

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет дошкольного образования
Кафедра педагогики и психологии детства



О. Г. Филиппова, Ю. В. Батенова

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА
РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ЦИФРОВОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Учебное пособие

Челябинск
Издательский центр «Титул»

2024

УДК 613.95:004.8+37.018
ББК 51.28+74.1
Ф53

Рецензенты:

Шумакова О. А., доктор психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии (ФГБОУ ВО ЮУГМУ Минздрава России);
Тишевский И. А., кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей психологии
(ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»)

Филиппова, О.Г.

Ф53 Развитие ребенка раннего и дошкольного возраста в цифровой повседневности : учебное пособие / О. Г. Филиппова, Ю. В. Батенова. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2024. – 158 с.

ISBN 978-5-6051943-9-2

Учебное пособие представляет собой вторую часть из серии книг «Психология развития детей дошкольного возраста: от зачатия до семи лет», уточняет трансформации детского развития в период от рождения до раннего возраста (от 0 до 3 лет) и в период дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) в условиях цифровой повседневности. В пособии охарактеризованы: этапы младенческого, раннего и дошкольного детства, факторы, влияющие на когнитивно-эмоциональное развитие воспитанников; роль педагогов в становлении положительного опыта речевого общения детей на основе нейрофизиологических предпосылок; подготовку родителей к событийной деятельности как способу проявления социальной активности дошкольников в процессе когнитивно-эмоционального развития в условиях семьи.

Пособие утверждено кафедрой педагогики и психологии детства, одобрено учебно-методической комиссией факультета дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Адресовано будущим педагогам дошкольного образования: психологам, воспитателям, логопедам, дефектологам, методистам, педагогам дополнительного образования, а также представляет интерес для родителей, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических и медицинских колледжей и вузов.

УДК 613.95:004.8+37.018

ББК 51.28+74.1

Пособие выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-10173, <https://rscf.ru/project/23-28-10173/>

ISBN 978-5-6051943-9-2

© Филиппова О. Г., 2024

© Батенова Ю. В., 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА	8
1.1 Специфика детского развития.....	8
1.2. Детская психология в системе наук.....	12
1.3 Методы детской психологии.....	16
1.4 Теории, объясняющие детское психическое развитие.....	22
1.5 Движущие силы и условия психического развития ребенка.	27
Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДЕНЧЕСТВА (ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ)	31
2.1 Общая характеристика периода новорожденности.....	35
2.2 Общение младенца со взрослым.....	37
2.3 Развитие познавательной активности и манипулятивной деятельности младенца.....	40
2.4 Развитие самосознания и кризис первого года.....	44
Глава 3. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ (ОТ ГОДА ДО ТРЕХ ЛЕТ)	47
3.1 Развитие предметных и орудийных действий.....	47
3.2 Развитие познавательной сферы детей.....	52
3.3 Развитие речи в раннем возрасте.....	57
3.4 Развитие игры в раннем возрасте.....	65
3.5 Становление потребности в общении со сверстником.....	70
3.6 Предпосылки становления личности и кризис трех лет.....	73
Глава 4. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	78
4.1 Характеристика познавательной сферы дошкольника.....	82
4.2 Особенности воображения в дошкольном возрасте.....	89

4.3 Развитие общения со взрослым и сверстниками.....	92
4.4 Развитие личности в дошкольном возрасте.....	96
4.5 Кризис семи лет и проблема готовности ребенка к школе. .	105
Глава 5. ТРАНСФОРМАЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ	
В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ.....	113
5.1 Факторы, влияющие на когнитивно-эмоциональное развитие.....	118
5.2 Роль педагогов в становлении положительного опыта речевого общения детей на основе нейрофизиологических предпосылок.....	125
5.3 Подготовка родителей к событийной деятельности как способу проявления социальной активности дошкольников в процессе когнитивно-эмоционального развития в условиях семьи.....	134
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	146
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	150

ВВЕДЕНИЕ

«... Я убеждена: если мы хотим понять нечто существенное о человеке, ключи к пониманию – в начале его жизненного пути»

(докт. псих. н., проф. Е. О. Смирнова)

Детство – период наиболее быстрого и интенсивного развития человека. Ни в каком другом возрасте человек не проходит такое множество своеобразных этапов, как в раннем и дошкольном детстве. За первые 5-6 лет жизни он превращается из совершенно беспомощного младенца в достаточно сформированного человека со своими интересами, чертами характера, привычками, взглядами. Именно в эти годы ребенок начинает ходить, действовать с предметами, говорить, думать, общаться, воображать и пр.

Этот огромный путь психического развития ребенка и является основным предметом детской психологии. Скорость появления новых качеств ребенка впечатляет взрослых. Постоянное движение ребенка вперед, возникновение все новых форм его самостоятельности и самодеятельности характеризуется фактами, присущими детскому развитию. Этими фактами и оперирует детская психология.

Долгое время ребенка рассматривали как маленького взрослого: он многого не знает, не умеет, не понимает. Он не может организовывать и контролировать себя, не может

рассуждать, выполнять свои обещания и пр. Можно еще долго перечислять, чего ребенок не может. Но если мы будем рассматривать ребенка как неразумного, недоразвитого взрослого, мы никогда не поймем, откуда возникают его способности, качества, поступки. Можно перечислить множество занятий, которые дети могут делать лучше, чем взрослые. Они могут часами рисовать картинки, придумывать воображаемые ситуации и превращаться в разные персонажи, страдать за судьбу бездомного котенка и пр. Все это обычно недоступно взрослому человеку, поэтому важно искать не то, что дети еще не могут, а то, чем они отличаются от взрослых, т. е. специфику их внутренней душевной жизни.

Основная трудность в изучении психической жизни маленьких детей заключается в том, что эта жизнь находится в постоянном развитии, и чем младше ребенок, тем более интенсивно происходит это развитие. Он не только растет, но и развивается. Понятия «рост» и «развитие» следует различать. Рост – это количественное изменение или усовершенствование какой-либо функции. Увеличиваются вес и рост ребенка, он все лучше действует с предметами, говорит, ходит и пр. Это количественное накопление. Если мы будем рассматривать ребенка как неполноценного взрослого, то весь его жизненный путь сведется только к количественным изменениям – т. е. к увеличению и усилению того, что в нем изначально присутствует, и ничего принципиально нового не образуется.

В отличие от этого, развитие характеризуется прежде всего качественными изменениями, возникновением психических новообразований. Например, неделю назад ребенок вовсе не интересовался игрушками, а сегодня тянется к ним и постоянно требует их от взрослого. Раньше он не обращал внимания на оценки окружающих, а теперь обижается на замечания и требует похвалы. Значит, произошли какие-то качественные изменения в его психической жизни, возникло что-то новое, а старое отошло на задний план, т. е. изменилась структура его психических процессов.

Развитие характеризуется неравномерностью возникновения разных структур, когда одни из них «отстают», а другие «забегают вперед». Несмотря на различия, которые, безусловно, существуют между детьми одного возраста, каждый этап детства имеет свои специфические особенности. Например, в 3-4 месяца все младенцы радуются взрослому, около года дети предпочитают играть с игрушками, а около двух лет начинают говорить и пр. Эти изменения носят не случайный, а закономерный характер. Если у того или иного ребенка они происходят иначе, можно говорить об отклонениях в их психическом развитии: отставании, опережении или деформации, которые всегда имеют свои причины.

Выяснение закономерностей развития и объяснение его причин – важнейшая задача детской психологии. Все дети проходят в своем развитии определенные стадии или этапы,

которые характеризуются специфическими особенностями их психической жизни. Изучение закономерностей психического развития ребенка составляет основной предмет детской психологии. Ее основная задача – описать и объяснить особенности психической жизни ребенка на каждом возрастном этапе.

Глава 1. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

1.1 Специфика детского развития

Главным преимуществом ребенка оказывается его врожденная беспомощность, его неспособность к каким-либо определенным формам поведения. Чрезвычайная пластичность человеческого мозга – одна из главных его особенностей, обеспечивающих психическое развитие. У животных большая часть мозгового вещества уже «занята» к моменту рождения – в нем закреплены врожденные формы поведения – инстинкты. Мозг ребенка открыт для нового опыта и готов принять то, что дают ему жизнь и воспитание. Ученые доказали, что у животных процесс формирования мозга в основном заканчивается к моменту рождения, а у человека этот процесс продолжается долгие годы после рождения и зависит от условий жизни и воспитания ребенка. Эти условия не просто заполняют «чистые страницы» мозга, но и влияют на само его строение. Поэтому первые, детские годы имеют столь важное, кардинальное

значение для становления человека, так как развитие ребенка определяется не только и не столько созреванием организма, но прежде всего социальными и культурными условиями жизни и воспитания ребенка в обществе. Эти условия существенно различаются в разных культурах в разные исторические эпохи.

Рассмотрим детство как социокультурный феномен. Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом детей в различные исторические эпохи, кругом прав и обязанностей ребенка, доступных для него видов деятельности.

Д. Б. Эльконин выдвинул положение об исторической обусловленности детства. Детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включать в систему общественного воспроизводства, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. Если эти орудия просты и примитивны, основными способами добывания пищи являются собирательство и охота, ребенок может очень рано приобщиться к труду взрослых, практически усваивая способы действия взрослых. При таких условиях, когда ребенок непосредственно включается в жизнь взрослых, нет необходимости в специальной подготовке к будущей трудовой жизни.

Вопросы об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества чрезвычайно важны для понимания психологии современного ребенка. Следует помнить, что тип воспитания, который мы наблюдаем в

настоящее время, – всего лишь один из возможных и далеко не единственный.

В целом, детство как социокультурный феномен представляет собой многогранное явление, которое определяется взаимодействием различных факторов: культурных, экономических, исторических и социальных. Специфика детства включает в себя несколько ключевых аспектов, прежде всего, в том, что в разных культурах детство воспринимается и переживается по-разному. В одних обществах детство может считаться временем беззаботности и игры, в то время как в других – это период жесткой дисциплины и раннего введения во взрослую жизнь. Например, в некоторых традиционных культурах дети рано начинают выполнять взрослые обязанности, в то время как в западных обществах акцент делается на образовании и развитии индивидуальности. В России сегодня наблюдается так называемый детоцентризм, это концепция, которая фокусируется на интересах, потребностях и опыте ребенка в процессе воспитания и образования. Этот подход основан на идее, что дети являются активными участниками своего обучения, и акцент делается на их индивидуальных особенностях, эмоциональном и социальном развитии.

В разных исторических и социальных контекстах изменяются представления о том, что значит быть ребенком. В современном обществе, особенно в городских условиях, детей часто воспринимают как объект заботы, что создает у них

определенные привилегии и защищенность. Однако, в условиях бедности или конфликтов роль детей может кардинально изменяться: они могут быть вынуждены брать на себя трудные обязанности или даже стать объектом эксплуатации.

Современное детство не обходится без влияния медиа пространства. В наше время СМИ играют ключевую роль в формировании представлений о детстве. Дети подвергаются влиянию различных медийных форматов – от мультфильмов до социальных сетей, что влияет на их восприятие мира, нормы и ценности. Через медиа дети осваивают социальные роли и эмоциональные паттерны, которые потом становятся частью их идентичности.

Определяющим специфику детского развития является и технологический прогресс. Современные технологии влияют на детство, открывая новые горизонты для обучения и общения, но также создавая новые вызовы, такие как кибербуллинг и зависимость от экранов. Это трансформирует способы взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми, с одной стороны ускоряя социальное развитие, с другой стороны, ограничивая «живое» и непосредственное речевое общение.

Нельзя не учитывать и экологические и глобальные факторы. Мы живем в эпоху глобализации и экологического кризиса, что также влияет на детство. Дети сталкиваются с вопросами устойчивого развития и изменения климата, что делает их более

осведомленными и чувствительными к социальным и экологическим проблемам.

Как отмечает доктор психологических наук, профессор МГУ А.Г. Асмолов: «Исследования современного детства ведутся, но сколько бы их ни было, ребенок всегда останется великим незнакомцем».

Таким образом, детство как социокультурный феномен обрастает множеством влияний и интерпретаций. Понимание его специфики требует учета многообразия культурных контекстов и социальных изменений, которые продолжают формировать это важное жизненное время.

1.2. Детская психология в системе наук

Изучение психического развития ребенка возможно только при определенных общих представлениях о том, что такое человек и в чем состоят его сущностные характеристики. Такие представления дает философия. Можно напомнить, что психология первоначально возникла в рамках философии и долгое время существовала как ее составная часть. В дальнейшем она выделилась в самостоятельную область знания, и сама разделилась на множество отдельных дисциплин. Но все же каждый ученый, пытающийся изучать человека, хочет он того или нет, обязательно опирается на определенную философскую базу, на определенное понимание сущности человека. Поэтому философия, или философская антропология, является

фундаментом психологии вообще и детской психологии в частности. Предметом детской психологии является индивидуальное развитие человека, или онтогенез, который всегда происходит в определенной историко-культурной ситуации, на определенном этапе филогенеза. Детскому психологу необходимо учитывать историко-культурный фон, на котором происходит детское развитие. Вместе с тем онтогенетическое развитие имеет свои глубоко специфические закономерности.

Детская психология опирается на понятия и методологию общей психологии. Выделение таких аспектов психической жизни ребенка, как деятельность, психические процессы, личность и др., стало возможным благодаря тому, что эти аспекты были выделены и описаны в общей психологии. Вместе с тем общая психология, имеющая дело со взрослым человеком, не может обойтись без фактов детской психологии. Особенности психической жизни взрослого нельзя понять без анализа их происхождения. Психика взрослого человека очень сложна, в ней одновременно существует в свернутом, сжатом виде множество процессов и тенденций, изучить и проанализировать которые невозможно без обращения к их генезису.

Детская психология в этом отношении обладает неоспоримым преимуществом: здесь все только начинается, и все процессы зарождения новых форм деятельности, сознания, мышления можно проследить в открытом, развернутом виде. Поэтому детскую психологию можно рассматривать как

своеобразный генетический метод общей психологии, который позволяет проследить становление сложнейших форм психической жизни взрослого человека. Вместе с тем детская психология является самостоятельной фундаментальной наукой, дающей научную основу для таких прикладных наук, как педагогическая психология и педагогика.

В последнее время в нашей стране все более широкое распространение получает профессия практического детского психолога. В задачу этого специалиста входят диагностика и коррекция психического развития детей, а также работа с «трудными» детьми и их родителями. Необходимой основой для этой профессии является знание детской психологии. Только понимание возрастных норм и закономерностей психического развития позволяет практическому психологу выявлять индивидуальные особенности каждого ребенка, их соответствие возрастной норме, диагностировать отклонения в психическом развитии отдельных детей и выбирать адекватные и эффективные методы коррекции.

Таким образом, детство – период наиболее интенсивного и эффективного развития человека. Детская психология – это наука, изучающая особенности психической жизни ребенка и закономерности психического развития в детском возрасте. Это развитие осуществляется как качественные преобразования в психике ребенка, смена различных, качественно своеобразных возрастных этапов психической жизни, каждый из которых имеет

свои специфические особенности. В отличие от этого рост ребенка является процессом количественных накоплений, т. е. увеличением того же качества.

Психическое развитие ребенка осуществляется другим путем, чем развитие животных. Оно происходит не как развертывание врожденных биологических задатков или накопление индивидуального опыта, а через присвоение культурно-исторического опыта, превращение общественных ценностей и норм деятельности в собственные, индивидуальные способности ребенка. Детская психология как самостоятельная, фундаментальная наука имеет тесные и взаимные связи с другими дисциплинами. С одной стороны, она опирается на философию, культурологию, психологию развития и общую психологию и дает эмпирический материал для них, с другой – она является научным фундаментом для педагогической психологии, педагогики и практической психологии.

Вопросы и задания:

1. Что изучает детская психология и каков ее главный предмет?
2. Чем отличается детский возраст от других, более поздних возрастов?
3. Что дает ребенку природа? В чем главное отличие человеческого мозга от мозга животных?
4. Чем отличается развитие ребенка от его роста?
5. Каково главное условие человеческого развития?

6. В чем главное отличие в развитии ребенка и детенышей животного?

7. С какими науками связана детская психология? Что дают ей философия, психология развития и общая психология?

8. Зачем воспитателю или практическому психологу нужно знать детскую психологию?

1.3 Методы детской психологии

Метод – это общая стратегия, общий путь получения фактов, который определяется задачей и предметом исследования, а также теоретическими представлениями исследователя. В отличие от этого, методика – это частный, конкретный способ сбора материалов, зависящий от условий исследования и возможностей исследователя. Основные методы исследования детской психологии – наблюдение и эксперимент.

Необходимо различать методы и методики исследования. В отличие от метода, методика – это частный, тактический способ получения фактов, который зависит от конкретных условий работы ученого, особенностей его объекта (например, от возраста детей), изобретательности самого исследователя и пр. Исследовательских методик в детской психологии великое множество. Методов всего два – наблюдение и эксперимент. Правда, каждый из них имеет несколько вариантов.

Первоначально детская психология была чисто описательной наукой. Ее задача состояла в феноменологическом

описании процессов психического развития ребенка и их симптомов, а основная стратегия заключалась соответственно в наблюдении за процессами развития. Эти наблюдения обычно имели вид дневниковых записей. Одним из первых исследователей, осуществивших наблюдение за развитием ребенка, был Ч. Дарвин. В 1881 г. именно он первым описал появление улыбки ребенка на 45-46-й день жизни, привязанности ко взрослому в конце 5-го месяца жизни и много других важных фактов. Метод наблюдения может дать очень важные результаты. Но все зависит от того, что и как наблюдать. В связи с этим выделяют несколько вариантов наблюдения.

Во-первых, оно может быть сплошным и выборочным. Сплошные наблюдения охватывают одновременно многие стороны поведения ребенка. Его задача – описать общую картину поведения. Конечно, фиксировать все движения и слова ребенка невозможно. Фиксируется только то, что представляется наблюдателю наиболее важным и значимым.

