

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:
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Курс лекций

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2018*

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 № 6 от 27.06.2018 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*;
заведующий кафедрой психологии СПбАПО,
доктор психологических наук *С.М. Шингаев*

Кухтова, Н.В.

К95 Психология раннего и дошкольного возрастов: деятельность: курс лекций / Н.В. Кухтова, Н.И. Циркунова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 62с.

Данное издание представляет собой теоретико-практическое руководство к изучению психологии раннего и дошкольного возрастов, в котором излагаются общие сведения о развитии деятельности: структура, ведущие и основные виды деятельности.

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., 2018
©ВГУ имени П.М. Машерова, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1 <i>Понятие о деятельности. Формирование деятельности в онтогенезе</i>	5
2 <i>Предметно-манипулятивная деятельность как ведущий тип деятельности ребенка раннего возраста</i>	10
3 <i>Игра как ведущая деятельность дошкольника. Значение игры для психического развития и формирования личности ребенка</i>	14
4 <i>Общение как отдельный вид деятельности. Общение ребенка и взрослого</i>	22
5 <i>Общение дошкольников со сверстниками. Детские сообщества и межличностные отношения у дошкольников</i>	26
6 <i>Особенности художественной деятельности детей раннего и дошкольного возрастов</i>	30
7 <i>Элементарная трудовая деятельность детей раннего и дошкольного возрастов</i>	36
8 <i>Общая характеристика элементарной учебной деятельности в детском возрасте. Предпосылки формирования учебной деятельности у дошкольников</i>	51
ЛИТЕРАТУРА	57
ПЕРСОНАЛИИ	61

ВВЕДЕНИЕ

Образовательным стандартом Республики Беларусь (ОСРБ 1-01 03 72-2013) по дисциплине «Психология раннего и дошкольного возрастов» предусмотрено изучение слушателями специальности «Дошкольное образование» деятельности ребенка раннего и дошкольного возрастов.

Деятельность является базовой категорией психологии. Личность формируется в деятельности. В разнообразных видах своей деятельности человек вступает в многочисленные и разнообразные отношения с другими людьми. Чем более разнообразными видами деятельности занят человек, тем в более многообразные отношения с другими людьми он вступает, тем более разносторонними становятся его интересы, побуждения, чувства, способности.

В процессе развития ребенка его сознание формируется в совместной со взрослыми и сверстниками деятельности. Он учится понимать других и себя, управлять собой и оценивать свои поступки. Законы психического развития ребенка могут быть раскрыты лишь при изучении разных видов деятельности детей. Развитие ребенка совершается в его активном и разнообразном общении с предметным и социальным миром, имея свои особенности. По-разному используется активность ребенка в общении, игровой деятельности. Для того чтобы педагог мог с максимальным эффектом использовать образовательно-воспитательные возможности той или иной деятельности, необходимо знать природу каждой из них.

В предлагаемом курсе лекций представлены особенности разных видов деятельности детей раннего и дошкольного возрастов, показано их значение для психического развития и формирования личности ребенка.

Данное издание поможет слушателям и студентам специальности «Дошкольное образование» в самостоятельной работе по вышеназванной проблеме в процессе изучения психологии раннего и дошкольного возрастов.

1 Понятие о деятельности. Формирование деятельности в онтогенезе

Все процессы психического развития человека, осуществляются через его деятельность, следовательно, формирование деятельности имеет первостепенное значение для становления личности и психических функций.

Деятельность – система процессов активного и целенаправленного взаимодействия человека с окружающим предметным миром, в ходе которого он реализует определенные жизненные отношения к нему и удовлетворяет ведущие потребности.

Деятельность человека имеет общественный, социальный характер. В ходе своего психического развития, в процессе социализации субъект овладевает аккумулярованными в культуре формами, способами и средствами деятельности, усваивает ее задачи и мотивы. Культурно-исторический опыт, фиксированный в языке и других знаковых системах, опосредует развитие индивидуальной деятельности субъекта.

В зависимости от формы осуществления выделяют внешнюю, протекающую во внешнем плане (предметно-практическую), и внутреннюю, протекающую во внутреннем плане (умственную), деятельность. Внешняя и внутренняя деятельность тесно взаимосвязаны друг с другом и представляют собой не две различные реальности, а единый процесс деятельности. Внутренняя деятельность формируется на основе внешней, в процессе ее интериоризации, и имеет единую с ней структуру. Процесс интериоризации означает не «перекладывание» внешней деятельности во внутренний план, а формирование внутренней деятельности в процессе осуществления внешней. Возможен и обратный процесс: экстериоризация – разворачивание внутреннего плана деятельности вовне.

В структуре деятельности вычленяются собственно деятельность и входящие в ее состав отдельные действия и операции. Структурные элементы деятельности соотносятся с ее предметным содержанием – мотивами, целями и условиями. Деятельность всегда подчинена мотиву – предмету потребности. Она состоит из отдельных действий, направленных на сознательно поставленную цель. Цель, как правило, не совпадает с предметом потребности (мотивом), но предполагает осмысленное соотнесение с ним. В силу такого установления отношений цели к мотиву она приобретает определенное значение для личности, личностный смысл. Действие как процесс достижения цели может быть осуществлено различными способами – операциями – в зависимости от конкретных условий и средств деятельности. Операция всегда подчинена логике используемого орудия (средства) деятельности. В исследованиях психологов (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) выявлена зависимость эффективности деятельности, успешности решения задач испытуемыми от структуры и предметного содержания деятельности.

В самом общем виде структура деятельности может быть представлена тремя звеньями: потребность, мотив (предмет потребности) и связующая их

Деятельность – совокупность действий, отвечающих одним и тем же побуждениям

деятельность (собственно деятельность). Более детальное рассмотрение структуры деятельности требует выделения следующих ее аспектов (Кулагина):

1. Фазы деятельности.

В двухфазном строении деятельности ее структура может быть представлена в следующем виде: актуализация потребности – фоновая (поисковая) активность – «опредмечивание» потребности (появление мотива) – собственно активная фаза деятельности – удовлетворение потребности.

2. Внешняя (поведенческая) и внутренняя стороны деятельности.

Внутренняя сторона деятельности представлена психическими образованиями, направляющими внешнюю активность. В работах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и ряда других исследователей показано, что в онтогенезе психики человека осуществляется переход от внешних, материальных, действий к действиям во внутреннем плане, т.е. «внутренние психические деятельности происходят из практической деятельности». Этот переход от внешних материальных действий к действиям во внутреннем плане получил название *интериоризации*.

Таким образом, несмотря на неразрывное единство внешней и внутренней сторон жизнедеятельности, первичной всегда является внешняя практическая деятельность.

Внешняя деятельность и сопряженное с ней психическое отражение, входя в структуру общей деятельности, единой связи индивида с окружающей средой одновременно выступают, как было сказано выше, двумя ее сторонами и в некотором отношении являются эквивалентными друг другу. И подобно тому, как внешняя деятельность направлена на достижение того или иного предмета потребности, психическое отражение приводит к тому или иному результату. *Результат психического отражения* — важный элемент структуры деятельности, показатель уровня психического развития.

Результат психического отражения имеет внутренний и внешний аспекты. Так, на уровне сенсорной психики (у кольчатых червей, иглокожих, улиток и др.) результатом психического отражения является ощущение. Например, при зрительном ощущении (цвета, интенсивности освещения и т.п.) внутренний результат психического отражения представляет собой, по выражению Л.М. Веклера, «отпечаток» в субстрате соответствующего рецептора (сетчатки глаза), а внешний — собственно ощущение воздействующего раздражителя как свойства внеположенного объекта, характеристики внешней среды. На уровнях психики наиболее высокоразвитых животных и человека результатом психического отражения становится знание. Оно также имеет внутреннюю и внешнюю стороны.

3. Операциональный аспект деятельности. Он связан с собственно активной фазой деятельности, наступающей после «опредмечивания» потребности (появления мотива). А.Н. Леонтьев выделил в структуре деятельности действия и операции. *Действия* являются «основными составляющими» отдельной деятельности. Под *операцией* понимается способ выполнения действия. Это «особая сторона» действия, отвечающая условиям, в которых оно осуществляется.

Согласно А.Н. Леонтьеву, действием можно назвать процесс, подчиненный сознательной цели. В соответствии с этим действия возникают в филогенезе

только в человеческом обществе, т.е. в антропогенезе, и неразрывно связаны с целенаправлением. В то же время, операции появляются в структуре деятельности уже на перцептивной стадии, т.е. исходя из современных данных, на уровне жизнедеятельности членистоногих, низших позвоночных и ряда других животных. Иными словами, отдельные звенья инстинктивного поведения могут выполняться с помощью различных операций.

Отмеченное обстоятельство, а также наличие операциональной стороны деятельности позволяют уже на перцептивном уровне развития выделять в ее структуре действия. На более низком сенсорном уровне жизнедеятельность животных состоит из однообразных рефлекторных актов, основой которых являются те или иные ощущения. Осуществляемые ими деятельности всегда имеют только одно звено (один рефлекторный акт) и, что самое главное, всегда выполняются одним и тем же способом. У животных перцептивного уровня отдельные деятельности иногда тоже состоят только из одного звена, но это звено может быть выполнено посредством различных операций.

Итак, в структуре деятельности выделяются действия, направляемые целями. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия».

В простейших случаях, когда деятельность состоит только из одного действия, цель может совпадать с мотивом. Например, при появлении жажды мы наливаем в стакан воду. Здесь цель (стакан воды) совпадает с мотивом (утоление жажды), а действие, направленное на достижение цели, целиком составляет содержание деятельности. Обычно же цели не совпадают с мотивами. Так, мальчик для привлечения к себе внимания нравящейся ему одноклассницы может совершать самые разные действия, направленные на различные цели: хорошо приготовить уроки и ответить на «пятерку»; написать любовную записку; пройтись на перемене на руках; дернуть свою симпатию за косу; затеять в ее присутствии драку; дерзко вести себя на уроке и т.д.

С другой стороны, одна и та же цель может возникнуть в связи с самыми различными мотивами. А.Н. Леонтьев приводит следующий пример: «Допустим, что ребенок занят приготовлением уроков и решает заданную ему задачу. Он, конечно, сознает цель своего действия. Она состоит для него в том, чтобы найти требуемое решение и записать его. Именно на это и направлено его действие...» При этом мотив необходим, чтобы научиться арифметике; получить возможность пойти играть с товарищами. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: выполнить необходимое задание. Но смысл этого действия для ребенка будет всякий раз различным; поэтому психологически различными, конечно, будут и сами его действия.

В зависимости от того, какой реализуется мотив, такой будет и характер самой деятельности. За одним и тем же действием, направленным на достижение одной и той же цели, могут стоять самые различные по характеру мотивы. В соответствии с этим полнота действий, тщательность его выполнения, полученный результат также во многом определяются мотивом, точнее говоря, той степенью вышеперечисленных качеств, которая необходима и достаточна для его достижения.

В психологии выделяют различные виды деятельности: предметно-манипулятивную, игровую, учебную, трудовую (предметно-практическую) и др. На различных этапах онтогенетического развития определенные виды деятельности приобретают ведущее значение для формирования психики, сознания и личности в целом. Такие виды деятельности получили название ведущих.

В каждом периоде человеческого развития выделяют определенный ведущий вид деятельности. Для младенчества – это непосредственно-эмоциональное общение, для раннего детства – предметно-манипулятивная деятельность, для дошкольного возраста – игра, для младшего и среднего школьного – учение, для подросткового периода – интимно-личностное общение, для ранней юности – учебно-профессиональная деятельность, для периода взрослости – профессиональная деятельность.

Осуществляя ведущую деятельность, человек социализируется, то есть усваивает формы и способы деятельности, ее задачи и мотивы, представленные в культуре, и при этом формируется как личность.+

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Главным итогом развития всех видов деятельности, с одной стороны, выступает овладение моделированием как центральной умственной способностью (Л.А.Венгер), с другой стороны, формирование произвольного поведения (А.Н. Леонтьев, Д.Б.Эльконин).

Вопросы для самоконтроля

1. Какова роль деятельности в психическом развитии ребенка?
2. В каких ситуациях ребенок выступает как объект, а в каких — как субъект деятельности? Приведите примеры.
2. Какие виды деятельности осваивает ребенок на протяжении дошкольного детства?
3. Можно ли назвать ведущей деятельность, которой ребенок отводит большее время суток? Какую деятельность называют ведущей? Назовите ее основные признаки.

Практические задания

1. Представить в виде схемы структуру деятельности человека и ее предметное содержание;
2. Осуществить самостоятельный обзор и анализ литературных источников по данной теме;
3. Выберите из приведенных утверждений те признаки, которые характерны для понятия «ведущий тип деятельности». Обоснуйте свой ответ:
 - наличие цели в деятельности;
 - деятельность, которой больше всего любит заниматься ребенок;
 - личность большее время занята этой деятельностью;
 - деятельность, которая обуславливает главное, важнейшее изменение в психике ребенка;
 - деятельность, овладение которой легче всего и доступнее ребенку;
 - деятельность, которая представляет большой интерес для ребенка.

2 Предметно-манипулятивная деятельность как ведущий тип деятельности ребенка раннего возраста

Ведущей деятельностью ребенка в раннем детстве является предметно-манипулятивная деятельность. М.М. Лобаскова отмечает, что около 1 года действие с предметами имеет манипулятивный характер. В 1г. 6мес. – 2г. действия и способы обращения ребенка с предметами начинают подчиняться функциональному назначению предметов. К 1г.6мес. дети начинают выполнять действия, которые они наблюдают у взрослых: укачивает куклу, катит машинку, чисти, моет и др. На третьем году жизни дети от полного выполнения действий начинают переходить к его символическому изображению. Дети используют предметы в игре не только по их прямому назначению, но и подчиняют функциональное употребление предмета своим идеям, замыслу игры. В раннем возрасте возникает индивидуальная предметная игра. К 3 годам дети много играют игрушками, конструируя, строят из них что-то новое. В этот период появляются первые попытки к рисованию.

Предметно-манипулятивная деятельность – деятельность ребенка, содержанием которой являются предметные манипуляции

Особенно значимыми для психического развития считаются орудийные и соотносящие действия. Орудийно-предметные действия – это действия с предметом-орудием в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования. Примеры орудийных действий – пить из кружки, причесываться расческой, рисовать карандашом, копать лопаткой, насыпать в ведро.

Сложность выполнения такого действия заключается в том, что ребенок должен научиться действовать не «в логике руки», когда предмет используется как естественное ее продолжение, а в логике самого орудия, то есть нужно приспособить движение руки к специфическим свойствам предмета.

Один из классических примеров, описанный П.Я. Гальпериным, – овладение ложкой как орудием приема пищи. Проходит длительный период обучения: вначале ложка выступает как простое замещение руки – ребенок пытается поднести ложку ко рту по кратчайшему расстоянию, так же как зажатый в кулаке сухарь. Лишь постепенно ребенок осваивает орудийную логику: зачерпнув из чашки, держать ложку строго горизонтально, сначала поднять вверх вертикально, а затем уже поднести к губам.

Д.Б. Эльконин выделил логику усвоения предметного действия ребенком. Приведем пример из наблюдений Эльконина за поведением внука в возрасте от 1 года до 2 лет: «Андрей (второй год жизни) не умеет слезать с дивана. Он пытается спуститься с него вперед головой или как-то боком. Бабушка учит Андрея. Она поворачивает его головой к спинке дивана, спускает одну его ногу с дивана, затем – другую. И при этом все время приговаривает: «Вот так! Вот так!» В последующих попытках она уже только поддерживает мальчика, помогая ему произвести соответствующие движения и поощряя его: «Так! Так! Молодец!» Через

некоторое время Андрей вновь оказывается на диване и ему надо слезть с него. Он самостоятельно поворачивается головой к спинке дивана и осторожно спускает одну ногу, потом другую. Каждое движение он сопровождает словами: «Баба, так! Баба, так!» А затем, встав ногами на пол, восклицает: "Андрей-молодец!". Главное звено обучения - образец действия, который дает ребенку взрослый.

