

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

ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ: ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Курс лекций

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2021*

УДК 159.922.7(075.8)
ББК 88.412я73+88.413я73
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 4 от 18.02.2021.

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

Рецензенты:

доцент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук *М.А. Кияшко*;
заведующий кафедрой дошкольного образования ГБУ ДПО
«Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического
образования», кандидат педагогических наук *М.С. Задворная*

Психология раннего и дошкольного возрастов: познавательные процессы : курс лекций / сост.: Н.В. Кухтова, Н.И. Циркунова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 63 с.
ISBN 978-985-517-809-6.

Данное издание представляет собой курс лекций по изучению психологии раннего и дошкольного возрастов, в котором на уровне современных знаний рассматриваются психические процессы в целом и особенности их проявления в данных возрастах. Оно является продолжением изданий «Психология раннего и дошкольного возрастов: теоретико-методологические основы», «Психология раннего и дошкольного возрастов: деятельность», «Психология раннего и дошкольного возрастов: личность».

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

УДК 159.922.7(075.8)
ББК 88.412я73+88.413я73

ISBN 978-985-517-809-6

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1. Понятие восприятия. Особенности развития восприятия у ребенка раннего и дошкольного возрастов	5
2. Понятие внимания. Развитие внимания у ребенка раннего и дошкольного возрастов	12
3. Понятие памяти. Развитие памяти у ребенка раннего и дошкольного возрастов	18
4. Понятие мышления. Предпосылки развития мышления в раннем возрасте. Психологические основы развития мышления у ребенка дошкольного возраста	27
5. Понятие речи, общения. Психологические основы развития речи и речевого общения в раннем и дошкольном возрастах	37
6. Понятие воображения. Предпосылки развития воображения в раннем детстве. Особенности воображения в дошкольном возрасте	45
Литература	55

ВВЕДЕНИЕ

Курс лекций посвящен актуальной проблеме изучения психических процессов в целом и у детей раннего и дошкольного возрастов, в частности. Рассматриваемые проблемы являются значимыми для практической работы педагога дошкольного учреждения образования. Представленный материал позволяет систематизировать необходимые специальные знания в области детской психологии.

Данный курс лекций является продолжением ряда публикаций: «Психология раннего и дошкольного возрастов: теоретико-методологические основы» и «Психология раннего и дошкольного возрастов: деятельность», «Психология раннего и дошкольного возрастов: личность».

Его издание продиктовано необходимостью методического обеспечения образовательного стандарта Республики Беларусь (ОСРБ 1-01 03 72 – 2017) по дисциплине «Психология раннего и дошкольного возрастов», что предусмотрено для изучения слушателями специальности «Дошкольное образование» основ развития таких психических процессов как: восприятие, внимание, память, мышление, речь и воображение у детей в раннем и дошкольном возрастах.

Список литературы отражает основные, в том числе и современные публикации, посвященные проблеме формирования познавательных процессов детей раннего и дошкольного возрастов.

Данное учебное издание представляет несомненный интерес для слушателей ИПК и ПК, студентов, изучающих психологию раннего и дошкольного возрастов, а также может быть полезно педагогам, практическим психологам детских дошкольных учреждений, родителям и всем, кого волнуют вопросы развития психических процессов у детей раннего и дошкольного возрастов.

1. ПОНЯТИЕ ВОСПРИЯТИЯ. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ У РЕБЕНКА РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

Восприятие (перцепция) – психический процесс формирования образов предметов, воздействующих на органы чувств, а также система действий, направленная на ознакомление с этими предметами.

Восприятие – это целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на наши органы чувств.

Классификации видов восприятия выделяются на основе следующих критериев:

1) Ведущий анализатор в восприятии: зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые восприятия.

При этом любое восприятие определено деятельностью перцептивной системы, то есть не одного, а нескольких анали-

заторов. Значение каждого из них может быть неравнозначно: какой-то из анализаторов является ведущим, другие дополняют восприятие предмета или явления. Так, при слушании лекции ведущим является слуховой анализатор, через который воспринимается основная часть информации, но одновременно человек видит преподавателя, следит за его работой на доске, ведет записи в конспект.

2) Цель восприятия: преднамеренное (характеризуются тем, что в его основе лежит сознательно поставленная цель) и непреднамеренное (при котором предметы окружающей действительности воспринимаются без специально поставленной задачи).

3) Степень организации: организованное (организованное, планомерное восприятие предметов или явлений окружающего мира) и неорганизованное (обычное непреднамеренное восприятие окружающей действительности).

4) Направленность восприятия: внешненаправленное (восприятие предметов и явлений внешнего мира) и внутренненаправленное (восприятие собственных мыслей и чувств).

5) Форма отражения:

- восприятие пространства, предметов, явлений окружающего мира (различают восприятие величины, формы, объемности, глубины (или удаленности) предметов, а также линейную и воздушную перспективу);

- восприятие человека человеком (выделение в человеке тех особенностей его внешности, которые дают информацию о его психических и социальных качествах);

- восприятие времени (отражение объективной длительности, скорости, темпа, ритма и последовательности явлений действительности, также отражаются изменения, происходящие в окружающем мире);

- восприятие движений (отражение во времени положения объектов или самого наблюдателя в пространстве).

Основные свойства восприятия:

1) предметность – все полученные с помощью органов чувств сведения относятся к внешним, независимым предметам, а не к свойствам органов чувств;

2) целостность – воспринимаемые объекты и ситуации воспринимаются как устойчивое системное целое, даже если некоторые части в данный момент не могут быть наблюдаемы;

3) константность – относительное постоянство некоторых свойств воспринимаемых объектов в определенном диапазоне изменений условий восприятия (например, сохранение формы предметов при движениях и небольших пространственных искажениях);

4) категориальность – осмысленность восприятия в соответствии с предварительными знаниями об отнесенности объекта к определенной категории (например, восприятие фонем знакомого языка, произносимых разными голосами; восприятие букв, написанных разными шрифтами; узнавание знакомого человека на фотографиях в разной одежде и в разном возрасте и т.п.);

5) *избирательность и перцептивная защита* – выделение или игнорирование одних объектов по сравнению с другими в зависимости от содержания текущей деятельности;

6) *структурность восприятия* состоит в том, что в сознании человека объект отражается не по одному своему признаку, а по мере последовательного поступления других признаков. В этой последовательности человек узнает устойчивое соотношение различных признаков объекта, то есть его структуру. Например, человек узнает мелодию песни не по одной ее ноте и не по неупорядоченному набору звуков. Мелодия будет воспринята как обобщенная структура на взаимосвязи прозвучавших нот в гармонии.

Развитие восприятия у детей раннего возраста.

Раннее детство характеризуется доминированием восприятия среди всех психических функций, что означает определенную зависимость от него остальных психических процессов.

По мысли Л.С. Выготского, к важнейшим новообразованиям данного возраста следует относить восприятие, которое впервые возникает как дифференцированная система отдельных функций, в основе которой лежит обобщение. По словам Л.С. Выготского, «...все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия... ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия». Ребенок с раннего детства уже может подбирать предметы, соединять их части в соответствии с формой, величиной, цветом. Развивается зрительное и слуховое восприятие. Это ставит восприятие в чрезвычайно благоприятные условия развития.

В год ребенок не способен последовательно и систематически рассматривать предмет. Как правило, он выхватывает какой-либо один признак и реагирует только на него, по нему он и опознает различные предметы.

Зрительные ориентировочные действия, при помощи которых ребенок воспринимает предметы, сложились в процессе хватания и манипулирования, что во многом определяет существующие у ребенка зрительные образы, так как действия направлены на такие свойства предметов, как *форма и величина* и являются главными для ребенка. Цвет в начале раннего детства не имеет никакого зна-

чения для узнавания предметов. Ребенок одинаково узнает окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в самые необычные цвета. Он ориентируется только на форму, на общий контур изображений. При этом цвет еще не стал признаком, характеризующим предмет, и не определяет его узнавание.

Развитие восприятия в раннем возрасте происходит в рамках предметной деятельности и в связи с овладением новыми действиями. Особое значение имеют действия, которые называют *соотносящими*, то есть действия с двумя и более предметами, в которых необходимо учитывать и соотносить свойства разных объектов – их форму, величину, твердость, местоположение и пр. Соотносящие действия, которые начинают усваиваться в раннем возрасте, требуют учитывать свойства предметов: они подбирают нужные предметы в соответствии с их формой, величиной, в определенном порядке. Характерно, что большинство игрушек, предназначенных для детей раннего возраста (пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрешки), предполагают именно соотносящие действия. Когда ребенок пытается осуществить такое действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с их формой, размером, цветом, чтобы придать им взаимное положение в пространстве. Так, чтобы сложить пирамидку, нужно учитывать соотношение колец по величине. При сборке матрешки нужно подбирать половинки одинаковой величины и совершать действия в определенном порядке – сначала собрать самую маленькую, а потом вложить ее в большую. Эти действия должны регулироваться и направляться тем результатом, который нужно получить, – готовой пирамидкой или матрешкой.

Но ребенок еще не может представить готовый результат и подчинять ему свои действия. Для этого необходима помощь взрослого, своего рода обучение. Соотносящие действия могут выполняться разными способами, в зависимости от того, как учит им взрослый. Если ребенок просто подражает взрослому, то есть выполняет те же действия с теми же предметами, он может получить результат только в присутствии и при непосредственном показе взрослого. Поэтому важно, чтобы ребенок научился сам выделять нужные свойства предметов, чтобы он сам подбирал и соединял части в нужном порядке. Первоначально малыш может выполнять эти действия только через практические пробы, потому что он еще не умеет зрительно сравнивать величину и форму предметов. Например, прикладывая нижнюю половинку матрешки к верхней, он обнаруживает, что она не подходит, и начинает пробовать другую. Иногда он пытается добиться результата силой – втиснуть неподходящие части, но вскоре убеждается в несостоятельности этих попыток и переходит к примериванию и опробыванию разных частей, пока не найдет нужную деталь. Здесь сами игрушки как бы подсказывают, какая деталь подходит, поэтому их называют *авто-дидактическими* (или самообучающимися). С помощью *внешних ориентировочных действий* ребенок рано или поздно получает нужный результат.

От внешних ориентировочных действий ребенок переходит к *зрительному соотношению* свойств предметов. Формируется новый тип зрительного восприятия, когда свойство одного предмета превращается в образец для измерения свойств других. Например, величина одного кольца пирамидки становится меркой для остальных. Эта способность проявляется в том, что ребенок, выполняя

предметные действия, переходит к зрительной ориентировке – он подбирает нужные детали на глаз и выполняет правильное действие сразу, без предварительных практических проб.

В 2–2,5 года для ребенка становится доступным зрительный подбор по образцу, когда из двух предметов различной формы или величины он может по просьбе взрослого подобрать такой, как образец. Зрительный выбор по образцу – гораздо более сложная задача, чем простое узнавание или примеривание. Причем сначала дети выбирают предметы, одинаковые по форме, затем по величине и лишь потом – по цвету. Это значит, что новые действия восприятия формируются первоначально для тех свойств, которые непосредственно задействованы в практических предметных действиях, и лишь позже переносятся на другие, менее существенные свойства. Показательно, что дети раннего возраста не в состоянии правильно выбрать по образцу, если им предлагают не два, а несколько предметов или если предметы имеют сложную форму и состоят из многих частей.

Восприятие на всем протяжении раннего возраста тесно связано с предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину или цвет предмета, если это необходимо для выполнения нужного и доступного действия. В других случаях восприятие может оказаться весьма расплывчатым и неточным. Более того, ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств, если их учет требуется для выполнения слишком сложного для него действия.

Так, начиная рисовать, ребенок как бы не замечает цвет изображения и пользуется любыми карандашами. Или, выполняя постройку по образцу, он берет кубики любого цвета, хотя уже умеет различать основные цвета.

На третьем году жизни появляются постоянные образцы для сравнения – это хорошо знакомые ребенку предметы, имеющие ярко выраженную форму. Такими образцами могут быть не только реально воспринимаемые предметы, но и представления о них. Например, предметы треугольной формы ребенок определяет «как домик», а круглые предметы – «как мячик». Это говорит о том, что у ребенка уже существуют *представления* о свойствах вещей и эти представления закреплены за конкретными предметами. Формирование представлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой. Для обогащения представлений ребенка о свойствах предметов необходимо, чтобы он знакомился с разнообразными характеристиками и признаками вещей в конкретных практических действиях. Богатая и разнообразная сенсорная среда, с которой малыш активно действует, является важнейшей предпосылкой становления внутреннего плана действия и умственного развития. Так, ребенок может дифференцировать величину предмета (большой – маленький), основные цвета и геометрические фигуры (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник).

Таким образом, у детей раннего возраста развитие различных видов восприятия осуществляется на основе созревания анализаторов, совершенствования ориентировки ребенка в свойствах и отношениях предметов окружающего мира, приобретения им сенсорного опыта. Ребенок овладевает перцептивными действиями, которые на первом этапе являются чрезмерно развернутыми, а затем постепенно свертываются за счет интериоризации отдельных операций. Стано-

вится возможной образная категоризация, определение в предмете существенных свойств, обуславливающих его предметное и практическое назначение. Появляется новый тип внешних ориентировочных действий – примеривание, а позднее зрительное соотнесение предметов по их признакам. Увеличивается точность и быстрота осуществления перцептивного действия. Осваиваются представления о свойствах предметов, что зависит от их значимости в практической деятельности ребенка. Важная роль в сенсорном развитии восприятия детей принадлежит взрослому, который знакомит их с разнообразными характеристиками и признаками вещей в конкретных практических действиях, помогает им овладеть выработанной человечеством системой сенсорных эталонов.

Развитие восприятия у детей дошкольного возраста

Восприятие интенсивно развивается на протяжении всего дошкольного периода под влиянием разнообразной деятельности ребенка: игры, как ведущего вида деятельности, лепки, рисования, конструирования, чтения книг, просмотра фильмов, спортивных занятий, музыки, прогулок.

Благодаря появлению опоры на прошлый опыт, восприятие в дошкольном возрасте становится многоплановым. Помимо чисто перцептивной составляющей (целостного образа, определяемого суммой сенсорных воздействий) оно включает самые разнообразные связи воспринимаемого объекта с окружающими предметами и явлениями, с которыми ребенок знаком по своему предшествующему опыту. Постепенно начинает развиваться апперцепция – влияние на восприятие собственного опыта. С возрастом роль апперцепции постоянно повышается.

В связи с появлением и развитием в дошкольном возрасте апперцепции восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия – наблюдение, рассматривание, поиск.

Появление в дошкольном возрасте устойчивых образных представлений приводит к дифференцированию перцептивных и эмоциональных процессов. Эмоции ребенка становятся связанными главным образом с его представлениями, вследствие чего восприятие утрачивает свой первоначально аффективный характер.

Значительное влияние на развитие восприятия оказывает – речь – то, что ребенок начинает активно использовать названия качеств, признаков, состояний различных объектов и отношений между ними. Называя те или иные свойства предметов и явлений, он тем самым и выделяет для себя эти свойства; называя предметы, он отделяет их от других; определяя их состояния, связи или действия с ними, видит и понимает реальные отношения между ними.

Развитие восприятия в дошкольном возрасте предполагает два взаимосвязанных процесса: усвоение общепринятых сенсорных эталонов и овладение новыми перцептивными действиями. При этом характер перцептивных действий с возрастом меняется, в них увеличивается доля зрительного обследования, и только в затруднительных случаях и с незнакомыми объектами в обследовании участвует рука. Функции зрительного восприятия в целом оказываются сформированными уже к началу дошкольного возраста, функции слухового восприятия все еще находятся в стадии формирования в младшем дошкольном возрасте и оказываются в целом, сформированы только к концу старшего дошкольного воз-

раста. При этом следует подчеркнуть заметное отставание слухового восприятия от зрительного.

В дошкольном детстве происходит интенсивное развитие восприятия пространства. Дифференцировка основных пространственных направлений обусловлена уровнем ориентации ребенка в частях собственного тела, которая является «чувственной системой отсчета». В дошкольном возрасте ребенок овладевает словесной системой отсчета по основным пространственным направлениям: вперед-назад, вверх-вниз, направо-налево. Особенно сложно для дошкольников различение направлений направо-налево, в основе которого лежит процесс дифференцировки правой и левой стороны тела. Постепенно осуществляется переход от практически действенного способа пространственной ориентации ребенка к способу, в основе которого лежит зрительная оценка пространственной размещенности предметов относительно друг друга и определяющего их субъекта. В основе восприятия пространства с помощью зрительной оценки лежит опыт непосредственного передвижения в нем. По мере приобретения опыта пространственной ориентации у детей и интеллектуализации внешне выраженных двигательных реакций осуществляется постепенное их свертывание и переход в план умственных действий.

С развитием пространственной ориентации изменяется, совершенствуется характер отражения воспринимаемого пространства. В младшем дошкольном возрасте объектами, расположенными впереди, сзади, справа или слева от себя, ребенок считает лишь те, что непосредственно и максимально приближены к соответствующим сторонам его тела. Площадь, на которой ориентируется ребенок является весьма ограниченной. Со среднего дошкольного возраста площадь выделенных ребенком участков постепенно увеличивается. Возрастает степень их удаленности по определенным линиям и местность начинает осознаваться ребенком как целое в ее непрерывном единстве.