Во-вторых, наблюдение может быть скрытым и включенным. При скрытом наблюдении фигура наблюдателя должна быть невидимой для ребенка или не должна привлекать к себе его внимания. Для этого используют специальный прибор – зеркало, обладающее односторонней проницаемостью (зеркало Гезелла, или зеркало-шпион). Его помещают между комнатой, в которой находится ребенок, и комнатой, где сидит исследователь. Включенное наблюдение отличается тем, что наблюдающий

взрослый не только является видимым, заметным для ребенка, но и участвует в совместных с ним действиях (играет, кормит, читает книжки и пр.) Он включен в деятельность ребенка. В то же время он не просто играет или кормит, но и осуществляет наблюдение за малышом (отмечает для себя его реакции, инициативные и ответные действия, эмоции, высказывания и пр.), потом описывает свои наблюдения.

В-третьих, наблюдение может быть одноразовым (срезовым) и длительным (лонгитюдным, от англ. *longitude* – долговременный). Одноразовое наблюдение (метод поперечных срезов) проводится один раз, единовременно. С помощью этого метода исследователь обычно сравнивает поведение разных детей (мальчиков и девочек, детей разного возраста, детей – представителей разных культур и пр.) в одних и тех же ситуациях и делает выводы об особенностях их психики. Пролонгированное наблюдение (метод продольных срезов) может продолжаться долгое время (несколько лет) и осуществляется за одними и теми же детьми. При этом методе исследователь сравнивает не разные группы детей, а разные этапы в развитии одного ребенка (или нескольких детей). Пролонгированное наблюдение дает возможность проследить появление новых способностей, интересов ребенка, описать различные стадии его развития.

Метод наблюдения имеет ряд неоспоримых достоинств. Он позволяет развернуть перед нами конкретную жизнь ребенка, дает много живых, интересных фактов, но позволяет исследовать

ребенка в естественных условиях его жизни. Он незаменим для первичной ориентировки в проблеме и получения предварительных фактов. Но этот метод имеет и ряд недостатков, главный из которых – его чрезвычайная трудоемкость. Он требует высокой психологической образованности исследователя и огромных затрат времени, которые вовсе не гарантируют получения новых фактов.

Рассмотрим метод эксперимента. Психологический эксперимент позволяет психологу целенаправленно вызывать интересующие его явления психики. В эксперименте психолог специально создает и видоизменяет условия, в которых находится ребенок. Поведение ребенка в разных экспериментальных условиях (его качественный и количественный анализ) позволяет делать некоторые выводы о его психологических характеристиках. Например, чтобы выяснить, какую форму общения со взрослым предпочитают дошкольники, экспериментатор организует различные ситуации общения с ребенком. В одной из них взрослый играет с ним в игрушки, в другой – читает книжки или беседует о чем-то познавательном, в третьей – разговаривает на личностные темы: о его отношениях с друзьями, разных человеческих качествах и пр.

В психологическом эксперименте исследователь намеренно создает условия, в которых протекает деятельность ребенка, или ставит перед ним определенные задачи. В детской психологии эксперимент должен быть максимально приближен к

естественным условиям жизни детей. Необычные лабораторные условия (например, использование новой аппаратуры, чужие взрослые и пр.) неприменимы в работе с детьми. Они не должны подозревать, что те игры, которые им предлагают, специально организованы для их изучения.

Одним из видов психологического эксперимента является тест – система специально подобранных заданий, которые предлагают детям в строго определенных условиях. За выполнение каждого задания ребенок получает оценку в баллах. Оценка должна быть объективной и не зависеть от личного отношения экспериментатора. Сравнение результатов ребенка с возрастной нормой позволяет определить, нормально ли для своего возраста развит ребенок или его развитие отклоняется от нормы (отстает или опережает). Эту стратегию эксперимента называют стратегией срезов, поскольку здесь снимается уровень возрастного или индивидуального развития какого-либо психического процесса. Особым видом эксперимента, позволяющим выявить движущие силы и причины развития психических способностей, является генетико-моделирующий, или формирующий, эксперимент, в котором осуществляется экспериментальное формирование той или иной психической способности.

Учитывая, что дети дошкольного возраста достаточно быстро развиваются и без всяких экспериментальных воздействий, чтобы оценить эффективность формирующего эксперимента,

необходимо сопоставлять те изменения, которые происходят за один и тот же промежуток времени у детей – участников эксперимента и у детей того же возраста, живущих в естественных условиях.

Первая группа детей называется экспериментальной, вторая - контрольной. Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп показывает ту «прибавку», которую дают организованные в эксперименте условия. Формирующий эксперимент, так же как и срезовой, может быть лонгитюдным, т. е. продолжаться в течение ряда лет с одними и теми же детьми. Многолетнее экспериментальное обучение детей по новым программам и выяснение влияния этих программ на психическое развитие детей можно рассматривать как лонгитюдный психолого-педагогический формирующий эксперимент.

Экспериментальная стратегия исследования может быть срезовой (одноразовой) и пролонгированной (или длительной). Обе стратегии могут сочетаться в одном и том же исследовании. Помимо основных методов (наблюдения и эксперимента) в детской психологии в качестве дополнительных используются анализ результатов детской деятельности и метод беседы. Эти методы могут быть использованы только как вспомогательные.

Вопросы и задания:

1. В чем различия метода и методики исследования?
2. Каковы основные варианты метода наблюдения в детской психологии?

3. Каковы основные преимущества и недостатки метода наблюдения?

4. В чем преимущества экспериментального метода? 5. Какова специфика психологического эксперимента в детской психологии?

6. В чем состоят срезовая и лонгитюдная стратегии психологического исследования?

7. В чем своеобразие и возможности формирующего, или генетико-моделирующего, эксперимента?

8. В чем состоят дополнительные методы детской психологии: анализ результатов детской деятельности и метод беседы?

1.4 Теории, объясняющие детское психическое развитие

По решению этого ключевого вопроса психологические теории подразделяются на два направления: 1) преформизм (основанные на врожденных инстинктах, когда путь развития предопределен биологической наследственностью); 2) сенсуализм (основанные на социальном научении).

Исторически это различие восходит к двум разным философским течениям, по-разному представляющим развитие ребенка.

Одно из них связано с именем английского философа XVII в. Джона Локка, который рассматривал ребенка как чистую доску («*tabula rasa*»), на которой окружающая среда и общество в лице

своих представителей пишут то, что им нужно. Если родители и среда оказывают правильные воздействия на ребенка, он усваивает положительные формы поведения и становится хорошим членом общества. Исходя из этого, психическое развитие заключается в накоплении социально приемлемых форм поведения и выработке полезных привычек и навыков.

Другое направление основывается на взглядах французского философа XVIII в. Жан-Жака Руссо, который уже в новорожденном ребенке видел человеческую личность с врожденными способностями и положительными задатками. Главная задача воспитателей состоит в том, чтобы не нарушать естественное созревание этих задатков и не менять врожденную природу ребенка. Психическое развитие рассматривается как созревание природных задатков и их реализация. В настоящее время редко кто из психологов придерживается этих взглядов в чистом виде. Обычно признается и роль наследственности, и роль среды в психическом развитии ребенка.

Фактические данные и наблюдения за ребенком могут получить объяснение и интерпретацию только на основе какой-либо психологической теории, дающей общее представление о развитии человека. Теория позволяет систематизировать наблюдаемые факты, выделить главные линии развития ребенка и дает конкретные понятия и термины для описания поведения детей.

Исторически сложились две группы теорий детского развития – теории преформизма и теории социального научения. В одной из них развитие понимается как созревание врожденных механизмов, в другой – как накопление индивидуального опыта взаимодействия со средой. В теории конвергенции развитие ребенка определяется факторами наследственности и среды одновременно.

Наиболее явно инстинктивная природа психики ребенка выступает в этологическом направлении психологии, где поведение человека рассматривается как цепь врожденных инстинктов.

Психоаналитическая концепция З. Фрейда также строится на врожденных инстинктах ребенка. Психическое развитие Фрейд рассматривал как последовательное созревание и взаимодействие трех уровней психики: либидо (ид), эго и суперэго. Периодизация психического развития строится на способе удовлетворения инстинктивных влечений ребенка. Последователи Фрейда (Э. Эриксон) включают в этот процесс более широкий социальный контекст.

Теория привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт, как и психоанализ, в центр рассмотрения ставит опыт первых отношений ребенка с матерью. Однако в этой теории привязанность к матери обусловлена неудовлетворением первичных биологических потребностей, а обеспечением защиты и безопасности. Привязанность младенца генетически и

эволюционно обусловлена, но то, в какой форме проявляется привязанность, зависит от материнского поведения. Степень привязанности и внутренняя рабочая модель себя и другого складывается к концу первого года и определяет дальнейшее психическое развитие ребенка.

В основе концепции когнитивного развития Ж. Пиаже лежит созревание когнитивных структур ребенка. Интеллектуальное развитие ребенка рассматривается как процесс адаптации к внешней среде, которая происходит через уравнивание процессов ассимиляции и аккомодации. Пиаже впервые выявил качественное своеобразие мышления ребенка и разработал оригинальную периодизацию детского развития на основе созревания интеллектуальных операций.

Бихевиоризм и теория социального научения рассматривают не созревание ребенка, а приобретение определенных, социально приемлемых форм поведения, которое происходит благодаря соответствующему подкреплению. Научение через подражание в теории социального научения является главным способом приобретения новых форм поведения. Особый акцент на роли подражания делал американский психолог А. Бандура. Через механизм классического и оперантного (инструментального) обусловливания (общий у человека и животных) происходит закрепление одних реакций и отмирание других.

Необихевиористы вводят для объяснения сложных форм поведения промежуточные переменные, включающие когнитивные и эмоциональные процессы. В бихевиоризме предметом исследования является не психика, а поведение человека, которое может быть измерено и изучено объективными методами.

Для выяснения относительной роли среды и наследственности в психогенетике используют близнецовый метод, основанный на сравнении развития детей с идентичной и различной наследственностью, живущих в одинаковых и разных условиях.

Вопросы и задания:

1. Что дает теория психического развития детскому психологу?
2. Какие теории детского развития существуют в психологии?
3. Чем определяется психическое развитие в психоаналитической концепции?
4. В чем состоит отличие стадий детского развития по З. Фрейду и Э. Эриксону?
5. Каковы основные понятия концепции Ж. Пиаже и в чем их содержание? Почему эта теория называется когнитивной? Каковы стадии детского развития по Ж. Пиаже?
6. Что является предметом исследования в бихевиоризме? Чем определяется развитие ребенка в этой концепции? Каковы

достоинства и недостатки бихевиорального подхода в психологии?

7. Назовите имена наиболее известных представителей бихевиоризма и теории социального научения и расскажите об их вкладе в развитие психологии.

1.5 Движущие силы и условия психического развития ребенка

Психика и поведение человека не являются функцией среды или биологической наследственности. Главная сущностная характеристика человека заключается в его способности к самодетерминации, которая делает его свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности. Эта способность становится возможной благодаря сознанию и осознанию своего поведения. Высшие психические функции человека имеют культурное происхождение; они опосредованы знаками и произвольны.

Психическое развитие ребенка можно представить как процесс присвоения культурно заданных средств овладения собой и видения мира или как процесс становления высших психических функций. Этот процесс имеет не натуральную, а культурную природу и возможен только в совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого.

Закон развития высших психических функций, открытый Л. С. Выготским, заключается в том, что всякая психическая функция

первоначально имеет интерпсихическую форму, т.е. существует в пространстве взаимоотношений ребенка и взрослого, и только впоследствии становится индивидуальным достоянием самого ребенка, т. е. приобретает интрапсихическую форму. Передача человеческой культуры от взрослых к детям происходит в процессе обучения.

Обучение в широком смысле можно определить как взаимодействие ребенка с идеальной культурной формой, опосредованной взрослым (Д. Б. Эльконин). Согласно культурно-исторической теории обучение идет впереди развития и ведет его за собой. Внутренняя связь обучения и развития отражена в понятии «зона ближайшего развития», которое определяется как разрыв между тем, что ребенок может вместе со взрослым, и тем, что ему доступно в самостоятельной деятельности. Величина зоны ближайшего развития – важный показатель обучаемости и того «запаса» развития, который имеет ребенок. Между обучением и развитием предполагается собственная деятельность ребенка. В деятельности выражается и осуществляется отношение человека к миру.

Психологическая теория деятельности наиболее полно и конкретно была разработана А. Н. Леонтьевым. Согласно этой теории каждая стадия детского развития характеризуется определенным, ведущим типом деятельности, которая обуславливает главные изменения отдельных психических процессов и личности ребенка в целом и в которой зарождаются

новые формы деятельности. Структура деятельности включает три уровня: деятельность – действия – операция. Этим уровням соответствует психологический ряд: мотив – цель – задача. Важнейшим механизмом развития деятельности является сдвиг мотива на цель.

Главным условием психического развития ребенка является его общение со взрослым. Общение со взрослым на протяжении детского возраста развивается и принимает разные формы.

В концепции генезиса общения М. И. Лисиной развитие общения рассматривается как смена качественно своеобразных его форм, каждая из которых характеризуется особым содержанием потребности в общении, главными мотивами, побуждающими к нему, и основными средствами общения. В общении со взрослым происходит не только усвоение культурных норм и способов деятельности, но и становление новых смыслов и мотивов ребенка.

Систему отношений с другими людьми, характерную для конкретного этапа онтогенеза, называют социальной ситуацией развития и рассматривают как важнейшую характеристику возрастного периода.

Важнейшей проблемой детской психологии является проблема периодизации детского развития. В настоящее время наиболее разработанной и общепринятой в нашей стране является периодизация Д. Б. Эльконина. Исследователь выделил две группы видов деятельности ребенка: 1) в которых происходит

ориентация на основные смыслы человеческой деятельности и освоение ее мотивов и задач; 2) в которых осваиваются преимущественно способы действий с предметами. В процессе онтогенеза эти два типа деятельности закономерно чередуются, причем период освоения задач и мотивов всегда предшествует периоду освоения способов действия.

Переходы между различными возрастными периодами называются кризисами развития. Кризисные возрасты, в отличие от стабильных, характеризуются бурными и быстрыми изменениями в психике и поведении ребенка.

Психологическим возрастом, или возрастным периодом, называют относительно замкнутый период, которому соответствуют определенная социальная ситуация развития, тип ведущей деятельности и основные психические новообразования.

Вопросы и задания:

1. Почему становится возможным осознание себя и своего поведения?
2. В чем состоит закон развития высших психических функций?
3. В чем суть проблемы обучения и развития в психологии и каковы основные варианты ее решения?
4. Что такое «зона ближайшего развития» и что дает это понятие для диагностики психического развития?
5. Какова роль взрослого в психическом развитии ребенка?

6. Каковы основные характеристики общения ребенка со взрослым?

7. Дайте понятие психологического возраста и его основных показателей.

Глава 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДЕНЧЕСТВА (ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ)

Младенец живет в совершенно специфической и глубоко своеобразной социальной ситуации развития. Эта ситуация определяется полной беспомощностью младенца и отсутствием у него каких бы то ни было средств к самостоятельному существованию и удовлетворению своих потребностей. Единственным таким «средством» является другой человек – взрослый.

Абсолютно все проявления младенца опосредованы взрослым. Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находится в ситуации, связанной с ухаживающим за ним взрослым. Предметы появляются и исчезают из поля зрения ребенка благодаря участию взрослых; ребенок передвигается в пространстве на чужих ногах и руках; устранение мешающих младенцу раздражителей и удовлетворение его основных потребностей совершается через других.

Объективная зависимость младенца от взрослых создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе). Эти отношения опосредованы

другими. Поэтому отношение ребенка к действительности с самого начала есть социальное отношение. В этом смысле Л.С. Выготский называл младенца «максимально социальным существом».

С объективной социальной ситуацией развития младенца связано и своеобразие ее отражения ребенком. Л. С. Выготский высказывает предположение, что физически отделяясь от матери, ребенок не отделяется от нее ни биологически, ни психологически. Эта слитость с матерью продолжается до конца младенческого возраста, пока ребенок не научается самостоятельно ходить, а его психологическая эмансипация от матери наступает еще позже.

Поэтому основное новообразование младенческого возраста он обозначает термином «пра-мы» и подразумевает под ним изначальную психическую общность матери и ребенка. Это первоначальное переживание слитости себя и другого предшествует возникновению сознания собственной личности, т. е. осознанию своего отдельного и выделенного Я. Многочисленные исследования взаимодействия матери и ребенка выявили специфическую активность ребенка в этой паре. Младенец способен не просто пассивно подчиняться матери, но и активно регулировать свое взаимодействие с ней. Он может привлекать к себе ее внимание, направлять ее взгляд на определенный предмет, управлять ее действиями. Во взаимодействии матери и младенца наблюдается удивительная

согласованность и взаимность. Множество исследований свидетельствуют о взаимозависимости между взглядами, вокализациями и мимикой матери и ребенка.

Гармоничность и синхронность взаимодействия матери и ребенка составляют важнейший факт психологии младенчества. Этот факт говорит о том, что не только ребенок «приспосабливается» к матери, но и она подстраивается под действия ребенка. Ребенок и мать взаимно изменяют и развивают друг друга. В этой способности к гармоничному взаимодействию и в общей настроенности на общение со взрослым и проявляется активность младенца.

Младенца можно рассматривать как максимально социальное существо, поскольку с момента рождения его жизнь включена в общее бытие с другими людьми. Все его отношения с миром опосредованы близкими взрослыми. Психологическое отделение от взрослого происходит в более поздние периоды. На первом году психическая жизнь ребенка происходит во взаимодействии со взрослыми.

Последователями психоаналитического направления было обнаружено явление госпитализма, которое заключается в резком отставании и деформации психического развития ребенка при дефиците общения со взрослым.

Младенец – не пассивное существо, реагирующее на внешние сигналы. Он не только принимает воздействия матери, но и активно влияет на ее поведение сам и способен к

полноценному диалогу. Эта способность активно воздействовать на близких взрослых и составляет основу активности младенца. Младенческий возраст не является однородным периодом. Внутри него выделяются три качественно своеобразных периода психического развития ребенка: новорожденность, первая и вторая половины первого года жизни.

Первый период – новорожденность – занимает первый месяц жизни ребенка. В этот период организм младенца адаптируется к внешнему миру и настраивается на восприятие взрослого. Благодаря личностному, субъектному отношению взрослого и его индивидуальной обращенности к младенцу в конце первого месяца появляется зрительное сосредоточение на лице взрослого и обращенная к нему улыбка.