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

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

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

3. Критерий правильности употребления орудий – не фактический результат, а соответствие образцу действия. Воспроизводя образец, ребенок строит собственный образ действия с предметом, при этом постепенно осваивая операционально-техническую сторону действия. Создание образа действия – не одномоментный акт, для этого требуются многочисленные пробы. Компоненты действия входят в образ только на основе санкции взрослого. Возникновение образа действия - конец формирования предметного действия.

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

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

Схематическое воспроизведение действий взрослого становится мощным стимулом дальнейшего развития деятельности ребенка: *воспроизводимые ребенком действия взрослого*, оставаясь какое-то время несовершенными по моторике и результату, направлены и осмысленны. Наиболее подходящей ситуацией обучения является «обращенный показ», то есть разыгрывание перед ребенком представления с игрушкой, при котором взрослый специально адресует ему свои действия, называет его по имени, улыбается, вовлекая в игру. Именно в этом случае ребенок с удовольствием наблюдает за действиями взрослого, подражает им, присоединяется к игре. В дальнейшем, когда взрослый оставляет ребенка одного, тот долго продолжает начатую игру.

Другой тип предметных действий – *соотносящие действия*. Цель соотносящих действий состоит в приведении двух или нескольких предметов в определенное пространственное взаимоотношение (складывание матрешки, пирамидки, других сборно-разборных игрушек, закрывание коробки крышкой, вкладывание в отверстия фигурок разного размера и формы). Показано, что разные способы обучения выполнению соотносящих действий имеют различный развивающий эффект для перцептивных способностей ребенка.

На первых порах взрослые стремятся познакомить ребенка с основной функцией предмета, с основным правилом использования вещи. Однако важное

значение в психическом развитии в раннем детстве имеет и использование полифункциональных предметов. Так, палочка может выступить в роли градусника, мостика, ложки, ножа; кубик может стать куском хлеба или мыла, кирпичом или утюгом. Подобные предметы не диктуют жестко способ их использования и предполагают определенную свободу действия, что позволяет им выступить средством овладения замещением.

Замещающее действие (в зарубежной психологии его называют символическим) характеризуется новым, условным отношением между предметом и его использованием и свидетельствует о зарождении знаковой формы сознания. Двухлетняя девочка протягивает маме камешек: «Вот тебе конфетка, кушай!» (камешек используется в значении конфеты).

Способность к замещению рассматривается как одна из важнейших предпосылок развития игры. Иногда замещение оказывается несформированным даже к концу раннего детства. В этом случае ребенок на предложение покормить куклу, осмотрев стол с игрушками, отвечает, что кормить нечем - нет ни хлеба, ни чая, ни сахара. Такие дети нуждаются в специальном внимании с тем, чтобы выяснить, с чем связано отставание в формировании символических (замещающих) действий, и оказать им педагогическую помощь в становлении знаковой функции сознания.

Внутри ведущей предметной деятельности начинают складываться новые виды деятельности, достигающие развернутых форм в дошкольном детстве. Это игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование). Игра рождается внутри предметной деятельности. Сначала ребенок манипулирует предметами так, как показал взрослый, причем требует тот же самый предмет (ту самую ручку, ту самую книгу, которую держит в руках мама).

Следующие этапы в развитии предметных действий, которые приводят к обособлению игры: перенос показанного действия на другие предметы (замещение), использование предметов-заместителей; воспроизведение увиденного на игрушках.

Одна из ранних форм игры детей раннего возраста – предметная игра – представляет собой многократное воспроизведение общих схем использования вещей, варьирование функций («значений») предмета в реальном практическом действии.

Предметная игра постепенно перерастает в сюжетно-отобразительную, когда ребенок воспроизводит в действиях свои собственные наблюдения повседневной жизни. Дети раннего возраста сначала действуют с предметами, а потом осознают смысл предмета в игре и дают предметам игровые названия.

В конце второго - начале третьего года жизни в поведении ребенка можно наблюдать феномен «роль в действии». Ребенок, воспроизводя действия конкретного взрослого из своего окружения, не осознает этого, но охотно соглашается, когда ему это сообщают («Ты ведешь машину как папа. Миша - папа»). Позже он сам замечает сходство своих действий с действиями взрослого и называет себя его именем. Роль как один из конституирующих моментов сюжетно-ролевой игры рождается в раннем детстве из фактически производимых ребенком в игре действий имитационного характера. Полуторугодовалый мальчик бе-

рет сломанную электробритву, втыкает вилку в дырочки детского кресла, долго водит бритвой по щекам, приговаривая: «Я - папа».

Перечисленные этапы развития предметной игры составляют одновременно предпосылки сюжетно-ролевой игры: переименование предметов, отождествление ребенком своих действий с действиями взрослого, называние себя именем другого человека.

Со стороны взрослых ребенку необходима помощь, живой интерес, практические советы. Взрослый своими предложениями постепенно усложняет и вносит разнообразие в игру; обеспечивает материальную сторону игры: подбирает игрушки и материалы (посуду, мебель, лоскуты, одежду, инструменты и т.д.).

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте сущность предметно-манипулятивной деятельности в психическом развитии детей раннего возраста?
2. Опишите роль взрослого в овладении ребенком предметной деятельностью. Как ребенок овладевает этой ведущей деятельностью?
3. Какие необходимые условия должны быть обеспечены в раннем возрасте для освоения ребенком общественного назначения предметов?

Практические задания

1. Ответьте на вопросы. Обоснуйте ответ.

Вопрос. Как организовать предметную деятельность ребенка, чтобы заложить в ней основы новых видов деятельности?

Вопрос. Какие из приведенных ниже действий называют соотносящимися, а какие орудийными? Действия детей:

- а) нанизывание колец пирамидки;
- б) закрывание коробки крышкой;
- в) манипулирование молотком;
- г) складывание матрешки;
- д) действие ложкой.

2. Разбор случая из практики.

Ситуация. Студентка, наблюдая за действиями детей с игрушками в группах второго и третьего года жизни, отметила:

◆ Сережа (1 год 1 месяц), играя разными игрушками, действует примерно одинаково: стучит, катает, тащит, сжимает их и т. д.;

◆ Катя (2 года 1 месяц), играя теми же игрушками, действует по-другому: куклу качает, машинку везет, карандашом рисует и т. д.

? *Как называются действия с игрушками Сережи и Кати? В чем их различие? Какова последовательность овладения детьми раннего возраста предметными действиями?*

Ситуация. Педагоги считают, что у детей раннего возраста не должно быть большого разнообразия игрушек.

? *Как должна быть организована предметная деятельность детей раннего возраста?*

3. Придумайте по 4–5 соотносящихся и орудийных действий.

3 Игра как ведущая деятельность дошкольника. Значение игры для психического развития и формирования личности ребенка

Игра появляется из предметно-манипулятивной деятельности в конце раннего детства. Первоначально ребенок был занят предметом и действиями с ним. Когда он овладел действиями, связанными с совместной деятельностью со взрослым, он начал осознавать, что он действует сам и действует как взрослый. Собственно, и раньше он действовал как взрослый, подражая ему, но не замечая этого. Как пишет Д.Б.Эльконин, он смотрел на предмет через взрослого, “как через стекло”. В дошкольном возрасте аффект переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно

Помимо необходимого уровня развития предметных действий, для появления игры нужно коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Около 3-х лет ребенок становится гораздо более самостоятельным, и его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться. В то же время, игра социальна и по своему происхождению, и по содержанию. Она не сможет развиваться без частого полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым. Нужны ребенку и различные игрушки, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей и другие.

В игре, как особом исторически возникшем виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, овладение которыми обеспечивает приобщение к культуре, познание предметной и социальной действительности, интеллектуальное, профессиональное, эмоционально-волевое и нравственное становление и развитие личности. **Игра** – это такая форма деятельности, в которой ребенок воспроизводит основные смыслы человеческой деятельности и усваивает те формы отношений, которые будут реализованы и осуществлены впоследствии. Он делает это, замещая одни предметы другими, а реальные действия – сокращенными.

Игра – деятельность ребенка в условных ситуациях, моделирующих реальность

Как отмечает М.М. Лобаскова, игра – это особый вид деятельности, представляющий собой совокупность осмысленных действий, не имеющих продуктивного завершения. Ребенок получает удовлетворение от процесса игры. Существует несколько типов игр:

1. Индивидуальные – представляют собой род деятельности, когда игрой занят один человек.
2. Групповые – включают несколько индивидов.
3. Предметные, связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов
4. Сюжетные – разворачиваются по определенному сценарию, воспроизводя его в основных деталях

5. Ролевые – допускают поведение человека, ограниченное определенной ролью, которую в игре он берет на себя
6. Игры с правилами – регулируются определенной системой правил поведения их участников.

Бывают и смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами ит. п. (Маклаков А.Г. Общая психология)

Особое развитие в дошкольном возрасте получает сюжетно-ролевая игра. Ролевая игра представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых людей и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Для этих условий характерно использование разнообразных игровых предметов, замещающих действительные предметы деятельности взрослых (Эльконин Д. Б. Детская психология. С. 148).

А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец называют ролевую игру ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, которая возникает и существует в связи с другими видами детской практики: в первую очередь с наблюдениями окружающей жизни, слушанием рассказов и беседами со взрослыми.

Ведущим видом деятельности являются ролевые игры детей, которые характеризуются следующими особенностями:

1. Игра представляет собой форму активного отражения ребенком окружающей его жизни людей. Изучение начальных форм игры и ее развития у маленьких детей (Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И. Фрадкина, М.Ю. Кистяковская) показывает, что она возникает на основе подражания и манипулятивных действий с предметами. В конце первого и на втором году жизни в периоды бодрствования ребенок совершает особенно много манипулятивных действий. Воспроизводя своими движениями действия взрослого с предметом, ребенок баюкает куклу, кормит ее с ложечки, вытирает посуду, ставит мишке градусник.

Сопровождая такие действия отдельными словами, вроде «бай-бай», «кушай», «больно?», которые также являются подражанием речи взрослых в соответствующих обстоятельствах, ребенок осваивает новую для него игровую деятельность.

У трех-, четырехлетнего дошкольника игры представляют собой уже такую цепь действий, в которых он воссоздает целые сценки из хорошо знакомой ему жизни взрослых людей. У старших дошкольников эта же игра более детализирована, и в то же время она включает в себя все больше и больше действий разных персонажей. Дети воспроизводят множество деталей поведения взрослых, их речь, отношения.

2. Отличительной особенностью игры является и сам способ, которым ребенок пользуется в этой деятельности. Игра осуществляется комплексными действиями, а не отдельными движениями (как, например, в труде, письме, рисовании). В эти действия включается речь: старшие дети называют замысел игры, ее сюжет, действующих лиц, задают характерные для каждого из них вопросы, высказывают критические суждения и оценки поведения других персонажей. Воспроизводя в своих действиях и речи жизнь взрослых людей, ребенок эмоционально отзывается на нее.

3. Игра, как и всякая другая человеческая деятельность, имеет общественный характер, поэтому она меняется с изменением исторических условий жизни людей. Игры детей меняются, потому, что они отражают изменяющуюся жизнь.

4. Игра является формой творческого отражения ребенком действительности. Играя, дети не стремятся к точному и бездумному копированию действительности, но вносят в свои игры много собственных выдумок, фантазии, комбинирования.

5. Игра есть оперирование знаниями, средство их уточнения и обогащения, путь упражнения, а значит, и развития познавательных и нравственных способностей и сил ребенка. Для того чтобы ребенок начал играть «в магазин», «библиотеку» или «железную дорогу», необходимо, чтобы он уже кое-что знал о том, как работают продавцы и что делают покупатели, что делают люди на вокзале, кто и как там работает. Поэтому игре предшествуют обычно наблюдения детей за жизнью и трудом взрослых. В своих действиях дети воссоздают виденное ими целостное явление общественной жизни. Вопросы, замечания и действия воспитателя помогают ребенку дополнить свое впечатление. Включаясь в игру, воспитатель раскрывает детям те стороны отражаемого события, которые они упустили или восприняли неверно. Получая ответы на свои вопросы, дети осваивают сложные явления жизни.

Одновременно с такой детализацией знания детей становятся все более обобщенными и связными. Прерывая игру и наблюдая жизнь людей, а потом снова отображая ее в своих действиях, дети глубже познают окружающее.

Вот почему педагогически хорошо организованная игра является эффективным средством развития у детей наблюдательности и памяти, мышления, творческого воображения и воли. Взяв на себя ту или другую роль, ребенок добровольно подчиняется тем правилам, которыми в жизни регулируется деятельность данного персонажа. В таких играх формируются ценнейшие качества воли и лучшие человеческие чувства. Игра становится эффективным средством познания ребенком действительности и развития лучших качеств личности.

6. В развернутой форме игра представляет собой коллективную деятельность. Все участники игры находятся в отношениях сотрудничества. Развернутая игра старших детей объединяет всех ее участников единым замыслом. Каждый из играющих вносит свою долю фантазии, опыта, активности в развитие принятого всей группой замысла. И в то же время каждый ребенок строго подчиняется правилам, которые диктует ему взятая на себя роль. Общими являются и переживания детей, увлеченных совместной творческой деятельностью, игрой, отражающей жизнь. И хотя дети всегда знают, что многое делается «как будто» или «по-нарошному», это не мешает им переживать подлинные чувства, соучаствуя в жизни наблюдаемых ими взрослых людей.

В игре создаются исключительно благоприятные условия для развития у ребенка коллективистических отношений, чувства гуманизма.

Сложность и противоречивость игры не перестают привлекать к себе внимание исследователей. Однако уже известные закономерности игры позволяют педагогам широко использовать эту ценную деятельность детей для успешного решения многих образовательно-воспитательных задач. Для этого педагог должен уметь управлять игрой детей, использовать ее в педагогической работе.

Следовательно, игра как вид деятельности направлена на познание ребенком окружающего мира путем активного соучастия в труде и повседневной жизни людей. В этом заключается цель игры, хотя, конечно, ни сам ребенок, ни взрослые ее намеренно не ставят. Эта цель сливается с мотивом игры, так как единственным побуждением, направляющим активность ребенка на занятие игрой, является неудержимое и горячее стремление его к познанию и деятельному участию в жизни и труде взрослых, с их практическими действиями, заботами и взаимоотношениями.

Таблица 1 – Характеристика игры младших и старших дошкольников (по Аверину В.А., 1998)

Параметры игры	Младшие 3 – 5 лет	Старшие 5 -7 лет
1. Сюжет	Отображение трудовых действий взрослых	То же и отражение отношений между людьми
2. Количество ролей	1 -2	7 -10
3. Правила игры	Не осознаются	Устанавливают сами
4. Игровые действия	Однообразные (1 -3)	Много свернутых и развернутых; жесты, слова
5. Появление новых игровых ситуаций	С помощью взрослых	С помощью взрослых и самостоятельно
6. Объединение игр	Невозможно	Возможно
7. Игровой материал	Использование готовых предметов и игрушек	Готовые и самодельные, заменяющие в воображении
8. Продолжительность	Кратковременные: в 3-4 года от 10 до 15 мин., в 4 – 5 лет от 40 до 50 мин.	Долговременные: несколько часов и даже несколько дней
9. Предварительное планирование	Нет	Есть

Д.Б. Эльконин выделил и охарактеризовал четыре уровня развития игровой деятельности.

Первый уровень:

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

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

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

Второй уровень:

1) основное содержание игры – действие с предметом. Но здесь на первый план выходит соответствие игрового действия реальному;

2) роли детьми называются, и намечается разделение функций. Выполнение роли определяется реализацией действий, связанных с данной ролью;

3) логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется.

Третий уровень:

1) основное содержание игры – выполнение вытекающих из роли действий. Начинают выделяться специальные действия, которые передают характер отношений к другим участникам игры, например, обращение к продавцу: «Дайте хлеб» и т. д.;

2) роли ясно очерчены и выделены. Они называются до игры, определяют и направляют поведение ребенка;

3) логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразнее: приготовление пищи, мытье рук, кормление, чтение книги, укладывание спать и т. д. Присутствует специфическая речь: ребенок вживается в роль и говорит так, как требуется по роли. Иногда в процессе игры

могут проявиться реально существующие отношения между детьми: начинают обзывать, ругаться, дразниться и т. д.;

4) опротестовывается нарушение логики. Это выражается в том, что один говорит другому: «Так не бывает». Определяются правила поведения, которым дети должны подчиняться. Неправильность выполнения действий замечается со стороны, это вызывает у ребенка огорчение, он пытается исправить ошибку и найти ей оправдание.

