраста, зафиксируйте ее содержание и ход, проанализируйте с точки зрения особенностей детского мышления.

ТЕМА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

2.1. Основы диагностики психического развития ребенка раннего и дошкольного возрастов

Под *психодиагностикой* принято понимать область психологии, разрабатывающую методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Главная задача психодиагностики – выявление психического развития ребенка, его психологических особенностей. Кроме того, психодиагностика выявляет наиболее выраженные проявления недостаточности вторичного порядка, которые необходимо корригировать. Эти данные психодиагностики имеют важнейшее значение для составления индивидуального плана обучения ребенка. Проведение психодиагностического обследования ребенка предполагает выполнение следующих **требований**: 1) установление положительного эмоционального контакта с ребенком; 2) создание спокойной, доброжелательной обстановки; 3) одобрение успехов, поощрение действий ребенка; 4) беспристрастность; 5) конфиденциальность информации.

Основными **принципами организации диагностики** являются: 1) *гуманизм* (своевременное создание каждому ребенку необходимых условий максимального развития способностей, глубокое и внимательное изучение ребенка, поиск путей и средств для преодоления трудностей); 2) *комплексность*; 3) *всестороннее и целостное изучение* ребенка (исследование познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения; под целостностью изучения подразумевается обязательное сопоставление всех данных, полученных о ребенке: данных об особенностях отдельных психических процессов, эмоций, воли, поведения и физического состояния); 3) *изучение ребенка в процессе его деятельности* (игровой; методы и материалы, используемые при изучении ребенка, должны быть максимально индивидуализированы с учетом возрастных и характерологических особенностей); 4) *принцип динамического изучения* детей (при изучении важно учитывать не только то, что дети знают и могут выполнить в момент исследования, но и их возможности в обучении: изучение «зоны ближайшего развития» детей, их потенциальных возможностей в обучении); 5) *принцип качественно-количественного подхода* при оценке выполненного ребенком задания (учет не только конечного результата, но и способа решения задачи).

Этапы психодиагностического обследования.

I. Подготовительный этап.

На этом этапе происходит формулирование цели и задач обследования, то есть анализируется запрос. Запрос может быть сформулирован родителями или другими лицами, осуществляющими опеку ребенка, а также педагогами дошкольного учреждения. В любом случае родители должны быть информированы об обследовании и должны дать согласие на его проведение.

Необходимо как можно больше собрать информации о ребенке до объективного психодиагностического обследования. Для этого можно провести

беседу с воспитателями, родителями, понаблюдать за ребенком в естественных условиях, что позволит выявить некоторые психологические особенности ребенка и особенности его поведения. Следует собрать анамнез, который состоит в анализе истории развития ребенка, включая данные перинатального и пренатального развития, перенесенные заболевания, сведения о раннем психомоторном развитии, особенности протекания адаптации к дошкольному учреждению и другие важные сведения. Предварительные данные позволяют сформулировать психодиагностические гипотезы, на основании которых происходит отбор необходимых методик и соответствующих материалов.

Перед проведением обследования необходимо подготовить диагностический инструментарий и организовать рабочее пространство. Количество методик должно быть больше, чем это необходимо в данный момент времени, должны иметься взаимозаменяемые методики, это позволяет выдвигать и проверять во время обследования альтернативные психодиагностические гипотезы. Рабочее пространство должно быть организовано таким образом, чтобы не было постороннего шума, лишних предметов, чтобы рабочее место соответствовало росту ребенка, чтобы была возможность оптимального контакта ребенка и психолога, то есть таким образом, чтобы обеспечить максимальную объективность психодиагностического обследования.

II. Проведение объективного психологического обследования ребенка.

На данном этапе предполагается психодиагностическое обследование ребенка на основе запроса, анализа предварительных данных, в соответствии с выдвинутыми гипотезами. Обследование следует начать с беседы, игры, или рисуночного теста, чтобы установить контакт с ребенком, заинтересовать его. Продолжительность обследования зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей. Чем младше ребенок, тем меньше времени продолжается одно обследование. В среднем продолжительность обследования для детей от 2 до 3 лет составляет 15 – 20 минут, от 3 до 5 лет – 20 – 30 минут, для детей от 5 – 6 лет обследование не должно превышать 40 минут. Продолжительность обследования может зависеть от настроения, самочувствия ребенка, от наличия или отсутствия интереса к исследованию, от его темперамента и др. Во время обследования психолог должен внимательно наблюдать за ребенком и фиксировать в протоколе все ответы, высказывания ребенка, а также особенности его поведения.

III. Обработка результатов.

Количественная обработка предполагает подсчет баллов, набранных испытуемым, соотнесение результата с нормативным показателем по данному тесту. Качественная обработка включает в себя анализ и интерпретацию полученного результата. На основании количественной и качественной обработки возможно формулирование психологического диагноза.

IV. Постановка психологического диагноза и составление заключения.

Использование данного минимума методик психолого-педагогической диагностики позволяет получить качественные и количественные характеристики объекта исследования, которые находятся во взаимосвязи. Надежность выводов зависит от тщательности и точности произведенных измерений. Отсюда следует необходимость применения при диагностике многих

методик, обеспечивающих сочетание количественных и качественных показателей развития. Получение качественно-количественных характеристик различных составляющих психического развития способствует пониманию структуры познавательной деятельности и ведущего фактора, лежащего в основе индивидуальных особенностей.

Методики психолого-педагогической диагностики хорошо теоретически и психометрически обоснованы. Они прошли проверку по таким критериям, доказывающих их качество и эффективность, как валидность и надежность. При подборе необходимого минимума диагностических методик учитывалась необходимость определения у ребенка в ходе обследования не только актуального уровня развития, но и его потенциальных возможностей.

Выбор той или иной психолого-педагогической методики обследования в каждом конкретном случае зависит от целей и задач проводимого обследования, возраста ребенка и присущего ему ведущего вида деятельности, а также имеющегося у ребенка нарушения развития, социального фактора и др.

Необходимым условием при осуществлении диагностики является создание комфортной среды: освещение, звуковой фон, качество мебели, организация пространства, удобное размещение необходимых материалов. Процедура обследования должна быть адекватной возможностям ребенка по характеру стимульного материала и последовательности его подачи.