Второй период продолжается от 1 до 6 месяцев. В это время главной и ведущей деятельностью младенца является непосредственно-эмоциональное или ситуативно-личностное общение со взрослым, в котором происходит интенсивное развитие личности и всех психических процессов ребенка. В конце этого периода возникают первые активные действия ребенка, направленные на предмет.

Третий период занимает вторую половину первого года жизни. В этом возрасте у ребенка формируется и выходит на положение ведущей манипулятивная деятельность с предметами. Главной для ребенка становится ситуативно-деловая форма общения со взрослым.

Вопросы и задания:

1. Почему младенца можно рассматривать как максимально социальное существо?
2. Какими фактами можно доказать психическую общность младенца и взрослого?
3. Что такое госпитализм и каковы основные симптомы и причины этого явления?
4. В чем заключается активность младенца?
5. Какие основные этапы психического развития ребенка выделяются на первом году жизни?

2.1 Общая характеристика периода новорожденности

Новорожденность – совершенно своеобразный период жизни младенца, который продолжается от рождения до конца первого месяца жизни. Рождение является для организма ребенка большим потрясением. От вегетативного физиологического существования в относительно постоянной и щадящей среде он резко переходит в абсолютно новые условия внешнего мира. Поэтому период новорожденности считают кризисным периодом. Ребенок рождается на свет с определенным набором рефлексов, одни из которых обеспечивают физиологическую адаптацию к внешнему миру и сохраняются в дальнейшем, другие имеют атавистический характер и угасают в первый год жизни. Рефлексы новорожденного не являются основой его психического развития.

Ребенок гораздо меньше снабжен врожденными формами поведения, чем детеныши животных.

Все человеческие формы поведения складываются у него прижизненно. Новорожденный обладает богатыми сенсорными возможностями, которые выражаются в различении и в предпочтении определенных зрительных и слуховых воздействий. Сенсорные системы новорожденного настроены на восприятие тех стимулов, которые связаны с образом человека (звуками голоса, движущимися предметами, округлой замкнутой формой и пр.).

Потребность в общении со взрослым складывается в период новорожденности под влиянием активных обращений и воздействий взрослого. Мать с самого начала относится к ребенку как к полноценной личности, наделяя его действия и движения определенным человеческим смыслом. Она строит сигнальную связь и общение с ним. В результате материнской активности в конце третьей недели жизни у младенца появляются зрительное сосредоточение на лице матери и коммуникативная улыбка, адресованная ей. Это свидетельствует о конце периода новорожденности и о переходе к новому периоду психического развития.

Вопросы и задания:

1. Почему рождение считается кризисным моментом в жизни ребенка?
2. Какие безусловные рефлексы новорожденного вы знаете?

3. В чем заключаются особенности сенсорных систем новорожденного? Какие воздействия предпочитают младенцы?

4. Каковы истоки потребности младенца в общении?

2.2 Общение младенца со взрослым

Картина радостного поведения младенца была названа учеными «комплексом оживления». Этот термин впервые был введен в 20-е годы Н. М. Щеловановым. Комплекс оживления включает четыре основных компонента: 1) замирание и зрительное сосредоточение – долгий, пристальный взгляд на взрослого; 2) улыбку, выражающую радостные эмоции ребенка; 3) двигательное оживление – движения головы, вскидывание ручек и ножек, прогибание спинки и пр. 4) вокализации – вскрики (громкие отрывистые звуки), гуканье (тихие короткие звуки типа «кх», «гк» и пр.), гуление (протяжные звуки, напоминающие пение птиц – «гууллии» и пр.).

Первое полугодие жизни является периодом непосредственно-эмоционального или ситуативно-личностного общения младенца со взрослым. Начиная со 2-го месяца жизни, младенец овладевает средствами общения со взрослым и бурно реагирует на его обращения. Картина радостного оживления младенца при встрече со взрослым была названа комплексом оживления. В состав комплекса оживления входят улыбка, замирание и зрительное сосредоточение, двигательное оживление и вокализации. От 2 с половиной до 4 месяцев

интенсивность комплекса оживления нарастает, после чего он начинает распадаться по компонентам.

Комплекс оживления имеет реактивную (ответную) и активную функцию в общении со взрослым, в стремлении ребенка привлечь к себе внимание. Реактивная функция выражается эмоциональным отношением при восприятии новых впечатлений в ответ на предъявляемые стимулы. Преобладание активной функции комплекса оживления над реактивной можно рассматривать как доказательство того, что младенец, начиная со 2-го месяца жизни овладевает способностью к общению со взрослым, и это общение становится ведущей деятельностью в первом полугодии жизни.

Эмоциональное общение со взрослым определяет психическое развитие младенца первого полугодия жизни. Ситуативно-личностное общение со взрослым побуждается потребностью младенца во внимании взрослого и личностными мотивами общения и осуществляется с помощью экспрессивно-мимических средств.

Ситуативно-личностное общение оказывает огромное влияние на психическое развитие младенца.

Во-первых, благодаря субъектному, личностному отношению взрослого младенец начинает выделять самого себя как отдельного субъекта общения; у него складывается положительное самоощущение, которое является первичной формой самосознания.

Во-вторых, к концу первого полугодия формируются аффективно-личностные связи с близкими взрослыми, которые становятся основой дальнейшего развития ребенка.

В-третьих, эмоциональное общение со взрослым стимулирует познавательную активность младенца, направленную на окружающие предметы, и способствует становлению действий, направленных на схватывание и удержание предмета (акта хватания).

Появление этих действий и интереса к предметам знаменует окончание первой половины младенчества и переход к новому этапу психического развития ребенка.

Во втором полугодии меняются отношения ребенка со взрослыми. Во-первых, младенец начинает по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого. Во-вторых, дети демонстрируют качественно различное отношение к близким и посторонним взрослым: по отношению к близким взрослым устанавливаются и ярко проявляются аффективно-личностные связи; к посторонним взрослым ребенок испытывает недоверие и страх. В-третьих, отношение к взрослому определяется удовлетворением потребности ребенка в практическом сотрудничестве.

Второе полугодие является подготовительным периодом к активной речи. В этот период интенсивно развиваются фонематический слух и предречевые вокализации младенца, в которых начинает преобладать лепетное говорение. Важными

условиями появления лепета и подготовки к речи являются насыщение слышимой речью в присутствии взрослого и эмоциональный контакт с ним.

Вопросы и задания:

1. Что такое комплекс оживления и каковы его компоненты? Каковы функции комплекса оживления в психической жизни младенца?

2. Дайте основную характеристику ситуативно-личностного общения младенца со взрослым.

3. Когда и как младенец начинает различать близких и незнакомых взрослых?

4. Как доказать влияние ситуативно-личностного общения на развитие познавательной активности детей?

5. Как меняется отношение к взрослому во втором полугодии жизни?

6. В чем заключаются предпосылки развития речи в младенческом возрасте?

2.3 Развитие познавательной активности и манипулятивной деятельности младенца

В первом полугодии жизни познавательная активность младенца проявляется в слуховом и зрительном сосредоточении на воспринимаемых предметах, в эмоциональных реакциях на сенсорные стимулы. В конце первого полугодия благодаря тому, что взрослый привлекает внимание ребенка к окружающим

предметам, возникают движения младенца, направленные на схватывание и удержание предмета, акт хватания.

Во втором полугодии первого года жизни возникает новая, манипулятивная деятельность младенца, которая выдвигается на положение ведущей, и в ней происходит интенсивное развитие предметных действий и познавательной активности младенца.

Сначала все предметы ребенок пытается схватить одинаково, прижимая пальцы к ладони. В дальнейшем, на 5-7-м месяце жизни, происходит совершенствование хватания.

Во-первых, движения руки становятся все более точными, направленными на цель.

Во-вторых, рука раскрывается, расположение пальцев все больше зависит от того, какой предмет берет ребенок.

Совершенствование хватательных движений приводит к усложнению манипулятивных действий. Ребенок начинает замечать результат своих действий и активно его воспроизводить.

Во втором полугодии ярко проявляется направленность на результат. Дальнейшее развитие манипуляций состоит в том, что младенец начинает действовать не с одним, а одновременно с двумя предметами.

К концу года дети замечают не только прямые, но и косвенные результаты своих действий. Манипулирование предметами позволяет ребенку выделить постоянные, устойчивые их свойства, благодаря чему формируется образ предмета и представление о его инвариантности.

Наличие аффективно-личностных связей повышает познавательную и практически-действенную активность ребенка. Под влиянием общения со взрослым к концу младенчества у нормально развивающегося ребенка складываются любознательность и первоначальные представления об окружающем мире, которые составляют необходимую предпосылку для усвоения разных форм общественного опыта.

В результате активной манипулятивной деятельности младенец не только обучается взаимодействовать с предметами, но и начинает осознавать свои действия и их последствия. Например, ребенок может понять, что, толкая игрушку, она будет двигаться, а это открывает перед ним новые возможности для исследования и игры. Такие действия становятся основой для дальнейшего развития когнитивных навыков.

К концу первого года жизни малыш также начинает осваивать понятие причинно-следственных связей. Он наблюдает, как его усилия приводят к желаемым результатам, например, когда он тянет за верёвочку, игрушка начинает издавать звук. Это понимание способствует развитию не только моторики, но и интеллектуальных функций.

Кроме того, значительную роль в познавательном развитии младенца играет общение с окружающими. Взрослые, взаимодействуя с ребенком, дают ему новые знания о мире, обогащают его словарный запас, а также формируют базовые социальные навыки. Условная игра с предметами становится

основой для более сложных игровых действий в будущем, развивая воображение и креативность ребенка.

Таким образом, первая половина второго года жизни является решающим этапом в формировании основ познавательной активности, где взаимодействие с окружающей средой и людьми становится ключевым фактором развития ребенка.

Вопросы и задания:

1. В чем проявляется познавательная активность детей в первом полугодии жизни?

2. Какова роль взрослого в становлении хватательных движений младенца?

3. Как происходит развитие манипуляций во втором полугодии жизни?

4. Что дает развитие манипуляций для становления восприятия и мышления ребенка?

5. Какая деятельность становится ведущей во втором полугодии жизни и в чем она заключается?

6. Как связаны манипулятивная деятельность и ситуативно-деловое общение младенца со взрослым?

7. Какова роль взрослого в развитии познавательной активности младенца?

2.4 Развитие самосознания и кризис первого года

Проявления кризисного периода были специально исследованы в работе С. Ю. Мещеряковой. Родители малышей от 6 месяцев до 1,5 лет ежемесячно заполняли анкету с разнообразными вопросами об особенностях поведения ребенка. В результате анкетирования было установлено, что в возрасте от 10 до 15 месяцев в поведении детей наблюдаются резкие изменения, которые имеют преходящий характер и могут быть сгруппированы в 5 подгрупп:

1. «Трудновоспитуемость» ребенка – упрямство, настырность, непослушание, требования повышенного внимания и пр.

2. Резкое увеличение положительных и отрицательных новоприобретений – попытки самостоятельных действий во время кормления, одевания, отказы от выполнения необходимых режимных процедур, овладение большим числом новых умений в игре и в действиях по самообслуживанию.

3. Повышенная чувствительность к порицаниям и замечаниям взрослых – обидчивость, недовольство, агрессия, направленная на взрослых или на предметы.

4. Необычное и противоречивое поведение в затруднительных ситуациях, связанных с выполнением каких-либо действий (например, ребенок просит о помощи, но сразу отказывается от нее).

5. Повышенная капризность ребенка.

Во втором полугодии развивается представление ребенка о себе. На основе положительного самоощущения и манипулятивной деятельности складывается представление о самом себе как о субъекте практической деятельности, т. е. как источнике собственных действий. Ребенок начинает узнавать себя в зеркале, что свидетельствует о наличии образа себя. Возросшее чувство Я наиболее ярко проявляет себя в кризисе одного года. Симптомы этого кризиса охватывают все сферы жизнедеятельности ребенка: его отношения к предметному миру, окружающим взрослым и самому себе.

Возросшая свобода передвижения и активность ребенка, а также неизбежные запреты взрослого приводят к тому, что ребенок переживает свои стремления и тем самым узнает и чувствует себя. Появляются собственные, независимые от взрослого аффективные стремления ребенка и яркая ориентация на оценку взрослого. Стремление ребенка к независимости и его объективная зависимость от взрослого составляют главное противоречие кризиса одного года.

Важным аспектом кризиса первого года является формирование у ребенка своей идентичности. Он начинает осознавать свои желания и потребности, что может вызывать конфликт с родителями, стремящимися к контролю. В этот период родители должны быть готовы к тому, что малыш будет активно протестовать против установленного порядка, демонстрируя

упрямство и капризность. Эти проявления – важный этап в становлении его личности и эмоционального интеллекта.

Одновременно с этим появляется новая форма общения. Ребенок начинает использовать слова не только для обозначения объектов, но и для выражения своих чувств. Это расширение репертуара коммуникации усиливает его желание взаимодействовать с окружающими и использовать их внимание для достижения своих целей, что может вызвать неловкость и недопонимание со стороны родителей.

Подобные кризисы, хотя и могут вызывать у родителей чувство беспомощности, на самом деле являются необходимым этапом в развитии. Они помогают ребенку развивать навыки саморегуляции, независимости и уверенности в себе. Важно, чтобы взрослые поддерживали эту активность, направляя и корректируя поведение, а не подавляя его, что укрепляет доверительные отношения и способствует гармоничному развитию.

Вопросы и задания:

1. Какие изменения в представлении ребенка о себе происходят во второй половине первого года?
2. Назовите главные признаки кризиса одного года.
3. В чем состоят новообразования кризиса первого года?
4. В чем заключаются новые отношения со взрослым в этот период развития?
5. Объясните главное противоречие кризиса одного года.

Глава 3. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ (ОТ ГОДА ДО ТРЕХ ЛЕТ)

3.1 Развитие предметных и орудийных действий

Предметные и орудийные действия играют важную роль в развитии ребенка в раннем детстве. Они позволяют малышу знакомиться с миром вокруг себя, развивать мелкую моторику, когнитивные способности и социальные навыки. Рассмотрим особенности этих видов деятельности подробнее.

Предметные действия включают манипуляцию различными предметами без использования инструментов. Это могут быть простые действия, такие как переключивание игрушек из одной руки в другую, бросание мяча, складывание кубиков в коробку и так далее. Эти действия помогают ребенку узнавать свойства предметов, развивать координацию движений рук и глаз, а также стимулируют сенсорное восприятие.

Орудийные действия связаны с использованием инструментов для достижения определенных целей. Это может быть, например, использование ложки для еды, кисточки для рисования, молотка для забивания гвоздей и т.д. Орудийные действия способствуют развитию мелкой моторики, когнитивных функций, таких как планирование и организация, а также учат ребенка применять инструменты для решения задач.

Различия между предметными и орудийными действиями.

Цель: предметные действия направлены на изучение свойств предметов и развитие координации, тогда как орудийные действия имеют конкретную цель – достижение определенного результата с помощью инструмента.

Инструменты: при предметных действиях ребенок использует свои руки и пальцы, тогда как при орудийных действиях применяются различные инструменты.

Координация: предметные действия требуют координации рук и глаз, поскольку ребенок непосредственно взаимодействует с предметом. Орудийные действия требуют более сложной координации, включая работу рук, глаз и инструмента.

В раннем возрасте изменяются социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка. Ситуативно-деловое общение со взрослым становится формой и средством организации предметной деятельности ребенка. Взрослый выступает не просто источником предметов и помощником в манипуляциях ребенка, но участником его деятельности и образцом для подражания. Возникает совместная деятельность ребенка и взрослого. Ведущей становится предметная деятельность, в которой ребенок осваивает общественно выработанные способы действия с предметами. В рамках предметной деятельности в раннем возрасте происходит интенсивное психическое развитие ребенка по нескольким линиям, среди которых главными являются речь, наглядно-

действенное мышление, начало символической игры, самосознание.

В начале раннего возраста манипуляции ребенка с предметами приобретают специфический характер. Копируя движения взрослого с конкретными предметами, ребенок, начинает переносить усвоенные схемы действия на другие предметы и в другие ситуации.

На втором году жизни происходит интенсивное овладение орудийными предметными действиями. Усвоение общественно-выработанных способов использования предметов происходит только в совместной деятельности ребенка и взрослого. При освоении предметного действия в первую очередь осваиваются функция предмета-орудия и смысл действия и лишь затем и на этой основе его операционально-техническая сторона. Освоение этой стороны действия происходит не путем прямого прилаживания действия к образцу, а в процессе создания ребенком образа действия с предметом-орудием. Непосредственное приспособление к материальным свойствам предмета-орудия происходит только на основе включения их в образ действия, постепенно создаваемый ребенком.

Важным аспектом развития предметных и орудийных действий является взаимодействие ребенка с окружающей средой, которое обогащает его опыт. В ходе совместной деятельности взрослого и ребенка не только развиваются навыки манипуляции предметами, но и формируется нравственное

сознание. Ребенок учится понимать последствия своих действий, основываясь на реакциях взрослого, что способствует развитию его критического мышления и способности ориентироваться в социальных ситуациях.

В процессе освоения предметной деятельности происходит также формирование понятия о времени и пространстве. Ребенок начинает осознавать последовательность действий, учится планировать свои шаги и оценивать результаты. Это подготавливает его к более сложным когнитивным задачам, таким как решение проблем и поиск альтернативных способов достижения цели.

Кроме того, взаимодействие с предметами в раннем возрасте служит основой для развития фонематического восприятия и речевых навыков. В процессе игры и манипуляций с предметами ребенок начинает называть их, описывать действия и обсуждать свои наблюдения, что способствует обогащению словарного запаса и улучшению коммуникативных умений. В этом контексте важно учитывать роль взрослого как активного участника, который направляет и поддерживает речевую активность ребенка.

Обозначим несколько ключевых моментов взаимодействия взрослого и ребенка в рамках предметной деятельности:

Наблюдение и демонстрация: взрослый показывает ребенку, как правильно использовать предмет. Например, как держать ложку при кормлении, как рисовать карандашом или как строить

башню из кубиков. Ребенок наблюдает за действиями взрослого и пытается повторить их.