В развитии восприятия пространственных отношений между предметами в дошкольном возрасте выделяют несколько этапов. Первоначально пространственные отношения не выделяются ребенком, и окружающие предметы воспринимаются им как отдельные, не осознаются пространственные взаимосвязи между ними. Следующий этап характеризуется первыми попытками восприятия пространственных отношений, точность оценки которых еще относительна. Удаленность расположения объекта от точки отсчета еще весьма вызывает затруднения у ребенка. Оценка пространственных отношений диффузна, хотя сами они уже незначительны для ребенка. В дальнейшем продолжается совершенствование восприятия пространственного расположения предметов. Появляется возможность дистантной, зрительной оценки пространственных отношений.

Большую роль в правильной оценке отношений между предметами играют их словесные обозначения, поскольку способствуют более точной их дифференцировке, осмыслению и более точному оцениванию расположения объектов и отношений между ними. С возрастом развивается стремление к более точному определению пространственных отношений, численному их выражению, сенсорный опыт восприятия пространства перестраивается в логическое его познание посредством измерения.

На протяжении дошкольного детства происходит совершенствование восприятия времени. Из частей суток дошкольники легче определяют ночь и утро, несколько труднее – вечер и день. В младшем дошкольном возрасте ребенок ориентируется во времени на основе последовательно, систематически изменяющихся событий, деятельности (режимных моментов), то есть вневременных качественных признаков, поэтому часто допускают ошибки в ориентации во времени. Дети среднего и старшего дошкольного возраста чаще опираются на более существенные признаки в определении времени (изменения в положении солнца, освещенности и т. д.). Усвоение дней недели происходит неравномерно. Раньше всего дети начинают различать эмоционально насыщенные, особенно значимые для них дни (суббота, воскресенье). Более развито у детей представление о настоящем времени; значительно более неопределенно представление (особенно у младших дошкольников) о прошедшем времени. Позже дети начинают осваивать будущее время, что очень важно для становления целенаправленности деятельности. Однако ориентировка в нем, особенно в отдаленном будущем, вызывает значительные трудности у дошкольников. Постепенно дошкольники начинают осознавать текучесть времени. На основе развития восприятия пространства и времени формируются единые временно-пространственные комплексы.

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста зрительное восприятие становится ведущим при ознакомлении с окружающим; осваиваются сенсорные эталоны и перцептивные действия; совершенствуются все свойства восприятия – целостность, структурность, константность, осмысленность; возрастает целенаправленность, плановость, управляемость, осознанность восприятия; устанавливаются взаимосвязи восприятия с речью и мышлением, восприятие интеллектуализируется.

2. ПОНЯТИЕ ВНИМАНИЯ. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У РЕБЕНКА РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

Внимание – психофизический процесс, состояние, характеризующее динамические особенности познавательной деятельности, концентрация умственного усилия на сенсорных или мысленных событиях. Область явлений внимания очерчена нечетко, в норме внимание как отдельный процесс субъективно не осознается. Субъективно внимание выражается в разделении текущего опыта на две части: отчетливый центр и смутную периферию. Это относится и к внешнему, и к внутреннему миру.

Внимание – направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального

Классификации видов внимания:

1. По происхождению в фило- и онтогенезе:

- а) *природное* – врожденная способность к избирательному реагированию;
- б) *социально-обусловленное* – связано с сознательным реагированием, результат воспитания и обучения.

2. По способу привлечения внимания:

нания:

а) *непосредственное* – управляется только свойствами объекта, на который направлено, прежде всего – изменением этих свойств, новизной; например, внимание к неожиданно возникшему звуку или внезапно наступившей тишине;

б) *опосредованное* – регулируется с помощью специальных средств: жестов, знаков, указателей, слов и т.п. (например, для привлечения внимания служит дорожная разметка или фразы типа «Обратите внимания на такое-то место в книге»).

3. По участию сознания:

а) *непроизвольное* – не связано с участием воли, управляется извне, физическими свойствами сигналов (возникает также, как непосредственное или при участии "сильного посредника", например, внимание к человеку может привлечь яркая одежда);

б) *произвольное* – сознательный, связанный с усилием воли выбор одного из конкурирующих мотивов, целей, действий, объектов и удержание внимания на нем при подавлении внимания к остальным.

4. По объекту внимания:

а) *чувственное* – связано с восприятием и эмоциями, а также с повышением чувствительности органов чувств (рассматривание, прислушивание, принюхивание и т.п.);

б) *интеллектуальное* – внимание к мысли.

5. По характеру направленности выделяют:

а) внешне направленное (перцептивное) внимание направлено на окружающие объекты и явления;

б) внутреннее – на собственные мысли и переживания.

6. По механизму регуляции:

а) непосредственное внимание не управляется ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностями человека.

б) опосредованное внимание регулируется с помощью специальных средств, например, жестов.

7. По направленности на объект:

а) сенсорное (направлено на восприятие);

б) интеллектуальное (направлено на мышление, работу памяти);

в) моторное (направлено на движение).

8. По динамике интенсивности:

а) статическое (высокая интенсивность которого легко возникает в самом начале работы и сохраняется на протяжении всего времени ее выполнения). Характеризуется легким переключением на новые виды деятельности при переходе, например, от одного материала к другому;

б) динамическое внимание (в начале работы оно не интенсивно; человеку требуется известное усилие для того, чтобы заставить себя быть внимательным к данному виду действий; он медленно втягивается в работу; первые минуты проходят у него в постоянных отвлечениях, и лишь постепенно и с трудом он сосредоточивается на работе).

Основные свойства внимания:

1. Концентрация – степень сосредоточенности на объекте и его отвлечение от других. Концентрация и абсорбция внимания – это два состояния, которые характеризуются высокой степенью внимания, его однонаправленностью и узким объемом. Концентрация – это работа, сознательная интенсивная напряженная умственная деятельность, когнитивная переработка, анализ и размышление, нацеленные на получение результата; субъективно разделяет и противопоставляет организм и окружение, «мое» и внешнее. Абсорбция (поглощение) внимания – временное прекращение любой деятельности, глобальное, недифференцированное состояние тотального внимания, слияние с внешним объектом (произведением искусства, сексом и т.п.). Это состояние реактивное, внушаемое, оно снимает внутреннее напряжение и единый субъективный контроль над действиями, поэтому может сопровождаться отрывочными «странными» действиями и частичной амнезией.

2. Объем – количество объектов, которые могут быть охвачены вниманием одновременно. Равен 7 плюс-минус 2 оперативные единицы. Объем единицы зависит от опыта и знакомости объектов: от одной буквы (у ребенка, который только учится читать), до смысла фразы (у опытного читателя) или целого сложного, но хорошо знакомого изображения (например, лица близкого человека).

3. Переключаемость – перенос внимания с одного объекта (вида деятельности) на другой и характеризуется скоростью. Непроизвольная переключаемость характеризует неустойчивость внимания.

4. Устойчивость – длительное сосредоточение внимания на объекте, противоположно переключаемости (абсолютная устойчивость возможно не более 6–10 сек, затем происходят постоянные флуктуации внимания). Произвольное внимание может поддерживаться на приемлемом уровне приблизительно 15 минут. Затем его концентрация уменьшается или оно переключается, если не

возникло произвольное внимание. Это хорошо известно режиссерам: спектакль или фильм должен захватить внимание зрителя в первые 10–12 минут, иначе его могут не захотеть смотреть дальше, эстрадный номер может показаться скучным, если он длится более 12 минут и т.п.

5. Распределение – возможность удерживать в сфере внимания несколько объектов, выполнять параллельно 2 или несколько действий (возможно, этого свойства вообще нет, а есть только хорошая переключаемость). Выполнение 2-х равно сложных действий невозможно. Очень трудно даже совершать разные движения двумя руками одновременно. Совмещение действий возможно только если одно действие выполняется полуавтоматически, например, можно вести машину и разговаривать, но только пока ситуация на дороге простая или разговор легкий.

Состояние отсутствия внимания называется **рассеянностью**. Рассеянность при выполнении деятельности указывает на то, что человек думает о чем-то другом. Возникают ошибки невнимания – сбои действий, замена одних действий или операций другими. В частности, может происходить разрыв между внешними действиями и внутренними, возникает «пустой взор».

Существует также **избирательное невнимание**, которое выражается в невосприятии повторяющихся событий: тикания часов, давления одежды, биения сердца и т.д. Под его действие попадают так же банальные мысли, неинтересные тексты, нравоучения и т.д.

Развитие внимания у детей раннего возраста.

На втором году жизни, когда ребенок овладевает ходьбой, резко увеличивается круг предметов, попадающих в сферу действительного ознакомления с ними ребенка. Внимание приобретает больший объем. Вместе с нарастанием активности ребенка, с изменением и усложнением его предметных действий возрастает устойчивость внимания. Теперь ребенок может сосредоточенно заниматься 8–10 минут, вставляя вкладку, фигурки в гнезда доски, нанизывая кольца на стержень башни или перевозя кубики на своем автомобиле из одного угла комнаты в другой. На втором, и особенно на третьем году жизни внимание ребенка уже не только чем-то привлекается, но он сам активно направляет его на новый предмет: на картинку, на речь взрослого, на лицо нового человека. Сосредоточение на словах взрослого – результат и необходимое условие развития слушания, а затем и разговорной речи ребенка.

Нарастающая способность к возникновению и сохранению хотя бы на короткое время одной доминанты дает возможность проводить с детьми третьего года жизни короткие организованные занятия, объединяя малышей в небольшие группы, по 3–4 человека в каждой. Но хрупкость детского внимания на этой ступени развития требует постоянного сочетания слова воспитателя с показом предмета, игровых действий с предметами. Развивать внимание у детей третьего года жизни можно только в том случае, если объект восприятия подвижен, изменяется. В этот период дети также легко сосредоточиваются на восприятии музыки, песни, при этом их внимание поддерживается их собственными движениями, повторяющимися ритм слушаемой музыки.

Отметим общие особенности внимания детей раннего возраста:

1. Внимание ребенка кратковременно, сосредоточенность его слабая. Создается лишь кратковременная и нестойкая доминанта. Внимание постоянно колеблется, перемещаясь с одного объекта на другой без видимой причины,

например, ребенок (в конце преддошкольного периода) за 12 минут 8 раз переменяет предмет своей игры; длительность сосредоточения на одном объекте не превышала 2 минут.

2. Маленький ребенок не управляет своим вниманием. Оно имеет непроизвольный характер и привлекается ярким, сильным или новым раздражителем. Нестойкое и легко отвлекаемое внимание ребенка не отличается подвижностью и не поддается управлению, то есть не может переключаться по его желанию. Он не может произвольно менять направленность внимания, так как не владеет им.

3. У маленьких детей очень узкий объем внимания. Если ребенок держит в руках погремушку и ему показали другую игрушку, он отпускает первую и тянется за второй. Если трехлетнему ребенку что-то рассказывают, он перестает есть. Распределение внимания между двумя предметами или действиями маленьким детям совершенно недоступно.

4. Чем моложе дети, тем меньше они могут сосредотачиваться на словах, обращенных к ним. Слова сначала лишь сопровождают наглядно воспринимаемые предметы. Только постепенно слово приобретает настолько большое значение, что может вызвать без всякого подкрепления сильный очаг нервного возбуждения. Тогда (обычно после 2 лет) становится возможным вызвать внимание детей словесным сигналом, сосредоточить его на словесной инструкции, рассказе.

5. Как и в более старшем возрасте, внимание маленького ребенка наиболее устойчиво в активной деятельности: в играх, манипуляциях предметами, различных действиях.

Таким образом, для раннего возраста характерны значительные трудности в переключении и распределении внимания. Внимание ребенка в основном непроизвольное, слабо устойчивое, поэтому он часто прекращает начатую деятельность. Слабость концентрации внимания проявляется также в фиксации незначимых, но наиболее ярких признаков предметов. В целом внимание детей кратковременно, неустойчиво, слабо концентрировано, легко отвлекаемо, характеризуется узким объемом и трудностями переключения и распределения. Примерно после двух лет становится возможным вызвать внимание детей словесным сигналом, определенными указаниями, жестами и т.д., что позволяет соответствующим образом организовать проведение занятий со всей группой детей одновременно.

Развитие внимания в дошкольном возрасте

На протяжении дошкольного возраста происходит развитие внимания в направлении от непроизвольного к произвольному. Основной механизм этой важнейшей трансформации – формирующаяся речь ребенка, с помощью которой планируются действия и осуществляется над ними контроль. В.Г. Каменская отмечает, что возраст от трех до семи лет связан с постепенным усилением роли произвольности в процессах внимания. К шести-семи годам наблюдается скачок в созревании лобных долей, что служит основой осознанной регуляции активационных процессов и базой для формирования произвольного внимания. Но для этого необходима направляющая деятельность взрослых через игру, речевое общение и управление поведением.

В младшем дошкольном возрасте внимание ребенка привлекается новизной, силой и другими специфическими раздражителями. Позднее внимание начинает привлекаться такими раздражителями, которые имеют сигнальное зна-

чение вследствие их непосредственной связи с удовлетворением потребности ребенка, а, также объектами, связанными с яркими и эмоциональными переживаниями. С развитием произвольного внимания дети получают возможность направлять свое сознание на определенные предметы и явления, удерживать его в течение определенного времени.

В среднем периоде дошкольного возраста произвольность внимания проявляется в способности ребенка к восприятию предметов и действию с ними по словесному предложению со стороны взрослого. Ребенок уже может сосредоточиться на том деле, которое предлагает ему взрослый. Однако период сосредоточения у четырех-, пятилетних детей не долог, к тому же дошкольник легко отвлекается на посторонние, не относящиеся к делу стимулы и события. Такая рассеянность обычна для дошкольников, так как внимание еще не приобрело необходимой устойчивости и концентрированности. Внимание в этом возрасте выглядит как лабильный, неустойчивый и слабо концентрированный процесс, который не может еще обеспечить высокой эффективности произвольной деятельности.

К семи годам многие дошкольники способны произвольно управлять своим поведением, что служит основанием для выводов о достаточной степени развития произвольного внимания. В связи с тем, что активность, общение и поведение дошкольника далеко не полностью еще осознаваемы, произвольность его внимания проявляется в недостаточно зрелой форме.

Общей закономерностью является то, что устойчивость внимания увеличивается от младшего дошкольного к старшему. По данным Л.А. Люблинской, младшие дошкольники тратят на рассматривание картинки 6–7 секунд, а старшие рассматривают эти же картинки в течение 12–19 секунд. Средняя продолжительность продуктивной деятельности и средняя продолжительность отвлечений от нее зависят от возраста детей. Старшие дошкольники не только более длительное время могут заниматься малоинтересной для них работой по указанию взрослых, но и меньше делают отвлечений от нее.

Факторами устойчивости внимания являются: интерес ребенка к материалу, его знакомость и понятность, связь с потребностями, комфортные или отвлекающие внимание условия, в которых деятельность выполняется, психическое состояние дошкольника, индивидуально-психологические особенности личности (такие, например, как уровень развития волевых свойств и свойства темперамента).

К возрастным особенностям внимания дошкольников относится быстрая отвлекаемость и трудность сосредоточения на непривлекательных объектах. В отвлекаемости внимания участвуют различные механизмы. Отвлекаемость может являться результатом торможения отдельных участков мозга вокруг очага оптимальной возбудимости по закону отрицательной индукции. Это характеризует непроизвольную, пассивную отвлекаемость от каких-либо раздражителей, которые могут даже недостаточно осознаваться, образуя некоторый фон.

У дошкольника при концентрации внимания нет четко выраженной пограничной зоны между тем, на чем необходимо сосредоточиться и от чего следует отвлечься. Легкая отвлекаемость на побочные раздражители может быть следствием незрелости механизмов торможения.

Отсутствие способностей к длительной и интенсивной сосредоточенности детей дошкольного возраста – явление естественное, также обусловленное осо-

бенностями их высшей нервной деятельности. Распределение, переключение и объем внимания у дошкольников (особенно у детей младшего дошкольного возраста) развиты недостаточно сильно. Распределение внимания во многом зависит от степени овладения теми видами деятельности, которые выполняются в рамках этого свойства внимания. Чем более значимо для детей выполнение какого-то действия, чем привычнее оно им стало, чем более оно освоено, тем легче его совмещать с выполнением другого действия. Дети дошкольного возраста способны распределять свое внимание в незначительной степени. Переключение внимания развивается в различных играх и упражнениях, которые требуют от ребенка быстрой ориентировки в неожиданно изменившейся обстановке. Развивающаяся речь ребенка, увеличивающаяся самостоятельность, разнообразие деятельности, в которую он включается, обуславливают увеличение объема внимания.

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста постепенно развиваются все свойства внимания: увеличивается объем внимания, возрастает возможность распределения внимания в связи с автоматизацией многих действий ребенка, внимание становится более устойчивым, возрастает его произвольность. Развитие произвольного внимания тесно связано с развитием речи, волевых свойств личности дошкольника, с пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием ее цели. Развитие свойств внимания находится в тесной связи с общим умственным развитием ребенка

3. ПОНЯТИЕ ПАМЯТИ. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У РЕБЕНКА РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

Память – это совокупность информации, приобретенной мозгом и используемой для управления поведением. Она включает в себя процессы запоминания, хранения и извлечения, а также забывания информации. Эти процессы называются также *мнестическими*.