Четвертый уровень:

1) основное содержание – выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети;

2) роли ясно очерчены и выделены. Во время игры ребенок придерживается определенной линии поведения. Ролевые функции детей взаимосвязанны. Речь носит четко ролевой характер;

3) действия происходят в последовательности, четко воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком;

4) нарушение логики действий и правил отвергается. Ребенок не хочет нарушать правила, объясняя это тем, что так есть на самом деле, а также рациональностью правил.

Выделенные уровни развития игры являются, по мнению Д. Б. Эльконина, и стадиями ее развития.

Таблица 2 – Основные этапы игровой деятельности в дошкольном возрасте

Этап развития игры	Возраст ребенка	Содержание	Партнеры (товарищ) по игре	Влияние игры на развитие ребенка
Предметно-манипулятивная сюжетно-ролевая игра	Младший дошкольник (2.5—4 года)	Действия осуществления роли (изображают взрослого человека, выполняющего различные функции)	Не нужны	Усваивает функции человека в обществе (мама, продавец и т.п.)
Сюжетно-ролевая игра	Средний дошкольник (3.5-4 года)	Содержание усложняется, разыгрывается жизненные или сказочный сюжет, роли открыты, а правила еще скрыты	Нужен товарищ для игры. Если роль выполняется неправильно, то начинается скандал	Усваивает: 1) функции человека; 2) способы их осуществления; 3) правила взаимоотношений
Сюжетно-ролевая игра: 1) игра с правилами	Старший дошкольник (5—7 лет)	Усвоение норм и правил выполнения роли, главное в игре – действовать по правилам	Для игры нужен товарищ. Если кто-либо не выполняет правила, его убирают из игры	Развивается саморегуляция, появляется первая форма волевого поведения — поступок
2) игра-драматизация	Старший дошкольник (5—7 лет)	Изображение сказочных героев, усвоение морально-эстетических норм поведения (сказочные герои — носители норм)	Для игры нужен товарищ. Здесь возникают конфликты по поводу выбора роли	Ребенок оттачивает навыки общения, формируются задатки морали

Играя, ребенок не только развлекается, но и развивается. В это время происходит развитие познавательных, личностных и поведенческих процессов.

Велико значение игровой деятельности в развитии мотивационной сферы ребенка, в формировании социальной готовности его к школе. Обращая внимание на эту особенность игры, Д. Б. Эльконин пишет «...ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре. Таково первое и основное значение ролевой игры для развития ребенка» (Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978. С. 277—278).

Сюжетно-ролевые отношения и отношения, возникающие по поводу игры, способствуют усвоению различных сторон нравственных отношений. Они преимущественно определяют развитие у дошкольников умения выделять и лучше познавать те стороны своих взаимоотношений с другими детьми, которые регулируются нравственными нормами. Отношения же по поводу игры преимущественно способствуют усвоению детьми нравственных отношений и формированию у них соответствующих мотивов (Карпова С. И., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986).

В игре проявляются волевые качества ребенка. Именно в игре первоначально проявляется способность добровольно, по собственной инициативе подчиняться различным требованиям (А.В. Запорожец, З.В. Мануйленко, Р.И. Жуковская и др.). Дело в том, что сама роль несет в себе уже определенные правила, задачу, которую и выполняет ребенок.

В условиях игровой деятельности:

- развивается острота зрения (Т.В. Ендовицкой);
 - ребенок раньше и легче выделяет сознательную цель запоминать и припоминать, запоминает большее количество слов, чем в лабораторных условиях (З.М. Истомина и др.);
 - складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, для перехода от наглядно действенного мышления к элементам словесно-логического мышления;
 - развивается способность ребенка создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их.
- развиваются движения дошкольника. Когда ребёнок берет на себя определенную роль (например, зайца, мышки, кота и др.), он сознательно воспроизводит определенные движения, характерные для изображаемого персонажа.

«Игра,— подчеркивает А. В. Запорожец,— представляет собой первую доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений. В этом отношении моторное развитие, совершаемое дошкольником в игре, является настоящим прологом к сознательным физическим упражнениям дошкольников» (Запорожец А. В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности//Изв. АПН РСФСР. 1948. Вып. 14. С. 166).

В процессе игровой деятельности зарождаются и дифференцируются новые виды, деятельности дошкольника, зарождается художественная деятельность; появляются элементы труда, обучения. Использование игровых приёмов, дидактических игр делает обучение в этом возрасте сообразным природе ребенка.

Игра как бы создает «зону ближайшего развития ребенка» (Л. С. Выготский). «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного

повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» (Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка//Вопр. психологии. 1966. № 6. С. 74).

Конечно, дошкольник развивается в разных видах деятельности. Но особо важное значение в подготовке его перехода на следующую возрастную ступень имеет игра. Она является ведущей деятельностью в дошкольный период, поскольку, как никакая другая деятельность, отвечает особенностям психики дошкольника, наиболее свойственна и характерна для него.

Как отмечается в работе А.А. Амелькова, развитие дошкольника происходит во взаимодействии с другими людьми и в различных видах деятельности (рисунок 1).



Рисунок 1 – Взаимодействие игры с другими видами деятельности

Вопросы для самоконтроля

1. Выделить сущность, особенности и роль игры в психическом развитии дошкольника?
2. Уточните, какие особенности игры обеспечивают ее развивающее влияние на личность?
3. Что значит «реальность игровых действий» по А. Н. Леонтьеву?
4. Каков механизм влияния игры на детское развитие?
5. В чем специфика игровой деятельности? Чем отличается она от продуктивных видов деятельности дошкольника?

Практические задания.

1. Определите позицию взрослого в игре детей на I, II и III этапах ее развития.
2. Подготовить сообщение по теме «Сюжетно-ролевая игра как ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста: современное состояние проблемы».

Как подготовиться к заданию

Обратитесь к статьям, опубликованным в психологических журналах, взгляните в предметный каталог вашей библиотеки и найдите изданные монографии и учебно-методические издания за последние три года. Прочтите те из них, которые покажутся вам наиболее полезными и интересными лично для вас. Подготовьте сообщение к занятию. Систематизируйте прочитанный материал таким образом, чтобы ваши слушатели получили представление о том, какие задачи на современном этапе изучения проблемы ставят перед собой исследователи, какие вопросы поднимают, какие методы используют в своей работе.

В своих выступлениях расскажите о том: что вы прочли; что показалось вам странным и вызвало вопросы; какие открытия сделали; что показалось значимым; где полученные знания можно использовать; на что обратили внимание в практике ежедневного общения с детьми; что под влиянием прочитанного вы уже изменили в своей профессиональной деятельности.

3. Рассматривая психологические вопросы дошкольной игры, Д.Б. Эльконин указывал на то, что «значение игры не сводится только к упражнению отдельных психических процессов. Ее значение для развития ребенка дошкольного возраста определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны психического развития личности ребенка в целом, развития его сознания. Всякий педагог знает, что организовать и стимулировать творческую игру детей-дошкольников значительно труднее, чем организовать любое занятие. Эти трудности связаны прежде всего с тем, что при организации игры роль и функции педагога не так ясны и определены, как в организации занятий....».

Охарактеризуйте структуру сюжетно-ролевой игры дошкольника.

4. В статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» Л.С. Выготский писал: «Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития». Как вы понимаете это? Приведите примеры, подтверждающие справедливость данного высказывания.

4 Общение как отдельный вид деятельности. Общение ребенка и взрослого

В психологической теории деятельности общение рассматривается как один из ее видов. Оно имеет ту же структуру, что и любая другая деятельность: возникает на основе соответствующей потребности и побуждается отвечающим ей мотивом, включает действия, направленные на имеющие смысловое отношение к мотиву цели.

Общение – взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М.И.Лисина).

Этот особый вид деятельности имеет мотивы, предмет, содержание, средства, результат. В процессе общения складываются субъектно-субъективные отношения, поскольку каждый его участник выступает субъектом, проявляет активность, адресующуюся к личности другого человека, попеременно выражая ему свое отношение и воспринимая отношение партнера к себе.

Общение направлено на удовлетворение важной духовной потребности, которая является одной из ведущих на протяжении всей жизни человека. Продуктом общения выступает образ другого человека и самого себя, на основе чего совершается регуляция деятельности.

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

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

Общение – это важнейший фактор общего психического развития детей, и для маленького ребенка со старшими служит единственно возможным средством постижения и присвоения того, что было создано человечеством ранее.

В каждом возрастном периоде общение имеет свои специфические особенности, определяемые развитием потребностно-мотивационной сферы.

Влияние общения на различные стороны психики ребенка изучалось в экспериментах других исследователей: в самой области общения (Е.О. Смирнова, Х.Т. Бедельбаева), в сфере эмоциональных переживаний (С.Ю. Мещерякова), во взаимосвязи с развитием любознательности (Д.Б. Годовикова), с воспитанием любви к взрослому (С.В. Корницкая), формированием дружеских привязанностей (Р. А. Смирнова), овладением речью (М.Г. Елагина), становлением самосознания и личности (Н.Н. Авдеева, М.И. Лисина, А.И. Силвесту).

Общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности

Первые годы жизни человека наполнены общением с близкими взрослыми людьми. Родившись, ребенок не может сам удовлетворить ни одной своей потребности – его кормят, купают, укрывают, переключают, переносят, ему показывают яркие игрушки. Вырастая и становясь все больше самостоятельным, он продолжает зависеть от взрослого, который учит его ходить и держать ложку, правильно произносить слова и строить башни из кубиков, отвечает на все его «почему?».

Потребность в общении у ребенка появляется рано, примерно в 1–2 месяца, после кризиса новорожденности.

Таким образом, в первый год жизни полноценное общение со взрослым является жизненно важным. Каждый возраст, принося новые возможности и новые потребности, требует особых форм общения.

М. И. Лисина, представляет развитие общения ребенка со взрослым как смену нескольких целостных форм общения, характеризующихся следующими параметрами:

- время появления данной формы;
- основное содержание потребности в общении, удовлетворяемой ребенком;
- главные мотивы общения ребенка со взрослым;
- основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникативная деятельность.

В результате исследований М. И. Лисиной были выделены четыре основные формы общения, характерные для детей от рождения до 7 лет.

В исследовании М.И. Лисиной наиболее ранняя форма общения называется **ситуативно–личностной**, самая существенная черта которой – удовлетворение потребности ребенка в *доброжелательном внимании* взрослых. Эта форма общения доминирует в первом полугодии жизни младенца (2–6 месяцев). Общение здесь выступает как самостоятельные эпизоды обмена вниманием и интересом, выражения нежности и ласки, оно не обслуживает какое–либо иное взаимодействие, а непосредственно и теснейшим образом связано с эмоциями. Именно поэтому Д. Б. Эльконин называет в качестве ведущей деятельности младенчества **непосредственно–эмоциональное общение**.

Во втором полугодии жизни, согласно исследованиям М.И. Лисиной, появляется новая форма общения – **ситуативно–деловая**, в которой реализуется *потребность в сотрудничестве*. Общение ребенка со взрослым становится опосредованным, оно вплетается в предметно-манипулятивную деятельность ребенка. Ситуативно–деловое общение только начинает формироваться во втором полугодии жизни и проявляется в элементарных формах, чаще в игровых контактах со взрослыми: ребенок прячет свое лицо и затем «пугает»; показывает пальчиком на какие–то объекты; вертит пуговицу; заставляет взрослого катать машинку; поднести его к выключателю, чтобы он мог включать/выключать свет и т. д. Начиная с 7–8 месяцев жизни ребенку доставляет большое удовольствие социальное взаимодействие со взрослым в различных играх типа «ку–ку», а также в играх, в основе которых лежат простые ритмические стишки, сопряженные с движениями ребенка: «...полетели, полетели – на головку сели», «...по кочкам, по кочкам – в ямку бух». Такие игры необходимы не только для укрепления эмоциональной связи и установления единого ритма функционирования сенсор-

ных и двигательных систем, но и для развития антиципации, расширения временного горизонта.

По мнению М.И. Лисиной, после трех лет у ребенка впервые возникают **внеситуативные формы общения** (выход за пределы непосредственной наглядной ситуации). Первоначально от трех до пяти лет появляется *внеситуативно-познавательная форма общения*, а в 6–7 лет – *внеситуативно-личностная*. Основным средством общения выступает речь.

Внеситуативно-познавательная форма общения включена в совместную со взрослым познавательную деятельность, в «теоретическое» сотрудничество. Ведущим здесь выступает *познавательный мотив*: дети становятся «почемучками», обрушивая на взрослых множество вопросов по самым разнообразным темам («Из чего делают пуговицы?», «Почему рыбы в воде не тонут?», и т. п.). Взрослый выступает перед детьми в новом качестве: как эрудит, способный разрешить их сомнения, дать нужные сведения, обеспечить необходимой информацией. В основе данной формы общения лежит *потребность ребенка в уважении* взрослого. Именно актуализацией данной потребности объясняет М. И. Лисина повышенную чувствительность детей младшего и особенно среднего дошкольного возраста к отношению взрослого. Они хотят похвал, одобрений взрослого, реагируя на них несоразмерным восторгом, и не желают мириться с замечаниями, упреками, которые воспринимают как личную обиду, выражающуюся в спорах, плаче, уходе из комнаты, нежелании общаться и т. д. *Повышенная обидчивость* – возрастной феномен, в разной мере наблюдающийся у большинства детей среднего дошкольного возраста.

Значение внеситуативно-познавательного общения состоит в том, что оно помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений, узнать о существовании причинно-следственных и иных отношений между предметами и явлениями. Внеситуативно-познавательная форма общения детей со взрослыми выступает значимым условием развития познавательных интересов и мышления дошкольников.

Внеситуативно-личностная форма общения, появляющаяся в старшем дошкольном возрасте, позволяет ребенку приобщиться к «миру людей», жизни взрослых, в первую очередь близких, к их социальным ценностям, правилам взаимоотношений. *Личностный мотив* общения становится ведущим: дошкольники проявляют основной интерес к людям и говорят о себе, своих родителях, друзьях, расспрашивают взрослых об истории их жизни, о семье, работе. С ребенком теперь можно поговорить «по душам». Взрослый начинает выступать как источник социального познания, носитель жизненного опыта, эталон поведения. Для старших дошкольников характерной становится не просто потребность в доброжелательном внимании и уважении взрослых, а потребность во *взаимопонимании и сопереживании* с ними. Внеситуативно-личностное общение, ориентируя детей в нравственных ценностях, в правилах поведения и взаимоотношений, повышает их восприимчивость к воспитательным воздействиям. Поведенчески это может обнаруживаться в росте жалоб детей друг на друга. Их смысл состоит в желании ребенка проверить себя, так ли он усвоил то или иное правило, насколько оно обязательно для выполнения.

Значение внеситуативно–личностного общения для психического развития ребенка М. И. Лисина видит в том, что оно вводит ребенка в сложный по своей структуре мир людей, ориентирует в сфере норм, правил, прав и обязанностей, приобщает к моральным и нравственным ценностям общества, позволяет ему установить многообразные отношения с окружающими людьми и занять адекватное место в социальном мире. Усвоенный опыт и знания дошкольник моделирует в сюжетно–ролевых играх и под руководством взрослого применяет в своей реальной жизни.

Таблица 3 – Развитие общения ребенка со взрослыми

Возраст	Период	Форма общения	Дополнительная потребность, удовлетворяемая в общении
До 1 года	Младенческий возраст	Ситуативно–личностное общение	Потребность в доброжелательном внимании
1–3 года	Ранний возраст	Ситуативно–деловое общение	Потребность в сотрудничестве
3–5 лет	Младший и средний дошкольный возраст	Внеситуативно–познавательное общение	Потребность в уважении взрослого; познавательная потребность
4–6 лет	Средний и старший дошкольный возраст	Внеситуативно–личностное общение	Потребность во взаимопонимании и сопереживании

Общения ребенка со взрослым имеет решающее значение и для развития речи, так как только взрослый навязывает детям задачу овладения речью. Только в целях общения с ним ребенок принимает эту задачу и только с помощью взрослого решает ее: ситуативное общение со взрослым в ходе совместной деятельности способствует принятию задачи овладеть словом и ее решению с помощью взрослого.