Помощь и поддержка: взрослый помогает ребенку справиться с трудностями, возникающими при освоении предметов. Он может подержать руку ребенка, чтобы тот лучше держал карандаш, или подсказать, как соединить кубики, чтобы построить башню.

Оценка и поощрение: взрослый оценивает успехи ребенка и поощряет его к дальнейшему развитию. Похвала и поддержка помогают ребенку чувствовать себя увереннее и продолжать заниматься предметной деятельностью.

Игра и обучение: взрослый использует игрушки и другие предметы для организации обучающих игр. Это могут быть игры на развитие мелкой моторики, логического мышления, внимания и памяти. Такие игры помогают ребенку развиваться и получать удовольствие от процесса обучения.

Безопасность и контроль: взрослый следит за безопасностью ребенка, предотвращая возможные опасности и контролируя использование опасных предметов. Это важно для обеспечения безопасности ребенка и его успешного развития.

Таким образом, взаимодействие взрослого и ребенка в рамках предметной деятельности становится основой для полноценного психического развития, где каждый элемент процесса взаимосвязан и важен для формирования устойчивых навыков и адекватного восприятия действительности.

Вопросы и задания:

1. Каковы особенности специфических манипуляций ребенка в начале второго года жизни?
2. Как меняется ситуативно-деловое общение ребенка со взрослым при переходе от младенческого к раннему возрасту?
3. В чем состоят различия предметных и орудийных действий; орудийных действий от ручных?
4. Перечислите основные моменты взаимодействия взрослого и ребенка раннего возраста в предметной деятельности.

3.2 Развитие познавательной сферы детей

Развитие познавательных процессов у детей раннего возраста является важным этапом в их жизни. Этот период характеризуется быстрыми изменениями в когнитивном развитии, которые влияют на формирование интеллекта и личности ребенка. Рассмотрим основные аспекты этого процесса.

Восприятие. В раннем возрасте дети начинают активно исследовать окружающую среду, в связи с чем, важнейшей и центральной психической функцией становится восприятие. Именно восприятие определяет функционирование и развитие всех познавательных процессов. Восприятие ребенка развивается в процессе предметной деятельности. Появление соотносящих и орудийных действий с игрушками способствует ориентации ребенка на различные свойства предметов, главными из которых

сначала являются форма и величина. Ориентация на цвет появляется позднее. От внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительным, сенсорным действиям, что способствует формированию образов и представлений. Восприятие развивается благодаря игре с различными предметами, наблюдению за людьми и животными, а также общению со взрослыми. Дети начинают различать формы, цвета, размеры и текстуры объектов. Они также учатся понимать причинно-следственные связи, например, что если они толкают мяч, он катится.

Мышление. Раннее детство является периодом становления первичных форм наглядно-действенного (практического) мышления, в процессе которого ребенок устанавливает связи между предметами. Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в орудийных действиях. При освоении орудийных действий в предметах выделяются наиболее существенные и общие признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий. Функционально-предметные образования, сформированные в практической деятельности ребенка, отражаясь в его сознании, вызывают качественно новые формы обобщения. Средством фиксации и закрепления детских обобщений служит речь. Важнейшим событием раннего детства является встреча линий развития мышления и речи. Они начинают задавать вопросы «почему?» и «как?», стремясь понять причины явлений и механизмы работы

различных устройств. Также развивается логическое мышление, которое позволяет детям делать выводы и устанавливать связи между событиями.

Память. Память у детей раннего возраста включает кратковременную и долговременную память. Кратковременная память помогает им запоминать информацию на короткий срок, например, где находится игрушка или какой был вчерашний день. Долговременная память формируется на основе повторения и закрепления опыта, позволяя сохранять знания на длительный период времени.

Речь. Развитие речи играет ключевую роль в познавательном процессе. Дети начинают произносить первые слова, затем предложения, постепенно усложняя свою речь. Через общение они получают новую информацию, уточняют свои представления о мире и развивают способность выражать свои мысли и чувства. Процесс формирования речи у детей служит мощным инструментом для развития их когнитивных способностей. Речь не только фиксирует уже имеющиеся обобщения, но и способствует возникновению новых. Взаимодействие между мышлением и речью становится особенно насыщенным в ходе совместной деятельности с взрослыми. Дети учатся называть предметы, выражать свои мысли и идеи, что, в свою очередь, обогащает их внутренний мир и позволяет лучше понимать окружающий.

Воображение. Воображение позволяет детям создавать новые образы и идеи, играя важную роль в творческом развитии. Рисование, лепка, конструирование и другие виды творчества способствуют развитию воображения, что помогает детям креативно решать задачи и находить новые способы взаимодействия с окружающим миром.

В развитии познавательных процессов немаловажную роль играет социальное взаимодействие. Общение с другими детьми и взрослыми помогает детям учиться новым навыкам, решать конфликты и развивать эмпатию. Взаимодействие с окружающими стимулирует развитие речевых, коммуникативных и социальных навыков.

Важную роль в развитии познавательной сферы играют игры, особенно сюжетные. В процессе игровой деятельности ребенок может экспериментировать с разными ролями, ситуациями и предметами, что способствует развитию креативности и способности к абстрактному мышлению. Игры позволяют ребенку не только осваивать новые навыки, но и формировать представления о социальных взаимодействиях, которые тоже важны для когнитивного развития.

Кроме этого, создавая ситуации для познания, взрослые должны учитывать индивидуальные особенности и интересы ребенка. Поддержка, восхищение и взвешенная критика со стороны родителей и педагогов помогают детям уверенно двигаться по пути познания, создавая базу для постоянного

развития их интеллекта и эмоциональной сферы. Важно создать среду, в которой ребенок может свободно выражать свои мысли и испытывать новые идеи. Чтение книг, проведение обсуждений и участие в творческих заданиях способствуют языковому развитию и расширяют словарный запас. Совместные занятия с взрослыми, как правило, становятся основой для формирования у детей навыков критического мышления и аргументации, что положительно сказывается на их способности анализировать и сравнивать.

Необходимо также отметить, что эмоциональное восприятие играет ключевую роль в процессе обучения. Дети, которые эмоционально вовлечены в занятия, лучше усваивают информацию и открыты для новых знаний. Правильно подобранные методики и подходы могут стимулировать интерес и любознательность, способствуя глубокому пониманию различных концепций.

В результате, систематически интегрируя элементы игры, общения и эмоционального взаимодействия в обучении, можно значительным образом ускорить развитие когнитивных навыков у детей. Такой подход создает крепкий фундамент для их дальнейшего обучения и личностного роста, формируя гармоничную и разностороннюю личность.

Таким образом, развитие познавательных процессов у детей раннего возраста представляет собой комплексный процесс, который требует поддержки и участия взрослых. Создание

благоприятной среды, богатой стимулами и возможностями для исследования, способствует эффективному развитию всех аспектов когнитивной сферы ребенка.

Вопросы и задания:

1. Какова роль восприятия в раннем детстве?
2. Какие действия наиболее эффективны для развития восприятия?
3. Какие игрушки и почему наиболее полезны для детей раннего возраста?
4. Какие формы мышления характерны для ребенка раннего возраста?
5. В чем заключается влияние предметной деятельности на развитие мышления ребенка?

3.3 Развитие речи в раннем возрасте

Речь возникает и первоначально развивается как средство общения со взрослым. В дальнейшем она становится средством мышления и средством овладения своим поведением. Значение слов ребенка не остается неизменным, а проходит определенный путь своего развития. Между довербальным периодом и периодом разговорной речи наблюдается этап автономной детской речи, который приходится на начало второго года жизни. Слова ребенка этого возраста отличаются от слов взрослого и по

звучанию, и по значению. Они неразрывно связаны с воспринимаемой ситуацией и выполняют в основном указательную функцию в ней.

Основные взгляды на природу речевой способности ребенка отражают разные научные подходы и теории, каждая из которых подчеркивает определенные аспекты этого сложного явления. Рассмотрим некоторые из них:

– бихевиористский подход позволяет рассматривать речевую способность как результат научения через подкрепление. Согласно этой теории, ребенок усваивает язык путем наблюдения и подражания взрослым, а затем получает положительное подкрепление за правильное использование языка.

– когнитивный подход. Когнитивизм фокусируется на внутренних ментальных процессах, которые управляют языком. Этот подход предполагает, что ребенок рождается с врожденными структурами мозга, которые позволяют ему воспринимать и обрабатывать языковые данные.

– генетический подход утверждает, что речевая способность имеет генетическую основу и передается от родителей к детям. Это означает, что дети наследуют предрасположенность к изучению языка и обладают врожденными механизмами, облегчающими этот процесс.

– контекстный подход подчеркивает роль социального контекста в развитии речевой способности. Согласно этому подходу, язык усваивается в процессе общения с другими людьми,

когда ребенок слышит и понимает речь окружающих и сам пытается говорить.

– психоаналитический подход связывает речевую способность с внутренними психическими процессами и мотивациями. Согласно Фрейду, развитие речи связано с подавлением влечений и развитием самосознания.

– культурно-исторический подход рассматривает язык как продукт культуры и общества. Ребенок усваивает язык в контексте определенной культурной среды, и его речевое развитие зависит от особенностей этой среды.

Каждый из этих подходов предлагает уникальные перспективы на природу речевой способности ребенка, и все они вносят вклад в наше понимание того, как дети учатся говорить и понимать язык.

Автономная детская речь отражает особенности мышления ребенка раннего возраста. Его мышление носит несамостоятельный характер, оно подчиняется восприятию, и аффективный момент преобладает в нем над мыслительным. Высказывания ребенка соответствуют не суждениям взрослых, а скорее их восклицаниям. Детская речь передает воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает и не умозаключает. Слова детской речи не имеют постоянного значения – в каждой новой ситуации они обозначают нечто иное, чем в предыдущей. Их значение крайне неустойчиво. Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова.

На втором году жизни ребенок использует в роли предложений лишь отдельные слова, выражающие желания, впечатления, потребности. Дети активно пользуются интонацией и жестами. Основная часть слов – существительные, обозначающие названия предметов и лиц. К 15-18 месяцам словарный запас ребенка увеличивается в 2 раза – примерно до 20 слов. Он понимает простые инструкции, не сопровождаемые жестами, умеет показать и назвать части тела. В середине второго года жизни происходит «речевой взрыв», который проявляется в резком нарастании словаря и повышенном интересе ребенка к речи. Рождение первых настоящих слов ребенка происходит в предметном сотрудничестве со взрослым и проходит через три этапа: ориентация на предмет, на взрослого, на слово. Усвоение слов имеет примерно ту же логику, что и усвоение орудийных действий.

После полутора лет наблюдается рост активного словаря, появляются первые предложения, состоящие из целых слов. К концу второго года жизни ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, а затем три слова, то есть появляются словосочетания как начало фразовой речи, при этом грамматический строй речи еще не сформирован.

После двух лет ребенок в несколько раз увеличивает свой словарный запас. Знает названия многих вещей из ближайшего окружения, начинает чаще употреблять глаголы.

На третьем году жизни происходит интенсивное освоение грамматической структуры языка (связи слов в предложении, падежей, предлогов, союзов и пр.). Овладение грамматической структурой языка позволяет ребенку выражать словами такие отношения предметов, которые не представлены в наглядной ситуации. Первой формой произвольного поведения является выполнение речевых инструкций взрослого. При выполнении речевых инструкций поведение ребенка определяется не воспринимаемой ситуацией, а словом взрослого.

Ближе к трем годам словарный запас ребенка состоит из 300-800 слов. Он может использовать небольшие фразы из 3-4 слов и уже владеет множественным числом. Характерным признаком данного возраста является активное образование неологизмов (феномен «детского словотворчества»). К. И. Чуковский писал, что «начиная с двух лет всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом, а потом, к пяти-шести годам, эту гениальность утрачивает».

Исследования показали, что в раннем возрасте речь является более слабым побудителем и регулятором поведения, чем двигательные стереотипы ребенка и непосредственно воспринимаемая ситуация, именно поэтому ребенок скорее среагирует на действия, чем на словесные указания.

Развитие коммуникативной и регулятивной функций речи тесно связано в своем генезисе: отставание в развитии коммуникативной речи сопровождается недоразвитием ее

регулятивной функции. Овладение словом и отделение его от конкретного предмета в раннем возрасте можно рассматривать как первый этап в развитии произвольного поведения ребенка. Благодаря этому происходит преодоление ситуативности и осуществляется новый шаг к свободе от непосредственного восприятия.

Отставания в речевом развитии детей могут быть вызваны различными причинами, как биологическими, так и социальными.

К биологическим факторам мы относим:

Нейрофизиологические нарушения – проблемы с нервной системой, такие как повреждения головного мозга, могут привести к задержке в развитии речевых навыков.

Наследственность – некоторые генетические расстройства, такие как синдром Дауна или аутизм, могут сопровождаться задержками в речевом развитии.

Физические дефекты – дефекты органов речи, такие как расщелина губы или нёба, могут затруднять артикуляцию звуков и мешать нормальному развитию речи.

Проблемы слуха – слабое слуховое восприятие или глухота могут препятствовать усвоению языка.

К социальным факторам относятся:

Недостаток общения – если ребенок редко общается с другими людьми, особенно с теми, кто говорит на его родном языке, это может замедлить его речевое развитие.

Стресс и неблагополучие – семейные проблемы, стрессы и неблагополучные условия жизни могут негативно сказаться на развитии ребенка, включая речевое.

Травматические события – травмы, болезни и психологические травмы могут нарушить нормальный ход развития, включая речевое.

Образовательные программы – неправильно подобранные образовательные программы или недостаточное внимание к языковому развитию могут стать причиной отставания.

Отставания в речевом развитии часто возникают из-за комбинации нескольких факторов. Например, биологическая предрасположенность может усиливаться отсутствием стимуляции и поддержки со стороны окружающих.

Важно отметить, что многие дети с задержками в речевом развитии успешно преодолевают эти трудности при своевременной диагностике и коррекции. Ключевым является обращение к специалистам (педиатрам, логопедам) и создание благоприятных условий для развития ребенка.

Речевые и мыслительные процессы тесно взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга. Мыслительные процессы включают в себя восприятие, анализ, синтез и генерализацию информации. Эти процессы помогают ребенку осмысливать и структурировать окружающий мир. Без развития речи мыслительные процессы были бы ограничены. Кроме того, слова выступают как средства для выражения мыслей. Когда ребенок

осваивает язык, он начинает использовать слова для обозначения понятий, которые ранее были лишь внутренними образами. Речь дает возможность ребенку задавать вопросы и получать ответы, что способствует активному познанию мира. Через вопросы ребенок уточняет свои представления и формирует новые знания.

Речь способствует развитию саморегуляции и самоконтроля, поскольку позволяет ребенку контролировать свое поведение и эмоции, что улучшает его адаптацию к социальной среде. Слова становятся инструментом для управления собственным поведением. Так же через речь ребенок учится понимать точку зрения других людей, что важно для социального взаимодействия и эмоционального развития.

Таким образом, связь речи и мышления в раннем детстве является ключевым фактором когнитивного развития ребенка. Эта связь способствует прогрессу в обеих областях и создает основу для дальнейшего интеллектуального роста.

Вопросы и задания:

1. Каковы основные взгляды на природу речевой способности ребенка? В чем их различие и сходство?

2. Что такое «автономная детская речь?» Каковы ее основные признаки и особенности использования?

3. Необходимые условия рождения первых слов ребенка; роль взрослого в этом процессе.

4. Каковы основные линии развития речи на третьем году жизни?

5. В чем причины возможных отставаний в речевом развитии детей?

6. Что дает овладение грамматической структурой языка для психической жизни ребенка и для его общения с окружающими?

7. Почему действия по инструкции взрослого принято считать первой формой произвольного поведения?

8. Как связаны коммуникативная и регулятивная функции речи?

3.4 Развитие игры в раннем возрасте

В раннем возрасте происходит разделение предметно-практической и игровой деятельности детей. На втором году жизни игра детей имеет процессуальный характер: игровые действия одноактные, между собой не связаны, стереотипны. Ребенок еще не осознает, что он играет: он просто действует с предметами. Хотя ребенок формально уже играет, эта игра еще не настоящая. Она резко отличается от игры дошкольника, где есть роль, воображаемая ситуация, творчество самого ребенка и пр. Это дало повод Л. С. Выготскому назвать процессуальную или предметную игру квази-игрой: «Мы здесь имеем как бы игру, но она для самого ребенка еще не осознана ... объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для самого ребенка». Однако процессуальная игра является необходимой предпосылкой становления настоящей творческой игры, появление которой перестраивает всю психическую жизнь ребенка.

Формирование игровых замещений осуществляется в совместной игре ребенка со взрослым. Этот процесс можно описать как превращение разделенного со взрослым действия в индивидуальное действие ребенка, в ходе которого он открывает новый способ действия с предметом и изобретает свои собственные способы замещения.

В процессе формирования игровых замещений ребенок отделяет действие (назначение) и название (слово) от конкретного предмета, благодаря чему становится возможным перенос значения одного предмета на другой. Переименование предмета (введение знака) преобразует для ребенка воспринимаемую ситуацию в смысловую. Становится возможным действие от слова (или от мысли), а не от вещи.

Между третьим и вторым годом жизни характер игры детей существенно меняется: усиливается игровая мотивация, изменяется структура игровых действий, начинает активно работать воображение детей. Оригинальные игровые замещения, которые можно наблюдать уже у детей третьего года жизни, можно рассматривать как первые проявления воображения и творчества.

Л. С. Выготский писал, что творчество проявляется везде, где человек воображает, изменяет, отступает от стереотипа, создает хоть крупицу нового для себя или других. С этой точки зрения можно и нужно говорить о творческих проявлениях даже в раннем детстве, причем первые проявления детского творчества

появляются в игре детей, и главным образом в замещающих действиях.

Игра детей второго года жизни имеет в основном репродуктивный характер: их действия целиком определяются наглядной ситуацией и демонстрацией взрослого. Использование предметов-заместителей имеет чисто подражательный характер и плохо осознается ребенком.