Память – это психический процесс, состоящий в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении индивидом своего опыта

Классификация видов памяти:

1) По участию сознания (воли) (наличию целевой установки и затрачиваемым на запоминание усилиям):

а) *непроизвольное запоминание* – происходит без специальной задачи запомнить что-либо, в ходе какой-либо деятельности и воспроизведение материала автоматически, без всяких волевых усилий. Специальные

исследования Т.П. Зинченко показали, что непроизвольно запоминается тот материал, с которым человек производит активные интеллектуальные действия.

б) *произвольное запоминание* – сознательное запоминание со специальной задачей запомнить и воспроизвести материал (мнестической задачей), связано с волевым усилием.

2) По способу и глубине обработки запоминаемого материала:

а) *непосредственная* – запоминание материала в том виде, в котором он представлен, без изменений и без установления дополнительных связей с чем-либо, известным ранее; в предельном случае возможно механическое запоминание, даже без определения смысла материала;

б) *опосредованное* – запоминание с помощью специальных «посредников» – ранее известных сведений, с которыми запоминаемый материал связывается ассоциативно или по смыслу; наиболее универсальными «посредником» является словесное обозначение или описание, но возможно также опосредование с помощью несловесного знака, наглядного, звукового или тактильного образа, или движения.

3) По длительности (времени) хранения материала (информации):

а) мгновенная (информация хранится 0,1–0,5 сек.)

в) сенсорная (процесс, начинающийся на уровне рецепторов; хранит всю воспринятую информацию до 0,25 сек. Сенсорная память первичная, то есть не предполагает переработки информации);

г) кратковременная (первичная информация хранится приблизительно 20 сек. Ее объем ограничен и составляет около 7 символов (от 5 до 9). Объем каждого символа зависит от группировки информации и индивидуального опыта, например, это может быть буква, слог, слово или даже хорошо знакомое стандартное словосочетание. Какая часть информации попадет в кратковременную память из сенсорной или из долговременной памяти зависит от внимания к ней. В кратковременной памяти человек живет здесь и сейчас);

д) оперативная (информация хранится от нескольких секунд до нескольких суток). Данная память сохраняет информацию в течение определенного, заранее заданного срока. Время хранения информации колеблется от нескольких секунд до нескольких часов. Например, вы читаете длинное предложение и вам нужно помнить его начало, пока вы дочитаете его до конца; тогда вы сможете связать идею, заключенную в начале предложения, с той, речь о которой идет в его конце. В этом случае вы используете оперативную память. После решения поставленной задачи информация может исчезнуть из оперативной памяти. Этот вид памяти является как бы переходным от кратковременной к долговременной, так как включает в себя элементы и той и другой памяти;

е) промежуточная (информация накапливается в течении дня);

ж) долговременная (хранилище знаний, дающее жизни смысл, она позволяет человеку жить в прошлом и настоящем. Коды долговременной памяти многомерные). Информация, находящаяся в долговременной памяти, контролирует сигналы, поступающие в кратковременную память и представляет место для перехода в долговременное хранение.

Долговременная память, способна хранить информацию в течение неограниченного времени и память начинает функционировать не сразу после того, как был заучен материал, а спустя некоторое время. Человек должен переключиться с одного процесса на другой: с запоминания на воспроизведение. Эти два процесса *несовместимы, и их механизмы совершенно различны*. Интересно, что чем чаще воспроизводится информация, тем прочнее она закрепляется в памяти. Иными словами, человек может в любой нужный момент припомнить информацию с помощью усилия воли. Важно заметить, что умственные способности не всегда являются показателем качества памяти.

4) По характеру психической активности, преобладающей в деятельности:

а) двигательная (запоминание, сохранение и воспроизведение простых и сложных движений. Эта память активно участвует в развитии двигательных (трудовых, спортивных) умений и навыков. Все мануальные движения человека связаны с этим видом памяти. Эта память проявляется у человека раньше всего и крайне необходима для нормального развития ребенка);

б) эмоциональная (память на эмоции и чувства. Особенно этот вид памяти проявляется в человеческих взаимоотношениях. Как правило, то, что вызывает у человека эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на длительный срок. Как уже было упомянуто, приятные события запоминаются лучше, чем неприятные. Данный вид памяти играет важную роль в мотивации человека, и начинает проявлять себя примерно с 6 месяцев);

в) образная (связана с запоминанием и воспроизведением чувственных образов предметов и явлений, их свойств и отношений между ними). Данная память начинает проявляться в возрасте двух лет и достигает своей высшей точки к юношескому возрасту. Образы могут быть разными: человек запоминает как образы разных предметов, так и общее представление о них с каким-то абстрактным содержанием. Запоминать образы помогают разные анализаторы. В свою очередь, образную память различают по виду анализаторов, которые

участвуют при запоминании впечатлений человеком (зрительного, слухового, обонятельного, осязательного и вкусового).

г) словесно–логическая (память на слова, мысли и логические отношения). Человек старается понять усваиваемую информацию, прояснить терминологию, установить все смысловые связи и только после этого запомнить материал. Людям с развитой вербально-логической памятью легче запоминать словесный, абстрактный материал, понятия, формулы. Логическая память при ее тренировке дает очень хорошие результаты и гораздо более эффективна, чем просто механическое запоминание. Некоторые исследователи считают, что эта память формируется и начинает «работать» позже других. Так, П.П. Блонский называл ее «память–рассказ», которая появляется у ребенка уже в 3–4 года, когда начинают развиваться основы логики;

д) зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Люди с развитой зрительной памятью обычно имеют хорошо развитое воображение и способны «видеть» информацию, даже когда она уже не воздействует на органы чувств.

е) слуховая память – это запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков: речи, музыки. Такая память особенно необходима при изучении иностранных языков, музыкантам.

5) По типу запоминаемой информации:

а) процедурная память – самая низшая форма, имеющаяся и у животных, хранит связи стимулов и реакций, простые ассоциации (память на отдельные события);

б) эпизодическая память хранит информацию об отдельных событиях жизни. Она не очень прочная, новое в ней вытесняет старое (память на правила, лежащие в основе языка и различных умственных операций);

в) семантическая память присуща только человеку. Она хранит осмысленные образы, слова, понятия, правила, идеи – все, что нужно, чтобы пользоваться языком;

г) память на общую информацию – хранит всю повседневную информацию: где стоит холодильник, какого цвета снег, как зовут вашего друга, сколько дней в году.

6) По степени осмысленности:

а) **механическое** запоминание (слова, предметы, события запоминаются точно в таком порядке, в каком они воспринимались, без каких-либо преобразований). Механическое запоминание опирается на пространственную и временную близость объектов запоминания.

б) **осмысленное** запоминание основано на понимании внутренних логических связей между частями материала.

7) По осознаваемости воспроизведения информации:

а) **эксплицитная** память предполагает перевод воспроизводимой информации в сознание;

б) **имплицитная** память исключает осознание воспроизводимой информации. Так, психологическая защита невротика, который страдает от реминисценций (непроизвольных воспроизведений) не пускает в сознание воспоминания о травмировавших его событиях. Однако они оказывают влияние на его эмоцио-

нальное состояние и заставляют избегать встреч с предметами и людьми, напоминая о них.

В том числе, в психологии условно выделяют и следующие виды памяти: генетическая (наследственная) и прижизненная. **Генетическая** – это память, которая хранит и передает из поколения в поколение информацию (в основном инстинкты) через гены, воспроизведя ее в последующих поколениях. Именно благодаря генетической памяти от одного человека к другому передаются основные анатомо-физиологические особенности организма. Это единственный вид памяти, на который мы не можем влиять через обучение и воспитание. **Прижизненная память** – это память, сохраняющая полученную информацию с момента получения и до смерти человека (например, прижизненная память хранит имя человека, название населенного пункта, где он родился и т.п.).

Характеристика процессов памяти.

Запоминание – это процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с приобретенным ранее. От него зависит полнота, точность, прочность и продолжительность хранения материала. Запоминание и воспроизведение обычно происходят в виде произвольных и произвольных процессов. Когда человек воспринимает предметы и явления, образуются временные условно-рефлекторные нервные связи (их еще называют следы памяти). Запоминание может быть как произвольным, запланированным, так и произвольным, протекать независимо от воли человека. Это имеет громадное значение, потому что, именно так воспринимается большая часть информации, необходимая каждый день. Произвольное запоминание может проходить двумя способами: образованием ассоциаций или быть смысловым (логическим), через включение в семантические сети. Уже было упомянуто, что второй способ обычно достигает лучших результатов, так как человек работает с осмысленным материалом.

Вначале информация попадает в кратковременную память. Она удерживается в ней столько времени, сколько необходимо для ее анализа и включения в ассоциативные и смысловые связи. Длительность кратковременной памяти 20 с – это среднестатистический показатель. Однако, объем кратковременной памяти ограничен. Он составляет всего 7 ± 2 ед. информации. В случае запоминания кратковременная память является «загрузочной площадкой» для долговременной.

Запоминание зависит от уровня обработки и организации информации. Выделяют поверхностный, промежуточный и глубокий уровень обработки информации.

Первоначальная форма запоминания – непреднамеренное запоминание, то есть запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких-либо приемов. Это простое запечатление того, что воздействовало, сохранение некоторого следа от возбуждения в коре мозга.

От произвольного надо отличать произвольное (преднамеренное) запоминание, когда человек ставит перед собой цель – запомнить то, что намечено, и пользуется специальными приемами запоминания.

Сохранение информации – это не пассивный процесс ее удержания, который можно описать, указывая лишь какой процент информации утерян. В психологии раскрыта зависимость сохранения информации от установок личности (профессиональная направленность памяти в познавательной деятельности, зло-

память или добросердечие в эмоциональной памяти и др.), условий и организации заучивания, влияния предыдущей и последующей информации и деятельности, мыслительной переработки материала, переходу от сохранения в сознании к вытеснению в бессознательное.

Можно выделить несколько видов способов организации информации при сохранении ее в памяти:

- пространственную организацию (она позволяет установить связи в физическом пространстве);
- ассоциативную организацию (то есть группировку элементов информации по какому-либо общему признаку);
- иерархическую организацию (каждый элемент информации относится к определенному уровню в зависимости от того, какой категории он соответствует).

Поверхностный уровень обработки предполагает акцент на внешних характеристиках материала. Например, внимание концентрируется на особенностях шрифта запоминаемого материала.

Промежуточный уровень обработки предполагает фрагментарное осмысление материала. Например, отыскиваются слова, рифмующиеся со словом «университет».

Глубинная обработка предполагает концентрацию внимания на смысле запоминаемого материала.

Сохранение. В кратковременной памяти информация сохраняется благодаря работе «эхо-механизма». Как уже было сказано, сохранение в сенсорной памяти обеспечивается инерцией ощущений. Здесь информация остается в той модальности, в которой она поступила на рецепторы. Когда информация переводится в кратковременную память, она переходит в акустическую форму. Иными словами, она кодируется во внутренней речи. Это необходимо для ее понимания (осмысления) и последующего анализа. Кроме того, чтобы контакт с информацией, хранящейся в долговременной памяти, был наиболее эффективным, надо преобразовать всю информацию в одну и ту же общую форму. Кодирование во внутренней речи обеспечивает мысленное повторение информации, что позволяет удерживать ее столько времени, сколько необходимо для анализа и перевода в долговременную память.

Воспроизведение. Воспроизведение лежит в основе всех познавательных процессов. Благодаря этой фазе информация извлекается из «хранилищ» памяти. Воспроизведение включает три вида:

Узнавание – это воспроизведение информации при повторном восприятии объекта.

Собственно воспроизведение – это воспроизведение информации без повторного восприятия объекта. Выделяют произвольное и произвольное воспроизведение. **Непроизвольное** воспроизведение осуществляется без участия воли. **Произвольное** предполагает волевое усилие. Если произвольное воспроизведение не получается, включается припоминание.

Припоминание – это специфическая мнемическая деятельность, направленная на воспроизведение информации. При этом человек пользуется специфическими мнемическими приемами.

Забывание – процесс, противоположный сохранению. Когда человек видит значительное различие между оригинальным материалом и тем, что удается воссоздать, принято говорить, что материал забыт. Забывание может быть полезным и вредным, помогая или мешая человеку в жизни и деятельности.

Позитивная функция забывания состоит в том, что оно забирает громадный груз информации, который является ненужным, и не допускает перегрузки памяти.

Негативным забывание становится, когда память стирает целые блоки информации или отрицательный опыт, который, тем не менее, необходим для нормальной плодотворной жизни.

Забывание вызывается интерференцией со стороны вновь предъявленных единиц информации, так как каждое новое предъявление приводит к утрате одного старого.

Постепенное стирание следов временем (чем дольше единица остается в памяти, тем слабее она становится, пока наконец не исчезнет полностью).

Развитие памяти у детей раннего возраста

Память детей раннего возраста характеризуется пластичностью, они запоминают материал быстро и легко, но, как правило, беспорядочно. Ребенок может удерживать в памяти: сложный словесный материал, случайные события, несущественные детали, а также отдельные фразы и выражения без понимания их смысла, но не может управлять своей памятью: не может намеренно вспомнить нужное, воспоминания всплывают неожиданно, скорее по ассоциации, он чаще узнает, а не припоминает.

Главная характеристика памяти ребенка в раннем возрасте – ее произвольный, непреднамеренный характер. Память еще не отделена от процессов восприятия, и ребенок запоминает то, что он воспринял. Дети раннего возраста запоминают только то, что включено в их предметную и игровую деятельность, что им интересно и необходимо, что произвело на них большое впечатление.

Качество произвольного запоминания зависит от самого материала: ребенок запоминает конкретный наглядный материал, близкий к его опыту, и прежде всего материал, с которым он действовал. Очень важно и то, насколько активно ребенок действовал с этим материалом. Он лучше запоминает предметы (игрушки, картинки), если ему предлагается их ощупать, поиграть с ними, разложить по определенным местам. Большое значение при этом имеет речь, которая существенно изменяет восприятие и запоминание.

По данным Г.А. Урунтаевой, в начале второго года жизни ребенка возникает способность воспроизводить объект в его отсутствие, удлиняется промежуток между запоминанием и узнаванием: так, на втором году жизни ребенок узнает знакомое лицо после перерыва в 1,5–2 месяца, а на третьем году – объекты, которые он воспринимал год назад. Начинает интенсивно развиваться словесно-смысловая память: ребенок реагирует уже не на ритмико-мелодическую структуру слова, а на его значение.

Достижения в развитии восприятия сказываются на развитии памяти. Так, в процессе узнавания ребенок ориентируется прежде всего на знакомые ему свойства предметов, поэтому узнавание становится внеситуативным, более

обобщенным. Запоминание по содержанию включает не только образы предметов и лиц, но и элементарные способы действий и поведения.

К концу раннего возраста резко увеличиваются объем и прочность детской памяти. На основе развития речи становится возможным объединение процессов развития речи и памяти, что приводит к интенсивному развитию словесной памяти, благодаря чему возрастает ее лексический запас. Переход к активной речи обусловлен запоминанием слов, которые ребенок может воспроизводить для построения собственных высказываний.

Преобладающими видами памяти в раннем возрасте являются двигательная, образная и эмоциональная память. При этом ребенок лучше запоминает то, что он делал или прочувствовал, чем-то, что он видел или слышал. Ребенок запоминает свойства и качества предметов, их назначение, способы действий с предметами, но ему доступно уже и запоминание небольших текстов (сказки, рассказы, стихотворения). При этом память ребенка носит непроизвольный характер, то есть он не прилагает специальных усилий, чтобы запомнить материал, не может специально заучивать, и любой материал запоминается непроизвольно. Память проявляется в активном восприятии-узнавании.

Таким образом, у детей раннего возраста преобладает двигательная и эмоциональная, частично образная память. Возрастают объем и прочность сохранения материала. Доминирует непроизвольная память. Начинает интенсивно развиваться словесно-смысловая память: ребенок реагирует уже не на ритмико-мелодическую структуру слова, а на его значение. Появляется новый процесс памяти – воспроизведение.

Развитие памяти у детей дошкольного возраста

Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как считал Л.С. Выготский, память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Д.Б. Эльконин отмечал, что память становится в центр сознания, приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие в этот возрастной период.

У младших дошкольников память непроизвольная. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Ребенок быстро запоминает стихотворения, сказки, рассказы, диалоги из фильмов, сопереживает их героям, что расширяет сферу познавательной деятельности ребенка, постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при воспоминании. В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться произвольная память.

Память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер, формируются элементы словесно-логической памяти.

В дошкольном возрасте главным видом памяти является образная. Ее развитие и перестройка связаны с изменениями, происходящими в разных сферах психической жизни ребенка, и прежде всего в познавательных процессах – восприятии и мышлении.

Восприятие, хотя и становится более осознанным, целенаправленным, все же сохраняет глобальность. Так, ребенок преимущественно выделяет наиболее яркие признаки предмета, не замечая другие, нередко более важные. Поэтому

представления, которые составляют основное содержание памяти дошкольника, нередко отрывочны. Запоминание и воспроизведение проходят быстро, но бессистемно. Ребенок «перескакивает» с одного признака предмета или компонента ситуации на другой. В памяти он часто удерживает второстепенное, а существенное забывает. Развитие мышления приводит к тому, что дети начинают прибегать к простейшим формам обобщения, а это в свою очередь обеспечивает систематизацию представлений. Закрепляясь в слове, последние приобретают «картинность». Совершенствование аналитико-синтетической деятельности влечет за собой преобразование представления.