На результаты обследования также оказывает влияние личность взрослого, проводящего диагностику. От его профессионализма, манеры поведения зависит создание благожелательной атмосферы, установление контакта с ребенком, снятие у него тревожности и неуверенности.

Предложенный перечень диагностических методик предполагает возможность использования как стандартизированных, так и нестандартизированных методик. Применение стандартизированных методик требует высокого профессионализма и осторожности. Тестовое обследование носит жестко унифицированный характер, что проявляется в стандартном предъявлении инструкции, времени выполнения задания, качестве стимульного материала и др. Параметры стандартов (форма, скорость подачи инструкции, ее содержание) соотношены с возможностями «нормы».

Таким образом, стандартизированные методики в работе могут использоваться с определенными ограничениями, в виде вспомогательного средства при ведущей роли наблюдения, обучающего эксперимента и качественного анализа полученных данных (см. таблицу 8).

Таблица 8 - Предлагаемый комплекс методик для проведения психодиагностического обследования в разных возрастных группах.

Ясельная группа 1,5-3 г.	Младшая группа 3-4 года	Средняя группа 4-5 лет	Старшая группа 5-6 лет	Подготовительная группа 6-7 лет
<p>Наблюдение Беседа с воспитателями Анализ документов (адаптационных карт детей) Диагностика по Н.А.Рычковой.</p>	<p>Наблюдение Беседа с воспитателем Диагностическая беседа с ребенком Доска Сегена, «Исключение неоднородного понятия» «Последовательность событий» (из 2 картинок) «Разрезные картинки» (2-3 части) «Нелепицы». «Классификация». Сюжетные картинки для описания.</p>	<p>Доски Сегена. «Нелепицы» «Разрезные картинки» из 2-3-4 частей «Последовательность событий» из 3 картинок Кубики Кооса (2 пробы) «Классификация» «Четвертый лишний» Тест Розенцвейга Методика Россалимо ЦТО Цветные матрицы Равена. Наблюдение Беседа с воспитателем.</p>	<p>Наблюдение. Беседа с воспитателем Анализ документов. Классификация. Анализ отношений понятий (вербальных и невербальных). «Последовательность событий» из 4 картинок. Кубики Кооса «Полянки» ЦТО Тест Розенцвейга Тест тревожности Теммл, Дорки, Амен Методика «Лестница» Методика Ж.Руайе. Методика Р.Жиля. Методика Россалимо. ДАТ «Рисунок семьи».</p>	<p>Наблюдение. Беседа с воспитателем. Анализ документов. Корректурная проба Методика Занкова (6 слов) «Полянки» «Таблицы Шульте». Матрицы Равена (1 и 2 субтесты). Тест Керно-Йерасека. Тест Розенцвейга. Тест тревожности Теммл, Дорки, Амен. Методика Р.Жиля. Методика Ж.Руайе Методика «Лестница» «Дорисовка фигур» Методика «Домик» ДАТ «Социометрия»</p>

2.2. Психологические основы построения образовательного процесса в учреждении дошкольного образования

Как отмечает Е.М. Блинец, качество дошкольного образования предусматривает результативность образования, степень достижения приоритетных направлений и задач дошкольного образования, их соответствие государственным и нормативным требованиям.

Одним из условий полноценного обучения, воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста является содержательное, целенаправленное планирование и организация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования с учётом возрастных психологических и физиологических особенностей и потребностей детей.

Достижению желаемого уровня развития детей способствует правильная организация образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования.

Основной задачей организации образовательного процесса в ходе внедрения учебной программы дошкольного образования является обеспечение научно обоснованного подхода к процессу обучения, воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста и такую его организацию, которая бы позволила вести систематическую работу со всеми воспитанниками и обеспечивала индивидуально-личностный подход к ребёнку.

Принципы образовательного процесса в учреждении дошкольного образования – система исходных основных требований его построения, выполнение которых обеспечивает высокую эффективность решения задач развития личности в условиях воспитания и образования. Так, в основе организации образовательного процесса в ходе внедрения учебной программы дошкольного образования, лежат следующие принципы:

1. Систематичность и последовательность воздействия на детей через разные виды деятельности.

2. Повторность и усложнение материала.

3. Вариативность выполнения заданий детьми.

4. Взаимосвязь всех видов деятельности.

5. Отражение в ежедневных планах специалистов учреждения дошкольного образования принципов учебной программы дошкольного образования:

- целостности и системности (тесная взаимосвязь и взаимообусловленность развития психических процессов и психических новообразований);

- активности, инициативности и субъектности в развитии ребенка (организация и управление деятельностью воспитанника с учётом направленности интересов и становления субъективности в условиях совместной деятельности с взрослым);

- развития ребенка в деятельности (основными формами организации образовательного процесса являются игра, занятие);

- проблематизации содержания образования (является источником психического развития);

- интеграции образовательных областей (органичное объединение содержания каждой образовательной области как с содержанием всей учебной программы, так и с другими образовательными областями);

- культуросообразности (становление различных сфер самосознания ребёнка на основе познания культуры мира, своего народа, ближайшего социального окружения);

- преемственности между первым уровнем основного образования и первой ступенью общего среднего образования и др.

6. *Принцип целостности развития ребенка.* Развитие осуществляется как целостный процесс. В связи с этим положением необходимо обеспечить решение в единстве задач умственного, физического и др. сторон воспитания.

7. *Принцип единства задач воспитания и обучения ребенка.*

8. *Принцип систематичности и непрерывности,* то есть решение задач воспитания осуществляется постоянно в течение дня (например, утром беседа с ребенком, подготавливающая его к занятию и т.д.).

9. *Принцип постоянного прогрессивного движения личности ребенка в педагогическом процессе* предполагает создание условия для постоянного личностного роста ребенка и осознания им этого процесса. Усложнение задач, содержания деятельности, условий ее выполнения, требований к ребенку позволяет ему постоянно самосовершенствоваться, изменять себя. Этот процесс должен доставлять ребенку радость, удовольствие, а для этого ребенок должен быть успешен.