На третьем году жизни игра, по данным Л.Н. Галигузовой, претерпевает значительные изменения, которые заключаются в следующем: во-первых, усиливаются игровая мотивация и эмоциональная вовлеченность ребенка в игру: увеличивается длительность игры, ребенок ярче и чаще проявляет различные эмоции, значительно нарастает самостоятельность игровых действий, их независимость от взрослого; во-вторых, существенно меняется состав игровых действий.

Увеличивается не только владение игровыми навыками и число игровых действий, но и их вариативность. На смену разрозненным действиям двухлеток приходит последовательная и самостоятельная отработка схем одного сюжета. Так, для того чтобы приготовить кукле обед, ребенок может в течение 15-20 мин резать овощи, складывать их в кастрюлю, помешивать, пробовать на вкус, сервировать стол и пр.

Вспомним, что ребенок в той же ситуации бегло подносил ложку ко рту куклы; в-третьих, что, пожалуй, самое главное, в репертуар игрового поведения детей прочно входят замещения.

Большинство детей в конце 3-го года жизни без труда замещают одни предметы другими и сами дают им соответствующие названия. Эти замещения часто бывают достаточно оригинальными собственными изобретениями детей. Они и являются первыми «продуктами» детского творчества.

Итак, к концу раннего возраста складывается новый способ действия детей с предметами-заместителями.

В раннем возрасте ребенок находится во власти реальной ситуации. Эта ситуативность проявляется на уровне действий, в высказываниях ребенка, в процессуальной игре: малыш использует только предметы, которые у него под рукой, причем по их прямому назначению, и воспроизводит только действия, которые ему уже известны.

В определенных условиях (эти условия возникают уже в раннем возрасте) связь слова с действием становится сильнее связи воспринимаемого предмета с действием. Игра с предметами-заместителями как раз и является своеобразной практикой оперирования словом, в которой слово отделяется от предмета и становится носителем действия. Благодаря этому в игре, по словам Л. С. Выготского, «мысль отделяется от вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи». Но ребенок еще не может действовать в чисто интеллектуальном плане, не осуществляя внешних, практических действий. Он обязательно должен иметь точку опоры в другой вещи, с которой можно осуществить то же действие, что и с отсутствующим,

воображаемым предметом. Но является ли этот предмет-заместитель символом отсутствующего и что такое «символ» в игре маленького ребенка?

Согласно позиции Ж. Пиаже, который специально изучал игровой символизм ребенка, предметный символ в игре – это образ обозначаемого предмета, данный в другой материальной форме. При таком понимании слово не играет никакой активной роли, поскольку оно лишь повторяет то, что уже содержится в символе, как в образе отсутствующего предмета.

Однако, как показывали наблюдения и исследования Д. Б. Элькониной, предметы-заместители в игре чрезвычайно многофункциональны. К тому же их сходство с обозначаемым предметом может быть весьма относительным.

Вопросы и задания:

1. Каковы основные характеристики процессуальной игры детей второго года жизни?
2. В чем суть игровых замещений ребенка?
3. Что дает для игры введение нового имени предмета?
4. Каковы этапы и условия формирования игровых замещений?
5. Чем отличается игра детей второго и третьего года жизни?
6. Приведите свои примеры проявлений творчества в игре детей раннего возраста.

3.5 Становление потребности в общении со сверстником

Потребность в общении со сверстником складывается на протяжении раннего детства.

Развитие потребности в общении со сверстником проходит ряд этапов. На втором году жизни у детей наблюдаются внимание и интерес друг к другу; к концу второго года жизни - стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать ему свои успехи; на третьем году жизни появляется чувствительность детей к отношению сверстника, что приводит к окончательному формированию потребности общения с ним.

М. И. Лисина предложила 4 критерия, которые свидетельствуют о наличии потребности в общении: 1) внимание и интерес к другому человеку; 2) эмоциональное отношение к нему; 3) стремление привлечь к себе внимание другого; 4) чувствительность к его воздействиям.

Эксперименты Л. Н. Галигузовой показали, что поведение детей раннего возраста отвечает всем этим критериям. Первый из них проявлялся в интересе и внимании к сверстнику – дети с интересом рассматривали друг друга и внимательно наблюдали за действиями другого ребенка. Вторым критерий – эмоциональное отношение к ровеснику – проявлялся в разнообразных эмоциональных экспрессиях, которые сопровождали наблюдение за другим ребенком. Третий критерий был представлен значительным количеством действий (выражением расположения к сверстнику, демонстрацией своих возможностей или игрушек,

жестами, вокализациями и пр.), которые были направлены на привлечение к себе внимания сверстника. И наконец, четвертый критерий выражался в том, что малыши учитывали отношение к себе других детей и проявляли чувствительность к их воздействиям.

Потребность в общении ребенка со сверстниками возникает лишь на третьем году жизни. В раннем возрасте эта потребность по своей интенсивности уступает потребности в общении со взрослым и потребности в манипуляциях с предметами.

Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, характерными особенностями которого являются: 1) непосредственность, отсутствие предметного содержания; 2) раскованность, эмоциональная насыщенность; 3) ненормированность и нестандартность коммуникативных средств; 4) зеркальное отражение действий и движений партнера.

Общение детей раннего возраста можно назвать эмоционально-практическим взаимодействием. По-видимому, такое взаимодействие дает ребенку ощущение своего сходства с другим, равным ему существом. Это переживание своей общности с другим человеком вызывает бурную радость. Общение ребенка со сверстниками, протекающее в свободной, нерегламентированной форме, создает оптимальные условия для осознания и познания самого себя. Воспринимая свое отражение в другом, малыши лучше выделяют самих себя и получают как бы

еще одно подтверждение своей целостности и активности. Получая от сверстника ответную реакцию и поддержку в своих играх и затеях, ребенок реализует свою самобытность и уникальность, что стимулирует самую непредсказуемую инициативность ребёнка.

Дети демонстрируют и воспроизводят друг перед другом эмоционально-окрашенные игровые действия; общность действий и эмоциональных экспрессий дает им уверенность в себе и приносит яркие эмоциональные переживания. Через сверстника ребенок выделяет себя, осознает свои индивидуальные особенности. Решающая роль в процессе формирования общения со сверстником принадлежит взрослому. Наиболее эффективным путем воздействия взрослого на контакты детей является организация субъектного взаимодействия между ними.

Вопросы и задания:

1. Чем отличается отношение ребенка 1 года - 2 лет к сверстнику от его отношения к взрослому и к предмету?
2. Когда складывается потребность в общении со сверстником и каковы основные этапы ее становления?
3. В чем заключаются специфические особенности общения маленьких детей?
4. Каковы главные условия формирования потребности в общении со сверстником в раннем возрасте?

3.6 Предпосылки становления личности и кризис трех лет

Главной возрастной особенностью раннего возраста является ситуативность, которая заключается в зависимости поведения и психики ребенка от воспринимаемой ситуации.

Первым обратил внимание на эту особенность ребенка раннего возраста выдающийся немецкий психолог Курт Левин. В своих оригинальных экспериментах он показал, что поведение ребенка целиком определяется воспринимаемой ситуацией и неразрывно связано с ней. Он называл действия ребенка в ситуации «полевыми», т. е. определяемыми тем зрительным полем, в котором он сейчас находится.

К. Левин предлагал рисовать «карту передвижения» ребенка по комнате и последовательность его действий в зависимости от того, какие предметы в этой комнате находятся. От каждого предмета для ребенка исходит как бы аффект, притягивающий или отталкивающий его.

Ситуативность характеризует не только поведение, но всю психическую жизнь ребенка.

Память в раннем возрасте проявляется только при активном восприятии – в факте узнавания знакомых предметов или явлений. Впечатления младенческого и раннего возраста, как правило, не сохраняются в памяти человека, за исключением

каких-то исключительных случаев или особо одаренных личностей (например, Л. Н. Толстого).

Мышление в раннем возрасте проявляется исключительно как наглядно-действенное, как умение устанавливать связи между предметами в наглядной ситуации. Мыслить для маленького ребенка – не значит думать или вспоминать, а значит действовать здесь и сейчас с конкретными, воспринимаемыми предметами.

Эмоции и аффекты в этом возрасте тоже крайне ситуативны и преимущественно проявляются в момент сиюминутного восприятия объекта, вызывающего аффект. Ребенок может отчаянно заплакать из-за того, что на его глазах лопнул воздушный шарик, и столь же быстро успокоиться, если ему предложат другой. Он радуется новой игрушке, энергично бросает ее на пол и совершенно не боится ее сломать или потерять.

Что же обуславливает столь явную ситуативность поведения ребенка во всех сферах его психической жизни? Отвечая на этот вопрос, Л. С. Выготский в качестве главного объяснения выдвигает своеобразие сознания ребенка раннего возраста, суть которого заключается в единстве между сенсорными и моторными функциями: за каждым восприятием немедленно следует действие. Это единство сенсорного и моторного начала не возникает из простого условного рефлекса. В отличие от рефлекса, действие ребенка является не автоматическим, а аффективно окрашенным. Ребенок видит каждый предмет в разной аффективной окраске. Восприятие и чувствование еще не

отделены друг от друга и представляют собой неразрывное единство, которое вызывает третий момент – непосредственное действие в ситуации. Именно притягательная сила вещей, аффективная заряженность каждой вещи таит в себе источник притяжения для ребенка.

В отличие от Ж. Пиаже, который в качестве начала сенсомоторного интеллекта рассматривал упражнение рефлексов, навыки и циркулярные реакции, Л. С. Выготский полагал, что связь восприятия и действия осуществляется через аффект.

А. Н. Леонтьев объяснял ситуативность поведения маленького ребенка особым строением детской деятельности, когда между мотивами, побуждающими ребенка, еще не установились какие-либо отношения – все они равнозначны и рядоположены. Вернее, соотношение мотивов устанавливается извне, независимо от самого ребенка, – большая или меньшая значимость того или иного мотива определяется биологическими потребностями малыша или воздействиями взрослого, которые направляют и организуют его поведение, или предметами, которые он воспринимает. Поведение и внутренняя жизнь ребенка еще не образуют устойчивой системы. Этим объясняется чрезвычайная впечатлительность малышей, их восприимчивость к окружающему. Маленького ребенка легко привлечь к чему-то, но столь же легко он переключается на что-то новое.

Ситуативность связана с аффективным характером восприятия детей раннего возраста. К трем годам резко

возрастает стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, что находит свое выражение в кризисе трех лет.

Л. С. Выготский описал следующие симптомы кризиса трех лет: негативизм, упрямство, строптивость и своеволие ребенка, бунт против окружающих. За этими негативными симптомами стоят личностные новообразования: «система Я», личное действие, сознание «Я сам», чувство гордости за свои достижения.

Вместе с тем ряд психологических наблюдений показывает, что далеко не всегда 3-летние дети обнаруживают столь острые негативные формы поведения или быстро их преодолевают. В то же время их личностное развитие происходит нормально. В этой связи М. И. Лисина предложила различать объективный и субъективный кризис. Субъективный кризис – это конкретная картина поведения ребенка и его отношений с близкими взрослыми, которая зависит от частных субъективных факторов. Объективный кризис – обязательный и закономерный этап развития личности ребенка, на котором появляются личностные новообразования. Внешне, по своей субъективной картине, он далеко не всегда сопровождается негативным поведением.

Л. И. Божович связывает новообразования кризиса трех лет с появлением «системы Я», в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного Я. Как следствие возникновения «системы Я» появляются другие новообразования, самым значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление «быть хорошим». Появление этого

стремления к концу третьего года жизни приводит к существенному усложнению внутренней жизни ребенка: с одной стороны, он хочет действовать по своему усмотрению, с другой – соответствовать требованиям значимых взрослых. Это усиливает амбивалентные тенденции в поведении, формируются новые отношения со взрослым.

Новое видение себя через призму своих достижений кладет начало бурному росту самосознания: Я ребенка, «опредмечиваясь» в результатах своей деятельности, предстает как объект, не совпадающий с ним. Ребенок становится способным осуществить элементарную рефлексю, которая разворачивается не во внутреннем плане, а имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения, т. е. элементарной самооценки. Становление «системы Я» и самооценки знаменует переход к новому этапу развития – дошкольному детству.

Вопросы и задания:

1. В чем заключается ситуативность поведения ребенка раннего возраста?
2. Назовите основные симптомы кризиса трех лет.
3. Какие личностные новообразования возникают в этот период?
4. Что нового появляется в предметной деятельности ребенка после трех лет?

Глава 4. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне – взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном сам ребенок начинает определять собственное поведение. Становление внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции связано с целым рядом новообразований в психике и сознании дошкольника.

На каждом этапе развития та или иная функция выходит на первое место. Так, в раннем возрасте главной психической функцией является восприятие. Важнейшей особенностью дошкольного возраста, с его точки зрения, является то, что здесь складывается новая система психических функций, в центре которой – память.

Память дошкольника является центральной психической функцией, которая определяет остальные процессы. Мышление ребенка-дошкольника во многом определяется его памятью.

Мыслить для дошкольника – значит вспоминать, т. е. опираться на свой прежний опыт или видоизменять его. Никогда мышление не обнаруживает такой высокой корреляции с памятью, как в этом возрасте. Задачей мыслительного акта является для ребенка не логическая структура самих понятий, а конкретное воспоминание своего опыта. Например, когда ребенок отвечает, что такое улитка, то он говорит, что она маленькая, скользкая, как спиралька с рожками, и живет в ракушке; если его попросят сказать, что такое кровать, он ответит, что она с мягким сиденьем. В таких ответах ребенок дает краткий отчет о своих воспоминаниях об этом предмете.

Воображение – одно из важнейших новообразований дошкольного возраста. Воображение имеет много общего с памятью – в обоих случаях ребенок действует в плане образов и представлений. Память в некотором смысле тоже можно рассматривать как «воспроизводящее воображение». Но помимо воспроизведения образов прошлого опыта, воображение позволяет ребенку строить и создавать что-то новое, оригинальное, чего раньше в его опыте не было. И хотя элементы и предпосылки развития воображения складываются еще в раннем возрасте, наивысшего расцвета оно достигает именно в дошкольном детстве.

Еще одним важнейшим новообразованием этого периода является возникновение произвольного поведения. В возрасте поведение ребенка из импульсивного и непосредственного

становится опосредованным нормами и правилами поведения. Здесь впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, т. е. создается предварительный образ своего поведения, который выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с образцом.

Это сравнение с образцом есть осознание своего поведения и отношение к нему с точки зрения этого образца. Осознание своего поведения и начало личного самосознания – одно из главных новообразований дошкольного возраста. Старший дошкольник начинает понимать, что он умеет, а что нет, он знает свое ограниченное место в системе отношений с другими людьми, осознает не только свои действия, но и свои внутренние переживания – желания, предпочтения, настроения и пр. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого к открытию своей внутренней жизни, которая и составляет суть личного самосознания.

В дошкольном детстве складываются важнейшие психические новообразования. В структуре психических функций центральное место начинает занимать память. Мышление приобретает возможность действовать в плане общих представлений.

Расширяются познавательные интересы ребенка и складывается абрис детского мировоззрения. Формируется и начинает интенсивно работать воображение. Складывается произвольное поведение и личное самосознание ребенка.

Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольника, поскольку в ней складываются главные психические новообразования этого возраста. В традициях культурно-исторического подхода, который наиболее успешно разрабатывался Д. Б. Элькониным, игра рассматривается как специфический способ освоения социальной действительности, в котором выражает себя связь ребенка с обществом.

Ролевая игра имеет социальный характер – как по своему происхождению, так и по содержанию. Основной единицей игры является роль, которая реализуется в игровых действиях. Необходимо различать сюжет и содержание игры. Сюжет – это область действительности, которая воссоздается в ролевой игре. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет и воспроизводит как основной момент деятельности взрослых.

Содержание ролевой игры меняется с возрастом детей. Для младших дошкольников основным содержанием игры являются предметные действия людей, в среднем дошкольном возрасте на первый план выступают отношения между людьми, в старшем – выполнение правил, регулирующих поведение и отношения людей.

Помимо сюжетно-ролевой, среди игр дошкольников выделяются ролевая, режиссерская, игра-драматизация, игра с правилом, дидактическая игра. В дошкольном возрасте появляются продуктивные формы деятельности – рисование, лепка, аппликация и конструирование. В дошкольном возрасте

возникают элементы учебной деятельности. Но основным и ведущим видом деятельности в этот период является сюжетно-ролевая игра.

Вопросы и задания:

1. Каковы главные психические новообразования этого периода?
2. Почему сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольника?
3. Каковы различные взгляды на природу ролевой игры?
4. Назовите основные единицы анализа ролевой игры.
5. В чем заключается социальная природа ролевой игры дошкольника?
6. Почему игра способствует развитию произвольности?
7. Как меняется содержание игры на протяжении дошкольного возраста?
8. Какие виды продуктивной деятельности ребенка вы знаете?

4.1 Характеристика познавательной сферы дошкольника

Познавательная сфера дошкольника – это комплекс высших психических функций и процессов, обеспечивающих восприятие, внимание, память, мышление и речь. В этом возрастном периоде происходит активное развитие интеллекта, что связано как с биологическими изменениями, так и с возрастными кризисами,

ситуациями общения с окружающими, особенно со взрослыми и сверстниками.

1. Восприятие. На этапе от 3 до 7 лет восприятие становится более дифференцированным. Дети начинают осваивать не только зрительное, но и слуховое, тактильное, обонятельное восприятие. Они учатся различать предметы по различным признакам: форме, цвету, размеру и назначению. Восприятие начинает сопровождаться рефлексией: дети способны комментировать свои действия и обозначать свои эмоции по отношению к воспринимаемым объектам.

2. Внимание. Внимание у дошкольников в этом возрасте все еще носит преимущественно непроизвольный характер, однако постепенно начинает формироваться и произвольное внимание. Дети становятся способными сосредоточиваться на более сложных заданиях и удерживать внимание на одной задаче в течение более длительного времени. Это важно для освоения новых знаний и умений, а также для выполнения более сложных игровых заданий. Основные изменения, происходящие в развитии внимания дошкольников направлены на:

- расширение объема внимания;
- рост устойчивости внимания;
- формирование произвольного внимания.

Произвольное внимание не возникает само по себе, оно формируется в процессе активного взаимодействия ребенка со взрослым.