У дошкольника значительно изменяется содержание двигательной памяти. Движения становятся сложными, включают несколько компонентов. Например, ребенок танцует и размахивает платочком. Движения осуществляются на основе сформированного в памяти зрительно-двигательного образа. Поэтому роль образца взрослого по мере освоения движения или действия уменьшается, так как ребенок сравнивает их выполнение с собственными идеальными представлениями. Такое сравнение значительно расширяет его двигательные возможности. Он уже не только правильно двигается, но может одновременно решать другие задачи. Например, в подвижной игре дошкольник выполняет соответствующие основные действия, а также следит за выполнением правил сверстниками и сам их соблюдает (например, игры с элементами спорта, эстафеты, игры-аттракционы).

Словесная память дошкольника интенсивно развивается в процессе активного освоения речи при слушании и воспроизведении литературных произведений, рассказывании, в общении со взрослыми и сверстниками. Воспроизведение текста, изложение собственного опыта становится логичным, последовательным.

На протяжении всего дошкольного возраста преобладает произвольная память. У дошкольника сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, озвученность, прерывистость действия, движение, контраст и пр. поэтому малыши долго помнят персонажей, которых воспитатели включают в сюрпризные моменты. Неожиданность появления и новизна игрушки в совокупности с эмоциональностью воспитателя оставляют глубокий след в памяти ребенка.

Важнейшее изменение в памяти дошкольника происходит примерно в четырехлетнем возрасте, что отражается в элементах произвольности. Раньше запоминание материала происходило попутно с выполнением какой-либо деятельности. В старшем дошкольном возрасте память постепенно превращается в особую деятельность, которая подчиняется специальной цели запомнить. Ребенок начинает принимать указания взрослого запомнить или припомнить, использовать простейшие приемы и средства запоминания, интересоваться правильностью воспроизведения и контролировать его ход. Возникновение произвольной памяти связано с возрастанием регулирующей роли речи, с появлением идеальной мотивации и умения подчинять свои действия относительно отдаленным целям, а также со становлением произвольных механизмов поведения и деятельности.

Первоначально цель запомнить формулируется взрослым словесно. Постепенно под влиянием воспитателей и родителей у ребенка появляется намерение что-либо запомнить для припоминания в будущем. Причем припоминание раньше, чем запоминание, становится произвольным. Дошкольник, испытывая

трудности в восстановлении требуемого материала, приходит к мысли, что в прошлом плохо запомнил. Ребенок осознает и использует некоторые приемы запоминания, выделяя их из знакомых видов деятельности. При специальном обучении и контроле со стороны взрослого дошкольнику становятся доступными логические приемы запоминания, в качестве которых выступают мыслительные операции (смысловое соотнесение и смысловая группировка, схематизация, классификация, соотнесение с ранее известным).

Впервые действие самоконтроля проявляется у ребенка в 4 года. А резкое изменение его уровня происходит при переходе от 4 к 5 годам. Дети 5–6 лет уже успешно контролируют себя, запоминая или воспроизводя материал. С возрастом меняется стремление к полному и точному воспроизведению. Если в 4 года дети вносят самопоправки в пересказ в связи с сюжетными изменениями, то 5–6-летние дошкольники исправляют текстуальные неточности. Так память все больше становится подконтрольной самому ребенку.

Важным моментом в развитии памяти дошкольника выступает появление личных воспоминаний. В них отражаются существенные события из жизни ребенка, его успехи в деятельности, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Например, ребенок может долго помнить нанесенную ему обиду, подарок ко дню рождения или то, как он вместе с бабушкой собирал прошлым летом в лесу землянику.

Таким образом, главной особенностью развития памяти в дошкольном возрасте является преобладание произвольной и образной видов памяти. Память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер. Складываются элементы произвольной памяти как способности к регуляции данного процесса, сначала со стороны взрослого, а потом и самого ребенка. Происходит овладение простейшими логическими приемами запоминания. Развивающаяся словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание и расширяет сферу познавательной деятельности ребенка. По мере накопления и обобщения опыта ребенка со взрослыми и сверстниками развитие памяти включается в развитие личности.

4. ПОНЯТИЕ МЫШЛЕНИЯ. ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мышление – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами. Мышление – движение идей, раскрывающее суть вещей. Мышление целенаправлено и содержательно, то есть человек всегда мыслит о чем-то и для чего-то.

Мышление – опосредованное и обобщенное познание объективной действительности

Мышление в ряде случаев рассматривается как:

– социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс самостоятельного поиска и открытия человеком существенно нового, то есть процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы (по С. Рубинштейну);

– высший психический познавательный процесс, позволяющий отразить в сознании человека нечто недоступное непосредственному ощущению и восприятию;

– форма психического отражения в сознании человека связей и отношений между познаваемыми объектами, процессами и явлениями;

– специфический вид деятельности с элементами исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

Исходя из определения, мышление имеет ряд специфических признаков:

1. *обобщенное отражение действительности;*
2. *опосредованное познание действительности* (человек может выносить суждения о предмете без непосредственного взаимодействия с ними, а путем анализа косвенных ситуаций – познание с использованием вспомогательных средств;

3. *мышление всегда связано с решением задачи*, возникшей в процессе познания или практической деятельности. Мышление всегда начинается с вопроса, ответ на который является целью мышления;

4. *мышление неразрывно связано с речью;*

5. *мышление тесным образом связано с действием*, так как действие – это первичная форма существования мышления.

Функции мышления:

1. **Понимание** – установление связи познаваемого предмета с уже известным.

2. **Решение задач** – мышление возникает, когда у субъекта нет готовых средств достижения цели.

3. Целеполагание – собственно постановка цели. Формирование образа будущего результата действия. Формулировка самих задач.

4. Рефлексия – способность сосредоточиться на собственных мыслях. Мышление, направленное на самого себя, самоанализ.

Виды мышления, различаются:

1) По способу преобразования материала:

– *наглядно-действенное* – опирается на непосредственное восприятие предметов, реальные преобразования ситуации в процессе действия с предметами. Этот вид мышления наиболее характерен для маленьких детей. Когда, например, ребенок запикивает сначала маленькую банку в большую, а потом пытается сделать наоборот, он не просто манипулирует, а наглядно-действенным путем познает понятие «больше-меньше»;

– *наглядно-образное* мышление опирается на представления и образы, его функции – представление ситуаций и изменений в них. В образном плане возможно установление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. Этот вид мышления играет важную роль в психической жизни детей 5–10 лет. В это время они, обычно, много рисуют и это не только форма самовыражения, но и способ познания мира;

– *словесно-логическое* мышление осуществляется при помощи логических операций с понятиями, выраженными словами, формулами и т.п.

2) По типу решаемых задач:

– *теоретическое мышление* – это познание законов, правил, выдвижение и логическая проверка гипотез и т.д.;

– *практическое мышление* заключается в подготовке действий: постановка цели, создание плана, проекта, схемы действий на основе имеющихся у человека знаний.

3) По характеру обобщений:

– *эмпирическое (жизненное)* выполняет ситуационные обобщения по поверхностным, ситуационным признакам, опираются на наблюдения, и мнения авторитетов. Ему не требуются доказательства, углубленный анализ причин событий. Если одно событие несколько раз следует за другим – значит, это и есть причина и следствие. Поэтому в эмпирическом обобщении могут быть связаны и действительно важные, и случайные признаки (например, рецепты «народной медицины» или приметы). В обыденной жизни большая часть решений принимается, как правило, с помощью эмпирического мышления. Принимая эмпирическое решение, человек чаще всего не может его толком объяснить или обосновать. Он «Просто знает, как правильно», или «Так всегда делают».

– *теоретическое (научное)* обобщение производится по существенным, принципиальным, генетическим и т.п. признакам. Принятие решения должно быть логически обосновано и может быть внятно объяснено другим людям.

4) По временным и структурным особенностям:

– *аналитическое* мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, представлено в сознании;

– *интуитивное* мышление протекает быстро, четких этапов не имеет и минимально осознано (практически, осознается только его конец, как радостное чувство того, что решение неожиданно найдено).

5) По отношению к реальному и внутреннему миру:

– *реалистическое* мышление направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами;

– *аутистическое* мышление связано с реализацией желаний человека и снятием эмоционального напряжения. Оно тенденциозно, допускает любые, в том числе не логичные ассоциации, подчиняется аффективным потребностям.

б) По степени новизны продукта:

– *репродуктивное мышление* – использование для решения задач известных ранее способов;

– *продуктивное мышление* – создание новой информации или использование новых, полученных самостоятельно способов ее анализа и обобщения.

Эти два вида мышления различаются субъективно, то есть важно, что решение является новым для самого человека, хотя кому-то оно, может быть, уже известно. Например, если ученик сам нашел доказательство теоремы, его мышление было продуктивным, не смотря на то, что такое доказательство описано в математической литературе.

К более адекватному познанию предмета или решению задачи мышление идет посредством многообразных **операций**:

- **сравнение** – сопоставляются явления, их свойства, вскрывается их тождество и различия (основные категории рассудочного познания (внешние отношения)). Сравнение приводит к классификации (первичная форма познания);

- **анализ** – мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов. Анализом вычленяются явления из тех случайных и несущественных связей, в которых они даны в восприятии;

- **синтез** – восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая существенные связи и отношения выделенных элементов. Анализ расчленяет проблему, синтез по-новому объединяет данные для ее разрешения;

- **абстрагирование** – существует примитивная чувственная абстракция, а высшая форма абстракции – абстрактное понятие. Мысль посредством отношений между предметами может выявить абстрактные свойства. Таким образом, абстракция заключается в раскрытии существенных свойств вещей и явлений через их связи и отношения;

- **обобщение (генерализация)** – это не простое выделение одинаковых свойств, данных в чувственном восприятии. Общее – это существенно связанное. Понятие – обобщение свойств.

Выделяют два процесса обобщения:

– употребление понятия, применение его к отдельному частному случаю (введение его в предметный, наглядно – действенный контекст);

– раскрытие его обобщенного значения через осознание отношений, определяющих его в обобщенном понятийном контексте;

5. Конкретизации – процесса возвращения мысли от общего абстрактного к конкретному с целью раскрытия содержания.

Предпосылки развития мышления в раннем возрасте.

Уже к началу раннего возраста у ребенка есть отдельные действия, которые можно считать проявлениями мышления. Это те действия, в которых ребенок обнаруживает связь между отдельными предметами или явлениями, напри-

мер, подтягивает веревочку, чтобы приблизить к себе игрушку. Но подобные догадки возникают только в тех случаях, когда предметы уже связаны между собой (игрушка уже привязана к веревке).

В раннем возрасте он уже связывает между собой предметы, которые объективно и зрительно разъединены, – он связывает и соединяет их в своих практических действиях. Это уже знакомые ребенку соотносящие и орудийные действия. Само по себе их усвоение не требует особой самостоятельной работы мышления – взрослые дают образцы нужных действий и показывают использование орудий. Но в процессе их усвоения ребенок начинает ориентироваться не просто на отдельные вещи, но на связь между предметами, что в дальнейшем способствует установлению таких связей в новых условиях при самостоятельном решении практических задач. Переход от использования готовых связей, показанных взрослым, к их самостоятельному установлению – важный шаг в развитии мышления.

Сначала установление таких связей происходит путем практических проб. Он использует разные способы открывания коробочки, доставания привлекательной игрушки или получения новых впечатлений и в результате своих проб случайно получает эффект. Например, нечаянно, нажав на соску от бутылочки с водой, он обнаруживает брызжущую струю или, сдвинув крышку коробочки-пенала, открывает ее и достает спрятанный предмет. Мышление ребенка, которое осуществляется в форме внешних ориентировочных действий, называют наглядно-действенным и характерна для детей раннего возраста. Малыши активно используют наглядно-действенное мышление для обнаружения самых разнообразных связей вещей и явлений окружающего их предметного мира. Внешние, практические ориентировочные действия служат основой и исходным пунктом для формирования всех форм мышления. Настойчивое воспроизведение одних и тех же простых действий и получение ожидаемого эффекта (открывание и закрывание коробочек, извлечение звуков из звучащих игрушек, сравнение разных предметов, действия одних предметов на другие и пр.) дают малышу чрезвычайно важный чувственный опыт, который ложится в основу более сложных, внутренних форм мышления. Этот опыт не осознан, он пока полностью включен в ткань непосредственного, конкретного действия, но важно то, что предметы выступают здесь не со стороны своих практически-потребительских функций, а со стороны абстрактных, общих свойств, вычленения существенных и функциональных признаков, которые открывает и познает ребенок. Такое познание захватывает малыша и приносит ему новые, познавательные эмоции – интерес, любопытство, удивление, радость от открытия. Познавательная активность и развитие мышления в раннем возрасте проявляется не только (и не столько) в успешности решения практических задач, но прежде всего в эмоциональной вовлеченности в такое экспериментирование, в настойчивости и в удовольствии, которое получает ребенок от своей исследовательской деятельности.

Повторение и воспроизведение исследовательских действий приводит к тому, что на их основе складываются внутренние психические действия. Уже в пределах раннего возраста у ребенка появляются действия, которые он совершает в уме, без внешних проб. Например, употребив палку для доставания какого-либо предмета, лежащего на высокой полке, ребенок догадывается применить ее для того, чтобы достать мячик, закатившийся под диван. В основе такой догадки

лежит проба, проделанная в уме, или элементарная форма внутреннего действия, где ребенок действует не с реальными предметами, а с их образами, представлениями о предметах и способах их употребления. У ребенка появляется *наглядно-образное мышление*, когда он решает практические задачи с помощью представлений и мысленных преобразований образов. Однако в раннем возрасте наглядно-образное мышление используется только применительно к узкому кругу ситуаций, оно бурно развивается на следующем этапе – в дошкольном возрасте.

Важным показателем развития мышления в раннем возрасте является его ориентировочно-исследовательская деятельность, которая позволяет осуществлять поиск нужной и интересной информации для удовлетворения познавательной потребности. Результаты исследования Л.Н. Павловой показывают существенные изменения в ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка на протяжении раннего возраста. Так, на 2-м году жизни возрастает устойчивость и целенаправленность поисковой деятельности ребенка, складывается определенная стратегия поиска информации. На 3-м году жизни все чаще проявляются элементы активной ориентировки (ожидание, поиск, активное достижение результатов).

К 3 годам ориентировочно-исследовательская деятельность ребенка характеризуется элементами произвольного поиска информации, изобретательностью, содержит элементы планирования и прогнозирования. Благодаря интенсивному развитию речи на 3-м году жизни познавательные интересы ребенка постепенно приобретают внеситуативный характер. В ходе формирующегося *внеситуативно-познавательного общения* со взрослым ребенок стремится узнать о тех предметах, явлениях, людях, которые в данный момент не являются объектами его непосредственного восприятия.

Мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называют *наглядно-образным*. В раннем возрасте этот вид мышления только зарождается и распространяется на весьма ограниченный круг решения задач. Задачи более сложные малыш решить не может или решает их в наглядно-действенном плане. Большое место в развитии мышления детей раннего возраста занимает развитие обобщений – мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками.

Таким образом, в раннем возрасте мыслительная деятельность возникает и функционирует в процессе овладения ребенком предметными действиями. Ребенок учится самостоятельно устанавливать связи между предметами, явлениями, действиями. Мыслительные задачи решаются с помощью практических действий с предметами, то есть с помощью наглядно-действенного мышления. У ребенка начинают складываться мыслительные операции: сравнение и обобщение. Происходит соединение линий развития мышления и речи, речь включается в процесс решения мыслительной задачи, закладываются предпосылки наглядно-образного мышления – складывание представлений о результате и условиях действия.

От 1 года до 3 лет происходит постепенный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, действия с предметами заменяются действиями с их образами. Однако способность решать задачи во внутреннем плане несколько отстает от способности решать задачи в практическом плане. Ребенок может абстрагировать и выделять форму и цвет предмета, способен к классификации по цвету, форме, величине.

Мышление в раннем возрасте развивается в следующих направлениях: 1) развитие видов мышления и мыслительных действий; 2) развитие ранних детских обобщений. Предметная деятельность создает условия для развития у ребенка наглядно-действенного мышления, а к концу раннего возраста – наглядно-образного мышления.

Психологические основы развития мышления у ребенка дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте происходит дальнейшее развитие наглядно-действенного мышления, формирование элементов словесно-логического мышления. Основной формой мыслительной деятельности является наглядно-образное мышление.

Одна из наиболее ранних форм мышления – наглядно-действенное находится в тесной связи с практическими действиями детей. Основным признаком наглядно-действенного мышления является неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями, преобразующими познаваемый предмет. Наглядно-действенное мышление развертывается лишь по мере реальных преобразований ситуации, вызванных практическими действиями. В процессе многократных действий с предметами ребенок выделяет скрытые, внутренние характеристики объекта и его внутренние связи. Практические преобразования, таким образом, становятся средством познания действительности.

На протяжении дошкольного возраста наглядно-действенная форма мышления совершенствуется, развивается, переходя на более высокий уровень, который характеризуется следующими особенностями:

- у старших дошкольников действительному решению задачи предшествует мысленное ее решение, данное в словесной форме;

- в связи с этим изменяется и сущность выполняемых ребенком действиями.