10. *Принцип учета возрастных возможностей детей.* Данный принцип реализуется через идею амплификации (обогащения) детского развития. Не следует ускорять развитие, завышать требования к детям, необходимо находить возможность для насыщения разнообразным материалом типичных видов деятельности для дошкольного возраста.

11. *Принцип индивидуализации и дифференциации* предполагает создание благоприятных условий для проявления, развития индивидуальности каждого ребенка.

Индивидуальный подход. Каждый человек индивидуален. Он развивается в соответствии со своими темпами и программой развития. Воспитатель, организуя образовательный процесс, должен ориентироваться на склонности, интересы, потребности, возможности ребенка. Поэтому он соотносит задачи, методы, формы организации воспитания и обучения с индивидуальными особенностями ребенка, находя место и время для индивидуальной работы.

Дифференцированный подход. Например, на занятиях познавательного характера группа интеллектуально развитых детей получает пакет с заданием, требующего решения усложненной познавательной задачи. Дети же с низким уровнем развития воображения и наглядно-образного мышления объединяются на занятии в одну группу с тем, чтобы повысить уровень развития этих процессов и обеспечить базу для развития основ словесно-логической формы мышления.

12. *Принцип обеспечения эмоционально-психологического комфорта ребенка в образовательном процессе* связан с обеспечением психологических условий воспитания и обучения: интересное содержание деятельности,

удовлетворение потребностей, успешность, эмоционально–насыщенное общение со взрослым, позитивность оценок деятельности и качеств ребенка.

13. *Принцип сотрудничества субъектов педагогического процесса* ориентирует педагога на осуществление взаимодействия с детьми на основе сотрудничества, создание условий для развития субъектности ребенка.

14. *Принцип гуманизации* отражает закономерную связь образовательного процесса с потребностями общества и самой личности. Это может быть связано с соответствием задач, содержания и методов обучения и воспитания ребенка ведущим потребностям дошкольников.

Образовательный процесс призван удовлетворить следующие потребности ребенка:

1) Потребность в эмоционально положительном контакте с окружающими людьми, в любви и доброжелательности с их стороны. Ощущение принятости, понимания, любви создает у ребенка чувство психологической защищенности, душевного покоя и равновесия. На этой основе формируется доверительное отношение к взрослым, миру, а это необходимое условие для того, чтобы ребенок был социально активен - хотел общаться, взаимодействовать с другими, был уверенным в себе, проявлял свое достоинство.

2) Потребность в познании и информационном обмене. Потребность в познании остается актуальной на протяжении всего дошкольного возраста и далее. Она выражается в стремлении познать окружающий мир. Ребенок реализует эту потребность в различных формах: вопросах, поисковых действиях, экспериментировании. Важно сохранить и развить эту потребность в устойчивый познавательный мотив - познавательный интерес. Для этого педагогический процесс детского сада (его содержание, формы организации), среда в которой он протекает должны быть насыщены познавательным содержанием. Овладение таким содержанием будет происходить как в организованных, так и не в организованных формах, как в условиях свободного общения, так и общения организованного.

3) Потребность ребенка в активности, самоутверждении. Эта потребность проявляется в стремлении ребенка быть независимым от взрослого, самостоятельности, инициативности. Исследователи утверждают, что если эти стремления подавлять, то у детей возникают неуверенность в себе, неадекватность самооценки, излишняя застенчивость, иногда агрессивность, упрямство. В то же время для проявления самостоятельности, инициативности ребенок должен быть успешен в деятельности, общении. Поэтому одна из важных задач педагогического процесса состоит не только в том, чтобы стимулировать активность и самостоятельность, но и в том, чтобы подготовить ребенка к ней (помочь усвоить деятельность, развить к ней интерес, создать условия для ее самостоятельного выполнения)

4) Потребность ребенка в признании его достижений окружающими, т.е. позитивное развитие личности возможно только при условии положительного самоутверждения. Это предполагает, что у ребенка необходимо формировать опыт успешности в деятельности, положительные эмоциональные переживания по поводу деятельности. В этом отношении негативная оценка результатов

ребенка ведет к развитию неадекватной самооценки, неуверенности в себе, безразличия к результатам деятельности.

5) Потребность общения со сверстниками. Исследователи М.И. Лисина, Л.И. Божович, Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова отмечают, что общение со сверстниками необходимое условие социального развития ребенка. Как реализовать эту потребность ребенка в образовательном процессе: развивать интерес к сверстнику, формировать опыт коммуникации со сверстником, развивать гуманность, создавать условия для возникновения содержательного общения детей друг с другом по поводу совместной игровой, продуктивной деятельности, формировать коммуникативную культуру.

6) Органические потребности (витальные) - в движении, питании, режиме жизни. Реализовать эти потребности позволяет смена и чередование видов деятельности, гибкий режим и др.

15. *Принцип деятельности.* Ребенок развивается в деятельности. Источником развития становятся противоречия, преодоленные ребенком в деятельности. Данный принцип требует включение ребенка в разнообразные виды деятельности; обучение этим видам деятельности; воспитания положительно-заинтересованного отношения к деятельности, желание её выполнять; организацию развивающей среды, которая бы стимулировала активность (познавательную, коммуникативную, творческую, физическую) и предоставляла необходимый материал для её осуществления.

16. *Принцип системности и оптимизации* (соответствие всех структурных компонентов педагогической системы друг другу и реальной педагогической ситуации).

17. *Принцип вовлечения в образовательный процесс ближайшего окружения.*

Так же организация образовательного процесса должно отвечать ряду требований:

- соответствовать принципам и реализовывать содержание учебной программы дошкольного образования и задачи образовательных стандартов;
- быть направленной на выполнение задач, запланированных учреждением дошкольного образования на текущий учебный год по совершенствованию качества дошкольного образования;
- соответствовать условиям реализации основной функции конкретно учреждения дошкольного образования (охрана жизни ребенка и укрепление его здоровья; социализация ребенка; раскрытие и развитие потенциала личности и др.), отражать специфику учреждения дошкольного образования;
- соответствовать статусу учреждения дошкольного образования, его современной образовательной модели и др.

Основными формами организации образовательного процесса являются игра, занятие. Кроме основных форм организации могут использоваться иные формы: экскурсия, наблюдение, беседа, дежурство и другие.