При этом отмечается, что довербальные формы общения обуславливают «сроки возникновения и темпы развития речи у детей». Насыщение опыта ребенка слышимой речью позволяет перестроить детям предречевые вокализации и овладеть правильным произнесением слов.

Вопросы для самоконтроля

1. Что отличает общение от других видов деятельности?
2. Какова роль общения в психическом развитии ребенка? Приведите факты, свидетельствующие о роли общения в психическом развитии ребенка.
3. Что называют формой общения? Назовите основные параметры форм общения ребенка со взрослым.
4. Перечислите формы общения ребенка со взрослым и покажите последовательность их появления.

Практические задания

1. Определите форму общения: наблюдается такая особенность, как обостренная чувствительность к оценкам окружающих людей, повышенная обидчивость, четко обнаруживается потребность в уважении взрослого. Дети хотят по-

лучить похвалу и остро переживают замечания, воспринимая их как нанесенную обиду.

2. Назовите 3-5 способов, которыми можно успокоить плачущего ребенка 3, 4, 5, 6 лет. Дайте теоретическое обоснование, почему Ваш прием должен быть эффективным?

3. Деловая игра «Как утихомирить расшалившегося малыша». Работа в парах. Один из участников - ребенок. Другой - воспитатель (родитель, прохожий – договоритесь сами, кто есть кто).

Ребенок капризничает (требует игрушку в магазине, не хочет есть, плачет, после того как ушла мама, и т. д.). Взрослый старается его успокоить. Как это вам удастся?

Поменяйтесь ролями после того, как удастся выполнить поставленную задачу. По окончании работы расскажите о том, как вам удалось найти подход к «ребенку» и как «ребенок» воспринимал методы воздействия «взрослого».

4. Коллоквиум по книге М.И. Лисиной «Общение, личность и психика ребенка».

Как подготовиться к заданию

Прочтите вступительную статью к работе М.И. Лисиной. Статья написана известным отечественным психологом А.Г. Рузской. В ней идет речь о творческом пути ученого, об основных идеях и содержании трудов М.И. Лисиной. В содержании книги отберите те главы и разделы, которые покажутся вам наиболее интересными и важными. Прочтите их, подготовьтесь рассказать о прочитанном на практическом занятии вашим коллегам. В своем выступлении обоснуйте ваш выбор. Расскажите о том, на какие вопросы вы хотели бы получить ответы, когда приступили к чтению. На какие вопросы ответы получили? Что узнали нового? И какие вопросы у вас возникли после того, как вы изучили материал?

5. Заполните таблицу. Выберите правильный ответ

№	Вопросы	Варианты ответов	Правильный ответ
1	Дефицит общения с взрослым составляет сущность явления:	Инфантилизации личности; аутичности, госпитализма.	
2	М.И. Лисина считала, что общение ребенка с взрослым в раннем возрасте принимает форму:	ситуативно-личностную; внеситуативно-личностную; ситуативно-деловую; внеситуативно-познавательную	
3	Какая форма общения характерна детям дошкольного возраста (по мнению М.И. Лисиной)?	Ситуативно-личностная; внеситуативно-личностная; ситуативно-деловая; внеситуативно-познавательная.	

5 Общение дошкольников со сверстниками. Детские сообщества и межличностные отношения у дошкольников

Начиная с 3–4 лет в жизни ребенка появляется новый партнер по общению, который с возрастом становится все более значимым. Это сверстник.

Общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей (по М.И. Лисиной и А.Г. Рузской):

1. *Большое разнообразие* коммуникативных действий и чрезвычайно *широкий их диапазон*. Общаясь со сверстниками, ребенок спорит с ними, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр. Именно в общении со сверстниками впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и др. Столь широкий диапазон детских контактов определяется богатым функциональным составом общения-верстников, *большим разнообразием коммуникативных задач*.

Если взрослые до конца дошкольного возраста остаются в основном источником информации и образцов действия, то по отношению к сверстникам уже с 3–4-летнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач:

- управление действиями партнера;
- контроль за их выполнениями;
- оценка конкретных поведенческих актов;
- совместная игра;
- навязывание собственных образцов и постоянное сравнение с собой.

2. *Яркая эмоциональная насыщенность общения*. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослым. В среднем в общении сверстников (по данным В. В. Ветровой) наблюдается в 9–10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих различные эмоциональные состояния – от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки.

Действия, направленные на сверстников, характеризуются значительно большей аффективной направленностью.

3. *Нестандартность и нерегламентированность средств общения*.

При взаимодействии со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы и т. п. Подобная свобода, нерегламентированность общения дошкольников позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку *проявить свою оригинальность* и самобытность.

4. *Преобладание инициативных действий над ответными*. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается.

Так, перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Однако содержание общения детей существенно меняется в соответствии с возрастом.

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения. Эти изменения могут проходить плавно, постепенно. Однако в них наблюдаются качественные сдвиги, «переломы». От 2 до 7 лет от-

мечаются два таких перелома: один происходит приблизительно в четыре года, второй – около шести лет.

Первый перелом внешне проявляется в резком *возрастании значимости сверстника* в жизни ребенка. Если к моменту своего возникновения потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку 2–4 лет гораздо важнее общаться со взрослыми и играть с игрушками), то у четырехлетних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь уже дети начинают явно предпочитать общество сверстника взрослому или одиночной игре.

Второй «перелом» внешне выражен менее четко. Его проявлением является *избирательность привязанностей*, дружбы и возникновения более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

Эти переломные моменты можно рассматривать как временные границы трех этапов развития общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы *формами общения дошкольников со сверстниками*.

1. Эмоционально-практическая форма общения детей со сверстниками (2–4 года жизни). В младшем дошкольном возрасте содержание потребности в общении сохраняется в том виде, как оно сложилось к концу раннего возраста: ребенок ждет от сверстника *соучастия* в своих забавах и жаждет *самовыражения*. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддерживал и усиливал общее веселье. Каждый участник такого эмоционально–практического общения занят прежде всего тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. В сверстнике дети воспринимают лишь отношение к себе, а его самого (его действия, желания, настроения), как правило, не замечают.

Эмоционально-практическое общение крайне *ситуативно* как по своему содержанию, так и по средствам осуществления. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Характерно, что введение привлекательного предмета в ситуацию может разрушить взаимодействие детей: они переключают внимание со сверстника на предмет или же дерутся из-за него. На данном этапе общение детей еще не связано с их предметными действиями и отделено от них. Основные средства общения детей – локомоции или экспрессивно-мимические движения.

После трех лет общение детей все больше опосредствуется речью, однако речь пока крайне ситуативна и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

2. Ситуативно-деловая форма общения складывается примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Дети сознательно предпочитают общество сверстника одиночной игре или взаимодействию с взрослым. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. В это время сюжетно–ролевая игра становится коллективной – дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Общение с другими в ролевой игре разворачивается на двух уровнях: *на уровне ролевых взаимоотношений* и *на уровне реальных*, то есть существующих за пределами разыгрываемого сюжета. С одной стороны, дети общаются от лица взятых ролей (врач –

больной, продавец – покупатель, мама – дочка и пр.), а с другой, они распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других и пр. В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой – переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации и пр.

Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело – игру.

Таким образом, в середине дошкольного возраста общение со сверстниками становится содержательным, и главным содержанием общения детей является общее дело – игра. Деловое сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально–практическом общении дети действовали рядом, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно–деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата.

Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством. *Потребность в сотрудничестве* сверстника становится главной для общения детей. Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо выделяется *потребность в признании и уважении сверстника*. Ребенок стремится привлечь внимание других. Чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. В 4–5–летнем возрасте дети часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало.

Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые– дети много разговаривают друг с другом (примерно в полтора раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной.

Если в сфере общения со взрослым в этом возрасте уже возникают внеситуативные контакты, то общение со сверстниками остается преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации.

3. **Внеситуативно-деловая форма общения.** К 6–7 годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте становится возможным «чистое общение», не опосредствованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий.

Несмотря на эту возрастающую тенденцию к внеситуативности, общение детей в этом возрасте происходит, как и в предыдущем, на фоне совместного дела, то есть общей игры или продуктивной деятельности (поэтому данная форма общения и сохранила название деловой).

Все больше контактов детей осуществляется на уровне реальных отношений, и все меньше – на уровне ролевых. Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей.

Однако наряду с этим между старшими дошкольниками появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и пр.

К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по 2 – 3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям.

Итак, развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум линиям: с одной стороны, увеличивается число внеситуативных, речевых контактов, а с другой – сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. Ребенок начинает понимать и чувствовать внутреннее состояние другого, которое хотя и не представлено в ситуативных проявлениях сверстника (в его конкретных действиях, высказываниях, игрушках), но становится все более значимым для ребенка.

Таким образом, в дошкольном возрасте общение со сверстниками становится важной частью жизни ребенка.

Вопросы для самоконтроля.

1. Какова роль общения со сверстниками в психическом развитии ребенка?
2. Назовите основные стадии развития общения ребенка со сверстником.

6 Особенности художественной деятельности детей раннего и дошкольного возрастов

Дети в раннем и дошкольном возрасте с удовольствием рисуют, лепят, конструируют, занимаются аппликацией, танцуют, поют, слушают сказки, изображают любимые произведения, что непосредственно касается их художественной деятельности.

Развитию художественных видов деятельности детей способствует не только их доступность и привлекательность, но и определенные возрастные особенности детей: их «реактивность» на непосредственные впечатления, доставляемые органами чувств, чуткость к образно-эмоциональным моментам, характерное для данного периода соотношение первой и второй сигнальной систем. Н. С. Лейтес отмечает: «Дети вообще близки к так называемому «художественному» типу, для которого характерны яркость восприятия, наглядная, образная память, богатство воображения и некоторая недостаточность абстрактного мышления».

Изобразительная деятельность. К ней относятся: конструирование, рисование, лепка, аппликация.

Художественная деятельность – деятельность в процессе которой создается и воспринимается произведение

Конструирование. Это широко распространенный среди детей продуктивный вид деятельности. Конструирование предполагает специфические приемы исследования (умение вычленить основные части, опорные детали, их расположение и т. д.), определенные способы действия и построения конструкций. Различают несколько видов: конструирования шестилетнего ребенка: *Конструирование по образцу* – первый и необходимый этап в развитии конструктивной деятельности. Но важно, что собой представляет предлагаемый образец.

Конструирование по условиям. Ребенок создает постройку не на основе образца, а на основе условий, требований, выдвинутых игрой или взрослым (построить парополз так, чтобы на нем могли разместиться команда и пассажиры, построить мост через широкую и глубокую реку для трамвая, машин и пр.). Этот вид конструирования предполагает усвоение детьми зависимости конструкции предмета от его назначения, умения считаться с предъявляемыми условиями, выполнять их. В процессе конструирования по условиям ребенок научается решать задачи по-разному на основе одних и тех же условий, что создает важные предпосылки для развития творчества. К концу дошкольного периода дети могут успешно выполнять постройки, отвечающие достаточно разнообразным и сложным условиям.

3) *Конструирование по замыслу.* Нередко постройки, созданные в процессе этого типа конструирования, используются и самими детьми. В их игре огромный корабль отправляется в плавание, в домике дети размещают не только кукол, но и поселяются сами и т. д. Для создания орудий детьми используется не только специальный строительный материал (брусочки, кубы), но и любой другой (палочки, картонные ящики, коробки, зонты, доски и т. д.). Этот тип конструирования не только развивает специальные способности ребенка, но и способствует активному формированию важных навыков общения, социальных, нравственных качеств. Дети научаются согласовывать свои планы и действия, проявлять инициативу, отстаивать свои предложения, уступать, помогать друг другу, радоваться общему успеху. В конструировании шестилетних детей по замыслу ярко проявляется способность их к самостоятельному планированию своей деятельности, тенденция к творчеству.

К 6–7 годам при условии грамотного руководства со стороны взрослого детского конструирование всех типов достигает относительно высокого уровня.

Рисование. Рисунок ребенка дошкольника имеет целый ряд особенностей. Одна из наиболее характерных – схематизм детского рисунка. Так, изображая человека, дети часто рисуют «головонога» (голову, руки, ноги); схематически изображаются ими и другие предметы.

Конструирование – феномен виртуализации эстетического восприятия, связанный с усилением проектного начала творчества в процессе создания виртуальной реальности, противоречивое сочетание ее с высокой степенью абстрагирования и натуралистичностью

К числу специфических особенностей стиля детского рисунка относят также «прозрачность», «незаслоняемость» предмета (рисую дом, ребенок изображает его нередко одновременно как бы с нескольких точек зрения – стены, крышу, забор и людей, мебель через как бы «прозрачные» стены).

Затруднение вызывает у ребенка передача динамики предметов. Нередко дети (наиболее часто младшие дошкольники) используют для этого звукоподражания, жесты. От динамики моторного плана (нередко произвольной) ребенок постепенно переходит к динамике зрительной, изображаемой.

Трудность представляет для ребенка и передача им перспективных сокращений, пропорциональности отдельных частей предмета и т. п.

Отмеченные выше особенности (схематизм, «прозрачность» и др.) можно иногда наблюдать и в рисунках шестилетних, если с детьми не проводится целенаправленная углубленная работа по развитию их изобразительной деятельности. Если такая работа ведется систематически и грамотно, то многие из названных затруднений ребенок преодолевает уже к этому возрасту. Под влиянием обогащения опыта обучения рисунок ребенка становится богаче по содержанию, более детализированным, выразительным.

В своем рисунке шестилетний ребенок не только проявляет познание мира, но и выражает эмоциональное отношение к нему. Содержание рисунков свидетельствует о предпочтениях ребенка, о том, что его особенно интересует, привлекает.

Основными средствами для выражения отношения к изображенному служат линия и цвет. Причем цвет в детском периоде чаще используется в плане выразительном, нежели в изобразительном. Кроме того, в качестве специальных выразительных средств ребенок использует орнамент и симметрические построения, преувеличение или преуменьшение отдельных предметов, композицию (Е.А. Флерица, А.А. Мелик-Пашаев).

Рисую, ребенок проявляет свое стремление к познанию окружающего мира, и по рисунку в определенной степени можно выяснить уровень этого познания. В исследованиях показано, что чем более развито у детей восприятие, наблюдательность, чем шире запас их представлений, тем полнее и точнее отражают они действительность в своем творчестве, тем богаче, выразительнее их рисунки. В изобразительной деятельности шестилетних детей находят отражение такие специфические особенности их мышления, как конкретность, образность. Изобразительная деятельность ребенка теснейшим образом связана не только с отдельными функциями (восприятием, памятью, мышлением, воображением), но и с личностью в целом. В ней проявляются интересы ребенка, темперамент, некоторые половые различия. Мальчики, например, любят рисовать солдат, лошадей, транспортные средства (корабли, поезда, самолеты), мчащихся всадников; девочки предпочитают изображать дома, природу. У мальчиков обнаруживается большее тяготение к динамическим построениям, у девочек же к статическим изобра-

Рисование – искусство изображать на плоскости действительно существующие или воображаемые предметы с обозначением их форм линиями и различной степени освещения этих форм посредством более или менее сильного покрытия их каким-либо одноцветным веществом.

жениям, они чаще в своем рисунке используют орнаментальное и декоративное оформление, украшение.

Для изучения эмоционального отношения к окружающему миру изучаются рисунки на темы, которые уже сами по себе требуют от детей выражения отношения к действительности (например, «Самое прекрасное», «Самое безобразное», «Самое смешное» и т. п.).

Начиная с 5 лет дети поражают самостоятельным и многообразным решением заданных тем. «Красивое» для всех ребят разных стран – это то, что дает приятные зрительные впечатления (чистые, яркие цвета: желтый, оранжевый, красный, голубой, изумрудно-зеленый; орнаменты; эмоционально пережитые явления природы; красивые животные; хорошие, одобряемые окружающими поступки людей, результаты человеческой деятельности, несбывшиеся желания). «Некрасивое» – все неприятное, страшное, пугающее в реальности и в сказках (волк, черти); поступки, которые осуждаются, ревы, грязнули и т. д. «Некрасивое» часто оформляется темными красками.