Трехлетним детям ясна лишь конечная цель, которая должна быть достигнута (надо вытащить из высокого сосуда конфету, починить игрушку), но они не видят условий решения этой задачи. Поэтому их действия имеют беспорядочно-пробовательный характер. Уточнение задачи делает действия проблемными, поисковыми. У старших дошкольников такие пробовательные действия свертываются, теряют свой проблемный характер. Они становятся исполнительными, потому что поставленная задача решается ребенком в уме, то есть словесным путем, до начала действия;

- в соответствии с происходящими изменениями меняется и сущность процесса мышления. Из действительного оно постепенно становится словесным, планирующим, критическим;

- действительная форма мышления не отбрасывается, не отмирает, она остается как бы в резерве, и при столкновении с новыми умственными задачами ребенок вновь прибегает к действительному способу их решения.

Эти изменения в процессе мышления обусловлены:

- расширяющейся практикой ребенка, все более полно и многообразно усваивающего опыт взрослых;

- нарастающими в соответствии с возможностями потребностями ребенка, побуждающими его к постановке и решению новых, все более разнообразных и сложных задач;

- возрастающим значением речи.

Усвоение ребенком словаря и грамматического строя речи позволяет ему не только осмыслить саму задачу, но и осознать способы ее решения. Включаясь в практическую деятельность ребенка, речь, даже сначала только слышимая, как бы изнутри перестраивает процесс его мышления, превращая практическое действие в сложное по структуре умственное действие. Такое умственное действие разворачивается на уровне обобщенных знаний и осуществляется путем использования все более обобщенных способов оперирования ими.

Наглядно-образное мышление дошкольников проявляется, когда ребенок оперирует не конкретными предметами, а их образами и представлениями. Важным условием формирования этого вида мышления является способность различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. Действия, осуществляемые на моделях, относятся ребенком к оригиналу, что создает предпосылки «отрыва» действия от модели и оригинала и приводит к осуществлению их в плане представлений. Одной из важнейших предпосылок возникновения образного мышления является подражание взрослому. Воспроизводя действия взрослого, ребенок моделирует их и, последовательно строит их образ. Игру также можно рассматривать как форму подражания: в этой деятельности у детей возникает способность представить одну вещь посредством другой.

Обогащение опыта ребенка идет неравномерно. С некоторыми предметами он встречается часто и, многообразно действуя с ними, рано выделяет их различные качества, стороны, свойства, что приводит к обобщенному их представлению. С другими предметами он встречается реже и более односторонне познает их. Образы этих вещей долго сохраняют слитность и конкретность. Оперирование такими образами единичных вещей и придает мышлению маленького ребенка образный характер.

Наиболее характерной чертой такой образности является синкретизм, который выступает и в восприятии, и в мышлении ребенка и рассматривается как качество мышления, свойственное ребенку-дошкольнику, при котором он мыслит схемами, слитными, нерасчлененными ситуациями в соответствии с тем образом, который у него сохраняется на основе восприятия, без его членения, без последовательного анализа, путем произвольного соединения наиболее броских частей.

Логическое мышление складывается к концу дошкольного возраста и характеризуется тем, что здесь ребенок оперирует достаточно абстрактными категориями и устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме. Конкретная образность детского мышления отчетливо проявляется и в процессе развития словесных форм мышления, прежде всего в процессе овладения понятиями (обобщенное отражение целой группы однородных предметов, имеющих общие существенные признаки). В отличие от представлений, которые существуют в более или менее обобщенных, но всегда наглядных образах, понятие не имеет этой чувственной формы, хотя и строится на сенсорной основе. Понятие существует в слове. Дети рано заучивают слова, обозначающие предметы, явления, признаки, действия, однако понятия, обозначенные этими словами, они усваивают лишь постепенно. Этот процесс показывает сложность отношений мышления и языка, слова и образа, образа и понятия.

Лишь в старшем дошкольном возрасте дети научаются выделять в предмете те существенные признаки, по которым единичный предмет может быть

отнесен к определенной категории или группе. Однако, встречая малознакомые предметы, шести-, семилетний ребенок вновь опускается на уровень беспорядочного перечисления их внешних признаков или указывает на назначение предмета. Огромное значение для изучения уровня обобщения, т. е. для выявления степени овладения понятием, имеет форма, в которой предложено ребенку задание. Распределить предметы или их изображения по группам, например, овощи, мебель, животные, может четырехлетний ребенок. Но дать определение тех же понятий, то есть ответить на вопрос «что это такое?» (мебель, овощи), детям значительно труднее.

Однако правильно группировать предметы дети могут только в том случае, когда им известно соответствующее обобщающее слово-термин. Не зная слов «транспорт», «садовые принадлежности» или понимая слово «машина» как обозначение только автомобилей, четырех-, пятилетние и некоторые более старшие дети не могут правильно распределить по группам данные им картинки.

Своеобразен и сам способ обобщения разного содержания, которым пользуется дошкольник. Ребенок часто ориентируется на самые разнообразные признаки, используя то одни, то другие как основу для объединения предметов в группы, категории. В одном случае дошкольник объединяет предметы собирательным словом, то есть без всякого отвлечения и обобщения отдельных признаков предмета; в другом случае объединяет объекты по тем субъективным переживаниям, которые они в нем вызывают. Огромное значение для группировки предметов имеют те их признаки и связи, которые выявлены ребенком в его практическом опыте.

Уровень обобщения, которого достигает трех-, шестилетний ребенок, непосредственно зависит:

- от степени знакомства детей с многообразием предметов, включаемых в данную группу;
- от знания слова, обобщающего все предметы, входящие в данную группу;
- от формы требований, предъявленных к ребенку. Среди них особенно трудным оказывается требование определить понятие, т.е. ответить на вопрос «что такое?». Требование объединить однородные предметы в группу является более легким для детей. Конкретная образность мышления дошкольника отнюдь не исключает некоторых примитивных форм рассуждений и умозаключений, постоянно встречающихся даже у трех-, четырехлетних детей.

Логическое мышление дошкольника в любой форме отличается, некоторыми общими характерными чертами. Особенностью ранних форм словесного мышления детей является:

- во-первых: легкая постановка в задаче и ее решении на место малознакомых условий (образов, понятий, требований) более известных на основе «чувства знакомства»;
- во-вторых: дети столь же легко устанавливают простые связи (по сходству, по аналогии, функциональные, пространственные и др.) не только между существенными сторонами и признаками разных предметов, но и между случайными, внешними, часто совершенно второстепенными сторонами.

Своеобразие мыслительного процесса, которое приводит маленького ребенка порой к совершенно неожиданным для взрослого выводам и заключениям,

объясняется, во-первых, отсутствием тех знаний, которые необходимы для установления действительно существенных связей между условиями или сторонами какого-то явления, и, во-вторых, неумением последовательно мыслить, т. е. пользоваться определенной логически оправданной системой умственных действий.

Для мышления детей дошкольного возраста характерны:

- анимизм (неразличение психического и объективного мира);
- артификализм (рассмотрение природных явлений как результата сознательной деятельности людей);
- познавательный эгоцентризм (особая интеллектуальная позиция ребенка, при которой весь мир рассматривается со своей собственной точки зрения, единственной и абсолютной, недоступность понимания относительности познания мира и координации разных точек зрения).

Между наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической формами мышления складываются достаточно сложные и противоречивые отношения. С одной стороны, внешние практические действия, интериоризуясь, превращаются во внутренние, и, следовательно, практические действия являются исходной формой всех видов мышления. Но само практическое действие требует учета и фиксации изменений объекта в процессе предметного действия. А это значит, что ребенок должен представлять предшествующие состояния объекта (которые уже исчезли) и сопоставлять их с наличными. Кроме того, внешнее предметное действие включает его цель, будущий результат, который также не может быть представлен в наличии и существует только в плане представлений или понятий. Успешность осуществления внешнего действия зависит от понимания ребенком общего смыслового контекста и от его прошлого опыта. Значит, осуществление практических действий даже маленького ребенка предполагает наличие образного плана и опирается на него.

Н.Н. Поддьяков исследовал особый тип мышления ребенка, который представляет собой единство наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и направлен на выявление скрытых от наблюдения свойств и связей предметов. Этот тип мышления был назван детским экспериментированием, в котором вопросы не задаются взрослым, а строятся самим ребенком. Как и экспериментирование у взрослых, оно направлено на познание свойств и связей объектов и осуществляется как управление тем или иным явлением: человек приобретает возможность вызывать или прекращать его, изменять в том или ином направлении. В процессе экспериментирования ребенок получает новую, порой неожиданную для него информацию, что часто ведет к перестройке как самих действий, так и представлений ребенка об объекте. В данной деятельности четко прослеживается момент саморазвития: преобразования объекта раскрывают перед ребенком его новые свойства, которые, в свою очередь, позволяют строить новые, более сложные преобразования.

Процесс мышления предполагает не только использование уже отработанных схем и готовых способов действия, но и построение новых (конечно в пределах возможностей самого ребенка). Экспериментирование стимулирует ребенка к поискам новых действий и способствует смелости и гибкости детского мышления. Возможность самостоятельного экспериментирования дает ребенку возможность пробовать разные способы действия, снимая при этом страх оши-

биться и скованность детского мышления готовыми схемами. Процесс мышления развивается не только от незнания к знанию (от непонятого к понятному, от неясных знаний к более четким и определенным), но и в обратном направлении – от понятного к непонятному, от определенного к неопределенному. Способность строить свои, пусть еще неясные догадки, удивляться, задавать себе и окружающим вопросы является не менее важной в развитии мышления, чем воспроизведение готовых схем усвоение знаний, даваемых взрослым. Именно эта способность лучше всего развивается и проявляется в процессе детского экспериментирования. Роль взрослого в этом процессе сводится к тому, чтобы создавать специальные объекты или ситуации, стимулирующие познавательную активность ребенка и способствующие детскому экспериментированию.

Таким образом, мыслительная деятельность дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь различных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического, осуществляется постепенный переход внешних действий по решению мыслительной задачи во внутренний план.

5. ПОНЯТИЕ РЕЧИ, ОБЩЕНИЯ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В РАННЕМ И ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТАХ

Речь – форма общения людей посредством языка. Речевое общение осуществляется по правилам данного языка – системе фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств. Звуковая речь состоит из собственно слов и способа их «подачи». В общем речевом (вербальном) потоке есть 2 взаимосвязанные части: фонематическая и просодическая.

Речь – это сложившаяся исторически форма общения человека с другим человеком или с самим собой, опосредованная использованием естественного языка

Психологические функции речи:

1. *Коммуникативная функция:*

А. сообщение: а) указательная или индикативная функция (указание на предмет); б) высказывание или предикативная функция (высказывание суждений по какому-либо вопросу, указания на свойства предмета);

Б. побуждение к действию, императивная функция (стремление вызвать у слушателя определенные поступки, мысли, заставить задуматься); в частности, выделяется эмоционально-выразительная функция – побуждает определенно относиться к тому или иному событию, пережить определенные чувства или желания;

2. *Семантическая* или сигнификативная функция – обозначения именами предметов, явлений, действий, качеств. Благодаря этой функции речь – средство выражения мыслей, их образования и развития.

Виды речи:

1) *Устная* речь – вербальное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь проявляется как разговорная речь в ситуации беседы и рождается чаще всего из непосредственного переживания. Устная речь ситуативна, то есть понимается не столько из содержания самой речи, сколько на основании той ситуации, в которой находятся собеседники. Иногда, между близкими людьми, достаточно одного намека, чтобы быть понятыми.

2) *Письменная* речь – вербальное общение при помощи письменных текстов. Общение может быть отсроченным (письмо) и непосредственным (обмен записками во время лекций). Письменная речь проявляется как речь деловая, научная, более безличная, предназначенная для непосредственно не присутствующего собеседника. Письменная речь требует более систематического, логически связного изложения.

3) *Внутренняя* речь – это использование языка вне процесса реальной коммуникации.

Выделяют три основных типа внутренней речи:

а) внутреннее проговаривание – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная произнесения звуков;

б) внутреннее моделирование внешнего речевого высказывания;

в) внутренняя речь как механизм и средство умственной деятельности.

Внутренняя речь не обязательно бывает беззвучной, она может представлять собой форму аутокоммуникации, когда человек громко разговаривает с самим собой.

Основными характеристиками внутренней речи являются: *ситуативность; беззвучность; предназначенность для себя; свернутость; насыщенность субъективным содержанием.*

Внутренняя речь непосредственно не служит целям общения, тем не менее она социальна по-своему:

– происхождению (генетически) – является производной формой от внешней речи;

– содержанию – обычно внутренне направлена на других людей, если не на реального, то на возможного слушателя.

Л.С. Выготский рассматривал эгоцентрическую речь как переходный этап от внешней к внутренней речи. Эгоцентрическая речь генетически восходит к внешней речи и является продуктом ее частичной интериоризации.

4) Внешняя речь – громко произносимая и воспринимаемая на слух речь (устная речь). Ей противопоставляется речь письменная (тоже внешняя) – исторически более поздно возникший способ речевого общения, в котором словесное высказывание обозначается (кодируется) с помощью графических символов (графем). Внешнюю устную и письменную речь делят в свою очередь на продуктивную, активную, экспрессивную речь и рецептивную, пассивную, импрессионную речь. Продуктивная речь – это говорение (речепроизнесение), описание; рецептивная речь – слушание, чтение. Деление речи на продуктивную (активную) и рецептивную (пассивную) весьма условно. Восприятие речи (слушание, чтение), ее понимание – активный процесс, включающий скрытое проговаривание, фрагментарное или развернутое (в зависимости от степени трудности ее понимания), осмысленную переработку (перекодирование) воспринятого.

Внешняя и внутренняя речь может быть *диалогична* и *монологична*. Количество говорящих не является решающим критерием в разграничении диалога и монолога. *Диалог* – это прежде всего речевое взаимодействие. Характерными чертами внешнего *монолога* являются выраженность во внешней речи одной смысловой позиции (говорящего) и отсутствие обращенной к нему внешней речи второго участника общения.

5) Жестовая речь – это способ межличностного общения людей при помощи системы жестов. Речь, в которой жест играет основную роль, наглядна и выразительна, но малопригодна для передачи какого-либо отвлеченного содержания, логически связного, систематического хода мысли.

Развитие речи у детей раннего возраста.

Раннее детство является сензитивным периодом для развития речи. В начале раннего возраста ребенок оперирует так называемой «автономной» речью – своеобразной детской речью, которая значительно отличается от взрослой речи и по звуковой форме и по смыслу. Ребенок употребляет слова, совсем не похожие на соответствующие слова взрослых, слова-обрывки слов взрослых, слова-искажения, звукоподражательные слова. Автономная речь характеризуется аграмматичностью. Слова являются многозначными и ситуативными, не объединяются в предложения, а переходят друг в друга как междометия, напомина-

ют ряд бессвязных восклицаний. Обычно в течение полугода автономная речь достаточно быстро трансформируется и исчезает. Слова «автономной» речи заменяются словами «взрослой» речи. Быстрая замена «автономной» речи возможна только при условии полноценного общения ребенка со взрослым.

Осваивая речь, дети овладевают ее фонетической стороной. Произнесение слов постепенно становится более правильным, чему способствует усвоение звуков родного языка.

Овладение звуковой системой языка включает два взаимосвязанных процесса:

- формирование фонематического слуха (раньше возникает различение гласных, затем согласных – твердых и мягких, глухих и звонких, шипящих и свистящих);

- формирование произнесения звуков речи.

Усвоению артикуляции звуков способствует развитие речедвигательной сферы ребенка. Артикуляторное движение и его образ заключены между двумя звуковыми образами: звуком, имеющимся в языке взрослых и звуком, произносимым ребенком. При совпадении этих двух звуковых образов происходит усвоение звуков и связанное с ним правильное произношение. К концу раннего возраста ребенок усваивает все основные звуки языка.

Достаточно быстро увеличивается количество понимаемых ребенком слов – *пассивный словарь*. К двум годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый относительно окружающих предметов. В результате понимания инструкций взрослого речь становится для ребенка носителем цели осуществляемых им действий, что позволяет руководить его поведением при помощи речи. При правильных условиях воспитания резкий перелом в развитии речи ребенка обычно происходит в начале второй половины 2-го года жизни, когда наряду с увеличением количества употребляемых слов возникают первые двух-, трехсловные предложения. В большинстве случаев они состоят из слов, уже употребляющихся ребенком и объединенных в одно предложение без изменений их формы. Фразы, конструируемые ребенком в этом возрасте, существенно отличаются от употребляемых взрослыми именно неизменяемостью входящих в их состав отдельных слов. Связи между словами в двухсловных предложениях в основном могут быть сведены к двум типам: субъект и его действие (*кукла плачет*), действие и объект действия или место действия (*дай булку*).

В конце 2-го года начинается новый этап в развитии речи. Основное его содержание – усвоение грамматической структуры предложений. Значительно возрастает запас слов, в словарном составе присутствуют почти все части речи, среди предложений встречаются основные их типы, включая сложные бессоюзные и союзные предложения.

На третьем году понимание речи качественно меняется: дети понимают не только инструктивную речь взрослого, но и речь-рассказ. Понимание сообщений о предметах и явлениях, находящихся за пределами конкретной ситуации общения, дает возможность использования речи как средства познания предметов, недоступных непосредственному опыту ребенка.

Сроки начала интенсивного роста активного словаря, появления двух и трехсловных предложений, возникновения вопросов, обращенных к взрослым, зависят в первую очередь от характера отношений взрослых и ребенка, от осо-

бенностей общения между ними. В тех случаях, когда окружающие мало говорят с ребенком, не вызывают его на активное использование слов, речь может отставать в своем развитии.