Необходимо помнить, что организация образовательного процесса должна включать оптимальное чередование видов детской деятельности: специально организованной (регламентированной) и нерегламентированной деятельности.

Специально организованная деятельность воспитанников – это регламентированные типовым учебным планом дошкольного образования игра, занятие, организованные с учетом закономерностей их развития в раннем и дошкольном возрасте. В распорядке дня специально организованная деятельность выступает в качестве сопутствующей иным видам деятельности.

Нерегламентированная деятельность воспитанников – это игра и другие виды деятельности в распорядке дня, которые организовываются или возникают как без участия взрослого, с его участием, так и при его косвенном руководстве.

При этом предполагается использование разнообразных форм организации, методов и приемов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от уровня познавательных возможностей детей и решения конкретных образовательных задач.

Образовательный процесс ориентирован на обеспечение линий развития ребенка: физическое, социально-личностное, художественно-эстетическое, познавательно-речевое. Например, линия познавательно-речевого развития. В этой сфере происходит развитие ребенка как субъекта познания: его любознательности, инициативности, самостоятельности, в поиске новых впечатлений, апробировании разных способов действия, ответов на возникающие у него вопросы, решении проблемных ситуаций. Развиваются общие представления ребенка об окружающем мире, о себе, о других людях. На протяжении дошкольного возраста совершенствуется и обогащается речь ребенка, становясь одним из необходимых условий познания.

2.3. Психологическое сопровождение ребенка и семьи

Семья может являться как мощным фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности, так и источником психической травмы и связанными с ней разнообразными личностными расстройствами: неврозами, психозами, психосоматическими заболеваниями, сексуальными перверсиями и отклонениями в поведении.

К семейной атмосфере, ее состоянию и перспективам человек чувствителен на протяжении всей своей жизни. Однако наибольшее влияние семья оказывает на формирующуюся личность. В семье формируется отношение ребенка к самому себе и окружающим людям. В ней происходит первичная социализация личности, осваиваются первые социальные роли, закладываются основные ценности жизни. Родители естественным образом оказывают влияние на своих детей: через механизмы подражания, идентификации и интериоризации образцов родительского поведения. Уникальным катализатором семейного воспитания являются родственные чувства. Семейное воспитание индивидуально, и потому его невозможно заменить никакими суррогатами анонимного воспитания. Его отсутствие или изъяны с большим трудом восполняются в последующей жизни человека.

Воспитательный потенциал семьи - это ее способность реализовывать функцию воспитания, развития и социализации ребенка. Большинство исследователей связывают его с психологической атмосферой, системой межличностных отношений, характером отношения к детям, их интересам,

потребностям, уровнем психолого-педагогической и общей культуры родителей, образом жизни семьи, структурой, индивидуально-типологическими особенностями родителей. По мнению специалистов, наибольшее значение для формирования личности имеет морально-психологический климат семьи, который определяет и опосредует все другие факторы. В свою очередь, сам микроклимат семьи зависит от характера семейных и прежде всего супружеских и детско-родительских отношений.

Воспитательный потенциал семьи определяется через детско-родительские отношения. К *семьям с высоким воспитательным потенциалом* относятся семьи детей, в которых семья и родительство являются терминальными жизненными ценностями, в которых присутствует безусловное принятие ребенка как личности, позитивное отношение ребенка к отцу (матери) и родителям как семейной чете, не нарушена структура семейных связей и функционально-ролевое взаимодействие, преобладают социально-желательный тип поведения родителей и социальная адекватность поведения детей.

Семьи с низким воспитательным потенциалом имеют противоположные характеристики.

Исходя из значимости семьи и семейного воспитания, рассматривается семья как один из главных объектов своей профессиональной деятельности, важнейшую составляющую социальной ситуации развития ребенка. Психолог должен быть готов к различным видам работы с семьей: семейная диагностика, семейное консультирование, психолого-педагогическое просвещение родителей, коррекция отношения родителей к ребенку, семейная психотерапия.

С точки зрения влияния семьи на развитие личности ребенка психологу важно выяснить, какую роль в этом влиянии играют личность родителей, их отношение к ребенку, семейный эмоционально-психологический микроклимат, складывающийся в определенную семейную ситуацию развития. Его также интересует, каким образом та или иная семейная ситуация воспринимается ребенком, какие последствия она вызывает в его личностном развитии, поведении и как это сказывается на его эмоциональном самочувствии.

Воспитательный микросоциум - часть социальной микросреды, которая осуществляет направленное и ненаправленное воспитательное воздействие и влияет на формирование личности ребенка.

Семье в воспитательном микросоциуме, этом малом круге общения, принадлежит главная роль. Семья осуществляет воспитательные воздействия и влияния позитивной и негативной направленности в зависимости от личностных особенностей родителей, их отношения к ребенку и его воспитанию, стиля семейного воспитания. В каждой семье, основанной на родственных чувствах и привязанностях, складывается особый эмоционально-психологический микроклимат, формируются семейные роли. Эти и многие другие параметры, переплетаясь между собой, и определяют семью как воспитательный микросоциум.

Существуют различные модели помощи семье, которые можно использовать в работе с семьей.

1. *Педагогическая модель* базируется на гипотезе недостатка педагогической компетентности родителей. Субъектом жалобы в таком случае

обычно является ребенок. Консультант вместе с родителями анализирует ситуацию, намечает программу мер. Хотя причиной неблагополучия может быть сам родитель, эта возможность открыто не рассматривается. Психолог ориентируется не столько на индивидуальные возможности родителя, сколько на универсальные с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания.

Данная модель исходит из предположения о дефиците у родителей знаний и умений, связанных с воспитанием детей. Эта модель носит профилактический характер. В ней особенно нуждаются так называемые проблемные, дисфункциональные семьи. Она направлена на повышение психолого-педагогической культуры родителей, расширение и восстановление воспитательного потенциала семьи, активное включение родителей в процесс социального воспитания детей. Сочетание теоретических знаний, их закрепление в опыте семейного воспитания, дискуссии и практикумы, обращенные к реальным трудностям семейного воспитания, создают хорошую основу родительской компетентности.