3. Память. Память дошкольников развивается в контексте игровой деятельности и взаимодействия с окружающей средой. В этом возрасте можно наблюдать постепенное усложнение процессов запоминания и воспроизведения информации. Дети хорошо запоминают стихи, песенки и короткие рассказы, что способствует развитию не только памяти, но и речи. Также появляется осознание необходимости запоминания информации, что усиливает мотивацию к обучению.

4. Речь. Речь в этом возрасте становится важным инструментом общения и познания. В возрасте 3-4 лет речь детей становится более богатыми и разнообразными. Они начинают использовать сложные предложения и активно задают вопросы. Использование диалогической формы общения становится особенно важным, поскольку в процессе общения дети учатся активному слушанию, пересказу и пониманию точки зрения другого.

5. Мышление. Мышление дошкольника в возрасте 3-7 лет начинает развиваться от наглядно-детективного (до 4 лет), где преобладают восприятие и мышление на уровне образов, до более абстрактного и логического мышления (после 5 лет). Дети начинают оперировать понятиями и устанавливать причинно-следственные связи. Они активно задают вопросы, стремятся понять, почему происходят те или иные явления. Своеобразной формой познания становится игра, где с помощью ролевого

взаимодействия дети моделируют различные ситуации и развивают свои аналитические навыки.

Характеризуя закономерности развития мышления в дошкольном возрасте, Ж. Пиаже выявил следующие особенности: эгоцентризм (неумение ребенка встать на чужую точку зрения); артифициализм (видение природных явлений как результат сознательной деятельности человека); синкретизм (нерасчлененность детского мышления); трансдукцию (переход от частного к частному, минуя общее); анимизм (одушевление всего неживого); нечувствительность к противоречиям.

Характерным для дошкольного возраста является феномен эгоцентрической речи, т. е. речи для себя, не обращенной к собеседнику. Пиаже рассматривал этап эгоцентрической речи как промежуточный между аутическим (индивидуальным) и социализированным мышлением ребенка. Л. С. Выготский показал, что эгоцентрическая речь есть этап становления внутренней речи, которая является главным средством мышления человека.

Мышление совершается в плане внутренней речи, которая по своей функции и структуре существенно отличается от внешней: она не направлена на собеседника, предельно сокращена и не повторяет того, что находится перед глазами, предикативна (т.е. в ней преобладают сказуемые и предикаты) и понятна только самому себе. Эгоцентрическая речь дошкольника имеет много общего с внутренней речью взрослого человека.

Факт исчезновения эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет говорить о том, что после 7 лет она не отмирает, а превращается во внутреннюю речь. Выготский отмечал, что эгоцентрическая речь есть этап становления внутренней речи, которая является главным средством мышления человека.

Развитие мышления в дошкольном возрасте идет по линии преодоления эгоцентризма и развития децентрации. Особенности восприятия и мышления ребенка-дошкольника и, в частности, феномены Ж. Пиаже объясняются не индивидуализмом ребенка, а отсутствием общественных средств и способов решения задачи (интеллектуальной или перцептивной), т. е. непосредственностью восприятия и суждения. Преодоление эгоцентризма, соответственно, заключается в присвоении средств (эталонов, мер, ориентировочных действий и пр.), которые позволяют встать на объективно-общественную точку зрения. Переход с непосредственной позиции на новую, объективно общественную, которая всегда имеет опосредствованный характер, и составляет суть децентрации. Этот переход всегда происходит во взаимодействии ребенка со взрослым – стихийном или специально организованном. Формирование условно-динамической позиции и обучение ребенка пользованию мер и меток, разрушающих глобальность восприятия, способствует развитию децентрации.

В отечественной психологии интенсивно разрабатывалась идея Л. С. Выготского об опосредствованном характере

познавательных процессов человека. Познавательное развитие в этом контексте рассматривалось как усвоение средств познавательной деятельностью.

В исследованиях, проведенных под руководством Л. А. Венгера, в качестве специфических средств человеческого восприятия рассматривались сенсорные эталоны, а образного мышления ребенка – наглядные модели. Многочисленные психолого-педагогические эксперименты, проведенные в русле этого направления, показали, что овладение действием наглядного моделирования на самом различном материале значительно повышает познавательные способности дошкольников.

Умственное развитие дошкольника представляет собой тесную связь и взаимодействие трех форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и логического. Наиболее эффективно связь наглядно-действенного и наглядно-образного мышления осуществляется в процессе детского экспериментирования, когда, наряду с ясными и отчетливыми знаниями, у ребенка возникают смутные, неясные знания. Взаимопереход ясных и неясных знаний ребенка, с точки зрения Н. Н. Поддъякова, составляет суть саморазвития детского мышления.

Таким образом, познавательная сфера дошкольников от 3 до 7 лет характеризуется активным развитием восприятия, внимания, памяти, мышления и речи. Это время, когда ребенок

начинает осваивать окружающий мир, строить отношения с другими людьми и формировать основы своей личности.

Поддержка со стороны взрослых, разнообразные игры и занятия играют ключевую роль в развитии познавательной сферы. Обогащение среды и предоставление возможностей для самостоятельного исследования способствует всестороннему развитию ребенка в дошкольный период.

Вопросы и задания:

1. Перечислите ключевые характеристики развития познавательных процессов дошкольника 3-7 лет.

2. В чем заключаются суть и проявления эгоцентризма ребенка?

3. Что такое эгоцентрическая речь и чем она отличается от обычной, коммуникативной речи? Приведите примеры.

4. Какова функция эгоцентрической речи в развитии мышления ребенка?

5. Каким образом формирование действий наглядного моделирования приводит к развитию мышления ребенка?

6. Какие формы мышления характерны для ребенка-дошкольника?

7. Что такое детское экспериментирование и какова его роль в развитии мышления дошкольника?

4.2 Особенности воображения в дошкольном возрасте

Развитие воображения у дошкольников в возрасте от 3 до 7 лет является важным аспектом их психического и творческого развития. Это время, когда воображение становится активным, ярким и разнообразным. Воображение проявляется в сюжетной игре, где дети начинают создавать воображаемые ситуации «понарошку». Например, они могут играть в «доктора», «магазин», «дома» и т.д. В этом возрасте воображение, как правило, связано с наглядными образами, дети опираются на свой опыт и могут пользоваться предметами-заместителями.

Дети часто путают реальность и вымысел, могут говорить о своих «друзьях» или «монстрах», что говорит о развитии фантазии. В 4-5 лет воображение становится более сложным. Дети начинают преобразовывать реальные ситуации в фантастические, создавая более сложные сюжеты.

В этот период они активно используют в игре разные роли и персонажей, умея переключаться между ними, что говорит о развитии эмпатии и способности к мышлению. К 6-7 годам воображение достигает высокого уровня, дети могут создавать законченные истории и сказки, иногда привлекая к этому своих сверстников. Этот период характеризуется также умением планировать свои действия в игре, а также использовать знаковые системы – например, рисовать, лепить, выполнять поделки. Важнейшим инструментом для развития воображения является сюжетно-ролевая игра.

Воображение можно определить как способность к перекомбинированию и созданию новых образов. Главным материалом для воображения являются только собственный опыт и знания человека. Так как такого материала у ребенка значительно меньше, чем у взрослого, его воображение не богаче, а беднее. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка значительно большую роль, чем в жизни взрослого, – оно проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий «отлет» от действительности. Специфика воображения дошкольника состоит в его повышенной эмоциональности: ребенок переживает воображаемые события так же остро, как реальные.

Первой формой проявления детского воображения являются игры со взрослым, включенные в воображаемую ситуацию. Наиболее ярко воображение проявляется в игре дошкольника (где дети наделяют предметы воображаемыми функциями, берут на себя роли воображаемых персонажей) и в творческих видах деятельности (рисовании и словесном творчестве).

В младшем дошкольном возрасте воображение всегда опирается на реальные предметы или действия; к старшему дошкольному возрасту становится возможным воображение во внутреннем плане, в плане представлений. Выделяются две главные функции воображения – познавательная (воспроизведение и варьирование реальных событий) и аффективная («защитная»).

Познавательное воображение дошкольника связано с бурным развитием ролевой игры, рисования, конструирования. Однако оно нередко носит воспроизводящий характер, когда ребенок действует по образцам: воспроизводит одни и те же сюжеты, склонен к рисованию шаблонных графических схем и пр.

Аффективное воображение на этом этапе, как и на предыдущем, направлено на преодоление полученных психотравматических воздействий путем их многократного варьирования в игре, рисовании и других творческих видах деятельности. Однако в случае устойчивого конфликта с реальностью дети нередко обращаются к замещающему воображению. Обе функции имеют свою линию развития в дошкольном возрасте.

Специальные педагогические воздействия могут способствовать развитию творческого воображения ребенка. Для этого можно использовать разные варианты задач на воображение (сочинение сказок, дорисовывание фигур, конструирование по замыслу, придумывание сюжетов и пр.).

Вопросы и задания:

1. В чем заключается специфика воображения дошкольника?
2. Почему источником воображения дошкольника является сюжетно-ролевая игра?
3. Где и как проявляется воображение ребенка?
4. Назовите основные способы решения задач на воображение.

5. В чем проявляется аффективная функция воображения, в чем ее позитивные и негативные моменты?

6. Как проявляется познавательная функция воображения дошкольника? Каковы ее преимущества и ограничения?

7. Как можно способствовать развитию творческого воображения ребенка?

4.3 Развитие общения со взрослым и сверстниками

Развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками является важным этапом его социализации и когнитивного развития. Рассмотрим основные аспекты этого процесса.

Общение со взрослыми. Дошкольники активно общаются со взрослыми, особенно с родителями и воспитателями. Это общение включает в себя:

- установление контакта – дошкольник учится обращаться к взрослому, привлекать его внимание и реагировать на обращения.

- запрос помощи – ребенок учится просить помощь у взрослых, задавать вопросы и получать ответы.

- обучение и наставничество – взрослые обучают ребенка новому, объясняют правила и нормы поведения, читают книги и обсуждают различные темы.

- поддержка и поощрение – взрослые оказывают поддержку и дают положительное подкрепление за хорошее поведение и достижения.

- моделирование поведения – взрослые служат примером для подражания, демонстрируя образцы социально приемлемого поведения.

- организация совместной деятельности – взрослые организуют игры, занятия и проекты, в которых участвуют дошкольники, что способствует развитию социальных навыков.

Взрослые создают благоприятные условия для общения, направляют и поддерживают ребенка, а также моделируют позитивное поведение.

Согласно М. И. Лисиной, в дошкольном возрасте общение со взрослым приобретает внеситуативный характер. Выделяются две внеситуативные формы общения ребенка со взрослым – познавательная и личностная.

В 4-5 лет складывается внеситуативно-познавательная форма, для которой характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого.

К старшему дошкольному возрасту появляется внеситуативно-личностная форма общения, которую отличают потребности во взаимопонимании и сопереживании и личностные мотивы общения. Главным средством для внеситуативных форм общения является речь.

Общение со сверстниками. Общение со сверстниками играет особую роль в развитии социальных и коммуникативных навыков дошкольника. Основные моменты:

- игра и сотрудничество – дошкольники учатся играть вместе, распределять роли, сотрудничать и разрешать конфликты.

- коммуникативные навыки – развиваются навыки слушания, ведения диалога, объяснения своих мыслей и идей.

- эмоциональное развитие – общение со сверстниками помогает дошкольнику лучше понимать и регулировать свои эмоции, а также учитывать эмоции других.

- самостоятельность – в процессе общения со сверстниками дошкольник учится принимать самостоятельные решения и действовать независимо.

- социализация – общение со сверстниками способствует развитию социальных связей и адаптации к коллективу.

Игры являются основным видом деятельности дошкольников, в связи с чем именно в процессе игры дети учатся общаться, решать задачи, проявлять инициативу и творческие способности.

Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых: богатство и разнообразие коммуникативных действий; чрезвычайная эмоциональная насыщенность; нестандартность и нерегламентированность коммуникативных проявлений; преобладание инициативных

действий над ответными; нечувствительность к воздействиям сверстника.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит ряд этапов. На первом из них (2-4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, «невидимым зеркалом», в котором ребенок видит в основном себя. На втором (4-6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником; содержанием общения становится совместная игровая деятельность; параллельно возникает потребность в признании и уважении сверстника. На третьем этапе (6-7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, общение становится внеситуативно-деловым; складываются устойчивые избирательные предпочтения.

На протяжении дошкольного возраста нарастает процесс дифференциации в детском коллективе: одни дети становятся популярными, другие отвергаемыми. На положение ребенка в группе сверстников влияет множество факторов, главным из которых является способность к сопереживанию и помощи сверстникам.

Таким образом, развитие общения дошкольника со взрослыми и сверстниками является сложным и многогранным процессом, который оказывает значительное влияние на его личностное и социальное развитие.

Вопросы и задания:

1. Дайте краткую характеристику внеситуативным формам общения ребенка со взрослым.
2. Каковы специфические особенности общения сверстников, отличающие его от общения со взрослым?
3. Как изменяются содержание и форма общения детей на протяжении дошкольного возраста?

4.4 Развитие личности в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст – это период первоначального фактического склада личности. В этом возрасте начинают формироваться личностные механизмы поведения, складывается первичное соподчинение мотивов, поведение ребенка превращается из полевого в волевое. Воля и произвольность являются важнейшими личностными новообразованиями дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте впервые обнаруживается устойчивое соотношение мотивов. Одни из них выходят на первый план и подчиняют себе другие. По выражению А. Н. Леонтьева, в этот период складывается соподчинение, или иерархия мотивов.

Деятельность ребенка все более побуждается и направляется уже не отдельными мотивами, которые сменяются или вступают в конфликт между собой, а определенным соподчинением мотивов отдельных действий. Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не слишком

привлекательна для него, ради чего-нибудь другого. В результате его отдельные действия могут приобретать для него более сложный, как бы отраженный смысл, который определяется тем, в какой мотив они включены. Иерархия мотивов является той психологической основой, на которой формируются воля и произвольность дошкольника.

Развитие воли связано со становлением и оформлением мотивационной сферы ребенка; развитие произвольности определяется формированием осознанности и опосредованности своего поведения. В то же время воля и произвольность едины в своем генезисе. Превращение культурных образцов действия в собственные средства ребенка происходит в процессе приобщения, в котором взрослый передает смысл (мотив) и способ новой деятельности в их единстве. В это время развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы.

В дошкольном возрасте развитие воли и произвольности наиболее эффективно происходит в ролевой игре и в играх с правилом. Развивающий эффект игр с правилом обусловлен особой позицией взрослого, который одновременно является и участником, и организатором игры.

В дошкольном возрасте возникают первичные этические инстанции: формируются моральное сознание и моральные оценки, складывается моральная регуляция поведения, интенсивно развиваются социальные и нравственные чувства.

Одним из наиболее эффективных методов формирования морального поведения является развитие представлений ребенка о собственном соответствии положительным моральным эталонам и способности к моральной оценке своих поступков.

Развитие социальных чувств в дошкольном возрасте изучалось в работе Е. О. Смирновой и В. Г. Утробиной. Основная задача работы состояла в исследовании возрастной динамики отношения ребенка к сверстнику на протяжении дошкольного возраста.

В младшей возрастной группе для детей наиболее характерным было значительное количество просоциальных действий при общем индифферентном отношении к другому ребенку. Трехлетние дети были безразличны к действиям сверстника и его оценке со стороны взрослого. В то же время они легко решали проблемные ситуации в пользу других: уступали очередь в игре, делились игрушками. Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка.

Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в 4-5 лет. Спокойное, индифферентное отношение к ровеснику сменяется напряженным вниманием к нему. Общение детей начинает опосредоваться предметной или игровой деятельностью. Дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников, оценивают их и реагируют на оценку взрослого яркими эмоциями. В этот же период сопереживание

ровесникам становится особенно сильным. Однако это сопереживание зачастую носит неадекватный характер – успехи сверстника могут огорчать и обижать ребенка, а его неудачи радовать. Дети начинают хвастаться, завидовать, конкурировать, демонстрировать свои преимущества.

Резко возрастают количество и острота детских конфликтов. Усиливается напряженность в отношениях со сверстниками, чаще, чем в других возрастах, проявляются амбивалентность и застенчивость. Эти факты позволяют говорить о качественной перестройке отношения к сверстнику. Сверстник становится предметом постоянного сравнения с собой. Это сравнение направлено не на обнаружение общности, как у трехлеток, а на противопоставление себя и другого. Только через сравнение своих конкретных качеств, навыков и умений ребенок может оценить и утвердить себя «в глазах другого». Потребность в признании, уважении сверстника становится главной и как бы закрывает потребности и состояния другого ребенка.

К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется. К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий и усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным. Многие дети уже способны сопереживать как успеху, так и неудачам ровесника, готовы помочь и поддержать его. Существенно возрастает активность

детей, направленная на сверстника (помощь, утешение, уступки). Появляется стремление не только отозваться на переживания сверстника, но и понять их.

К 7 годам снижаются острота и напряженность конфликтов дошкольников. Многие факты свидетельствуют о том, что просоциальные действия старших дошкольников совершаются не только и не всегда из стремления выполнить моральную норму и что эти действия направлены в основном не на поддержание собственной положительной оценки (или оценки взрослого), а непосредственно на другого ребенка. Непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то, безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия могут свидетельствовать о том, что ровесник стал для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и самоценной, целостной личностью, а его настроение и желания становятся целью действий ребенка. Такое восприятие сверстника является основой нравственных чувств (сопереживания, печали и радости) и нравственного поведения ребенка.

Самосознание ребенка и его отношение к другим развиваются в неразрывном единстве и основаны на двух началах: субъектном и объектном. Соотношение объектного и субъектного начала с возрастом меняется и определяет характер отношения к себе и другому. Преобладание объектного начала самосознания является источником некоторых проблемных форм поведения и отношения к сверстникам.

Эти два начала («Я» и «мое») являются необходимыми и взаимодополняющими сторонами самосознания и отношения к другим каждого человека, однако степень их выраженности и содержательное наполнение существенно различаются – как у отдельных людей, так и на разных этапах онтогенеза.