В этом возрасте дети ищут выразительные средства не только в своей собственной деятельности. Они овладевают выразительными средствами различных художественных направлений, усваивают социальный опыт и применяют его в своем изобразительном творчестве.

Лепка – позволяет изобразить предметы в трехмерном пространстве. В ходе лепки ребенок может передать форму человека, животных, птиц, фруктов, посуды и т. п. Ценно, что свойства используемых в лепке материалов (глина, пластилин) позволяют неоднократно менять форму, достигая желаемой выразительности. Именно развитию способности передачи выразительности образа в лепке

Лепка – придание формы пластическому материалу (пластилин, глине, пластике, пластмассам и др.) с помощью рук и вспомогательных инструментов – стеков и т. п.

(так же как, впрочем, и в других видах художественной деятельности) необходимо уделить особое внимание в работе с детьми шестилетнего возраста. Важно, чтобы ребенок этого возраста умел вылепить не просто фигуру человека, а человека определенного возраста, героев конкретной сказки – Буратино и Мальвина, Незнайку, Дюймовочку, Айболита, Чебурашку и т. д. Он должен уметь передать движения человека, животных («Хоккей», «Мы играем в снежки», «Лыжники», «Гимнасты», «Танцуем на празднике» и т. п.); лепить небольшие скульптурные группы из 2–3 фигур, отражая характер образов и динамику действий, пропорциональные соотношения фигур и взаимоотношения между ними («Дед Мазай и зайцы», «Три медведя», «Колобок», «Парад» и т. д.).

Аппликация. Занимаясь аппликацией, дети учатся вырезать из бумаги разнообразные сюжеты, узоры, орнаменты, наклеивать их на цветной фон. Наряду с индивидуальными работами шестилетки с удовольствием выполняют и коллективные композиции («Букет цветов», «Полянка», «Осенний сад», «Улица нашего города», «Беловежская пуща» и т. д.). Им под силу и крупноформатные аппликации, которые могут быть использованы для украшения зала, класса, лестничной площадки. Они создаются обычно при участии педагога, согласовывающего действия детей с помощью определенного ориентира (эскиз и т. д.).

Для воплощения определенного образа необходимы конкретные умения. Так, шестилетки осваивают основные приемы вырезания: от разрезания по прямой до округлых форм. Педагог подводит детей к обобщенному пониманию способа вырезания любых предметов. Овладевают они с помощью взрослого и силуэтным вырезанием.

В процессе изобразительной деятельности развивается ручная умелость, зрительно-двигательная координация, необходимые для подготовки ребенка к письму. В наибольшей степени этому способствуют занятия, на которых дети создают изображения не по частям, а из целого куска (глины, пластилина), одной линией контура (в рисовании, аппликации).

Ребенок успешно овладевает письмом, если он умеет производить рукой ритмичные, равномерные, плавные движения. Формированию такого рода движений способствует рисование растений, декоративное рисование по мотивам русских, украинских вышивок, росписей и др. Однако формирование ручных умений – хотя и важная но не главная цель изобразительной деятельности шестилетних детей.

В процессе художественной деятельности у детей старшего дошкольного возраста активно формируется сенсорика, мышление, память, развивается художественный вкус, нравственные качества.

Музыкальная деятельность. Дети занимаются музыкальной деятельностью: восприятием музыки, исполнительством, сочинительством и т. д. Каждый из этих видов музыкальной деятельности оказывает влияние на развитие музыкальных способностей, личности ребенка в целом.

В 6 лет ребенок уже способен выслушать музыкальное произведение до конца, запомнить и узнать его, различить его основную тему и характер, яркие средства музыкальной выразительности. Восприятие музыки как вида деятельности включает также восприятие детьми музыки в связи с ее последующим исполнительством, музыкально-дидактические игры для развития сенсорных способностей. В восприятии музыки тесно переплетаются интеллектуальное и эмоциональное начала.

Детское музыкальное исполнительство включает пение, музыкально-ритмическое движение, игру на музыкальных инструментах. Пение является первым и наиболее доступным видом музыкальной и исполнительской деятельности. В процессе пения не только успешно развиваются музыкальные сенсорные способности (особенно музыкально-слуховые представления звуковысотных отношений, певческий голос), но и формируется эстетическое отношение к окружающему, музыке. Широко распространена в дошкольном возрасте и музыкально-ритмическая деятельность детей. В процессе ритмических музыкальных игр, упражнений, танцев дети учатся передавать музыкальные образы в движении. Благоприятное воздействие этот вид деятельности оказывает не только на развитие навыков ритмики, музыкальности в целом, но и на создание бодрого, радостного жизненного тонуса ребенка. Как верно отмечал еще основатель системы ритмического воспитания швейцарский педагог и композитор Ж. Далькроз,

Аппликация – способ получения изображения, создания изображений путем наклеивания на ткань, бумагу и т. п. кусочков материи или бумаги, а также рисунков, созданный таким образом.

«урок ритмической гимнастики должен приносить детям радость, иначе он теряет половину своей цены».

Все шире используется такой вид исполнительства, как игра на детских музыкальных инструментах. В шестилетнем возрасте детские музыкальное исполнительство становится все более выразительным. Это проявляется в развитии способности искренне и непосредственно выражать эмоциональное содержание музыки, в усвоении определенных способов пения, движения, игры на музыкальном инструменте.

Особое место в музыкальной деятельности детей занимает сочинительство (песенное, музыкально-игровое и танцевальное), импровизация на детских музыкальных инструментах.

Включаются дети шестилетнего возраста и в музыкально-образовательную деятельность, в процессе которой они овладевают музыкальной грамотой.

Вопросы для самоконтроля

1. Какова роль изобразительной деятельности в психическом развитии ребенка?

2. Чем изобразительная деятельность детей отличается от изобразительной деятельности взрослого человека?

3. Установите взаимосвязь между качеством рисунка и интеллектуальным развитием ребенка?

4. Каков механизм влияния детского рисунка на детское развитие?

5. О каких сторонах детской психики может рассказать детский рисунок?

Проиллюстрируйте свой ответ примерами.

Практические задания.

1. Подготовьте сообщение на тему «Изобразительная деятельность ребенка как предмет научного исследования»

Как подготовиться к практическому заданию

Следует собрать информацию о последних научных исследованиях, в которых предметом изучения является изобразительная или художественная деятельность ребенка. Подберите соответствующие статьи в психологических журналах. Перечень журналов, к которым вы можете обратиться, достаточно широк: «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Московский психотерапевтический журнал», «Журнал прикладной психологии», «Психолог в детском саду», «Семейная психология и семейная психотерапия». Свой выбор остановите на статьях, которые вам показались наиболее интересными. Прочтите их. Систематизируйте и подготовьте небольшое сообщение, которое вы сделаете на практическом занятии.

2. Тренинг «Терапия искусством»

Как подготовиться к практическому заданию

Подготовьте листы бумаги, цветные карандаши. Каждый член группы должен иметь в своем распоряжении много бумаги и цветные карандаши. Для начала следует использовать 1-2 минуты для того, чтобы осознать ощущение и чувства, которые возникают в данный момент. Не стоит сейчас думать об искусстве. Возьмите карандаш и начинайте наносить какие-нибудь штрихи на бумагу. Рисуйте цветные линии и формы, говорящие о том, как вы себя чувствуете. Попробуйте символически выразить свое состояние в данный момент. Не заставляйте

себя рисовать что-то определенное и высокохудожественное. Рисуйте то, что приходит в голову. Когда все члены группы закончат задание, группа может поделиться впечатлениями о каждом рисунке, никак его не оценивая. Доверяйте своим внутренним ощущениям и старайтесь в своей работе обнаружить информацию для себя.

7 Элементарная трудовая деятельность детей раннего и дошкольного возрастов

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

Трудовая деятельность – деятельность направленная на создание общественно-полезных продуктов – материальных и духовных ценностей, необходимых человечеству

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

Чем младше дети, тем быстрее их труд превращается в игру. Особенно часто замена трудовой цели на игровую бывает в раннем и младшем дошкольном возрасте. Это происходит, если поручение, данное ребенку, непосильно для него и он не понимает, что от него требуют, или не знает, как нужно выполнять задание, а взрослый не контролирует его деятельность. Шестилетние дети осознают различия игры и труда, в игре они выделяют игрушки или предметы-заместители, выполняемые роли. В трудовой деятельности дошкольники подчеркивают использование орудий труда, выполнение трудовых операций, указывают объективную цель труда («чтобы чисто было, порядок надо навести»), его общественно полезную направленность. Игра рассматривается детьми как деятельность для удовольствия, а труд как важная работа.

На всем протяжении дошкольного детства связь игры и труда сохраняется. С одной стороны, часто необходимость в определенных игровых предметах диктует выполнение трудового действия, тогда дети изготавливают атрибуты и затем включают их в игру. С другой стороны, продукты детского труда нередко помогают создать воображаемую ситуацию, подсказывая выбор и развитие сюжета игры. Преемственность между трудом и игрой дошкольника состоит в том, что в этих видах деятельности ребенок получает, обобщает и систематизирует представление о труде взрослых. С трудом, как и с игрой, связан первый эмоциональный этап профессионального самоопределения. Знакомство с трудом взрослых, выполнение трудовых обязанностей формирует представление о профессиях, ведет к тому, что складываются первые профессиональные предпочтения, намечаются профессиональные интересы.

Самым сложным для дошкольников является осознание труда взрослых. Его общественную значимость они легче выделяют в деятельности конкретных людей, профессии которых им знакомы. Старшие дошкольники знают орудия труда, необходимые людям многих профессий, могут описать процесс труда и выделить качества, необходимые людям разных специальностей («капитан должен быть смелым и мужественным»).

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

Совершенствование компонентов труда включает усложнение его мотивов, целей, контроля и навыков. В 3–4 года мотив труда кроется в интересе ребенка к самому процессу или его оборудованию. Нередко в труд переносятся игровые мотивы: когда ребенок моет посуду, он выполняет роль мамы. На протяжении всего дошкольного возраста действенным остается мотив поощрения и порицания. Ребенок переходит от того, что интересно самому, к тому, что нужно другим.

Для формирования общественных мотивов важно, чтобы ребенок понимал смысл труда взрослых. Таким образом, именно в дошкольном возрасте складываются наиболее благоприятные условия для становления общественных мотивов в трудовой деятельности.

Труд требует от ребенка умения принимать от взрослого и самостоятельно ставить цель деятельности. Причем чем младше дети, тем больше их цели определяются удовлетворением собственных потребностей. Подчинить свои действия поставленной цели ребенок 2–4 лет может только в том случае, если эта цель им чувственно воспринимается, а задание понятно. Часто 3–4-летние дети отказываются убирать игрушки именно потому, что хорошо не представляют, что же от них требуется. В такой ситуации необходимо пояснение: «Сложи кубики в коробку, а игрушки расставь на полке».

Постепенно с накоплением опыта трудовой деятельности задание может формулироваться более обобщенно: «Наведи порядок в игрушечном уголке».

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

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

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

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

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

Разнообразные виды труда неодинаковы по своим педагогическим возможностям, значение их меняется на том или ином возрастном этапе. Если, например, самообслуживание большее воспитательное значение имеет в младших группах – оно приучает детей к самостоятельности, к преодолению трудностей вооружает навыками, то на ступени старшего дошкольного возраста этот труд не требует усилий, для детей становится привычным. Оценивая воспитательное значение самообслуживания, прежде всего, следует отметить его жизненную необходимость, направленность на удовлетворение повседневных личных потребностей ребенка. Ежедневное выполнение элементарных трудовых заданий приучает детей к систематическому труду. Дети начинают понимать, что все имеют трудовые обязанности, связанные с их повседневными потребностями. Это помогает воспитывать отрицательное отношение к безделью и лени.

Самообслуживание – это труд ребёнка, направленный на обслуживание им самого себя (одевание – раздевание, приём пищи, санитарно – гигиенические процедуры), это постоянная забота о чистоте тела, о порядке костюма, о готовности сделать для этого все необходимое и сделать без требований извне, из внутренней потребности, соблюдать гигиенические правила. Понятно, что такого отношения детей к труду по самообслуживанию можно добиться кропотливой систематической работой в детском саду и семье.

В содержании труда по самообслуживанию у старших дошкольников входит и забота о себе: подготовка рабочего места перед началом из деятельности; уборка и даже мытьё (дома) чашки, ложки после еды, застилание постели, уборка игрушек, книг. Научившись самообслуживанию, ребёнок приобретает определённую независимость от взрослого, у него формируется чувство уверенности в себе, приучение детей самим одеваться, умываться, есть, убирать за собой игрушки на место формулирует у них самостоятельность, желание и умение преодолеть препятствия.

Хозяйственно-бытовой труд – ещё один вид труда, который ребёнок способен освоить в дошкольном возрасте. Этот труд как, не какой другой, даёт возможность воспитать у детей аккуратность, желание поддерживать чистоту и порядок. У дошкольников, постоянно участвующих в хозяйственно-бытовом труде, как правило, сформировано бережное отношение к вещам, стремление к собственной инициативе включать в дежурство, навести порядок, помочь товарищу. Дети

активно включаются в различные виды хозяйственно-бытового труда, самостоятельно распределяют обязанности, умеют наметить последовательность работы, критически оценивать результаты труда своего и товарищей.

Содержанием этого вида труда для детей старшего дошкольного возраста являются труд по уборке помещения (протирать пыль, мыть игрушки, расставлять лёгкую мебель); участка (сгребать снег, убирать листья); труд по ремонту книг, игрушек, одежды). Если труд по самообслуживанию изначально предназначен для жизнеобеспечения, для заботы о самом себе, то хозяйственно – бытовой труд имеет общественную направленность. Ребёнок учится создавать и содержать в соответствующем виде окружающую его среду. Навыки хозяйственно – бытового труда ребёнок может использовать и в самообслуживании, и в труде на общую пользу.

Постепенно дети приобретают самостоятельность и в этом виде труда. Важно формировать у дошкольников представление о значении хозяйственно – бытового труда для всех и для каждого. Именно этот труд даёт возможность показать ребёнку, что он сам может сделать красивым и приятным то окружение, в котором живёт.

В хозяйственно–бытовом труде важную роль играют внешние его атрибуты: фартук, пылесос, веник, щетка и т.д. Именно они и привлекают малыша. Результат хозяйственно-бытового труда становится интересным для дошкольника, если взрослый формирует у ребенка потребность поддерживать порядок, эстетически привлекательно организовать свой быт, постоянно указывает на важность и значимость такого труда для других людей и тем самым формирует его общественные мотивы.

Следует подчеркнуть два вида направленности:

Во-первых, направленность на организацию собственной бытовой деятельности: почистил одежду, чтобы она не портилась; приятно, когда выглядишь аккуратно; расставил красиво столовые приборы, чтобы было приятно обедать.

Во-вторых, направленность на облегчение труда другого человека: помог маме постирать белье, чтобы она меньше устала.

В особый вид труда выделяется **труд в природе**. Труд детей в природе

- создает благоприятные условия для физического развития, совершенствует движения, стимулирует действия разных органов, укрепляет нервную систему, большое значение имеет труд в природе для умственного и сенсорного развития детей. В этом труде, как и в каком другом сочетается умственные и волевые усилия;

- связан с расширением кругозора детей, получением доступных знаний, например, о почве, посадочном материале, трудовых процессах, орудиях труда;

- способствует развитию наблюдательности, любознательности детей, воспитывает у них интерес к сельскохозяйственному труду, и уважение к людям, которые им занимаются;

- помогает воспитать любовь к ней. Через содержание труда в природе, например, выращивание красивых цветов, направлено на удовлетворение эстетических потребностей людей, через организацию трудового процесса в соответствии с требованиями культуры эстетики, использование результатов труда для удовлетворения практических потребностей и радостных эстетических эмоций, осуществляется эстетическое воспитание детей.

Результатом этого труда может быть материальный продукт (выращенные ребёнком овощи, посаженное им деревце и др.). Это сближает детский труд с производительным трудом взрослых.

Труд в природе чаще всего имеет отсроченный результат: посеяли семена и лишь через некоторое время смогли наблюдать результат в виде всходов, а затем и плодов. Эта особенность помогает воспитывать выдержку, терпение.