Ребенок обращается ко взрослым по разным поводам: просит, указывает, называет, требует и сообщает. Общение ребенка в этот период ограничено главным образом кругом тех взрослых, с кем у него налажен контакт, с которыми он чаще всего связан. Собственная речь ребенка уже включена в его деятельность, часто сопровождая манипулирование с предметами, игрушками: баюкает куклу, обращается к мишке, которого кормит, подгоняет лошадку, констатирует падение игрушки и т.п. Постепенно на основе общения со взрослыми речь ребенка начинает выполнять и функцию организации его действий, входя в них как обязательный компонент. В связи с усложнением общения со взрослыми значительно обогащается словарь ребенка. Многозначные слова, составляющие основной фонд в начале 2-го года, отходят на второй план. Значения слов становятся более устойчивыми, с ясно выраженной предметной отнесенностью.

В том числе, 3-й год жизни характеризуется чрезвычайно возрастающей речевой активностью ребенка. Расширяется круг *общения*, ребенок много говорит не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми и детьми. Резко повышается речевая активность в игре и самостоятельной деятельности ребенка. Значительно возрастает интерес детей к речи взрослых. Дети этого возраста не только слушают обращенную к ним речь, но и прислушиваются непосредственно не обращенной к ним речи. В этот период дети легко запоминают небольшие стихотворения и сказки, воспроизводя их с большой точностью. Запоминание стихов и сказок – важный источник развития речи. В связи с возросшим пониманием слов и быстрым увеличением их запаса речь превращается для ребенка в основное средство общения. Значительно расширяется круг поводов для высказываний. Не только просьбы и ответы на вопросы взрослых, но и рассказ о виденном и слышанном, пересказ слышанного, требование объяснить, как выполняется то или иное действие, становятся содержанием речевого общения детей этого возраста.

В раннем детстве речь ребенка, будучи средством общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой ребенком, а также с наглядной ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. Действия ребенка в большинстве случаев, осуществляются или совместно со взрослыми, или при их помощи. Это придает речи форму диалога, то есть прямых ответов ребенка взрослым и вопросов к ним. Диалогическая форма речи обусловлена тем обстоятельством, что деятельность ребенка еще не отделена в своих существенных звеньях от деятельности взрослых. Диалог выступает как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослыми. На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка.

В отношении усвоения грамматического строя языка в раннем детстве обозначаются два периода:

Первый – от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес. Это период предложений, состоящих из аморфных слов– корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. И в нем отчетливо выделяются две стадии:

– однословные предложения (1 год 3 мес. – 1 год 8 мес.);

– предложения, состоящие из нескольких слов, главным образом двух-словные (1 год 8 мес. – 1 год 10 мес.).

Второй период – от 1 года 10 мес. до 3 лет. Это время усвоения грамматической структуры предложения, связанное с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Наблюдается быстрый рост разных типов простого и сложного предложений, члены которых получают выражение в синтаксических средствах языка. В пределах этого периода намечаются три стадии:

- а) формирование первых форм (1 год 10 мес. – 2 года- 1 мес.);
- б) использование флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей (2 года 1 мес. – 2 года 3 мес.);
- в) усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 3 мес. – 3 года).

Усвоение грамматической системы языка происходит главным образом при использовании в речи предложений. Первые сложные предложения отмечены в возрасте от 2 лет 4 мес. до 2 лет 6 мес.

Показателем развития связной речи может отчасти служить употребление союзов. В период от 2 лет 4 мес. до 2 лет 6 мес. сложные предложения, в которых части соединены союзами, встречаются редко. Начиная с 2 лет 6 мес. и до 3 лет ребенок овладевает употреблением целого ряда союзов. В это время появляются такие союзы: *и, а, а то, когда, как, только, значит, потому что, где, чтобы, зато, который, какой.* Из общего количества союзов, употребление которых отмечено у детей до 7 лет, в период до 3 лет усваивается около 40% (из 39 союзов усваиваются 15). Таким образом, уже в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выразить многие отношения.

Ребенок к 3 годам овладевает почти всеми падежами и всеми предметными отношениями, которые с их помощью выражаются. То, что именно падежные формы так интенсивно усваиваются в раннем детстве, объясняется характером деятельности ребенка, в процессе которой происходит овладение способами употребления предметов. Раньше всего (до 2 лет 2 мес.) усваиваются речевые формы, обозначающие отношения объекта действия, орудия, цели, отношения лица, к которому направляется движение, отношения совместности действия. Все эти категории прямо связаны с предметным содержанием деятельности ребенка и с тем, что она производится вместе со взрослыми. Тот факт, что именно падежные формы, в которых находят свое выражение межпредметные отношения, усваиваются прежде других грамматических категорий, свидетельствует о ведущем значении предметной деятельности ребенка и его общения со взрослыми для усвоения языка.

Однако следует иметь в виду, что у многих детей отмечаются значительные индивидуальные различия в развитии речи.

Таким образом, в раннем возрасте происходит интенсивное развитие в двух основных формах: импрессивной (восприятие звучащей речи и понимание ее смысла) и экспрессивной (процесс воспроизводства устной речи). Первоначально речь развивается как средство общения со взрослым, в дальнейшем становится средством мышления и саморегуляции. Выполнение речевых инструкций взрослого можно считать первой формой произвольного поведения ребенка.

Развитие речи создает условия для преодоления ситуативности в деятельности ребенка.

Развитие речи у детей дошкольного возраста

К началу дошкольного возраста развитие речи имеет следующие особенности:

- развитие речи связано не только с общением со взрослым, но и включено в практическую деятельность;
- формируется активная речь, которая становится средством общения ребенка;
- складывается коммуникативная и обобщающая функции речи;
- формируется регулирующая функция речи;
- появляется ситуативная речь;
- возникает описательная речь;
- ребенок при помощи речи воздействует на себя и взрослого;
- речь отражает опыт взаимодействия ребенка с окружающими, называя не только предметы и лица, но и действия, переживания, требования, желания;
- формируется слушание и понимание литературных произведений, рассказов взрослого, что обогащает личный опыт ребенка и помогает усвоить социальный.

В словаре ребенка происходят *количественные и качественные изменения*. Количественный рост словаря, зависит от условий жизни и воспитания детей, что обуславливает наличие значительных индивидуальных различий. В младшем дошкольном возрасте в словаре ребенка в среднем насчитывается 1200 слов, а активный словарь ребенка старшего дошкольного возраста достигает 3000–3500 слов.

Части речи в составе словаря дошкольников разного возраста и с разным уровнем развития навыков общения представлены неодинаково. Так, у детей с доминирующей ситуативно-деловой формой общения отмечается большое количество существительных, прилагательные либо отсутствуют, либо показывают атрибутивные свойства предметов и явлений: цвет и размер, почти все глаголы фиксируют только конкретные действия. У детей с доминирующей внеситуативно-познавательной формой общения более широк запас слов, отражающих качества предметов окружающего мира, есть прилагательные, определяющие эстетические, этические и эмоциональные свойства, глаголы, обозначающие физические состояния, волевые и интеллектуальные действия. Общей закономерностью развития словарного запаса является то, что сначала дети дошкольного возраста овладевают названиями наглядно представленных групп предметов, явлений, качеств, свойств, отношений; что обусловлено наглядно-образным характером мышления дошкольников. Абстрактных понятий в словаре дошкольника почти нет.

Дети дошкольного возраста постепенно овладевают умениями строить словосочетания и предложения в соответствии с правилами грамматики. Уже к младшему дошкольному возрасту, ребенок усваивает основные грамматические закономерности: изменяет слово по падежам, числам, лицам, употребляет все времена глагола, строит простые и сложные (союзные и бессоюзные) предложения. На протяжении дошкольного детства ребенок овладевает системой морфологических средств оформления грамматических категорий, усваивает типы склонений и спря-

жений, традиционные формы чередования звуков, способы словоизменения и словообразования, учится строить более сложные предложения. Тем не менее, в речи детей отмечается еще очень много грамматических ошибок.

Для речи дошкольников характерным является словотворчество, которое выражает недостаточное овладение разнообразием грамматических форм родного языка и в котором проявляются способности детей создавать неологизмы. К старшему дошкольному возрасту словотворчество начинает угасать, так как ребенок уже хорошо усваивает грамматические формы и свободно их использует.

В дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие синтаксической стороны речи. В речевых высказываниях младших дошкольников преобладают простые предложения. Дети младшего дошкольного возраста часто употребляют в начале предложений частицы «а», «и», «вот». Союзные и бессоюзные сложносочиненные предложения употребляются чаще только при дословном пересказе. Встречаются также элементарные сложноподчиненные предложения, союзная связь в которых зачастую заменяется интонацией. В среднем дошкольном возрасте в речи также преобладают простые предложения, но более сложные по структуре, появляются предложения с однородными членами. В сложносочиненных предложениях могут встречаться вводные слова, появляться частица «не». В сложноподчиненных предложениях появляются придаточные предложения причины, сравнительные и реже условные. В среднем дошкольном возрасте дети начинают использовать в речи обобщающие слова и однородные дополнения. В речи старших дошкольников увеличивается количество распространенных предложений с однородными членами, обобщающих слов и объем простых и сложных предложений. К концу дошкольного детства ребенок овладевает почти всеми союзами и правилами их употребления. Однако в речи большинства детей доминируют простые предложения.

Развитие речи также осуществляется по линии усвоения звуковой системы речи, что включает развитие фонематического восприятия и овладение *правильным произношением, звуков*. В дошкольном возрасте дети начинают осознавать нормы произношения, заботиться о его правильности, у них формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. В процессе специального обучения дошкольники овладевают действиями звукового анализа. К началу дошкольного возраста дети в основном владеют всеми звуками родного языка. Наличие у некоторых детей недостатков произношения может объясняться недостаточным развитием моторики речедвигательного аппарата.

Начало развития планирующей функции речи относят к 4–5 годам. Оно обусловлено ее тесной связью с практической деятельностью ребенка. С помощью речи дошкольник начинает планировать свои действия, сопровождать ею выполняемые действия и констатировать их результаты. Такая речь не выполняет функцию общения и называется эгоцентрической речью. Ребенок никому не адресует свои высказывания. Появление эгоцентрической речи связано с тенденцией младших дошкольников к совместной деятельности со взрослыми, что является своеобразным речевым заместителем реального практического сотрудничества со взрослым и выполняет функцию планирования деятельности. Ребенок вслух формулирует замысел своей деятельности, по мере ее выполнения, словесно фиксирует полученные результаты, решает возникшие затруднения и т.д. На протяжении дошкольно-

го возраста постепенно происходит интериоризация эгоцентрической речи, которая превращается во внутреннюю речь.

Происходит также совершенствование коммуникативной функции речи дошкольника. Речь становится более связной. На смену ситуативной речи, которая является основной формой речи младшего дошкольника, приходит контекстная речь, характеризующаяся тем, что ее понимание собеседником возможно на основе одних только средств языка, не требует опоры на конкретную ситуацию и предполагает развернутое, полное, логически стройное изложение, новые грамматические формы. Контекстная речь у дошкольника полностью не сменяет ситуативную. Ребенок пользуется обеими формами, что определяется характером общения и сообщаемого содержания. При пересказывании ситуативность снижается, при появлении опоры на наглядность – возрастает. Контекстность речи выше при изложении информации спокойного, повествовательного характера, ниже – при передаче событий с яркой эмоциональной окраской. В дошкольном возрасте начинает развиваться объяснительная речь, которая характеризуется определенной последовательностью соподчиненных между собой звеньев и требует определенного объема знаний о предметах, действиях с ними и умений изложить эти знания в речевом сообщении таким образом, чтобы они стали понятны слушателям. В процессе целенаправленного обучения начинается усвоение детьми грамоты – чтения и письма. Основным результатом обучения грамоте в дошкольном возрасте считают не достижение плавного чтения, а овладение умениями в работе над звуковой стороной слова, свободное ориентирование в словесном составе предложения и звуковом строении слова

Выделим возрастные особенности речевого развития дошкольника:

- качественные и количественные изменения в структуре словаря;
- усвоение морфологической системы языка, склонений и спряжений;
- совершенствование фонематического слуха и правильности произношения;
- появление контекстной и объяснительной форм речи;
- интенсивный процесс словотворчества;
- возникновение планирующей функции речи;
- усложнение связей мышления и речи, становление речи как орудия мышления и средства познания;
- формирование сознательного отношения к речи; возникновение предпосылок для освоения грамоты.

Таким образом, дошкольное детство является периодом интенсивного речевого развития. Усложняются коммуникативные формы и функции языковой деятельности, усваиваются практические речевые навыки, начинается осознание речевой действительности. В свою очередь более развитая речь обеспечивает выполнение более сложных видов деятельности, решению более сложных коммуникативных задач и совершенствованию других психических процессов. К семи годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму.

6. ПОНЯТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ. ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ. ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Воображение представляет собой отражение реальной действительности в новых непривычных сочетаниях и связях и свойственно только человеку и позволяет ему выйти за пределы реального мира во времени и пространстве, дает возможность еще до начала работы представить себе готовый результат труда.

Воображение – это психический процесс создания новых образов на основе ранее воспринятых

Воображение – способность человека к построению новых целостных образов путем переработки имеющегося чувственного, интеллектуального и практического опыта и позволяет человеку овладеть сферой возможного будущего, придавая его деятельности целенаправленность.

Воображение также рассматривается как психический процесс создания образов, позволяющих человеку действовать планомерно и осмысленно в ситуациях, которые не предоставляют совершенно полной информации для определения результата и строго логического планирования (то есть в абсолютном большинстве реальных ситуаций). Воображаемый объект может действовать на деятельность и даже на организм человека также, как реальный или даже сильнее.

Воображение не репродуктивно, а продуктивно, то есть не только воспроизводит реальность, но и способно творить новые элементы, создавать информацию. Благодаря воображению человек не просто «конструирует» миры но и «живет» в них, может их описать и изобразить. Воображение, считается основой творчества.

Воображение позволяет получить понятия о предмете и схемы действия с ним не только заранее, но и до того, как оформилось полное знание и логическое понимание. В воображении целостный образ ситуации строится раньше, а лишь затем могут выявляться детали, причем связи между ними могут быть как привычными, стандартными, так и необычными. Объектом воображения может быть не только внешний мир, но и сам человек, что создает основу для развития и изменения человека на всех этапах жизненного пути. Например, ребенку, чтобы играть, необходимо воображение, причем важно не просто увидеть в палочке лошадь, а себя ощутить всадником; взрослому человеку нужно почувствовать себя мужем или специалистом и т.п., чтобы ставить реальные цели и планировать свои действия. А.Н. Леонтьев указывал, что механизм произвольного действия следует искать в воображении.

Воображение не абсолютно произвольно и не случайно. С участием воображения создаются образы:

– средств и конечного результата деятельности («что и как я сделаю»);

– программ поведения в неопределенной проблемной ситуации («что тут можно сделать»);

– воссоздания объекта по описанию;

– которые не программируют, а заменяют действия (по типу Манилова).

Образы в воображении создаются с помощью переноса свойств и частей одних объектов на другие, совмещения или разделения объектов, а также увеличением или уменьшением деталей. В качестве примеров можно вспомнить известных сказочных персонажей. Кентавр состоит из торса и головы человека и тела лошади. Змей-Горыныч получается из трех сильно увеличенных змей, у которых во рту вместе с жалом зубы льва. У того же льва взято тело и лапы, к этому добавлены крылья летучей мыши.

Благодаря воображению человек может произвольно создавать смыслы первоначально бессмысленных действий (например, вводя элементы соревнования с воображаемым соперником или с самим собой, воображая отдаленные следствия своих действий или бездействий и т.п.).

Воображение может функционировать на разных уровнях. Их различие определяется прежде всего активностью человека.

Виды воображения. По степени выраженности активности различают воображение: активное и пассивное.

✓ **Активное**, то есть человек по собственному желанию вызывает у себя соответствующие образы. Активное воображение может быть:

- творческим (возникает в процессе труда и предполагает самостоятельное создание образов, реализуемых в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Творческое активное воображение является неотъемлемой стороной технического, художественного и иного творчества);

- воссоздающим (имеет в своей основе создание тех или иных образов, соответствующих описанию). Этот вид воображения используется при чтении литературы, изучении географических карт и чертежей.

✓ **Пассивное** воображение характеризуется созданием образов, которые не воплощаются в жизнь и возникают спонтанно, помимо воли и желания человека.

Пассивное воображение может быть:

- преднамеренным (создает образы, не связанные с волей, которая способствовала бы их осуществлению);

- непреднамеренным (наблюдается при ослаблении деятельности сознания, при его расстройствах, в полудремотном состоянии, во сне).

Воображение может проявляться в разных **формах**. К ним относятся:

- 1) **Мечты** – одна из форм проявления активного воображения и необходимым условием реализации в жизнь творческих сил человека, направленных на преобразование действительности. Также это отодвинутые во времени желания связаны с действительностью и, в принципе, осуществимы. Фактически любой предмет, сделанный руками человека, в своей исторической сущности есть осуществленная мечта. *Мечта* – воображение цели, отдаленной во времени, но в принципе предназначенной для реализации.

2) *Грезы* отражают связь фантазии с потребностями и выполняют компенсаторную функцию (человек в выдуманной жизни получает то, чего ему недостает в реальности). Грезы являются воображением, не требующим реализации.

3) *Галлюцинации* – фантастические видения, не имеющие почти никакой связи с действительностью, наиболее показательные проявления пассивного непреднамеренного воображения, при котором человеком воспринимается несуществующий объект. Эти образы бывают настолько яркими, что человек абсолютно убежден в их реальности.