2. *Социальная модель* используется в тех случаях, когда семейные трудности являются результатом неблагоприятных внешних обстоятельств. В этих случаях помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство внешних сил.

3. *Психологическая (психотерапевтическая) модель* используется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностях членов семьи. Она предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семьи. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и выявлении причин его нарушений.

4. *Диагностическая модель* основывается на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке или своей семье. Объект диагностики - семья, а также дети с нарушениями и отклонениями в поведении. Диагностическое заключение может служить основанием для принятия организационного решения.

5. *Медицинская модель* предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Задача психотерапии - диагноз, лечение больных и адаптация здоровых членов семьи к больным.

Психолог может использовать различные модели помощи семье в зависимости от характера причин, вызывающих проблему детско-родительских и супружеских отношений.

Формирование и функционирование родительства нуждается в психологическом сопровождении, содержание которого имеет свою специфику.

Сопоставляя две основные модели психологической работы с семьей: модель поддержки и модель сопровождения, необходимо отметить следующее.

Во-первых, их противопоставление в реальной деятельности практического психолога приводит к гипертрофированию то каузального, то симптоматического подхода в работе с семьей.

Во-вторых, по сути, они являются двумя сторонами одной и той же медали. Их нужно рассматривать как закономерно взаимосвязанные модели психологической службы, потому что их приоритеты определяются единими законами развития психики человека.

В-третьих, сходство состоит в том, что предполагаемым конечным результатом работы в рамках обеих моделей является полноценное психическое развитие и успешность воспитательно-образовательного процесса в учреждении и в семье. Они обе могут работать по заказам и проектировать свою деятельность по собственной инициативе; основными субъектами взаимодействия в обеих моделях являются дети, педагоги, родители, администрация.

В-четвертых, их принципиальное различие концентрируется в области средств, путей, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональной деятельности психолога. И та, и другая модель нацелены на успешность и полноценность развития и педагогического процесса. Но одна за счет помощи, за счет работы со свершившимся неблагополучием, а другая - за счет создания условий, предотвращающих неблагополучие.

Так, *модель сопровождения, ее методология представляет собой этап перспективного развития психологической службы образования. Модель поддержки - это актуальное решение злободневных проблем сегодняшнего состояния системы образования* (выделение актуального и перспективного направления психологической службы предложено И. В. Дубровиной).

В современной практической психологии еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психологического сопровождения. Оно трактуется как *вся система* профессиональной деятельности психолога (Р.М. Битянова); *общий метод* работы психолога (Н.С. Глуханюк); *одно из направлений и технология* профессиональной деятельности психолога (Р.В. Овчарова).

Психологическое сопровождение направлено на *создание социально-психологических условий* для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в *ситуациях социально-педагогических взаимодействий*, организуемых в рамках образовательного учреждения.

Более того, в систему сопровождения включаются все участники образовательного процесса, в том числе и родители. В качестве объекта психологического сопровождения может выступать либо конкретный родитель, конкретная семья, либо группа семей.

Цель сопровождения - *создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального личностного развития и обучения в данной ситуации.*

Н.С. Глуханюк рассматривает психологическое сопровождение как *метод создания условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.* Субъектом развития является человек, к ситуациям жизненного выбора относятся множественные проблемные ситуации, разрешая которые, человек определяет для себя путь развития - прогрессивный или регрессивный.

Другие исследователи под психологическим сопровождением понимают *систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий* для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий функционирования образовательного учреждения, дающего возможность самореализации личности (Т. Яничева).

Существенным моментом является *работа со всеми участниками «образовательного пространства»* - детьми, педагогами, родителями. Причем приоритеты, связанные с преимущественным вниманием к тем или иным группам, имеют принципиальное значение.

Психологическое сопровождение включает:

- сопровождение естественного развития родительства;
- поддержку родителей в трудных, кризисных и экстремальных ситуациях;
- психологическое ориентирование процесса семейного воспитания.

Психологическое сопровождение - это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья семьи и полноценного развития личности ребенка в семье и его формирования как субъекта жизнедеятельности. Эта технология отличается от других, например, психокоррекции, психологического консультирования следующими особенностями:

- позицией психолога и других субъектов сопровождения;
- способами взаимодействия и разделением ответственности психолога с родителями;
- приоритетами видов (направлений) деятельности психолога в работе родителями;
- стратегическими целями (развитие личности родителя как субъекта семейного воспитания);
- критериями эффективности работы психолога в терминах субъектности личности родителей, связанной с принятием родительской ответственности.

В завершение следует отметить, что методология психологического сопровождения семьи и семейного воспитания предусматривает многообразие психологических практик в работе с родителями.

Вопросы для самоконтроля

1. Что, по Вашему мнению, является основным условием полноценного обучения, воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста? Обоснуйте свой ответ.

2. Выделите основные задачи организации образовательного процесса дошкольного учреждения, обеспечивающие индивидуально-личностный подход к ребёнку и систематическую работу со всеми воспитанниками.

3. Приведите примеры, (из литературных источников, средств массовой информации, личного опыта) когда семья для ребенка являлась:

а) мощным фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности;

б) источником психической травмы и связанными с ней разнообразными личностными расстройствами: невротами, психозами, психосоматическими заболеваниями, сексуальными перверсиями и отклонениями в поведении.

Практические задания по теме.

1. Подберите методики на изучение психических процессов детей раннего и дошкольного возрастов.

2. Подберите рисуночные методики - «Нарисуй человека», «Автопортрет», «Свободный рисунок», «Картина мира», «Рисунок семьи», «Кинетический рисунок семьи», «Дом, дерево, человек». Группу графических методов составляют «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», «Графический тест "Дерево"», «Графический диктант» и др. и проанализируйте один детский рисунок.