Ухаживая за животными, выращивая растения, ребёнок всегда имеет дело с живыми объектами. Поэтому нужна особая осторожность, бережное отношение, ответственность. Отсутствие этих факторов может привести к гибели живого.

Труд в природе даёт детям возможность одновременно развивать познавательные интересы. Дети наблюдают за ростом и развитием живых объектов, узнают об особенностях некоторых растений и животных, экспериментируют, познавая неживую природу. Этот вид труда даёт детям возможность доставлять радость другим людям (угощать выращенными плодами, дарить цветы и др.).

Таким образом, труд в природе способствует не только трудовому воспитанию, но и нравственному, эстетическому, умственному, физическому развитию.

Ручной труд по своему назначению является трудом, направленным на удовлетворение эстетических потребностей человека; развивает конструктивные способности детей, полезные практические навыки и ориентировки, формирует интерес к работе, готовность справиться с ней, умение оценить свои возможности, стремление выполнить работу как можно лучше (прочнее, устойчивее, изящнее, аккуратнее).

В его содержание входит изготовление поделок из природного материала, бумаги, картона и пр. Этот труд способствует развитию фантазии, творческих способностей; развивает мелкие мышцы рук, способствует воспитанию выдержки, настойчивости, умению доводить начатое дело до конца. Результатами своего труда дети радуют других людей, создавая для них подарки.

Обычно взрослому человеку довольно легко удаётся вызвать у ребят старшего дошкольного возраста желание трудиться. Это объясняется стремлением детей к активному практическому действию, к подражанию взрослым, искренним доверием к ним, их повышенной эмоциональностью.

Вместе с тем у детей этого возраста наблюдается несоответствие между желанием трудиться и способностью принять участие в труде. Так, желание трудиться развивается быстрее, чем овладение трудовыми навыками. Недостаточное по сравнению со взрослым физическое развитие, неустойчивое внимание, неразвитость силы воли, самоконтроля – всё это приводит к тому, что дети при большом желании трудиться оказываются неспособными трудиться и выключаются из процесса труда раньше времени. В результате труд их часто оканчивается неудачей и, следовательно, не приносит им радости, удовлетворения.

Поэтому при организации труда детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать такие факторы, как посильность труда, переключение на другие виды работы, смена рабочей позы (это снимает физическое утомление и способствует концентрации внимания), правильное чередование труда и отдыха детей.

Поскольку ручной труд требует сложных орудийных действий (умения пользоваться иглой, молотком, лобзиком и прочее), дошкольники осваивают его примерно с пяти лет.

Своеобразие ручного труда состоит в том, что он приобретает собственно продуктивный характер. Ребенок создает замысел, воплощает его и получает новый продукт в виде вышивки, поделки. Мотивы этого труда разнообразны: игровые (сделать атрибуты для игры); общественные (порадовать малышей, сделать

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

Содержание труда реализуется в разных **формах организации детей**: поручения, дежурства, общий, совместный, коллективный труд.

Поручения – это обращённая к ребёнку просьба взрослого выполнить какое-либо трудовое действие. Трудовые поручения по форме организации могут быть индивидуальными, подгрупповыми, общими; по продолжительности – кратковременными или длительными, постоянными или одноразовыми; по содержанию – соответствовать видам труда.

В старшей группе детского сада наряду с поручениями, предполагающими одно действие, есть такие, которые включают несколько взаимосвязанных действий (например, подобрать материал для ручного труда, разложить его на столы; помыть кисточки, поставить на место краски и чашечки и др.). Очень важно, что поручения дают возможность воспитывать у ребёнка чувство ответственности. Другой пример: труд в природе предполагает заботу о живых существах. Недобросовестный уход может навредить растению или животному. Поэтому, давая поручение, нужно объяснить («Поливай осторожно, не лей воду на корень, он может сгнить», «Не забудь покормить рыбок, они не могут терпеть голод»). А также можно давать детям поручения с явно выраженной нравственной направленностью («Пойди в младшую группу, пригласи малышей к нам на праздник» или «Помоги Свете – она упала и испачкалась»).

В старшей группе детского сада важно давать детям общие поручения (для 6–ти человек). Например, можно предложить перенести игрушки из помещения группы на территорию участка или наоборот. Дети должны согласовать свои действия, знать последовательность выполнения работы, самостоятельно оценить качество выполнения. Не всегда дошкольники могут справиться с таким сложным заданием, в таких случаях на помощь приходит воспитатель. Здесь важны и показ, и предложение, и совместное обсуждение процесса выполнения поручения и, конечно, результатов труда. Обращается внимание на добросовестность, аккуратность выполнения, доведение дела до конца.

В старшем возрасте уже довольно чётко проявляется дифференцированный интерес детей к тому или иному виду труда. Одни поручения ребёнок выполняет с удовольствием, другие – не принимает или выполняет небрежно. С одной стороны важно учитывать индивидуальные интересы, осуществлять личностно – ориентированный подход к воспитанию. Но вместе с тем в дошкольном возрасте следует приучать детей выполнять любое нужное дело с удовольствием, добросовестно.

Часто бывает, что одно и то же дело поручается одним и тем же детям, потому что воспитатель знает, что они хорошо справятся с порученным. Конечно, хорошо, когда на ребёнка можно положиться в каком-то деле. Это формирует у него уверенность в себе, чувство собственного достоинства, способность к самооценке. Но ведь в жизни ему придётся выполнять и такие дела, которые не очень нравятся, но необходимы. Поэтому следует воспитывать чувство долга, понимание необходимости своего участия в труде и умение охотно браться за каждое дело. Поддерживая, подбадривая ребёнка, нужно учить его трудиться с желанием.

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

Дежурство предполагает труд одного или нескольких детей в интересах всей группы. В дежурстве в большей степени, чем в поручении, выделяются общественная направленность труда, реальная, практическая забота нескольких (одного) детей о других, поэтому данная форма способствует развитию ответственности, гуманного, заботливого отношения к людям и природе.

Представления детей о значении их труда неодинаковы. Так, некоторые ребята понимают, что дежурят для того, чтобы в группе был порядок. У них мотивация общей пользы проявляется в ответственном отношении к работе, инициативе, взаимопомощи. Большинство детей считает, что их труд нужен, чтобы помочь воспитателю и няне. А некоторые воспринимают только конкретное содержание работы дежурных: расставить посуду, убрать игрушки и т. д. Такое отношение к работе снижает уровень мотивации, отражается на её результатах и поведении детей.

Следовательно, необходимо разъяснить общественный смысл работы, её пользу для себя и для других. Педагог формирует у детей представление о важности выполняемого ими дела для коллектива, воспитывает желание вовремя справиться со своей работой, проявляя заботливость об окружающих. Он обращается к дежурным как к своим помощникам, благодарит за своевременное выполнение обязанностей, учит всех детей относиться с уважением к их труду. Растут требования и к качеству работы дежурных, своевременному её выполнению, уровню самоорганизации. Дети должны проявлять достаточную деловитость, сноровку, сознательно выполнять предъявляемые требования.

В дошкольной практике стали традиционными дежурства по «столовой», в уголке природы, по подготовке к занятиям. Здесь обращается внимание на темп и качество выполнения работы. Особенно ценно проявления творчества, стремление ребёнка доставить своим трудом радость другим детям.

Дежурство по подготовке к занятиям требует сосредоточенности: следует помнить, что должно быть на столах при изобразительной деятельности карандашами, красками, лепке, аппликации, конструировании.

Дежурство в уголке природы должно быть организовано так, чтобы в течение всего дня дети чувствовали ответственность за живые объекты. Так у дошкольников будут формироваться потребность заботиться о природе, чувство ответственности за её сохранность.

Общий, совместный, коллективный труд, данная форма организации труда детей, прежде всего, способствует решению задач нравственного воспитания и имеет ряд особенностей:

Общий труд предполагает такую организацию детей, при которой при общей цели каждый ребёнок выполняет какую-то часть работы самостоятельно. При подобной форме организации работы каждый ребёнок имеет свой участок и отвечает только за себя.

Совместный труд предполагает взаимодействие детей, зависимость каждого от темпа, качества работы других. Цель, как и в общем труде, – единая. При такой форме организации повышается чувство ответственности за общее дело. Между детьми устанавливаются деловые взаимоотношения.

В дошкольном возрасте складывается совместный труд со сверстниками. Сначала взаимоотношения в труде возникают на основе общего места или предмета труда, например, когда дети «нот стульчики». Это пока еще не совместная деятельность, так как одни дети активно действуют, а другие им пассивно подражают. Возникновение направленности на организацию общей деятельности

побуждает детей сообщать друг другу о своих намерениях, мотивах и целях. Дошкольники оценивают свою работу, но безотносительно к ее результату. Готовый результат обсуждается ими только с точки зрения количества или принадлежности исполнителя: «Это я вымыл». Старшие дошкольники начинают руководствоваться правилами организации совместного труда.

Они уточняют общую цель, раскрывают ее содержание, связывают с ней задачи определенных участников, договариваются о плане действий, распределяют обязанности, помогают сверстникам в процессе достижения цели, уступают часть материала в интересах дела.

Дети стремятся к качественному результату, осознают его ценность и важность общего труда.

Старшие дошкольники могут достигать такого высокого уровня организации совместного труда, когда он регулируется самими детьми. Среди участников работы выделяется организатор, с которым все остальные считаются: обращаются с вопросами, подчиняются требованиям. Организатор распределяет материал, дает оценку результата труда, указывает на ошибки и небрежность в работе, служит посредником между детьми и взрослым в тех случаях, когда требуется вмешательство педагога. Эту роль берут на себя дети инициативные, обладающие коммуникативными и организаторскими навыками, хорошо освоившие техническую и мотивационную сторону трудовой деятельности. Выбор партнеров для совместного труда осуществляется не только на основе симпатий, но и с учетом наличия у сверстника трудовых навыков и умений, качественного и аккуратного выполнения им трудовых действий, а также положительной оценки свойств личности сверстника самим ребенком и позитивной оценки взрослыми его умений и личностных качеств.

Коллективной, можно назвать такую форму организации труда, при которой дети наряду с трудовыми решают и нравственные задачи: договариваются о разделении труда, помогают друг другу в случае необходимости, «болеют» за качество общей, коллективной, что она способствует работы. Коллективная форма потому и называется, что она способствует целенаправленному воспитанию коллективных взаимоотношений. Коллективный труд воспитывает чувство локтя, защищенность, взаимопонимание, создаёт положительный эмоциональный настрой.

В процессе коллективной работы дети убеждаются, что её успех зависит от труда каждого. Стимулирует работу ребёнка пример других детей, подражание лучшим образцам. Анализ проведённой работы с привлечением мнения детей усиливает их ответственность, помогает им скорректировать свои действия, стимулирует желание работать, учит объективно оценивать результаты.

Расширение взаимодействия ребенка–дошкольника с окружающим, возрастание его физических и психических возможностей приводит к расширению сферы применения трудовых действий и появлению новых видов труда.

Самый первый из них – труд по самообслуживанию–ребенок осваивает в раннем детстве. Выполнение этого вида труда направлено на самого себя (и совершение изменений в самом себе): причесался, вымыл руки. Постепенно направленность на себя сменяется направленностью на другого, и тогда на основе самообслуживания возникает бытовой труд, где объектом преобразования становятся предметы, включенные в бытовые процессы: посуда, одежда, обувь.

Обязанность как форма организации труда дошкольника возможна в случае, если он понимает необходимость постоянного систематического выполнения какого-либо дела.

Содержание этой формы труда первоначально определяет взрослый. А затем ребенок сам выбирает условия, средства и пути достижения результата, организует и контролирует процесс труда. Данная форма труда возможна в дошкольном возрасте лишь в постоянно повторяющихся трудовых процессах и в привычных условиях.

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

Особенности в развитии трудовой деятельности дошкольника:

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

В труде между детьми складываются как деловые, так и личностные отношения. Регулирование взаимоотношений осуществляется на основе уже усвоенных нравственных норм и правил. В совместной деятельности, разделённой на отдельные операции, дети оценивают действия каждого. Особое внимание дошкольников привлекает факт задержки выполняемой работы, случаи некачественного выполнения задания.

В труде формируются такие качества личности, как ответственность, трудолюбие, дисциплинированность, самостоятельность и инициатива. Выполнение определенных посильных трудовых обязанностей способствует воспитанию у ребенка чувства ответственности, доброжелательности, отзывчивости. Для формирования всех этих качеств в семье имеются самые благоприятные условия. Здесь все дела и заботы общие. Совместный с родителями или другими членами семьи труд побуждает ребенка помогать друг другу, делать что-то для всех. Таким образом, у него закладываются основы нравственных качеств, необходимых для жизни в обществе.

Трудолюбие, формируемое у дошкольника, — важнейшее личностное качество. Если правильно организовать трудовую деятельность ребенка, систематически включать малыша в трудовую деятельность, в старшем дошкольном возрасте складывается привычка к регулярному труду, потребность трудиться. Ребенок трудится по собственному желанию, проявляя инициативу и творчество, испытывая яркие положительные эмоции, понимает общественную значимость результатов труда. Он охотно помогает взрослым и сверстникам, исходя не из собственных интересов, а из нужд и потребностей другого человека. Трудолюбивые дети помогают товарищам, приходят им на помощь.

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

Таблица 4– Особенности трудовой деятельности у детей

<i>Вид деятельности</i>	<i>2–3 года</i>	<i>3–4 года</i>	<i>4–5 лет</i>	<i>5–6 лет</i>	<i>6–7 лет</i>
Трудовая деятельность	Наблюдение за хозяйственно–бытовой (трудовой) деятельностью взрослых.	Организация наблюдения за хозяйственно–бытовой (трудовой) деятельностью взрослых. Привлечение к совместной хозяйственно–бытовой деятельности со взрослым (быть помощником). Способы работы с игрушками (орудиями труда), необходимыми в хозяйственно–бытовом труде.	Поддержка желания помочь взрослому и стремления к самостоятельной активности. Раскрытие значения труда как основного вида деятельности человека, пробуждение гордости за трудовые успехи. Поддержка усилий ребенка в процессе освоения трудовых навыков. Поощрение и стимулирование стремления к труду. Организация индивидуальной и совместной трудовой деятельности детей.	Формирование старательности, трудолюбия, чувства удовлетворенности от проделанной работы. Создание возможности для реализации потребности ребенка в индивидуальной и совместной деятельности с другими детьми взрослыми. Пробуждение желания трудиться на пользу общества. Поддержка стремления к личным достижениям, к волевым усилиям для получения нужного результата. Формирование навыков ручной умелости, развитие крупной и мелкой моторики рук.	Формирование старательности, трудолюбия, чувства удовлетворенности от проделанной работы. Пробуждение желания трудиться на пользу общества. Поддержка стремления к личным достижениям, к волевым усилиям для получения нужного результата. Формирование навыков ручной умелости, крупной и мелкой моторики.
Самообслуживание	С помощью взрослого и самостоятельно: одеваться и раздеваться в определенной последовательности, надеть или снять майку, платье и т. п., из чего складываются целостные процессы самообслуживания (одевание, раздевание и др.); расстегивать и застегивать пуговицы на одежде (спереди),	Представления о необходимости самообслуживания (элементарные, связанные с внешней мотивацией: «для здоровья», «для красоты»). Умения: самостоятельно одеваться и раздеваться в определенной последовательности, расстегивать и застегивать пуговицы	Представления о необходимости самообслуживания (с точки зрения необходимости для красоты, здоровья, привлекательности, самостоятельного выполнения действий, не обращаясь за помощью ко взрослому). Умения: самостоятельно одеваться и раздеваться в определенной последовательности (с неболь-	Представления о необходимости труда по самообслуживанию с точки зрения значимости для красоты, здоровья. Умения самостоятельно одеваться и раздеваться, аккуратно складывать одежду, завязывать шнурки, содержать одежду и обувь в чистоте.	Умения: очищать одежду и обувь от грязи, пыли, без помощи взрослого сушить одежду, обувь; стирать свои личные вещи (носовой платок, носки).