4) *Сновидения*. В них находят выражение и удовлетворение многие жизненно важные потребности человека, которые в силу ряда причин не могут быть реализованы в жизни.

Воображение многофункционально. Среди его важнейших функций Р.С. Немов называет следующие.

1. Представление действительности в образах и возможность пользоваться ими. Воображение ориентирует человека в процессе деятельности – создает психическую модель конечного или промежуточного продуктов труда, что и способствует их предметному – воплощению. Эта функция воображения связана с мышлением и органически в него включена.

2. Регулирование эмоциональных состояний. При помощи своего воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность. Произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека, в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций. С помощью искусно вызываемых образов человек может обращать внимание на нужные события. Посредством образов он получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями, высказываниями.

3. Формирование внутреннего плана действий – способности выполнять их в уме, манипулируя образами.

4. Планирование и программирование деятельности – составление таких программ поведения, когда проблемная ситуация не определена.

5. Управление психофизиологическим состоянием организма. С помощью воображения чисто волевым путем человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела. Данные факты лежат в основе аутотренинга, широко используемого для саморегуляции.

Предпосылки развитие воображения в раннем детстве

Предпосылками воображения выступают представления, которые появляются на втором году жизни, являясь сензитивным периодом формирования первоначальных форм воображения, когда взаимодействие взрослого с ребенком насыщено мнимыми ситуациями.

Примерно с этого возраста ребенок начинает узнавать разнообразные изображения на картинках. Но рисунок, как правило, не бывает точной копией реального предмета, а отражает его обобщенно, выделяя в нем самое существенное и выступая его знаком. Воспринять этот изобразительный знак ребенку помогает целостность восприятия, благодаря которой достраивается то, что не всем соответствует имеющемуся в памяти представлению. Становление механизма представления и воссоздания образов осуществляется благодаря развитию

понимания речи взрослых, фольклора, небольших литературных произведений. Сосредоточение ребенка на материале и проявления адекватных эмоциональных переживаний являются показателями того, что ребенок представляет передаваемые в речи события. Дети на втором году жизни действительно сопереживают им: повторяют действия персонажей по ходу слушания, бьют кулачком по столу, деланно хнычут и прочие, то есть у них появляется представление через действие.

О.М. Дьяченко выделяет два основных вида воображения (аффективное и познавательное), которое сосуществует в развитии ребенка, имеют разные задачи и разные тенденции в реализации. Основная задача познавательного воображения – это специфическое отражение объективного мира, преодоление возникших противоречий в представлениях ребенка о действительности, достраивание и уточнение целостной картины мира. Аффективное воображение возникает в ситуациях противоречия складывающегося у ребенка образа «я» и реальности и является в таких случаях одним из механизмов его построения.

На третьем году жизни происходит разделение воображения на познавательное и аффективное, связанные с двумя важнейшими новообразованиями возраста. С одной стороны, это отделение ребенком себя от предмета, от действия с предметом. С другой – выделение своего личного «я», переживание своей отделенности от окружающего мира. Познавательное воображение обнаруживается в тех случаях, когда ребенок с помощью кукол разыгрывает некоторые знакомые ему действия и их возможные варианты, аффективное воображение проявляется при проигрывании ребенком своего переживания.

Процесс воображения включает в себя два этапа:

- прохождение идеи;
- составление плана ее реализации.

Процесс прохождения идеи как симультанный процесс преобразования информации связан, прежде всего, с переструктурированием образов. Относительно процесса прохождения плана реализации можно полагать, что планирование, связано прежде всего, с планирующей функцией речи. Однако, так же как речевые процессы включаются в этап порождения идеи продукта воображения, образные процессы могут включаться в этап прохождения идеи продукта воображения, образные процессы могут включаться в планирование целостного продукта. План может быть представлен как цепочка образов, моделирующая основное содержание. С возможностью планирования у ребенка прямо связан уровень умения создавать целостные произведения.

В конце раннего возраста специфической особенностью использования образа при порождении идеи воображаемого продукта является построение этого образа действием «опредмечивания». Отдельные впечатления от действительности достраиваются до некоторого предметного целого, причем занимают в этом целом центральное положение. Что касается планирования продуктов воображения, то оно практически отсутствует в этом возрасте.

На третьем году жизни в действиях малыша наблюдается отсроченное подражание увиденному, что говорит о наличии достаточно сложного представления, об умении действовать на основе сформированного образа. О первых проявлениях воображения в 2,5-3 года свидетельствует умение ребенка действовать в воображаемой ситуации с воображаемыми предметами. Первые подража-

тельные игры, возникающие, на втором году жизни, еще не заключают в себе элементов воображения. Если ребенок «ест» пустой ложкой, то производимое им действие определяется конкретной ситуацией, в которую он включен в данный момент. Он осваивает функцию предмета, действие с ним и повторяет его. Малыш следует логике предмета: раз есть ложка, то ею надо есть, и не важно, наполнена она или нет. Нередко на первый взгляд кажется, что ребенок использует один предмет заместителем другого. Так, малыш подносит ложку к подушке, кубику, игрушечной кошке. Здесь действие определяется ложкой, с которой связано кормление, а не игровым «кормлением» предметов. Зачатки воображаемой ситуации возникают, когда действие с предметами дополняется их переименованием.

Одной из причин возникновения воображения является психологическая дистанция между ребенком и взрослым, ребенком и объектом его желаний. В игре малыш действует в условной воображаемой ситуации, но как взрослый, поскольку не может реально подражать всем привлекательным действиям старших. В игре он отражает действия взрослых, но обобщенно и условно передавая лишь их смысл, внешний рисунок. Так, ребенок не совершает всех операций, связанных с приготовлением пищи, а только ставит кастрюльку на плиту, помешивает ложкой и тут же начинает кормить куклу. Но смысл действия остается реальным – приготовить еду и накормить. Поэтому расхождение между реальным смыслом действия и условной техникой, его выполнения делает необходимой и порождает воображаемую ситуацию. Ведь само действие выполняется «как будто», «понарошку». Ребенок действует с одним предметом, а представляет на его месте другой.

Мотив игрового действия лежит не в получении реального продукта, результата, следовательно, игровое действие надо рассматривать как воображаемую реализацию нереализованных желаний.

Развитие начальных форм воображения у ребенка раннего возраста связано с обобщенностью игровых действий и игровых предметов, а также с тем, что в репертуар игровых действий прочно входят замещения. Малыш не сразу откликается на замещения, которые предлагает взрослый, а играет только с реальными игрушками. Он, подражая взрослому, может использовать те же, что и взрослый, предметы-заместители, но замещения остаются очень неустойчивыми, некритичными и мало осознанными. Перелом наступает тогда, когда ребенок отказывается использовать любое замещение, предлагаемое взрослым. Теперь наступает критичность в использовании предметов в новой функции. Дети по своей инициативе с удовольствием воспроизводят показанные взрослым замещения. Замещение осмысленно, но имеет все же воспроизводящий, а не творческий характер. Важнейшим фактором, который обеспечивает возможность переноса значения на другие предметы является речь. С ней и связано дальнейшее развитие замещения. Освоение речи приводит к тому, что в игре появляются первые самостоятельные замещения, которым ребенок сначала дает реальные названия (использует палочку вместо ложки, но называет палочкой) или игровые в сочетании с реальными (называет ее одновременно палочкой, ложкой), а потом только игровые (действует с палочкой как с ложкой и называет ее ложкой).

К концу раннего детства складывается новый способ действия с предметами-заместителями, полноценное использование замещений. Дети вводят в игру собственные оригинальные замещения. Их словесное обозначение перемеща-

ется к началу игрового действия, что говорит об осознании нового способа деятельности. Выбор предметов-заместителей перестает быть случайным, предваряется поиском подходящего объекта и сопровождается развернутыми высказываниями, обращениями ко взрослому.

Таким образом, в игровой деятельности детей раннего возраста зарождаются творческие элементы. Ребенок на фоне интереса к новому виду активности быстро начинает отступать от образцов действий, задаваемых взрослыми, внести в них свои нюансы, варьировать и апробировать разные схемы их выполнения, а также осуществлять самостоятельные игровые действия. Но воображение имеет репродуктивный характер. На третьем году жизни потребность в игровой деятельности становится самостоятельной потребностью ребенка, хотя нуждается в поддержке и поощрении взрослого. Основным содержанием игры в раннем детстве является развернутая ориентировка в предметной стороне человеческой деятельности. Эта ориентировка начинается с подражания действиям взрослого и развивается по пути самостоятельного творческого построения образов действий с предметами, пока еще с опорой на реальные объекты.

Следовательно, показателями развития воображения в игре дошкольников являются:

- разнообразие сюжетов;
- действие в воображаемой ситуации;
- самостоятельный выбор предмета-заместителя;
- гибкость в изменении функции и названия предметов;
- оригинальность замещения игровых действий;
- критичность к замещениям партнера.

Воображение в раннем возрасте требует внешней опоры на предметы и их признаки, оно связано с внешними действиями, с оперированием предметами, их обыгрыванием и в то же время с речью, со словами, которые обозначают действия и предметы.

Таким образом, в раннем возрасте закладываются предпосылки развития воображения. Проявления воображения наблюдаются в игре, когда возникает воображаемая ситуация и игровое переименование предметов. Происходит разделение воображения на познавательное и аффективное, оно функционирует только с опорой на реальные предметы и внешние действия с ними и носит в основном репродуктивный характер.

Особенности воображения в дошкольном возрасте

Первые проявления воображения относятся к концу раннего возраста, потому что именно в этом возрасте ребенок начинает действовать в воображаемой ситуации, с воображаемыми предметами. Возникает это прежде всего в игре. В игре ребенка раскрываются те его возможности, которые еще не реализуются в реальной жизни. Он бывает сильнее, добрее, выносливее, сообразительнее и, конечно, проявляет больше воображения, чем во многих других ситуациях; придумать и во что играть, и что использовать для игры, и что сказать и сделать в каждой из принятых ролей. Именно дети, отличающиеся богатством выдумки, охотнее всего принимают в игру, чаще всего сами бывают зачинателями и организаторами игр. Воображение ребенка питается тем, что он видит в действительности, тем, что его интере-

сует и волнует. В своих представлениях он перерабатывает увиденное и услышанное, воспроизводит это в играх, сказках, рисунках.

Воображение младшего дошкольника еще приковано к предмету. Он начинает игру на основе тех предметов, которые видит, которые может обыграть. Если на его пути попадают камушки, шишки, то начнется игра в приготовление обеда. Если встречается поваленное дерево или широкий пенек, то, как правило, начинается «путешествие». Воображение младших детей идет за явно видимыми предметами, которые привлекают их внимание. Поэтому дети предпочитают яркие, предметно оформленные игрушки: куклы, машины и пр.

Словесное творчество у младших дошкольников еще не развито: в лучшем случае они могут представить себе, что происходит в сказке, ответить на вопросы или иногда даже дополнить ее по-своему. Постройки и рисунки детей младшего возраста еще очень бедны и однообразны, если, конечно, с детьми не проводятся специальные занятия. Но даже если ведется специальная работа, воображение носит еще репродуктивный характер. Ребенок практически без изменений отображает в своих произведениях увиденное или услышанное им. Это явно видно в словесном творчестве. Если перед ребенком поставить задачу рассказать, что он видит на картинке, или даже специально придумать, что случилось раньше или что будет потом, то дети ограничиваются перечислением того, что они видят, даже не пытаясь обычно соединить увиденное в какой-нибудь сюжет. Дошкольники постарше уже пытаются придумать сюжет, объединяющий все увиденное, но все же не выходят за рамки того, что видят. И только старшие дети могут более или менее свободно досочинить что-то свое, правда, с опорой на предложенную картинку. *Отличительной чертой воображения во всех видах деятельности ребенка дошкольного возраста является полное отсутствие предварительного замысла.* Так же, как предмет часто направляет игру, линии, проведенные им на бумаге, изменяют и ведут за собой замысел рисунка, а положенные так или иначе кубики – замысел постройки.

Это говорит о том, что фантазия малыша еще очень неустойчива, что она совершенно не подчиняется определенной задаче. Неумение управлять своими идеями, подчинять их своей цели приводит к тому, что самые лучшие наши замыслы и намерения гибнут, не находя воплощения. Поэтому важнейшая линия в развитии воображения ребенка – это развитие направленности воображения.

На протяжении дошкольного детства, этот один из сложнейших психических процессов претерпевает существенные изменения. Качественно меняется характер основной деятельности дошкольника – характер игры. Сюжетно-ролевая игра предоставляет широкие возможности для развития фантазии и творчества.

Сюжетно-ролевая игра подводит ребенка вплотную к той способности, которая характеризует воображение взрослого человека, – к способности действовать полностью в плане образов, в плане представлений. Сначала воображение ребенка приковано к тем предметам, с которыми он действует, затем оно опирается на игровые действия в сюжетно-ролевой игре, но уже к концу дошкольного возраста воображение ребенка отрывается от внешних опор и переходит во внутренний план.

Этот переход подготавливается тем, что уже в сюжетно-ролевой игре ребенок должен сначала представить свои действия, их последовательность, их

значение для общего сюжета игры, а потом действовать. Такая необходимость приводит к тому, что ребенок начинает все чаще и чаще «проигрывать» различные ситуации в уме, а затем как-то обнаруживать это вовне. Так постепенно складывается воображение как особый психический процесс – действия в плане образов, представлений. Появляются разнообразные детские сочинения: первые стишки, сказки. Продукты детского словесного творчества очень близки к хорошо известным детям сказкам и историям. То же самое можно сказать и о других проявлениях детского творчества: рисовании, конструировании, музыкальной деятельности. Появляется возможность действовать в плане воображения, свободно придумывать и фантазировать, но будет ли эта возможность реализована ребенком, во многом определяется взрослыми. Важно раскрыть перед ребенком саму суть творческой деятельности: не следовать готовым образцам, штампам, шаблонам. Как можно больше своих собственных оригинальных решений, не бояться свободно высказывать их, направлять свое воображение на поиск нового, доводить задуманное до конца.

Наряду с переходом деятельности воображения во внутренний план у старшего дошкольника появляется еще одна очень важная способность: подчинять свое воображение определенному замыслу, следовать заранее намеченному плану. Эта особенность развития воображения играет совершенно особую роль, так как именно благодаря ей появляется возможность создавать свои первые законченные произведения. Когда у старшего дошкольника появляется возможность действовать по заранее продуманному плану, по замыслу (способность, которая тоже формируется в игре), очень важно развивать эту возможность, помогать ребенку не просто отрывочно фантазировать, а реализовывать свои замыслы, создавать пусть небольшие и несложные, но свои произведения: рисунки, аппликации, выдуманные истории.

Развитие воображения может привести к появлению детских страхов. Родители замечают, что у детей уже четырех-пяти лет появляются самые различные страхи: дети могут бояться темноты, потом уже более определенно – скелетов, чертей и пр. Появление страхов является показателем развивающегося воображения. В том числе, при развитии воображения ребенок может полностью уйти в мир фантазий. Уже со старшего дошкольного возраста все выдуманные ситуации ребенок может проигрывать про себя, никак не сопровождая это внешними действиями. И здесь возможен уход от действительности в фантазию, грезу, мечту. В связи с этим, начиная с дошкольного возраста важно помочь ребенку воплощать свои замыслы, подчинить его воображение определения целям, сделать его продуктивным.

О.М. Дьяченко выделила два вида воображения в дошкольном возрасте:

1. Перцептивно-когнитивное, помогающее ребенку преодолевать возникающие противоречия, достраивать и создавать в уме целостную картину мира, овладевать схемами и смыслами.

Перцептивно-когнитивное воображение в возрасте пяти-шести лет тесно связано с развитием ролевой игры и продуктивных видов деятельности: рисования, лепки и конструирования. В связи с тем, что ребенок уже хорошо владеет речью, у него начинают появляться элементы планирования: дошкольник плани-

рует первый этап действий, затем его совершает, оценивает результаты и планирует следующий.

Ребенок окончательно осваивает основные образцы поведения и приобретает свободу в оперировании основными шаблонами и стереотипами. Считается, что он может отходить от этих стандартов, начиная с семи лет, комбинировать их, используя при построении продуктов воображения.

Перцептивно-когнитивное воображение в период подготовки к школе претерпевает качественные изменения. Дети в своих произведениях передают переработанные впечатления с помощью целенаправленно обнаруженных для этого приемов. Существенная черта развития воображения – проявление целостного планирования, оно позволяет вначале построить план действий, а затем последовательно его реализовать, корректируя по ходу выполнения. Если в этом возрасте ребенку задать вопрос о содержании его будущих действий, он может дать достаточно развернутый отчет себе и другому о своих планах.

Развитие перцептивно-когнитивного воображения осуществляется ребенком в игре, когда он вначале имитирует, а затем разыгрывает обогащенные за счет воображения варианты практического поведения взрослых: кормление детей, прогулки с ними, укладывание спать и другие действия, которые он усмотрел у близких ему взрослых.

2. Эмоционально-аффективное, проявляющееся в ситуациях противоречий между образом реальности, существующим в сознании ребенка, и самой предметной и социальной реальностью. Данное воображение направлено на более успешное изживание психотравмирующего опыта через многократное его проигрывание в игре, рисовании и других видах продуктивной деятельности. В случае устойчивых конфликтов с реальностью дети обращаются к замещающему и компенсирующему воображению, что очень часто можно видеть в рисунках на свободную тему.