3. Разбор случаев из практики

1) На приеме мама и ее 10-летняя дочь Юля. «Нарисуй то, что тебе хотелось бы сейчас нарисовать», - обращаемся мы к девочке. Внизу листа, где обычно рисуют землю и траву, Юля рисует облака. Потом она рисует стены замка. «Что это у тебя?» - спрашиваем мы девочку. «Это загробное царство», - отвечает она. Дальше свой рисунок она сопровождает рассказом: «У меня была маленькая сестричка. Когда она еще была у мамы в животике, мама болела желтухой, и у сестрички в головке образовался грибок. В два месяца она умерла. Она сейчас в загробном царстве, в раю и молит бога, чтобы и меня он взял в рай». Она рисует облака. Над ними - замок. Рядом она рисует трон, а на нем бога. «Бог смотрит на Катеньку (так называли ее сестричку), которая улыбается и играет с Муркой (их домашней кошкой). Он и сам улыбается, радуясь тому, что кому-то весело». На наш вопрос о том, что же за воротами, Юля отвечает: «Райский сад, который невозможно нарисовать, потому что такой красоты, которой обладает этот сад, на самом деле не представить».

Рисовать реальную жизнь Юля не хочет. «А чем бы такой рисунок мог отличаться?» - спросили мы девочку. Глядя на сделанный рисунок райской жизни, она ответила: «Там были бы другие краски, более темные: коричневые, черные. Облака были бы потемнее. Например, темно-синие. Ворота вместо розового цвета имели бы цвет красный, даже скорее цвет крови», - уточняет она. «Чем мир загробный отличается от нашего реального мира?» - спросили мы Юлю. «В реальном мире никто не радуется тому, что тебе весело. Наоборот, только завидуют. В загробном мире нет холода, не хочешь кушать. Там ты сыт молитвой. Когда у нас умерла Катя, мама просила меня читать молитву. Я очень долго читала молитву. И казалось, что больше ничего не хочу, кроме того, чтобы читать и читать молитву опять. Даже есть не хотела».

Так может выглядеть на практике использование метода, названного «анализ продуктов деятельности». Детский рисунок в данном случае выступил и в качестве способа разговора с девочкой, услышать и понять ее переживания.

2) Место действия - детский сад. Идет подготовка к празднику. Ребенку четырех лет поручили читать стихи. Он должен открыть праздник. Его мать работает в этом же детском саду. Она очень радуется тому, что сыну оказали такую честь, такое доверие. Начинается праздник. Малыш выходит в центр зала и, растерявшись, все забывает. Потом он слышит напряженный шепот воспитателя: ему подсказывают строчки из стихотворения. И он начинает читать стихи. Заведующий и методист, другие воспитатели тоже заметили эту паузу. После праздника устроили достаточно серьезный разбор ситуации. «Почему

такому ребенку, - возмущалась администрация детского сада, - доверили читать стихи?». Все это слышит мама. Она не знает, как ей быть. Она боится, что ребенок потеряет уверенность в своих силах. Говоря точнее: считает, что ребенок уже потерял веру в свои силы.

Каково ваше отношение к данной ситуации? Как бы повели себя на месте мамы, воспитателя, заведующего, методиста? Не кажется ли вам, что ребенок теряет веру в свои силы лишь после того, как веру в его силы потеряет его мать?

Что бы вы ответили воспитателю? Что вы сами думаете о наказаниях? Можно ли воспитать ребенка без наказаний? И за что вы стали бы наказывать шестилетнего ребенка? Послушайте, что говорят родители, приводящие детей в группу детского сада. Что они и вы думаете по поводу философских положений: «человек по своей природе добр»; «человек по своей природе зол»? Как изменится отношение взрослых людей к детям, если они будут думать, что по своей природе человек, и в частности ребенок, добр? К каким средствам воспитания они будут прибегать? И нужно ли вообще тогда будет понятие «воспитание»?

«Я ни за что не поверю, что ребенка можно воспитать без наказаний. Каким-то образом следует ему показать, чего нельзя делать. Ведь стать плохим это достаточно сильная тенденция, которая сидит в каждом ребенке. И следует показать ему, что развитие таких черт характера мы не допустим».

4. Приведите свои примеры.

5. Как реализуется лично ориентированный подход в образовательном процессе дошкольного учреждения, в котором Вы работаете?

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. –М: Академический проект. 2001. – 704 с.
2. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. г М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2005. – 256 с. — («Gaudeamus»).
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: МПСИ; Воронеж, 2000. – 558 с.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 463 с.
5. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А., А. Хвостов. — М.: Академия, 2000, 2007. – 624 с.
6. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб. : Союз, 1997. – 144 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. — М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
9. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Вопросы теории и истории психологии / гл. ред. А.В. Запорожец ; [вступ. статья А.Н. Леонтьева]. — Москва: Педагогика, 1982. – 487 с.
11. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031000 "Педагогика и психология" / Под ред. В.Е. Клочко. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 263с.
12. Детская психология : опорные планы-конспекты по курсу / сост.: В.В. Авраменко, И.Н. Лепеш ; М-во образования РБ, УО "Могилевский гос. ун-т им. А.А. Кулешова". – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2006. – 36 с.
13. Детская психология : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. N 2110 "Педагогика и психология (дошк.)" / под ред. Я. Л. Коломинского, Е.А. Панько. — Минск : Университетское, 1988. — 399 с.
14. Детская практическая психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по пед. спец./ Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Гардарики, 2003. – 254 с.
15. Ермолаева М.В. Психология развития: Методическое пособие для студ-в заочной и дистанционной форм обучения. – 2-е изд. М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.-376 с.
16. Каменская Е.Н. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций./ Е.Н. Каменская.-Ростов н/Д, 2006. – 224 с.
17. Коломинский Я.П., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
18. Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства : учеб, пособие / О.О. Косякова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 415 с. – (Высшее образование).

19. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
20. Крайг Грэйс. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
21. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. –М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
22. Люблинская А.А. Детская психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — Москва: Просвещение, 1971. – 415 с.
23. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
24. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1996. – 352 с.
25. Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г. А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 384 с.
26. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией члена- корреспондента РАО А.А.Реана.-СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК»,2003. – 416 с.
27. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений, обуч. по спец. 030900 "Дошкольная педагогика и психология". – М.: ВЛАДОС, 2003. — 368 с
28. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Изд. Дом «Бахрах», 2006. – 480 с.
29. Трофимова Н.М. Пушкина Т.Ф., Козина Н.В. Возрастная психология. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.
30. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-еизд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
31. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студ.вузов. – М. : ВЛАДОС, 2001. — 368с.
32. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

Дополнительная литература

33. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений по спец.: "Психология", "Дошк. педагогика и психология", "Педагогика и психология". — Москва: Академический проект: Альма Матер, 2005. – 701 с.
34. Авдеева Н.Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве // Вопросы психологии. 1997. № 4.
35. Авраменко В.В. Возрастная психология: пособие для студ. спец. "Психология" / М-во образования РБ, УО "Могилевский гос. ун-т им. А.А. Кулешова". – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2005. — 87 с.
36. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога. — М.: ООО «Издательство Скрипторий» 2000», 2002. – 80 с.

37. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Кризис развития ребенка семи лет: Психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 96 с.
38. Белоус А.Н. Развитие интеллектуально-познавательной сферы детей дошкольного возраста: Пособие для педагогов, педагогов- психологов дошкол. учреждений / А.Н. Белоус. — Мн.: Беларусь, 2002. — 144 с.: ил.
39. Варга А.Я. Роль родительских отношений в стабилизации детской невротической реакции // Вестник МГУ. Психология. 1985. № 4.
40. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности// Вопросы психологии, 2001. -№ 3.
41. Венгер А.Л. Данил Борисович Эльконин.// Психологическая служба, № 2, 2004. с. 103.
42. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет. сада / под ред. Л.А. Венгера. — Москва: Просвещение, 1988. — 144 с.
43. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. (Дошкольный возраст). — Москва: Просвещение, 1969. — 365 с.
44. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности// Вопросы психологии, 2001
45. Веракса Н.Е. История возрастной психологии. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. "Дошкольная педагогика и психология"; "Педагогика и методика дошкольного образования". — Москва : Академия, 2008. — 303 с.
46. Возрастная и педагогическая психология/ под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1997. — 324 с.
47. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учебно-методическое пособие для студентов сред. пед. учеб. завед. / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. — М.,1999. — 320 с.
48. Возрастная психология : краткий курс лекций / [авт.-сост.: М.А. Дыгун (общ. ред.) [и др.]] ; М-во образования РБ, УО "Мозырский гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина". — Мозырь: УО "МГПУ им. И.П. Шамякина", 2009. — 113 с.
49. Волков Б.С., Волков Н.В. Детская психология в задачах и ответах. — М.: Тривола, 1996. — 160 с.
50. Волков Б.С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф.01 - Психология): в 2 ч. Ч. 1 : От рождения до поступления в школу / под ред. Б.С. Волкова. — Москва: ВЛАДОС, 2005. — 366 с.
51. Волков Б.С. Детская психология: Логические схемы. — М.: ВЛАДОС, 2002. — 256 с. — Библиогр.: с. 236–239.
52. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — СПб: Союз, 1997. — 224 с.
53. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от одного года до трех лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. — М.: АРКТИ, 1999. — 64 с.
54. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2003. — 512 с.

55. Голубева Л.Г. и др. Развитие и воспитание детей раннего возраста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Г. Голубева, М.В. Лещенко, К.Л. Печора; под ред. В.А. Доскина, С.А. Козловой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 192 с.
56. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. 184 с. — (Руководство практического психолога).
57. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии, 1992. — № 1.
58. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Сост.: С.В. Велиева. СПб: Речь, 2005. 240 с
59. Зеньковский В.В. Психология детства. — М.: «Школа-Пресс», 1996. 334 с.
60. Ильин Е.П. Психология: учебник для средних учебных заведений. СПб.: Питер, 2004. — 560 с.
61. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие для вузов / О.А. Карабанова. — М. : Гардарики, 2007. — 319 с.
62. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста: Учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Ушверсггэцкае, 1999. — 316 с.
63. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 190 с. — (Психол. наука — школе).
64. Косякова О.О. Возрастные кризисы / О.О. Косякова. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 224 с. — (Высшее образование).
65. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе; Науч.-ис- след. ин-т дошкольного воспитания. Акад. пед. наук СССР.— М.: Педагогика, 1991. — 152 с.:
66. Кузин М.В. Детская психология в вопросах и ответах. — Изд. 2-е. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 255 с.
67. Кушнир Н.Я., Максимук Н.Н. Введение в школьную жизнь: Метод. пособие. — Мн.: Нар. асвета, 1995. — 244 с.
68. Леонтьев А.А. Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. — 2001. — № 4.
69. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. — Москва: Педагогика, 1986. — 143 с.
70. Лисина М.И. Психология самосознания у дошкольников. — Кишинев: Штиинца, 1983. — 112 с.
71. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / [вступ. ст. и сост. А.Г. Ружская]. — Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2009. — 320 с.
72. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. — М., 1998. — 448 с.
73. Мухина В.С. Возрастная психология: Учеб. пособие. — М., 1998.— 364 с.
74. Нартова-Бочавер С.К. Введение в психологию развития: учеб. пособие / С.К. Нартова-Бочавер, А.В. Потапова. — М.: Флинта: МПСИ, 2005. — 216 с.

75. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пособие для вузов. – М., 2006. – 442 с.
76. Овчарова, Раиса Викторовна. Психология родительства: учебное пособие для вузов / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2005. – 362 с.
77. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение. Учебная литература, 1996. – 352 с.
78. Першина Л.А. Возрастная психология: [учеб. пособие для вузов]. — Москва: Академический проект, 2004. – 255 с.
79. Печора К.Л. и др. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Кн. для воспитателя дет. сада / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.: ил.
80. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Академия, 2000. – 182.
81. Практикум по возрастной психологии / Под. ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2001. – с. 688 с.,ил.
82. Психолог в детском дошкольном учреждении. Метод. рекомендации к практической деятельности. Дьяченко О.М. / Под ред. Лаврентьева Т.В. – М.: Новая школа, 1996 – 144 с.
83. Психологическая готовность к школьному обучению. Психологические основы обучения и воспитания детей 6-летнего возраста / Сост. Е.А. Бирюкевич, И.Е. Валитова: БГПИ им. А.С. Пушкина. – Брест, 1991. – 30 с.
84. Психология развития: учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
85. Солодилова О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах: учеб. пособие. – Москва: Проспект, 2004. – 289 с.
86. Психологическая природа детских жалоб: метод. рекомендации студентам-практикантам. Абрамова Л.Н. – Витебск: ВГУ, 1996.
87. Психология детства: Практикум. Тесты. Методики. – СПб, Прайм Еврознак, М.: Олма-Пресс, 2003. – 368 с.
88. Психология семьи: учеб.-метод. пособие / сост. Е.Н. Колодич, А.А. Костюкович. Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2002.
89. Сенько Т.В. Диагностика и коррекция взаимодействия в диаде «ребенок-родители» // Адукацыя і выхаванне. 1998. № 7.
90. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие для вузов / Е.И. Артамонова [и др.] ; под ред. Е.Г. Силаевой. – изд. 3 - е, стереотип. – М.: Академия, 2005. – 190 с.
91. Славкина М.А. Возрастная психология (психология развития). 100 вопросов – 100 ответов : [учеб. пособие] / [авт.-сост. М.А. Славкина]. — Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.
92. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 160 с.: ил. — (Психология для всех).
93. Солдатова Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 383 с.