Возникновение и развитие самосознания ребенка на протяжении первых 7 лет жизни неразрывно связаны с развитием межличностных отношений с другими. Проследить основные этапы этого развития.

В первом полугодии жизни в отношениях младенца с матерью явно доминирует субъектное, личностное начало. При благоприятных вариантах развития их общение сводится к обмену положительными эмоциями, к выражению взаимной и безусловной любви, которая не зависит от каких-либо других предметных моментов (наличие предметов, внешний вид, уровень способностей и пр.). В таком общении рождается аффективная связь ребенка с матерью, которая дает начало его субъектному самосознанию, – он начинает чувствовать уверенность в себе, в своей уникальности и нужности для другого. Такое самоощущение, как и аффективная связь с матерью, является внутренним достоянием младенца и ложится в фундамент его самосознания.

Во втором полугодии с появлением предметно-манипулятивной деятельности отношение ребенка к взрослому усложняется и дифференцируется. Оно начинает опосредоваться

предметами и предметными действиями. Отношение к матери уже зависит от содержания общения, ребенок начинает дифференцировать положительные и отрицательные воздействия взрослого, по-разному реагировать на близких и незнакомых людей. Появляется образ своего физического Я (узнавание себя в зеркале). Все это может свидетельствовать о появлении объектного начала самосознания, которое выражается в образе себя. Вместе с тем сформированность субъектного начала имеет яркое отражение в предметной активности малыша, его самоощущении и в отношениях с близкими взрослыми.

В раннем возрасте возникает новая, чрезвычайно важная сфера межличностных отношений ребенка – его отношения со сверстниками. В первых формах отношения к сверстнику отражаются прежде всего переживание своего сходства с другим ребенком. В раннем возрасте в изображениях сверстника дети узнают прежде всего себя, в реальных контактах с ним воспроизводят его движения, вокализации, мимику, как бы отражая его и отражаясь в нем.

Дети еще не выделяют отдельных свойств и качеств (как своих, так и другого ребенка). Их отношение к другому еще не опосредовано никакими предметными действиями, оно аффективно, непосредственно и безоценочно. Все это, несмотря на очевидные различия, сближает первые формы общения ребенка со взрослым и со сверстником. В обоих случаях ребенок узнает себя в другом, что дает ему ощущение своей общности и

сопричастности с другим. Общие действия, эмоции (в основном положительные) и настроения создают ощущение единства с равными и похожими людьми, которое впоследствии может стать фундаментом более глубоких человеческих отношений. Узнавая себя в своем ровеснике, малыши осуществляют активный процесс самопознания. На фоне сходства, для каждого ребенка ярче всего высвечивается его собственная индивидуальность. «Смотрясь в сверстника», ребенок как бы объективирует себя и выделяет в себе самом конкретные свойства и качества.

В середине дошкольного возраста происходит серьезный перелом в отношении ребенка не только к сверстнику, но и к себе. Его суть заключается в оформлении периферических структур и объектных составляющих образа Я. Я ребенка опредмечивается, в нем выделяются и оцениваются отдельные качества, умения, способности и пр. Но выделяться и оцениваться они могут не сами по себе, а только в сравнении с чьими-то другими, носителем которых может выступать равное, но другое существо – то есть сверстник.

Самооценка дошкольника имеет явно завышенный характер – ребенок 4-5 лет склонен преувеличивать свои достоинства и возможности и отстаивать их через сравнение с другими. К старшему дошкольному возрасту (к 6-7 годам) отношение к себе снова существенно меняется. К этому возрасту дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы, которые, в отличие от

объектных характеристик, не являются предметом оценки и сравнения, но объединяют и консолидируют личность ребенка в целом (Я хочу, Я люблю, Я стремлюсь и пр.). Все это отражается в усилении субъектной составляющей самосознания и в изменениях отношения 6 – 7-летнего ребенка к другим детям. Другой ребенок становится уже не только противопоставленным существом, не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, но и самоценной личностью, субъектом общения и обращения их целостного Я. Именно поэтому дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им и не воспринимают чужие успехи как свое поражение.

Дошкольник начинает относиться к себе через другого ребенка, постоянно сравнивая себя с другими. Причем соотнесение себя с другим происходит не только в реальном общении детей, но и во внутренней жизни ребенка; появляется оценка себя глазами другого, которая становится основой самооценки как важной составляющей самосознания.

Вопросы и задания:

1. Что такое личностные механизмы поведения и в чем они проявляются?
2. В чем заключается качественное своеобразие в развитии воли и произвольности в онтогенезе?
3. Как происходит формирование этических инстанций в дошкольном возрасте?

4. Раскройте содержание этапов становления социальных и нравственных чувств в дошкольном возрасте.

5. В чем заключается субъектное и объектное начало самосознания?

6. Как связаны самосознание и отношение к другому на разных этапах дошкольного детства?

4.5 Кризис семи лет и проблема готовности ребенка к школе

Конец дошкольного возраста знаменуется кризисом семи лет. Внешними проявлениями этого кризиса являются манерничанье, кривляние, демонстративные формы поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает выполнять привычные нормы поведения. За этими симптомами, согласно мнению Л.С. Выготского, стоит потеря непосредственности: между переживаниями и действиями ребенка вклинивается интеллектуальный момент.

Внешняя и внутренняя жизнь ребенка дифференцируется. Позитивными новообразованиями кризиса семи лет являются произвольность и опосредованность своей психической жизни. Возникает обобщение собственных переживаний; расширяется круг интересов и социальных контактов ребенка; общение со взрослыми и сверстниками становится произвольным, опосредованным определенными правилами.

Расширяется временная перспектива ребенка, возникает стремление включиться в общественную жизнь, занять определенную социальную позицию. Это стремление реализуется при поступлении ребенка в школу.

Психологическая готовность к школе включает личностную (мотивационную), волевую и интеллектуальную готовность. Личностная готовность, помимо социальной позиции школьника, предполагает ориентацию на учебное содержание.

Волевая готовность связана с развитием произвольности и со способностью действовать по правилу, заданному учителем.

Интеллектуальная готовность включает овладение средствами познавательной деятельности, децентрацию и умственную активность ребенка.

Личностная, или мотивационная, готовность к школе включает стремление ребенка к новой социальной позиции школьника. Эта позиция выражается в отношении ребенка к школе, учебной деятельности, учителям и самому себе как к ученику.

В работе Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой и Л. С. Славинной было показано, что к концу дошкольного детства стремление ребенка в школу побуждается широкими социальными мотивами и конкретизируется в его отношении к новому социальному, «официальному» взрослому – к учителю.

Фигура учителя для 6 – 7-летнего ребенка исключительно важна. Это первый взрослый, с которым ребенок вступает в

общественные отношения, не сводимые к непосредственно-личным связям, а опосредованные ролевыми позициями (учитель – ученик). Наблюдения и исследования (в частности, К. Н. Поливановой) показывают, что любое требование учителя шестилетки выполняют с готовностью и охотно. Родители не являются для ребенка носителями нового образа жизни и новой социальной роли. Только в школе вслед за учителем ребенок готов исполнить все, что требуется, без всяких возражений и обсуждений.

В исследовании Т. А. Нежной изучалось формирование внутренней позиции школьника. Эта позиция, согласно Л. И. Божович, является главным новообразованием кризисного периода и представляет собой систему потребностей, связанных с новой общественно значимой деятельностью – учением. Эта деятельность олицетворяет для ребенка новый, более взрослый образ жизни. В то же время стремление ребенка занять новую социальную позицию школьника далеко не всегда связано с его желанием и умением учиться.

Работа Т. А. Нежной показала, что школа привлекает многих детей прежде всего своими формальными аксессуарами. Такие дети ориентированы прежде всего на внешние атрибуты школьной жизни – портфель, тетрадки, отметки, некоторые известные им правила поведения в школе. Желание учиться в школе для многих шестилеток не связано со стремлением к изменению дошкольного образа жизни. Напротив, школа для них

–это своеобразная игра во взрослость. Такой школьник выделяет в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты школьной действительности.

Интересный подход к пониманию готовности к школе осуществлен в работе А. Л. Венгера и К. Н. Поливановой. В этой работе в качестве главного условия школьной готовности рассматривается способность ребенка выделить для себя учебное содержание и отделить его от фигуры взрослого. Авторы показывают, что в 6-7 лет ребенку открывается лишь внешняя, формальная сторона школьной жизни. Поэтому он тщательно старается вести себя «как школьник», т. е. сидеть ровно, поднимать руку, вставать во время ответа и пр. Но что говорит при этом учитель и что нужно отвечать ему – не так уж важно.

Для ребенка седьмого года жизни любое задание вплетено в ситуацию общения с учителем. Ребенок видит в нем главное действующее лицо, часто не замечая самого учебного предмета. Главное звено – содержание обучения – при этом выпадает. Задача учителя в этой ситуации состоит в том, чтобы представить ребенку учебный предмет, приобщить его к новому содержанию, открыть его. Ребенок должен увидеть в учителе не просто уважаемого «официального» взрослого, а носителя общественно выработанных норм и способов действия.

Таким образом, личностная готовность к школе должна включать не только широкие социальные мотивы – «быть школьником», «занять свое место в обществе», но и

познавательные интересы к тому содержанию, которое предлагает учитель. Но сами эти интересы у 6 – 7-летних складываются только в совместной учебной (а не коммуникативной) деятельности ребенка со взрослым, и фигура учителя при формировании учебной мотивации остается ключевой.

Совершенно необходимым условием школьной готовности является развитие произвольного поведения, которое обычно рассматривается как волевая готовность к школе. Школьная жизнь требует от ребенка четкого выполнения определенных правил поведения и самостоятельной организации своей деятельности. Способность к подчинению правилам и требованиям взрослого является центральным звеном готовности к школьному обучению.

В последние годы в нашей стране широко обсуждается вопрос о сроках начала обучения в школе. Эти сроки варьируются в зависимости от общей образовательной политики государства и социально-экономических условий жизни общества. В 50-е годы дети начинали учиться в школе с 8-ми лет, затем долгое время возраст начала обучения в школе был 7-ми лет. В настоящее время осуществляется переход к обучению детей в массовой школе с 6-6,5 лет. Но эта проблема нуждается в особом обсуждении.

Шестилетний возраст является переходным этапом, однако многие шестилетки сохраняют дошкольный тип мышления и

общения со взрослыми. Вместе с тем хорошо известно, что дети этого возраста часто проявляют высокую познавательную активность, которая может быть основой для успешного обучения.

В то же время обучение детей седьмого года жизни имеет положительный эффект лишь при соответствующей организации учебного процесса.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что обучение детей с 6-ти лет должно быть жестко связано с соблюдением ряда определенных условий. Во-первых, необходимы квалифицированные педагоги, знающие возможности и особенности этих детей и умеющие правильно общаться с ними. Во-вторых, содержание, методы и формы обучения должны быть адекватны возрасту. Образовательный процесс должен быть ориентирован не на предметное содержание, а на развитие интересов и склонностей самого ребенка. Обучение должно проходить преимущественно в игровых формах, вне рамок привычной для школы дисциплины. В-третьих, детям необходимы особые условия жизни: пространство для игр, игрушки, место для прогулок с игровым оборудованием и пр. Практика показывает, что современная начальная школа в своей массе не может обеспечить такие условия детям 6 лет.

Применение традиционных методов и форм работы с шестилетками, рассчитанных на 7-ми летних детей, несет целый

ряд негативных последствий: дети испытывают острые отрицательные эмоции, переживают из-за неудач, не понимают школьных требований, начинают бояться учителя, не выдерживают минимальной учебной нагрузки в классе, пытаются играть под партой, втайне от учителя и пр. В результате возникает отрицательное отношение – сначала к себе как ученику, а потом вообще к школе, да и ко всему процессу обучения.

Привлечение 6-летних детей в школу основано на мнении, что целенаправленное обучение детей возможно только в школе. Между тем в России сложились уникальные формы образования маленьких детей, высокое качество которых признано во всем мире. Это система дошкольного образования. В течение многих десятилетий она обеспечивает тот уровень образования, который соответствует (а часто намного опережает) уровень начальной школы. Все те условия, которые чрезвычайно трудно обеспечить в массовой российской школе, уже давно и естественно сложились во многих дошкольных учреждениях. Поэтому эффективным, оправданным и, главное, отвечающим возрастным особенностям ребенка является обучение 6-летних детей в условиях детского сада. Переход к обучению в школе может быть своевременным лишь тогда, когда он соответствует психологической зрелости и готовности ребенка.

Вопросы и задания:

1. Какова симптоматика кризиса семи лет и его психологическая природа?

2. С чем связана трудновоспитуемость ребенка в конце дошкольного детства?

3. Каковы главные психологические новообразования этого периода?

4. Как реализуется стремление ребенка к социальному функционированию?

5. В чем специфика отношения ребенка с близкими и официальными взрослыми?

6. Каковы основные составляющие школьной готовности?

7. Как определить готовность ребенка к школе?

Глава 5. ТРАНСФОРМАЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

В последние годы цифровая среда оказала глубокое влияние на процессы детского развития, трансформируя не только способы взаимодействия ребенка с окружающим миром, но и его психологическую структуру. Интерактивные технологии, игры и образовательные платформы создают уникальные возможности для обучения, развития критического мышления и креативности. Однако, эти преимущества приходят рука об руку с рядом вызовов.

Прежде всего, раннее знакомство с цифровыми устройствами может затруднить формирование навыков межличностного общения. Дети, погруженные в виртуальную реальность, рискуют стать менее чувствительными к эмоциональным сигналам окружающих. Кроме того, чрезмерное время, проведенное в онлайне, может привести к проблемам с концентрацией и снижению уровня физической активности.

Тем не менее, грамотная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс может способствовать развитию новых компетенций и улучшению когнитивных функций. Важно, чтобы педагоги и родители выступали в роли навигаторов, помогая детям осваивать цифровую среду, сохраняя баланс между виртуальным и реальным мирами. Трансформации, происходящие в детском развитии в условиях цифровизации,

требуют внимательного изучения и осознания их влияния на будущее наших детей.

Одним из ключевых аспектов успешной адаптации детей к цифровой среде является развитие медиа-грамотности. Дети должны научиться критически воспринимать информацию, исходящую из различных источников, различать правду и ложь, а также осознавать воздействие контента на свое поведение и эмоции. Это подразумевает не только обучение основам информационных технологий, но и формирование умений анализировать, оценивать и применять информацию на практике.

Цифровая среда значительно меняет подходы к обучению и развитию детей. Трансформации детского развития в цифровой среде являются одной из самых актуальных тем современного преподавания и исследования в области психологии. В последние десятилетия технологии стремительно развиваются, и их влияние на детей становится все более значительным. Рассмотрим несколько ключевых аспектов этих трансформаций.

1. Изменение способов восприятия информации.

Цифровая среда предлагает детям доступ к огромному объему информации. Это формирует новые способы восприятия и переработки данных. Например, дети теперь учатся не только читать и писать, но и критически оценивать источники, воспринимать информацию в визуальной и интерактивной форме.

2. Влияние на когнитивное развитие.

Исследования показывают, что использование цифровых технологий может как положительно, так и отрицательно сказаться на когнитивных способностях детей. С одной стороны, интерактивные приложения могут развивать память, внимание и логическое мышление. С другой стороны, чрезмерное увлечение играми или социальными сетями может привести к снижению концентрации и ухудшению учебных результатов.

3. Социальные взаимодействия.

Цифровая среда изменяет структуру социальных взаимодействий среди детей. Хотя онлайн-коммуникация может укрепить связи между детьми, она также может способствовать изоляции и снижению навыков общения «вживую». Преподаватели должны осознавать эти аспекты и стараться интегрировать традиционные формы взаимодействия в обучение.

4. Эмоциональное развитие.

Важно учитывать и эмоциональное развитие детей в цифровом пространстве. Родители и педагоги могут помогать детям развивать эмпатию, обсуждая онлайн-опыт и его влияние на реальное взаимодействие. Регулярные беседы о чувствах, переживаниях и обсуждение цифровых этикетов способствуют формированию социальных навыков и укреплению отношений в группе. Психологические исследования показывают, что постоянное использование цифровых устройств может влиять на эмоциональное состояние детей как в лучшую, так и в худшую сторону. Нередко социальные сети становятся источником

неуверенности, зависти и депрессии. Важно, чтобы родители и педагоги помогали детям осваивать цифровую этику и обеспечивали эмоциональную поддержку в процессе их использования.

5. Индивидуализация и адаптация обучения.

Цифровые технологии позволяют создать более индивидуализированный подход к обучению. Учебные платформы могут адаптировать материалы под нужды каждого ребенка, тем самым повышая мотивацию и вовлеченность в процесс. Однако важно помнить, что не каждый ученик одинаково воспринимает технологии, поэтому подход должен быть гибким. Технологии могут адаптироваться под индивидуальные нужды каждого ребенка, предоставляя материалы в удобном для них формате. Это может включать различные уровни сложности, типы заданий и способы подачи информации, что особенно полезно для детей с разными стилями обучения и потребностями.

6. Роль родителей и педагогов.

Родители и преподаватели играют важную роль в том, как дети взаимодействуют с цифровыми технологиями. Образование по вопросам безопасности в интернете, а также умение находить баланс между экранным временем и другими видами активности должны стать важной частью воспитательного процесса. Педагоги и родители должны быть осведомлены о потенциале и подводных камнях технологий, чтобы использовать их в интересах детей. Ключевым аспектом остаётся необходимость встать на сторону

детей и сопровождать их в этом меняющемся мире, поддерживая и обучая, чтобы помочь им адаптироваться и успешно расти в цифровую эпоху.

7. Развитие критического мышления.

В условиях изобилия информации критическое мышление становится одним из самых важных навыков. Дети учатся не просто запоминать факты, но и анализировать, сопоставлять и делать выводы. Роль родителей и педагогов заключается в том, чтобы направлять детей в этом процессе, обучать их методам проверки информации и формировать у них здоровую степень скептицизма.

8. Проблемы с цифровым равновесием.

Постоянная доступность цифровых технологий создает вызовы для управления временем и балансом между цифровой и оффлайн-жизнью. Дети могут испытывать трудности в ограничении времени, проведенного за гаджетами. Родителям и педагогам важно помогать детям устанавливать здоровые границы и развивать навыки саморегуляции.