	<p>одежду выворачивать на лицевую сторону, складывать ее на место; расшнуровывать и расстегивать обувь, с помощью взрослого зашнуровывать и застегивать ее; замечать беспорядок в одежде, исправлять его самостоятельно или с помощью взрослого; правильно называть процесс одевания, предметы и действия, связанные с ним.</p>	<p>на одежде (спереди), аккуратно вешать на стульчик; с помощью взрослого зашнуровывать, расшнуровывать и расстегивать обувь или застегивать ее; снимать, надевать и ставить обувь на место; контролировать выполняемые действия.</p>	<p>шой помощью взрослого: застегнуть верхнюю пуговицу на шубе, молнию на платье и т. д.), пуговицы расстегивать и застегивать (спереди), выворачивать одежду на левую сторону, складывать одежду и аккуратно вешать на стульчик; ставить обувь на место, очищать обувь и одежду от снега; самостоятельно завязывать шнурки; выполнять трудовые действия по самообслуживанию осознанно, понимая необходимость их выполнения.</p>		
<p>46</p> <p>Хозяйственно-бытовой труд</p>	<p>Представления о процессе уборки игрушек. Умения: ставить или класть на место игрушки после игр; выполнять несложные трудовые поручения (поставить стульчик к столу, разложить бумагу и карандаши для занятий).</p>	<p>Представления о необходимости поддерживать порядок в групповой комнате и на участке. Умения: ставить и класть на место предметы быта, игрушки после игр; протирать детскую и игрушечную мебель; собирать листья, камешки, мусор на участке группы; мыть игрушки совместно со взрослым; выполнять трудовые действия: в соответствии с целью и планом, поставленными</p>	<p>Представления о значимости хозяйственно-бытового труда в жизни людей (поддержание чистоты, порядка необходимо «для здоровья», «для того, чтобы было приятно находиться в чистом помещении», «чтобы разбросанные игрушки не мешали другим детям» и т. д.). Умения: совместно с педагогом поддерживать порядок в групповой комнате и на участке (убирать игрушки, вытирать с них пыль, протирать игрушечную ме-</p>	<p>Представления о значимости хозяйственно-бытового труда с точки зрения сохранения здоровья, заботы об окружающих. Умения: поддерживать порядок в группе, на участке (вытирать пыль с подоконников, мыть игрушки, строительный материал, собирать мусор на участке, чистить дорожки от снега, перекладывать песок в песочнице, помогать педагогу выносить на прогулку игрушки, инвентарь); под наблюдением педа-</p>	<p>Представления об общественной значимости данного вида труда. Умения: выполнять трудовые поручения без детального их разъяснения; самостоятельно ремонтировать книжки, коробки для игр; содержать свою комнату, вещи, игрушки в порядке; принимать участие в еженедельной уборке групповой комнаты (вытирать пыль со шкафов в раздевалке, групповой комнате); совместно с помощником воспитателя менять постельное белье; совместно со взрос-</p>

		<p>взрослым; аккуратно, спокойно, не отвлекаясь; осуществлять контроль за качеством выполняемых действий.</p>	<p>бель, столы и т.п.);осуществлять простейшие процессы хозяйственно-бытового труда (сервировка стола, уход за предметами и игрушками и др.) в собственной трудовой деятельности;совместно с педагогом стирать кукольное белье, подклеивать книжки;помогать педагогу в украшении групповой комнаты к праздникам;выполнять обязанности дежурного по столовой (раскладывать ложки, вилки, ножи, мелкие тарелки, ставить хлебницы, салфетницы, после еды убирать все на место);с помощью взрослого ставить цель трудовой деятельности,планировать трудовые действия, оценивать результат;выполнять обязанности дежурного по подготовке к занятиям (раскладывать принадлежности для рисования и др., после занятия убирать все на место);совместно с педагогом приводить в порядок орудия труда,инвентарь;выполнять совместную со сверст-</p>	<p>гога ремонтировать книжки, коробки для игр; выполнять обязанности дежурного по столовой (сервировать стол, затем убирать со стола);выполнять обязанности дежурного по подготовке к занятиям (раскладывать принадлежности, после занятий убирать их).</p>	<p>лым: готовить несложные блюда (винегрет, бутерброды, печенье и др.); участвовать в уборке участка в соответствии с сезоном (подметать дорожки,веранду, очищать снег, устраивать на участке снежную горку, ледяную дорожку).</p>
--	--	---	---	---	--

			<p>никами трудовую деятельность.</p>		
<p>Труд в природе</p>	<p>Представления о труде взрослого посредством наблюдения (уход за растениями, животными). Умения выполнять элементарные трудовые поручения с помощью взрослого (покормить птичек, рыбок, полить растения).</p>	<p>Представления о необходимости выполнения тех или иных трудовых действий по отношению к растениям, животным (элементарные: цветок хочет пить и т. д.). Умения: определять необходимость поливки растений по состоянию почвы; вытирать пыль с крупных кожистых листьев комнатных растений; давать корм и воду животным в уголке природы (корм и вода предварительно готовятся педагогом).</p>	<p>Представления о (об): условиях, необходимых для жизнедеятельности растений(солнечный свет, влага, почва) и животных (температура-воздуха в помещении, необходимость определенной пищи,питья, воды (для рыб) и др.);правилах посадки семян растений (бобы, фасоль, настурция, тыква, горох и др.), ухода за растениями(полив, рыхление), в том числе за комнатными растениями;правилах ухода за животными (приготовление кормов,воды, чистка клеток). Умения: совместно с педагогом осуществлять посев растений: семена крупной и средней величины; с помощью педагога сажать: бобы, фасоль, настурцию, тыкву; самостоятельно сажать лук, определяя при помощи условной мерки расстояние и глубину посадки; определять необходимость поливки и рыхления почвы растений в уголке природы и на участке, правильно</p>	<p>Представления о (об): условиях, необходимых для жизнедеятельности растений(солнечный свет, влага, почва) и животных (температура-воздуха в помещении, необходимость определенной пищи,питья, воды (для рыб), поддержание чистоты в клетке,аквариуме и др.);способах выполнения видов работ. Умения:выполнять обязанности дежурного по уголку природы (поливать растения, кормить животных, совместно со взрослым чистить клетки, аквариум);ухаживать за растениями (перекапывать почву, сеятьсемена, поливать растения, рыхлить землю, пропалыватьгрядки, совместно со взрослым собирать урожай);ухаживать за животными (периодически кормить, менять воду, убирать клетки, совместно с педагогом чистить аквариум).</p>	<p>Представления о: способах выполнения видов работ:по уходу за растениями: выращивание рассады, пересаживание растений, высаживание саженцев деревьеви кустов, подвзывание растений, обработка собранногоурожая, подготовка сада, огорода, цветника к зиме;вегетативных способах размножения растений;по уходу за животными: правила приготовления кормадля различных животных (попугай, морская свинка и др.),системе кормления. Умения: совместно со взрослым выращивать рассаду капусты,томатов, астр, сеять семена в ящик, пикировать и высаживать рассаду в грунт;самостоятельно пересаживать растения из грунта в уголок природы; принимать участие в вегетативном размножении растений;принимать участие в обработке собранного урожая, егозаготовке;совместно со взрослым готовить цветник, сад, огород к зиме.</p>

			рыхлить растения, пользуясь ручнымрыхлителем);самостоятельно готовить и давать корм и воду животным(крошить, отмерять количество воды при помощи условной мерки);помогать педагогу менять воду в аквариуме, чистить клетки, мыть поилки, кормушки.		
Ручной труд		Представления о: способах изготовления поделок, игрушек, свойствах материалов, из которых они изготовлены; безопасном применении орудий труда. Умения изготавливать игрушки, поделки из бумаги, иных материалов посредством аппликации, конструирования и т.д. под руководством педагога.	Представления о: необходимости ручного труда (поделка в подарок маме, для украшения группы и т. д.); свойствах и качествах материалов, из которых изготавливаются игрушки, поделки; способах изготовления поделок из различных материалов посредством аппликации, конструирования и т. д.	Представления о свойствах различных материалов (бумага, ткань, солома, бросовый материал и др.), возможностях применения различных материалов для создания поделок. Умения изготавливать поделки из различных материалов.	Представления о: способах заготовки природного материала; рациональном расходовании материалов для изготовления поделок. Умения: включаться в реальные трудовые отношения со взрослыми сверстниками по созданию поделок (моделей, игрушек, сувениров, атрибутов к играм); принимать участие в заготовке природного материала для создания поделок; подбирать необходимый материал в соответствии с замыслом и назначением изделий; использовать различные способы обработки материалов; рационально и экономно расходовать материалы в процессе трудовой деятельности.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите виды труда ребенка дошкольного возраста.
2. Определите место и специфику труда в ряду других видов деятельности дошкольника.
3. Каков механизм влияния труда на психическое развитие и формирование личности ребенка?
4. Каковы психолого-педагогические условия формирования позитивного отношения ребенка к труду?
5. Каковы различия в представлениях детей о труде взрослых? В чем проявляются различия в представлениях мальчиков и девочек о труде родителей?

Практические задания

1. Дайте анализ рисунков детей различных возрастных групп на темы: «Когда я вырасту, я буду...», «Как люди трудятся», «Я дежурю», «Мама и папа на работе» и т. п.
2. Понаблюдайте за игрой детей, определите, в какие «профессии» они играют.
3. Определите уровни развития трудолюбия у отдельных детей при выполнении разных видов дежурств.
4. Подготовьтесь к групповой дискуссии на тему «Может ли трудовая деятельность ребенка быть ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста»

Как подготовиться к практическому заданию

Прочтите теоретический материал. Как бы вы сформулировали свое отношение к позициям С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эльконина, В.И. Тютюнника о месте и роли труда в жизни дошкольника, о значении труда для психического развития ребенка? Какой позиции вы придерживаетесь в заочном споре крупнейших психологов нашей страны о роли труда в жизни человека? Сформулируйте свою позицию. Подберите аргументы в защиту своей позиции, обратив внимание, прежде всего на свою профессиональную деятельность. Зафиксируйте их в тетради.

5. Подготовить сообщение на тему «Труд дошкольника: актуальные проблемы на современном этапе развития науки»

Как подготовиться к практическому заданию

Процесс подготовки предполагает работу с литературой: чтение статей, опубликованных в психологических журналах («Вопросы психологии», «Психолог в детском саду» и др.). Прочтите 2-3 статьи из выбранного вами списка. Систематизируйте прочитанное. Определите форму представления материала. Подготовьте к выступлению необходимые материалы. Это могут быть рисунки, графики и пр. Можно подумать и о вопросах, которые можно было бы адресовать аудитории слушателей.

Что вам показалось важным? Какие исследования стоит взять на заметку будущим специалистам? Задайте аудитории вопросы, на которые сами вы не нашли ответы.

8 Общая характеристика элементарной учебной деятельности в детском возрасте. Предпосылки формирования учебной деятельности у дошкольников

Понятия «учебная деятельность» и «учение» могут употребляться как синонимичные. Так, учебная деятельность детей зарождается и развивается в рамках творческой ролевой игры. Центральные задачи учебной деятельности – усвоение знаний, умений и навыков мыслительных способностей и культуры умственного труда, т. е. формирование психологической готовности ребенка к школе.

Термины «учебная деятельность» и «учебно-познавательная деятельность», «познавательная деятельность» имеют определенную общность, но и специфические отличия. «Познавательная деятельность» – понятие более широкое, чем два других. Для ребенка познавательная деятельность протекает, как правило, в учебно-познавательной форме.

Понятие «учебная деятельность» более широкое, чем «учебно-познавательная деятельность», так как в ходе учения применяются действия не только познавательного, но и тренировочного характера, связанные с отработкой умений и навыков.

При описании учебной деятельности детей применяются понятия «действие», «операция», «прием», «умение», «навыки». Деятельность осуществляется при помощи совокупности определенных действий–процессов, подчиняющихся сознательным целям. Способы осуществления действий называют операциями. Совокупность определенных операций можно назвать приемом деятельности. Сознательное владение каким–либо приемом деятельности называется умением. Умение, доведенное до реально возможного автоматизма, характеризуется уже как навык. Термины «умение» и «навык» отражают уровень сформированности соответствующих действий.

В учебной деятельности дети должны овладеть определенными умениями и навыками; должны овладеть умением учиться. Чтобы осуществить эту задачу, необходимо четко определить, какие предпосылки учебной деятельности должны быть сформированы у детей, каковы условия ее развития, какие уровни учебной деятельности можно выделить, и определить ступени готовности ребенка к обучению и учению.

Учебная деятельность должна увлекать ребят, приносить радость, давать удовлетворение.

Важно с самого раннего детства воспитывать у детей познавательные интересы, так как именно они являются важными мотивами человеческой деятельности, выражают осознанную направленность личности, положительно влияют на все психические процессы и функции, активизируют способности. Испытывая интерес к какой–либо деятельности, человек не может оставаться безразличным и вялым. В состоянии интереса возникает подъем всех человеческих сил.

Учебная деятельность – вид деятельности, специально направленный на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний

Особо важно это учитывать при организации учебной деятельности детей. Нельзя считать убедительными взгляды тех, кто считает, что учебная деятельность ребят должна строиться не столько на интересе, сколько на чувстве долга, ответственности, дисциплинированности. Конечно, эти качества необходимо воспитывать, чтобы решить проблему формирования волевых качеств у ребенка–дошкольника, но недостаточно только говорить, каким он должен быть. Важно помнить, что у детей еще очень слабо развиты произвольное внимание и произвольное запоминание, необходимые для того, чтобы учиться. Нужно учитывать и уровень работоспособности ребенка.

Если ребенок усваивает все то, что от него требуется, без интереса и увлечения, то знания его будут формальными, так как доказано, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, остаются мертвым грузом, не пригодным к применению. Такое обучение не будет способствовать развитию пытливого творческого ума. Таким образом, воспитание познавательных интересов и потребностей является первой предпосылкой формирования учебной деятельности.

Обобщение исследований педагогов и психологов позволяет выделить основные условия, при которых возникает и развивается интерес к учению.

- ◆ Учебная деятельность должна быть организована так, чтобы ребенок активно действовал, вовлекался в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решал вопросы проблемного характера.

- ◆ Учебная деятельность должна быть разнообразна. Однообразный материал и однообразные методы его преподнесения очень быстро вызывают у детей скуку.

- ◆ Необходимо понимание важности преподносимого материала.

- ◆ Новый материал должен быть хорошо связан с тем, что дети усвоили раньше.

- ◆ Ни слишком легкий, ни слишком трудный материал не вызывает интереса.

- ◆ Учебные задания, предлагаемые детям, должны быть трудными, но посильными.

- ◆ Важно положительно оценивать все успехи ребят. Положительная оценка стимулирует познавательную активность.

- ◆ Учебный материал должен быть ярким и эмоционально окрашенным.

Итак, воспитание познавательных интересов – важнейшая составная часть воспитания личности ребенка, его духовного мира. И от того, насколько правильно решен этот вопрос, во многом зависит успешность организации учебной деятельности детей.

Рассматривая предпосылки учебной деятельности, отечественная психология опирается на положения о содержании и структуре учебной деятельности, выдвинутые Д. Б. Эльконинными В. В. Давыдовым. С точки зрения этих ученых, учебной является такая деятельность, в ходе которой дети овладевают системой научно–теоретических понятий и опирающихся на них общих способов решения конкретно–практических задач. Усвоение и воспроизведение детьми этих способов выступает в качестве основной учебной цели. Д. Б. Эльконин отмечает, что учебная деятельность не тождественна усвоению. Знания, умения и навыки ребенок может получать и вне этой деятельности, например в игре, в труде. Однако только в условиях учебной деятельности возможно усвоение системы теоретических понятий как формы общественного опыта.

Доказано, что развитие учебной деятельности возможно прежде всего на основе осознанного вычленения ребенком способа действий. Поэтому второй предпосылкой учебной деятельности в ее развитом виде выступает овладение детьми общими способами действий, т. е. такими способами, которые позволяют решать ряд практических или познавательных задач, выделять новые связи и отношения.

Обучение детей в дошкольных учреждениях рассматривается как подготовительная ступень начального школьного образования и не подменяет игру, трудовое воспитание, и тесно связано с общим педагогическим процессом.

Л. С. Выготский рассматривал психологические особенности детского учения в тесной связи с анализом содержания педагогических воздействий. Важнейшим моментом, определяющим характер детского учения, ученый считает отношение ребенка к требованиям взрослого. Эти требования ученый называет условно программой того, кто обучает ребенка.