94. Торохтий, В.С. Психология социальной работы с семьей: учебно – методическое пособие для вузов / В.С. Торохтий. – М.: Центр социальной педагогики РАО, 1996. – 218 с.

95. Трофимова Н.М. Возрастная психология : практикум для студ. высш. сред. спец. учеб. заведений: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. (ОПД.Ф.01 - психология). – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2005. – 237 с.

96. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум для сред, и высш. пед. учеб, заведений и работников дошк. учреждений. 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 96 с.

97. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 480 с.

98. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Мн.: Ильин В.П., 1996. — 192 с.

99. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. Ильясова. – М.: Изд-во МГУ, 1980.

100. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие для студентов. / сост. Л.М. Семенюк; Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994. – 254.

101. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов. – М.; Воронеж. – 2007. 352 с.

102. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. – М.: Генезис, 2004. –175 с.

103. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 270 с.

104. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии. – Москва: Гардарики, 2004. – 349 с.

105. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога/Серия «Справочники».-Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 384 с.

106. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО, 2000. – 512 с.

107. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с

108. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. "Психология". – 2-е изд., стер. — Москва: Академия, 2005. – 143 с.

109. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж. – 2007. – 416 с.

110. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр "Владос", 1999. – 360 с.

111. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопросы психологии. – 1971. – № 4.

112. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: «Университетская книга», 2006. – 292 с.

113. Я и моя семья: Психологическая совместимость: Коррекция семейных отношений: Дети и родители ; авт. – сост. Э. Флерковский. – Ростов - на — Дону: Феникс, 2003. – 314 с.

ПЕРСОНАЛИИ

Белкина Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, академик РАЕН, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Автор 180 научных публикаций, в т. ч. 11 монографий

Божович Лидия Ильинична (1908–1981) - советский психолог, ученица Льва Выготского. Доктор психологических наук, профессор.

Выготский Лев Семенович (1896–1934) российский психолог, внесший большой научный вклад в сферу общей и педагогической психологии, психологию развития, искусства, дефектологию. Сформулировал теории детского развития, создав теорию «зоны ближайшего развития» и др.

Колберг Лоренс (1927–1987) американский психолог, специалист в области психологии развития. Бакалавр (1949), доктор философии (1958). Один из основателей теории когнитивизма, в том числе теории развития нравственности.

Лисина М́ая (Мáйя) Ива́новна (1929–1983) - советский психолог, доктор психологических наук, профессор. М.И. Лисина выдающийся детский психолог, основатель оригинальной научной школы, автор концепции генеза общения ребенка со взрослым, она фактически стала основательницей отечественной психологии младенчества.

Пиже Жан (1896–1980) известный швейцарский психолог, специалист в области теории познания (генетической эпистемологии), психологии развития, психологии образования, экспериментальной и теоретической психологии. Автор теории стадий развития интеллекта. Был президентом Швейцарской комиссии ЮНЕСКО, член 20 научных обществ, почетный доктор многих университетов

Смирнова Елэна Олэговна (род. 1947) — российский психолог, доктор психологических наук, профессор. Научный руководитель Московского городского Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета (с 2004 г.). Е. О. Смирнова является членом Российского психологического общества (РПО), Ассоциации детских психиатров и психологов (АПП), Международного общества исследователей развития поведения.

Урунтаева Галина Анатольевна (род. 1952), вузовский педагог, доктор психологических наук (2003), профессор, действительный чл. АПСН РФ (1998). Заслуженный работник высшей школы РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ. в г. Кандалакша. Автор более 100 научных работ по вопросам дошкольной психологии.

Шаграева Ольга Аркадьевна, доцент общеинститутской кафедры психологии образования института ИППО ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Кандидат психологических наук, доцент.

Эльконин Даниил Борисович (1904-1984) - советский и российский психолог и педагог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии, специалист в области детской и педагогической психологии. Доктор психологических наук, (1962), профессор (1965), член-кор АПН СССР (1968). Ученик и ближайший сотрудник Л.С. Выготского.

Эриксон Эрик Хомбургер (1902–1994) – американский психолог, социолог и психоаналитик. Основатель психоистории, один из основателей эго-психологии. Профессор (1960) и почетный профессор Гарвардского университета (1970). Занимался детским психоанализом, изучением эпигенетического развития личности и т.д.

Фельдштейн Давид Иосифович (1929–2015) – советский и российский педагог и психолог, специалист в области возрастной и педагогической психологии, психологии развития, психологии личности; профессор (1974), академик и вице-президент Российской академии образования, действительный член АПСН.

Фрейд Зигмунд (1856–1939) – австрийский психолог, психиатр, невропатолог, создатель психоанализа, доктор медицины (1881), профессор Венского университета (1902–1938), почетный доктор права университета Кларка (1909 г), Иностраный член Королевского общества.

Учебное издание

КУХТОВА Наталья Валентиновна

ЦИРКУНОВА Наталья Ивановна

**ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

Курс лекций

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *И.В. Волкова*

Подписано в печать 2017. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 3,72. Уч.-изд. л. 4,13. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.