Процесс воображения развертывается в виде двух относительно самостоятельных этапов, проявление которых в возрастном отношении не совпадает друг с другом:

- первый этап – оформление замысла действия или события;
- *второй этап* – формирование плана реализации замысла.

В возрасте от трех до четырех лет возникает способность оформления замысла будущего действия, включающего неполные отдельные и конкретные впечатления от реальных предметов и событий, которые дополняются с помощью воображения до какой-либо целостной схемы. Например, образ картонной коробки в игровом сюжете может трансформироваться в гараж или вокзал. Эти первые проблески творческой силы воображения заметны еще в раннем возрасте, когда ребенок начинает осваивать игру с предметами-заместителями (палка – это боевой конь, сабля, меч или еще что-либо в зависимости от игровой необходимости).

В возрасте до пяти лет еще не развито планирование и построение действия в уме в соответствии с замыслом. Затруднено прогнозирование результата воображаемого и практически не реализованного действия. Достаточно долго дошкольники не могут сообщить о том, что они собираются сделать фактически до начала действия. Это заметная особенность как игровой, изобразительной, так и отчасти трудовой деятельности. Можно сказать, что воображение творит за-

мыслей в образной форме без необходимого вербального обобщения, который затем опредмечивается, например, в изображении. В большинстве случаев у трех-, четырехлетних детей появляется сначала рисунок, изображение, фигурка, а потом уже ее обозначение. Процесс обозначения замысла чрезвычайно труден для детей этого возраста, поэтому любые предложения ребенку заранее составить программу и потом по ней действовать приводят к разрушению спонтанной и самостоятельной деятельности и отказу от нее.

В возрасте от четырех до пяти лет происходят существенные изменения в развитии механизмов мышления и сознания ребенка в форме усвоения норм, правил и образцов поведения, что естественно укрепляет его «Я». При этом поведение дошкольника становится все более осознанным в сравнении с предыдущим периодом, но при этом снижается вклад воображаемых действий в его психические процессы. Возможно, этим обстоятельством объясняется снижение продуктивности творческого воображения на границе пяти-шести лет, когда дошкольник начинает контролировать речевую и игровую активность, сверяя свои побуждения и замыслы с реалистичностью их исполнения и стандартами принятых действий.

Продуктивность и оригинальность словесно-вербальной формы воображения характеризуется слабо выраженными возрастными изменениями. Отрицательную динамику имеет образное воображение, так как снижаются беглость и в значительной степени оригинальность этой важнейшей формы воображения, которая составляет основу технического и художественного творчества у взрослых. Очевидно, окончательное усвоение сенсорно-перцептивных эталонов и формирование устоявшихся способов действия с предметами приводит к ослаблению этой ценной и необходимой способности уже в старшем дошкольном возрасте у большинства детей.

Сочетание прогностических способностей и высокой креативности является свойством одаренных детей, у которых без необходимой поддержки взрослых все эти творческие тенденции могут свернуться и не развиваться в дальнейшем.

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста воображение ребенка постепенно приобретает произвольный характер, предполагая создание замысла, его планирование и реализацию. Дети осваивают приемы и средства создания образов воображения, которые характеризуются их конкретностью и наглядностью, недостаточно обобщенным характером, яркостью и большой эмоциональностью. Воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов.

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М: Академический проект. 2001. – 704 с.
2. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений по психол. спец. / Л.А. Вайнштейн. – Минск: Современная школа, 2009. – 512 с.
3. Вайнштейн, Л.А. Психология восприятия / Л.А. Вайнштейн. – Минск, 2005.
4. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А.Г. Маклаков. – СПб. [и др.]: Питер, 2012. – 583 с.: ил.
5. Общая психология: учебник для вузов / Р.Х. Тугушев [и др.]; под ред. Р.Х. Тугушева, Е.И. Гарбера. – Саратов: Научная книга, 2003 (У). – 480 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2010.
7. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.Н. Белкина. – М.: Акад. проект; Гаудеамус, 2005. – 256 с.
8. Валитова, И.Е. Детская психология: учеб. пособие для студентов пед. и психол. спец. / Е.И. Валитова, И.В. Шматкова. – Минск: Нар. асвета, 2017. – 446 с.
9. 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.
10. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с.
11. 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. – 263 с.
12. Детская практическая психология: учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2003. – 254 с.
13. Детская психология: опорные планы–конспекты по курсу / сост.: В.В. Авраменко, И.Н. Лепеш; М-во образования РБ, УО «Могил. гос. ун-т им. А.А. Кулешова». – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2006. – 36 с.
14. Детская психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. 2110 «Педагогика и психология (дошк.)» / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. – 399 с.
15. Детская психология: практикум / авт.-сост.: А.З. Джанашиа, Э.В. Котлярова. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 264с.
16. Ермолаева, М.В. Психология развития: метод. пособие для студ. заочной и дистанционной форм обучения / М.В. Ермолаева. – 2-е изд. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 376 с.

17. Каменская, Е.Н. Психология развития и возрастная психология: конспект лекций / Е.Н. Каменская. – Ростов н/Д, 2006. – 224 с.
18. Косякова, О.О. Психология раннего и дошкольного детства: учеб. пособие / О.О. Косякова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 415 с. – (Высш. образование).
19. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
20. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002.
21. Люблинская, А.А. Детская психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
22. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1996. – 352 с.
23. Психология дошкольника. Хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 384 с.
24. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. чл.-кор. РАО А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
25. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для студ. высших пед. учеб. заведений, обуч. по спец. 030900 «Дошкольная педагогика и психология» / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
26. Трофимова, Н.М. Возрастная психология / Н.М. Трофимова, Т.Ф. Пушкина, Н.В. Козина. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.
27. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 336 с.
28. Шаграева, О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: учеб. пособие для студ. вузов / О.А. Шаграева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
29. 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

30. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Акад. проект, 2012. – 623 с.
31. Авраменко, В.В. Возрастная психология: пособие для студ. спец. «Психология» / М-во образования РБ, УО «Могил. гос. ун-т им. А.А. Кулешова». – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2005. – 87 с.
32. Акаимова, Ю.А. Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста / Ю.А. Акаимова // Сборник статей V Междунар. науч. конф.: «Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное изменение», 2016. – С. 791–794.
33. Аружанова, А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Аружанова. – М.: Мозаика–Синтез, 2002. – 272 с.
34. Афонькина, Ю.Н. Игра как средство развития произвольной образной памяти у старших дошкольников / Ю.Н. Афонькина, Г.К. Урунтаева – М.: Просвещение, 2012. – 214 с.

35. Баданина, Л.П. Диагностика и развитие познавательных процессов: практикум по общей психологии. / Л.П. Баданина – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2012. – 264 с.
36. Баскакова, И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников / И.Л. Баскакова; Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 64 с.
37. Башаева, Т.В. Познавательные процессы. Сущность, развитие, нарушения, диагностика: учеб.-метод. Пособие: в 3 ч. Ч. 1 / Т.В. Башаева, О.В. Филатова. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 101 с.
38. Блонский, П.П. Память и мышление: 4 кн. избр. псих. произв. / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 2013. – 286 с.
39. Богомолов, В. Тестирование детей / В. Богомолов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 352 с.
40. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М., 1982.
41. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
42. Брушлинский, А.В. Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Самара, 2000.
43. Быкова, О.Н. Разработка программы развития мнемической деятельности у детей 6–7 лет / О.Н. Быкова // Reports Scientific Society. – 2013. – № 1. – С. 133–134.
44. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: курс лекций: в 2 ч. Ч. 1 / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2003. – 156 с.
45. Валлон, А Психическое развитие ребенка / А Валлон. – СПб.: Питер, 2001-208 с
46. Веккер, Л.М. Психические процессы / Л.М. Веккер – СПб.: Весна, 2013. – 348 с.
47. Величковский, Б.М. Психология восприятия / Б.М. Величковский, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия. – М., 1973.
48. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение. (Дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
49. 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.
50. Волков, Б.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям (ОПД.Ф.01 – Психология): в 2 ч. Ч. 1: От рождения до поступления в школу / под ред. Б.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 366 с.
51. Волков, Б.С. Детская психология: Логические схемы / Б.С. Волков. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 256 с. – Библиогр.: С. 236–239.
52. Выготский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: ИПП, 1996. – С. 26–32.
53. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.

54. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 2009. – 480 с.
55. Галкина, И.А. Дидактическая игра как средство развития памяти дошкольников / И.А. Галкина, Е.В. Никифорова // Молодежь в науке: новые аргументы: сб. науч. работ II Междунар. молодежного конкурса / отв. ред. А.В. Горбенко. – Т. Ч. III. – Липецк: Аргумент, 2015. – С. 85–88.
56. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М., 2003. – 512 с.
57. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника / О.М. Дьяченко // Хрестоматия по детской психологии. – М.: ИПП, 1996. – С. 170–179.
58. Ермакова, О.Е. Развитие памяти дошкольников как психолого-педагогическая проблема / О.Е. Ермакова, О.А. Фролушкина // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (очно-заочной) / отв. ред. Е.В. Сахарова, 2016. – С. 242–245.
59. Ефремова, К.О. Использование дидактических игр как средство развития произвольной памяти дошкольников / К.О. Ефремова // Организация развития мыслительной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 2016. – С. 265–267.
60. Жане, П. Эволюция памяти и понятия времени. Психология памяти / П. Жане – М.: ЧеРо, 2011. – 380 с.
61. Жировина, Л.Ф. Развиваем память детей / Л.Ф. Жировина // Ребенок в детском саду. – 2010. – № 6 – С. 29–38.
62. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М.: «Школа–Пресс», 1996. – 334 с.
63. Иванова, Г.В. Основные аспекты развития памяти детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры / Г.В. Иванова, Э.В. Басимова // Сборник статей: «Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации», 2014. – С. 182–186.
64. Ильин Е.П. Психология: учебник для средних учебных заведений. СПб.: Питер, 2004. – 560 с.
65. Исмагуллаева, Г.Э. Развитие памяти у детей дошкольного возраста / Г.Э. Исмагуллаева // Молодой ученый. – 2015. – №13. – С. 641–644.
66. Истомина, З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников / З.М. Истомина – М.: Просвет, 2015. – 612 с.
67. Карих, В.В. К вопросу о развитии произвольной памяти у детей дошкольного возраста / В.В. Карих, В.А. Иванова // Педагогика, психология, общество: сб. ст. междунар. науч. конф. – 2017. – № 2. – С. 176–180.
68. Клацки, Р. Память человека (структура и процессы) / Р. Клацки. – М., 1978.
69. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / Ф. Кликс. – М., 1983.
70. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учеб. пособие для студ. спец. «Психология» учреждений, обеспечивающих по-

лучение высш. образования. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Амалфея, 2005. – 367 с.: ил.

71. Коломинский, Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Я.Л. Коломинский. – Минск: Университетское, 1997. – 102 с.

72. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.

73. Кузин, М.В. Детская психология в вопросах и ответах / И.Ю. Кузин. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 255 с.

74. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 464 с.

75. Люблинская, А.А. Детская психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / А.А.Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.

76. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2014. – 583 с.

77. Мациевич, С.В. Дидактическая игра как средство развития произвольной образной памяти детей дошкольного возраста / С.В. Мациевич, Т.А. Железняк // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития. Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Долгова. – Воронеж: Изд-во «Ритм», 2017. – С. 66–68.

78. Морозова, Н.Г. Память и развитие познавательных интересов детей / Н.Г. Морозова // Семья и школа. – 2014. – № 9. – С. 34–41.

79. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

80. Мухина, В.С. Детская психология. / В.С. Мухина. – М.: Октябрь, 2012. – 304 с.

81. Нартова–Бочавер С.К. Введение в психологию развития: учеб. пособие / С.К. Нартова–Бочавер, А.В. Потапова. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 216 с.

82. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2014. – 640 с.

83. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов / Л.Ф. Обухова. – М., 2006. – 442 с.

84. Общая психология: словарь / ред. А.В. Петровский. – СПб.: Речь, 2005. – 251 с.

85. Общая психология: познавательные процессы: учеб.-метод. комплекс для самостоятельной работы студентов / [сост.: С.Л. Богомаз, З.В. Костюкович, Ю.Л. Довгая; под общ. ред. С.Л. Богомаза]; М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», Каф. психологии. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 115 с.

86. Огородникова, Л.А. Подходы к исследованию памяти и мнемических способностей в отечественной и зарубежной психологии / Л.А. Огородникова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Т. 2. – С. 308–312.

87. Панько, Е.А. Детство как самоценность / Е.А. Панько. – Минск: Изд-во МОИРО, 2009. – 68 с

88. Першина, Л.А. Возрастная психология: [учеб. пособие для вузов] / Л.А. Першина. – М.: Акад. проект, 2004. – 255 с.
89. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка: пер с фр. и англ. / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
90. Познавательные психические процессы / сост. и общ. ред. А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001 (У). – 480 с.: ил. – (Хрестоматия по психологии).
91. Полищук, В.М. Возрастная и педагогическая психология / В.М. Полищук. – Сумы, 2007. – 330 с.
92. Психология внимания / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо; МПСИ, 2001. – 857 с. – (Хрестоматия по психологии).
93. Психология ощущений и восприятия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Любимова, М.Б. Михалевской. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2002 (У). – 629 с.: ил. – (Хрестоматия по психологии). – Библиогр. в обл. ссылок. – Словарь осн. терминов: С. 624–629.
94. Психология памяти: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд. – М.: ЧеРо, 2002 (У). – 814 с.: ил. – (Хрестоматия по психологии).
95. Психология развития: учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.
96. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2012. – 656 с.
97. Рейнштейн, А.Э. Особенности речи дошкольников в общении со взрослым и сверстником / А.Э. Рейнштейн. – М.: Просвещение, 1996. – 203 с.
98. Рейнштейн, А.Э. Роль взрослого и сверстника в развитии речи у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Э. Рейнштейн. – М., 1982. – 19 с.
99. Романова, Н.Р. Психология: учеб. пособие / Н.Р. Романова. – Иваново: ФГБОУВПО «Иванов. гос. энергетический ун-т имени В.И. Ленина», 2015. – 156 с.
100. Рубинштейн, С.Л. Память. Психология памяти / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по психологии; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 215–233.
101. Рубинштейн, С.Л. Общая психология / С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2011. – 705 с.
102. Рузская, А.Г. Речь дошкольников в общении со сверстником / А.Г. Рузская, А.Э. Рейнштейн // Генетические о проблемы социальной психологии. – Минск: Беларусь, 1985. – 204 с.
103. Савчин, М.В. Возрастная психология / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – М.: Академвидав, 2006. – 360 с.
104. Селихова, Л.Г. Дидактическая игра-средство развития дошкольников / Л.Г. Селихова, А.Н. Давидчук. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – С. 176.
105. Симонова, Л.Ф. Память. Дети 5–7 лет. / Л.Ф. Симонова. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2014. – 216 с.

106. Славкина, М.А. Возрастная психология (психология развития). 100 вопросов – 100 ответов: [учеб. пособие] / [авт.-сост. М.А. Славкина]. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. – 159 с.
107. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 368 с.
108. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. Психологии / Е.Л. Солдатова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 383 с.
109. Солодилова, О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах: учеб. пособие / О.П. Солодилова. – М.: Проспект, 2004. – 289 с.
110. Стародубцева, И.В. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления у дошкольников / И.В. Стародубцева. – М.: АРКТИ, 2014. – 412 с.
111. Столяренко, Л.Д. Психология: учебник / Л.Д. Столяренко. – СПб.: Питер, 2013. – 591 с.
112. Ступницкий, В.П. Психология: учебник для бакалавров / В.П. Ступницкий, О.И. Щербакова, В.Е. Степанов. – М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и К», 2016. – 520 с.
113. Тимошенко, Т.В. Роль памяти в развитии детей / Т.В. Тимошенко, С.Ю. Васильева, Н.А. Алифанова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы III Междунар. науч.–практ. конф.. – Чебоксары, 2015. – С. 240–242.
114. Трофимова, Н.М. Общая психология. Практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. (ОПД.Ф.01 «Психология») / Н.М. Трофимова. – СПб. [и др.]: Питер, 2005. – 320 с.: ил.
115. Туревская, Е.И. Возрастная психология / Е.И. Туревская. – Тула, 2002. – 48 с.
116. Урунтаева, Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум для средних, и высш. пед. учеб. заведений и работников дошкол. учреждений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 96 с.
117. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. средних пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 336 с.
118. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева. – М.: 1995. – 218 с.
119. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольника: хрестоматия / Г.С. Урунтаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 408 с.
120. Фотекова, Т.А. Роль факторов среды в формировании высших психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте / Т.А. Фотекова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Хакас. гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова. – Абакан: Бригантина, 2015. – 204 с.
121. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов. / сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994. – 254 с.
122. Шаграева, О.А. Детская психология: теоретический и практический курс / О.А. Шаграева. – М.: Владос, 2001. – 368 с.

123. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учеб. для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. Психологии / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2004. – 349 с.

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

125. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. и спец. «Психология». – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 143 с.

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

127. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 2006. М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 384 с.

Репозиторий ВГУ

Учебное издание

**ПСИХОЛОГИЯ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ:
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ**

Курс лекций

Составители:

КУХТОВА Наталья Валентиновна

ЦИРКУНОВА Наталья Ивановна

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 2021. Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 3,66. Уч.-изд. л. 4,14. 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.

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

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.