Первых три года ребенок учится как бы по своей собственной программе, а не по программе матери и других воспитателей. В этот период никто не предъявляет особых требований к срокам усвоения ребенком тех или иных знаний и навыков, к последовательности этого процесса. Программа воспитания еще субъективно не существует для ребенка в раннем детстве. Прежде чем он становится способным учиться систематически, он проходит подготовительный этап. На этом этапе новые требования к ребенку со стороны других людей должны постепенно превратиться в его «собственную программу». И лишь к концу детского периода ребенок начинает учиться по программе, разработанной взрослыми, приближаясь к требованиям школы.

Л. С. Выготский связывает переход к такому учению с формированием готовности усвоить логику предмета каждой науки, формулирует требования к знаниям, которые должны предусматриваться дошкольной программой. По его мнению, дошкольная программа должна давать правильное толкование элементарных физических, биологических, общественных явлений и выполнять функцию как бы «предучения», или «предыстории», дальнейшего учения в школе.

Именно поэтому уже в детском возрасте необходимо вводить ребенка в разные области действительности. Нужно открыть для ребенка мир живой и неживой природы, мир людей, музыки, словесного и других видов искусств. Такое учение должно завершаться усвоением навыков чтения, счета, письма, т. е. усвоением тех умений, которые на следующей ступени развития будут играть роль главных способов овладения основами знаний.

Программа детского обучения, по Л. С. Выготскому, должна:

- приближать ребенка к обучению по школьной программе, то есть расширять его кругозор, готовность к предметному обучению, и
- быть программой самого ребенка, отвечать его интересам и потребностям.

Процесс детского обучения понимается Л. С. Выготским не как грубый нажим на ребенка или «вытеснение» детских понятий более развитыми понятиями взрослых, а как перестройка под влиянием педагогических воздействий самих отношений ребенка с окружающей действительностью, как изменение характера деятельности ребенка и его сознания.

Л. С. Выготский также выдвинул и четко сформулировал положение о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка: обучение идет впереди развития и ведет его за собой.

В свою очередь, А. Н. Леонтьев особое внимание уделял анализу способов усвоения знаний, роли общения в учебном процессе и развитию мотивов учебной деятельности. Важнейшей стороной обучения, по его мнению, является общение. Ребенок не способен самостоятельно организовать свою деятельность в соответствии с содержанием, которое требуется усвоить. В связи с этим общение со взрослыми в процессе усвоения умений и знаний играет исключительно важную роль.

Деятельность ребенка должна быть организована в соответствии с содержанием сообщаемых знаний. Возможность формирования новых практических и умственных действий открывается только путем специальной организации такой деятельности ребенка.

А. Н. Леонтьев рассматривал и другую не менее важную сторону учебной деятельности ребенка – ее мотивы и внутреннее строение. Учение характеризуется не только способами усвоения и наличием или отсутствием прямой учебной цели, но и тем, ради чего учится ребенок, приобретает новые знания. Отношения, которые ребенок устанавливает в ходе обучения между прямой целью «усвоить», «научиться» и мотивами усвоения, характеризуют для него смысл выполняемых действий, психологическое содержание его деятельности в целом. Такой анализ «смысла» позволяет судить о том, является ли деятельность ребенка в данной ситуации учебной. Если в деятельности содержатся учебные задачи и ребенок активен в их решении, но учение в целом побуждается мотивами какой-нибудь другой деятельности (игровой, трудовой и т. п.), то в подобных случаях еще нет сложившейся учебной деятельности в собственном смысле этого слова.

Исследования, проведенные под руководством А. В. Запорожца, показывают, что у детей сначала формируются учебные мотивы действий. При соответствующей организации деятельности ребенка эти мотивы легко возникают в ситуациях, связанных с игрой, несложными трудовыми поручениями, продуктивными видами деятельности.

В процессе решения игровых, изобразительных и практических задач, которые предлагаются ребенку в различных учебных целях, вместе с появлением интереса к новой деятельности возникает и более активное отношение к тому, с чем знакомят ребенка взрослые, что предлагается усвоить. Это отношение оказывает положительное влияние на принятие новых для ребенка требований к способам деятельности. Таким образом, несмотря на отсутствие учебных мотивов деятельности, в целом в ней уже могут появляться познавательные и учебные мотивы конкретных действий.

Исследования А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной, В. Г. Нечаевой, Е. И. Радиной, Л. А. Пенъевской, Ш. А. Амонашвили и других показывают, что в практике детского обучения широко используются ситуации изобразительной, конструктивной, игровой и практической деятельности в целях расширения кругозора ребенка, формирования у него новых представлений, понятий и способов деятельности.

Несмотря на то, что в подобных ситуациях еще отсутствуют учебные мотивы деятельности, при соответствующем влиянии они легко могут возникать в отношении непосредственно выполняемых действий. Как показывают данные педаго-

гических и психологических исследований, появление этих мотивов не проходит бесследно для ребенка и результатов его деятельности.

Активность ребенка в усвоении новых действий и требуемых сведений повышается, и в его деятельности появляется учебный элемент, который усложняет ее внутреннее содержание и вместе с тем расширяет возможности самостоятельного применения приобретенного опыта и более активного принятия в дальнейшем сходных учебных требований.

Методика обучения детей умению овладевать способами действий разрабатывалась А.П. Усовой и ее сотрудниками. Интерес к способам выполнения заданий, по мнению А.П. Усовой, составляет психологическую основу учебной деятельности.

1) Характерными чертами умения учиться являются: умение слушать и слышать воспитателя; работать по его указаниям; способность отделять свои действия от действий других детей; развивать контроль за своими действиями и словами и т. д.

2) Учебная деятельность – вид познавательной деятельности самого ребенка. Но одного умения работать по указаниям воспитателя недостаточно для ее формирования. В тех случаях, когда дети точно следуют инструкции педагога, они воспринимают от него способ действий для решения конкретно–практической задачи. Для решения же группы задач определенного типа нужно вначале усвоить общий способ действий.

3) Самостоятельное нахождение способов решения практических и познавательных задач. Психологические исследования Н.Н. Поддьякова показывают, что дети дошкольного возраста выделяют не только практический результат действия, но и те знания, умения, которые при этом усваиваются. Уже в данном возрасте при решении практических задач происходит переориентировка сознания детей с конечного результата на способы его достижения. Дети начинают осмысливать свои действия и их результаты, т. е. осознавать тот путь, с помощью которого приобретаются новые знания. Такое осознание повышает успешность формирования у них новых познавательных действий, а вместе с этим и формирование новых, более сложных знаний.

Дети пытаются использовать усвоенный способ в новых, уже измененных условиях, в соответствии с которыми они изменяют конкретные формы его употребления, сохраняя вместе с тем общий принцип. Следовательно, решая в ходе практической деятельности ряд сходных, но нетождественных задач, ребенок приходит к определенному обобщению, что позволяет ему переносить найденный способ в новые, измененные условия.

В условиях экспериментального обучения, направленного на формирование общих способов решения определенного круга конкретно–практических задач, у детей вырабатывается умение более рационально анализировать условия новой задачи и самостоятельно находить способы ее решения.

4) Обучение детей контролю за способом выполнения своих действий. Поскольку учебная деятельность осуществляется на основе образца действий, то без сопоставления реально производимого ребенком действия с образцом, т. е. без контроля, учебная деятельность лишается своего основного компонента.

Психолого–педагогические исследования последних лет дают основание считать, что подготовку к учебной деятельности рационально начинать с формирования умений контролировать и оценивать свои действия.

Исследования Н. Н. Поддьякова и Т. Г. Максимовой показали, что старшие дети могут не только находить рассогласование между заданными и полученными результатами, но и определять его величину и направление, а затем на этой основе успешно осуществлять коррекцию своего действия. Это говорит о том, что у детей детского возраста стихийно складываются элементарные контрольные действия. Задача же воспитателя – целенаправленно обучать детей действиям контроля.

Помимо общей направленности контрольные действия имеют особую функцию, которая определяется целями и содержанием той деятельности, внутри которой они складываются. Для развития предпосылок учебной деятельности необходим особый тип контроля, связанный с формированием умений самостоятельно определять и применять способы действий. Основным условием развития этого контроля являются специальные методы обучения детей приемам сопоставления полученных результатов с заданным способом действий.

Итак, рассмотрев вопрос об основных предпосылках учебной деятельности детей, можно назвать основные компоненты этой деятельности: принятие задачи; выбор путей и средств для ее осуществления и следование им; контроль, самоконтроль и самопроверка; личностный (мотивационный) компонент. Сюда относятся мотивы, побуждающие детей овладевать учебной деятельностью, включая познавательные интересы. Структура учебной деятельности определяется не только ее компонентами, но и их взаимосвязью, которая придает ей целостный характер.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое «обучение»? Какова роль обучения в психическом развитии ребенка?
2. Какова специфика процесса обучения в дошкольном возрасте?
3. Назовите предпосылки формирования учебной деятельности в дошкольном возрасте.
4. Какие условия необходимы для развития учебной деятельности у дошкольников?
5. Выделите уровни развития учебной деятельности.
6. Назовите основные принципы построения процесса обучения в дошкольном возрасте по работе А.П. Усовой.

Практические задания

1. Проведите наблюдение за детьми на занятиях во второй младшей, средней и старшей группе детского сада, определите уровни развития учебной деятельности. Будут ли они одинаковыми у всех детей одной возрастной группы?
2. Понаблюдайте за детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, выделите признаки, характеризующие появление у детей учебных интересов.
3. Организуйте и проведите с детьми каждой возрастной группы сюжетно-ролевую игру «Школа». Докажите, что, используя материалы, полученные в результате наблюдения за поведением детей в игре, выполнением взятых ролей и т.п., можно определить уровень готовности ребенка к обучению в школе.

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. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с
7. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб.пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031000 "Педагогика и психология" / Под ред. В.Е. Ключко. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. – 263с.
8. 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.
9. 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.
10. Детская практическая психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по пед. спец./ Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Гардарики, 2003. – 254 с.
11. Ермолаева М.В. Психология развития: Методическое пособие для студ–в заочной и дистанционной форм обучения. – 2–е изд. М.: Изд–во НПО «МО–ДЭК», 2003.–376 с.
12. Каменская Е.Н. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций./ Е.Н. Каменская.–Ростов н/Д, 2006. – 224 с.
13. 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.
14. Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства : учеб, пособие / О.О. Косякова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 415 с. – (Высшее образование).
15. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9–е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
16. КрайгГрэйс. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
17. 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.
18. Люблинская А.А. Детская психология: учеб.пособие для студентов пед. ин–тов. – Москва: Просвещение, 1971. – 415 с.
19. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.

20. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Три-вола, 1996. – 352 с.
21. Психология дошкольника. Хрестоматия / Сост. Г. А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 384 с.
22. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией члена– корреспондента РАО А.А.Реана.–СПб.: «прайм–ЕВРОЗНАК»,2003. – 416 с.
23. 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
24. Трофимова Н.М. Пушкина Т.Ф., Козина Н.В. Возрастная психология. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.
25. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5–еизд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
26. Шаграева О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебное пособие для студ.вузов. – М. : ВЛАДОС, 2001. — 368с.
27. 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

28. 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.
29. Авдеева Н.Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве // Вопросы психологии. 1997. № 4.
30. 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.
31. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности// Вопросы психологии, 2001. –№ 3.
32. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности// Вопросы психологии, 2001
33. 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.
34. Возрастная и педагогическая психология/ под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1997. – 324 с.
35. 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.
36. 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.

37. Волков Б.С., Волков Н.В. Детская психология в задачах и ответах. – М.: Тривола, 1996. – 160 с.
38. 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.
39. Волков Б.С. Детская психология: Логические схемы. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 256 с. – Библиогр.: с. 236–239.
40. 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.
41. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2003. – 512 с.
42. 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.
43. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии, 1992. – № 1.
44. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: «Школа–Пресс», 1996. 334 с.
45. Ильин Е.П. Психология: учебник для средних учебных заведений. СПб.: Питер, 2004. – 560 с.
46. Кузин М.В. Детская психология в вопросах и ответах. – Изд. 2–е. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2006. – 255 с.
47. Кушнир Н.Я., Максимук Н.Н. Введение в школьную жизнь: Метод. пособие. – Мн.: Нар. асвета, 1995. – 244 с.
48. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – Москва: Педагогика, 1986. – 143 с.
49. Лисина М.И. Психология самосознания у дошкольников. — Кишинев: Штиинца, 1983. — 112 с.
50. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / [вступ. ст. и сост. А.Г. Рузская]. – Санкт–Петербург [и др.]: Питер, 2009. – 320 с.
51. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. – М., 1998. – 448 с.
52. Мухина В.С. Возрастная психология: Учеб. пособие. – М., 1998.– 364 с.
53. Нартова–Бочавер С.К. Введение в психологию развития: учеб. пособие / С.К. Нартова–Бочавер, А.В. Потапова. — М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 216 с.
54. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учеб. пособие для вузов. – М., 2006. – 442 с.
55. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: Просвещение. Учебная литература, 1996. – 352 с.
56. Першина Л.А. Возрастная психология: [учеб. пособие для вузов]. — Москва: Академический проект, 2004. – 255 с.
57. 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.
58. Практикум по возрастной психологии / Под.ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2001. – с. 688 с.,ил.

59. Психолог в детском дошкольном учреждении. Метод. рекомендации к практической деятельности. Дьяченко О.М. / Под ред. Лаврентьева Т.В. – М.: Новая школа, 1996 – 144 с.
60. Психология развития: учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
61. Солодилова О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах: учеб. пособие. – Москва: Проспект, 2004. – 289 с.
62. Психология детства: Практикум. Тесты. Методики. – СПб, ПраймЕврознак, М.: Олма-Пресс, 2003. – 368 с.
63. Сенько Т.В. Диагностика и коррекция взаимодействия в диаде «ребенок–родители» // Адукацыя і выхаванне. 1998. № 7.
64. Славкина М.А. Возрастная психология (психология развития). 100 вопросов – 100 ответов : [учеб. пособие] / [авт.–сост. М.А. Славкина]. — Москва: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. – 159 с.
65. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 160 с.: ил. — (Психология для всех).
66. 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.
67. 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.
68. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум для сред. и высш. пед. учеб. заведений и работников дошкол. учреждений. 2–е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 96 с.
69. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. Ильясова. – М.: Изд–во МГУ, 1980.
70. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие для студентов. / сост. Л.М. Семенюк; Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994. – 254.
71. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов. – М.; Воронеж. – 2007. 352 с.
72. 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.
73. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога/Серия «Справочники».–Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 384 с.
74. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с
75. 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.
76. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж. – 2007. – 416 с.
77. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2–е изд. – М.: Гуманит. изд. центр "Владос", 1999. – 360 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.

Венгер Леонид Абрамович (1925–1992) — доктор психологических наук. Научный руководитель программы «Развитие», ориентированной на развитие умственных способностей и творчества в дошкольном детстве.

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.

Запорожец Александр Владимирович (1905— 1981) — отечественный психолог. Разрабатывая основы теории деятельности, раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов. Выявил значение ориентировочной деятельности в регулировании поведения. Запорожцу принадлежит концепция о самоценности дошкольного периода развития.

Лисина Мая (Майя) Ивановна (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.

Лурия Александр Романович (1902—1977) — отечественный психолог, основоположник нейропсихологии.

Мухина Валерия Сергеевна — доктор психологических наук, специалист в области возрастной психологии. Разрабатывает концепцию становления самосознания личности на разных этапах онтогенеза и методы коррекционной работы.

Смирнова Елена Олégовна (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).

Фельдштейн Давид Ибсифович (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.

Усова Александра Платоновна (1898—1965) — одна из первых выдвинула положение о необходимости системы знаний и умений для дошкольников, причем такой системы, в которой существенную роль играют общие знания, отражающие простые закономерности и зависимости между явлениями реального мира.

Учебное издание

КУХТОВА Наталья Валентиновна

ЦИРКУНОВА Наталья Ивановна

**ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ:
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Курс лекций

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *И.В. Волкова*

Подписано в печать 2018. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 3,60. Уч.-изд. л. 4,12. 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