9. Образовательные технологии и инновации.

Образовательные технологии, такие как онлайн-курсы, видеолекции и учебные приложения позволяют детям учиться в удобном темпе и в любой точке, где есть доступ к интернету. Однако важно помнить, что эти ресурсы должны быть интегрированы в учебный процесс разумно, с учетом возрастных особенностей и потребностей детей.

10. Влияние на физическую активность.

Не менее значимой остается физическая активность. Интеграция технологий в образовательный процесс должна сопровождаться поощрением активного отдыха и занятия спортом. Установление четких границ на время, проведенное за экранами, помогает детям находить баланс и развивать здоровые привычки.

Обобщая вышесказанное, отметим, что цифровизация открывает новые горизонты для развития детей, однако важно подходить к ней с осторожностью. Создание гармоничной среды, где цифровые и реальные аспекты жизни взаимодействуют, поможет дошкольникам успешно развиваться как в когнитивной, так и в эмоциональной сферах. Обсуждение и осознание последствий цифровизации со стороны всех участников образовательного процесса станет основой для здорового роста детей в будущем.

В следующих разделах данной главы рассмотрим ключевые вопросы развития ребенка раннего и дошкольного возраста в цифровой повседневности более подробно.

5.1 Факторы, влияющие на когнитивно-эмоциональное развитие

Как известно, черты характера, морально-нравственные качества складывающейся личности во многом зависят от содержания и мотивационно-целевых особенностей прочитанных

в детстве книг, просмотренных фильмов, мультфильмов и телепередач, любимых игр, игрушек и пр., то есть всего, что входит в информационное пространство ребенка.

Сегодня к этому пространству относится информационная среда, в которую в настоящее время в той или иной степени погружен практически каждый ребенок, и которая в значительной степени формирует и определяет детское мировидение и мировосприятие. В данном случае информационная среда представлена как компонент социальной среды. Той среды, которая, как подчеркивает Т. Д. Марцинковская, понималась Л. С. Выготским не как фактор развития, а как его источник: «Взаимодействие ребенка с действительностью, главным образом социальной, со взрослыми, является не фактором развития, не тем, что действует извне на уже имеющееся, а источником развития».

Цифровизация оказывает значительное влияние на когнитивно-эмоциональное развитие дошкольников, затрагивая различные аспекты их жизнедеятельности. Во-первых, доступ к информационным технологиям способствует расширению образовательных возможностей. Интерактивные приложения и игры могут стимулировать интерес к обучению, развивать логическое мышление и память, однако чрезмерное использование гаджетов может приводить к снижению внимания и сосредоточенности.

Социальное взаимодействие детей с родителями и сверстниками в цифровой среде также играет важную роль. Виртуальные общения могут помочь детям развивать навыки коммуникации, однако важно учесть, что реальное взаимодействие остается незаменимым для формирования эмоционального интеллекта и способности к эмпатии. Дети учатся понимать эмоции других и выражать свои чувства именно через непосредственное общение.

Наконец, необходимо учитывать особенности контента, доступного детям в цифровой среде. Качественные образовательные ресурсы могут обогатить когнитивный опыт, тогда как низкокачественный или насильственный контент может негативно сказаться на психоэмоциональном состоянии. Педагоги и родители должны внимательно выбирать ресурсы и ограничить время, проведенное за экранами, чтобы сбалансировать цифровой и реальный опыт дошкольников.

Помимо выбора качественного контента, важным аспектом является активное участие родителей в цифровом обучении детей. Сопровождение ребенка в изучении новых технологий не только помогает родителям контролировать содержание, но и создает возможности для совместного обучения и обсуждения увиденного. Это взаимодействие укрепляет связь между родителями и детьми, а также развивает критическое мышление и осознанное отношение к информации.

С другой стороны, образовательные организации также должны адаптироваться к цифровизации, внедряя в образовательный процесс современные технологии. Интеграция цифровых инструментов в занятия может повысить мотивацию и разнообразить формы работы, однако важно обеспечить баланс между традиционными методами обучения и цифровыми. Таким образом, воспитатели и учителя играют ключевую роль в формировании здорового отношения к цифре у дошкольников.

Кратко охарактеризуем каждый из указанных выше факторов. Когнитивно-эмоциональное развитие дошкольников – это сложный процесс, который зависит от множества факторов, особенно в условиях быстроразвивающейся цифровизации. Основными из них являются такие, как доступ к цифровым технологиям и содержание контента. Дети сегодня имеют доступ к различным цифровым устройствам, таким как планшеты, смартфоны и компьютеры. Это может как положительно, так и отрицательно сказаться на их когнитивном и эмоциональном развитии. Положительные аспекты включают доступ к образовательным приложениям и интерактивным материалам, способствующим познавательному развитию. Однако чрезмерное использование технологий может приводить к зависимости и снижению уровня внимания, что негативно сказывается на обучении. Вместе с тем, использование дошкольниками цифровых технологий в оптимальном временном диапазоне,

может быть эффективно для когнитивного развития, в частности, для развития памяти, внимания и речевых функций.

Относительно содержания важно отметить качество контента, который потребляют дети. Образовательные программы могут развивать самостоятельность, критическое мышление и креативность, а развлекательный контент может привести к поверхностному восприятию информации и снижению интереса к обучению. Родители и педагоги должны внимательно выбирать и контролировать контент, который смотрят дети, чтобы обеспечить его образовательную ценность. Социальные медиа играют все большую роль, чем когда-либо. Взаимодействие в социальных сетях продолжает расти как привычка, и новые платформы продолжают появляться и развиваться, в том числе для самой младшей категории пользователей. Можно представить типологию контента регулярно просматриваемых видео дошкольниками (в порядке приоритета):

- 1) мультфильмы;
- 2) смешные и развлекательные видео;
- 3) сюжетные тематические видео;
- 4) «распаковки» сюрпризов и игрушек;
- 5) развивающие видеоролики с практической пользой;
- 6) путешествия-обзоры;
- 7) челленджи;

8) tutoriales.

Почти все типы видео-ресурсов относятся к блогосфере. Отличительной особенностью для них является то, что, их целевая аудитория, в основном – дети до подросткового возраста (от 3 до 15 лет), при этом сами блогеры – это взрослые ребята, либо родители, но все чаще встречаются и дети младшего возраста.

В этом контексте не менее важным фактором является взаимодействие с окружающими в процессе цифровых практик. Цифровизация влияет на способ общения и взаимодействия детей друг с другом и с взрослыми и имеет свои уникальные особенности. С одной стороны, технологии могут расширить круг общения, позволяя связываться с родственниками, друзьями и педагогами. Дошкольники взаимодействуют с приложениями и играми, что способствует развитию навыков совместной работы и коммуникации с ровесниками. Важно отметить, что в этом процессе значительную роль играют взрослые, которые служат как проводники, направляя детей в мире технологий. Правильно организованное взаимодействие с цифровыми ресурсами помогает детям осваивать основные элементы коммуникации. С другой стороны, они могут способствовать социальной изоляции и снижению навыков общения, если заменяют личные взаимодействия. Одновременно возникает необходимость обращения к вопросам безопасности: важно научить детей оценивать содержание и действовать осторожно в цифровой

среде. Таким образом, взаимодействие дошкольников в процессе цифровых практик становится многогранным, интегрируя обучение, игру и социальный опыт в единую систему развития.

Цифровые технологии могут оказывать различное влияние на эмоциональное развитие. Они способны вызывать положительные эмоции через интерактивные игры и приложения, способствующие расслаблению и радости. Однако чрезмерное пребывание в виртуальной среде может привести к тревожности, депрессии и другим эмоциональным расстройствам, особенно если ребенок сталкивается с негативной информацией или кибербуллингом.

Здесь вновь необходимо отметить фактор наставничества. Участие взрослых в процессе цифрового обучения детей играет значимую роль. Родители и воспитатели должны быть активными участниками, помогая детям правильно интегрировать технологии в повседневную жизнь и обеспечивая баланс между цифровыми и офлайн-активностями. Обсуждение и анализ контента, который дети потребляют, также важны для развития рефлексивных навыков и критического мышления. В условиях цифровизации критическое мышление становится необходимым качеством. Дети должны учиться анализировать и оценивать информацию, извлекаемую из различных источников. Это способствует их когнитивному развитию, а также помогает формировать устойчивость к манипуляциям и дезинформации.

Вопросы и задания:

1. Как влияет информационное пространство на формирование личности ребенка?
2. Каковы основные факторы воздействия цифровизации на когнитивно-эмоциональное развитие дошкольников?
3. В чем заключается отличие подхода Л. С. Выготского к социальной среде как источнику развития?
4. Какое значение имеет социальное взаимодействие детей в цифровой среде, и как оно отличается от реального общения?
5. Каково влияние мультимедиа-контента на мировосприятие детей?
6. Объясните роль взрослых во взаимодействии ребенка с его информационной средой?

5.2 Роль педагогов в становлении положительного опыта речевого общения детей на основе нейрофизиологических предпосылок

Педагоги играют важную роль в эмоциональной поддержке детей в процессе обучения. Поддержка их инициатив, похвала за усилия и помощь в преодолении трудностей стимулируют их мотивацию и способствуют лучшему усвоению речевых навыков. Педагоги выступают не только как учителя, но и как наставники и поддержка, способствующие формированию положительного опыта речевого общения детей. Понимание педагогами

нейрофизиологических предпосылок и особенностей созревания делает взаимодействие более целенаправленными и эффективными, что в свою очередь способствует всестороннему развитию ребенка. Специалисты, работающие в дошкольных образовательных организациях, должны быть осведомлены о том, как работает мозг детей в процессе формирования речевых навыков. Речь активно развивается в раннем возрасте, когда нейронные связи, отвечающие за коммуникацию, формируются и укрепляются. Важно, чтобы педагоги понимали, что каждое взаимодействие с ребенком может способствовать или, наоборот, замедлять этот процесс.

Взаимосвязь нейрофизиологических процессов и развития речевой коммуникации у дошкольников является важной и многогранной темой, основанной на исследованиях в области нейропсихологии, психолингвистики и возрастной физиологии. В первые годы жизни у детей происходит интенсивное развитие мозга, особенно тех его участков, которые отвечают за речевые функции. Например, зоны Брока и Вернике, отвечающие за производство и понимание речи соответственно, формируются и активно развиваются в дошкольном возрасте.

В младенческом возрасте дети воспринимают звучание речи, интонацию и ритм, что помогает им научиться правильно произносить слова и формировать грамматические конструкции.

В возрасте от 1 года до 3 лет для речевого развития важна тренировка мелкой моторики. Координация движений,

необходимая для произнесения звуков и слов, формируется через выполнение различных двигательных упражнений, например, пальчиковой гимнастики и игр, продуктивных видов деятельности (аппликации, лепка из пластилина, рисование, собирание конструктора и пр.) что, в свою очередь, активирует нейрофизиологические процессы.

Мозг детей проявляет высокую степень синаптической пластичности, что позволяет быстро обучаться и осваивать новые языковые навыки. Во время разговоров и взаимодействия с окружающими нейронные связи укрепляются, образуя основы для будущего владения речью. Этот процесс зависит от генетических факторов, среды и окружающего общения.

Значительную роль в становлении положительного опыта речевого общения играет и создание благоприятной среды. Педагоги создают условия, способствующие комфортной коммуникативной ситуации. Это включает в себя создание атмосферы, где ребенок чувствует себя в безопасности и комфорте, что напрямую влияет на его желание выразить свои мысли и чувства. В свою очередь, позитивная атмосфера позволяет активизировать те области мозга, которые отвечают за эмоции и социальные взаимодействия.

Позитивная социально-психологическая атмосфера в окружении ребенка играет ключевую роль в развитии его эмоциональных и социальных навыков. На нейроанатомическом уровне положительное взаимодействие с окружающими

способствует активации областей головного мозга, таких как миндалевидное тело и префронтальная кора, которые отвечают за эмоциональную регуляцию и принятие решений в социальных контекстах. Когда ребенок чувствует поддержку и принятие, его мозг выделяет нейромедиаторы, такие как дофамин и серотонин, что укрепляет позитивные эмоции.

Атмосфера доверия и взаимопонимания позволяет ребенку развивать навыки эмпатии и сочувствия. Исследования показывают, что дети, выросшие в благоприятной социальной среде, демонстрируют более выраженные активации в области лобной коры – это связано с их способностью к саморегуляции и социальному восприятию. Таким образом, положительный опыт взаимодействия с другими способствует формированию нейронных связей, необходимых для успешной социализации.

Кроме того, благоприятная среда снижает уровень стресса и тревожности, что напрямую влияет на работу гиппокампа – области мозга, ответственной за память и обучение. Освобождая место для креативного мышления и новаторских идей, такая атмосфера становится основой будущих успехов ребенка как в личной жизни, так и в образовательной сфере.

Педагог является важным примером для ребенка. Подавляющее большинство речевых навыков формируется через наблюдение и подражание. Педагоги, обсуждая различные темы, используя богатый словарный запас и разнообразные формы общения, помогают детям развивать свои навыки. Использование

интерактивных игр и упражнений также способствует активной речи.

Моделирование речевого общения в групповом взаимодействии – это мощный инструмент, с помощью которого педагоги могут создать положительный контекст для речевой практики. Например, использование сюжетных ролевых игр позволяет детям не только развивать словарный запас, но и учить их слушать друг друга, выражать свои мысли и реагировать на реплики собеседника. Такой подход активно задействует когнитивные процессы, задействованные в общении, и формирует навыки социального взаимодействия.

Важно также, чтобы педагоги поощряли детей к самостоятельным высказываниям, задавая открытые вопросы, которые требуют развернутого ответа, а не простого «да» или «нет». Это помогает развивать критическое мышление и учит детей аргументировать свою точку зрения. Педагог может направлять разговор, вводя новые слова и концепции, а также помогать детям находить связи между идеями.

Кроме того, создание совместных проектов или исследовательских заданий является отличным методом для стимулирования речевой активности. В таких условиях дети могут работать в малых группах, обсуждать свои мысли и идеи, что способствует как развитию коммуникационных навыков, так и умению работать в команде.

Не менее важно в процессе обучения использовать технологии и мультимедиа. Видео, аудиоматериалы и интерактивные приложения могут сделать обучение более увлекательным и разнообразным, что также обращает внимание детей на звуки, интонации и акценты, важные для речи.

Таким образом, педагоги, стремясь создать разнообразные возможности для развития речевых навыков, играют ключевую роль в формировании уверенных и компетентных коммуникаторов. Понимание важности своего примера и активное использование различных методик общения может значительно улучшить речевое развитие детей и их способность к эффективному взаимодействию с окружающими. Активное слушание со стороны педагога способствует установлению доверительных отношений и дает детям понять, что их мысли и чувства важны. Это укрепляет их уверенность в себе и желание выражать свои мысли. Педагоги могут задавать открытые вопросы, демонстрировать интерес к высказываниям ребенка и поддерживать диалог, что формирует положительный опыт речевого общения.

Необходимо помнить о том, что каждый ребенок уникален, и его развитие может зависеть от различных факторов, включая темперамент, интересы и предшествующий опыт. Педагоги должны адаптировать свои методы общения в зависимости от нужд каждого ребенка, чтобы сохранить мотивацию и интерес к речевому взаимодействию. Это также касается работы с детьми, у

которых могут быть трудности в речевом развитии. Исследования показывают, что дети с нарушениями в речевом развитии часто имеют структурные и функциональные изменения в мозге. Например, у таких детей могут быть слаборазвиты определённые нейронные сети, отвечающие за языковые и когнитивные функции.

Учитывая вышесказанное, отметим, что нейрофизиологические процессы играют ключевую роль в формировании речевой коммуникации у дошкольников. Понимание этой взаимосвязи помогает родителям и педагогам использовать более эффективные подходы к обучению и общению с детьми, способствуя их гармоничному развитию в важнейшей сфере – сфере общения.

В условиях дошкольной образовательной организации наиболее эффективно и бережно, учитывая современные цифровые реалии и психологические тенденции в развитии современных детей, выстроить психолого-педагогическое сопровождение становления положительного опыта речевого общения детей позволяет нейропедагогический подход.

Нейропедагогический подход – это использование знаний неврологии, психофизиологии, мозговой организации психических процессов в процессе обучения и развития детей. Основные положения нейропедагогического подхода:

➤ мозг ребенка в процессе общения может выполнять несколько функций одновременно, и это важно учитывать в

процессе выполнения упражнений. При этом недогрузка мозга, так же, как и его перегрузка, могут оказать отрицательное воздействие на развитие ребенка;

- педагогу-психологу необходимо предусматривать широкие возможности для вовлечения детей в различную по форме и содержанию коммуникативную активность;

- мозг ищет смысл через установление закономерностей, а беспорядочность и хаос усложняют продуктивную деятельность мозга, поэтому развитие когнитивных функций и социальных эмоций эффективно через преодоление интеллектуально-коммуникативных трудностей в условиях поиска смысла и решений через установление закономерностей;

- нейропедагогика показала большую роль эмоций в обучении; эмоции являются необходимым фактором продуктивной деятельности мозга; эмоциональный фактор стимулирует мышление и творческий потенциал ребенка;

- мозг способен впитывать информацию, поступающую в процессе коммуникаций одновременно в условиях сфокусированного внимания и периферийного восприятия, поэтому важно использовать особенности периферийного восприятия как конструктивный фактор для развития когнитивных функций и социальных эмоций;

- процессы сознания и подсознания в мозге ребенка протекают одновременно, поэтому в процессе занятия важно все: комплекс факторов внутренних (существующий коммуникативный

опыт, эмоциональное состояние, уровень мотивации, индивидуальные характеристики и т. д.) и внешних (общая атмосфера в группе, звук, свет и прочее);

➤ мозг и высшее когнитивное функционирование у каждого ребенка уникальны, имеют особенные характеристики с точки зрения гибкости мыслительных процессов, уровня креативности мышления, объема и скорости обработки информации, получаемой в процессе коммуникаций и т. д.

К нейропедагогическим приёмам относятся: дыхательная гимнастика, чередование двигательной и когнитивной активности, упражнения на релаксацию, пальчиковая гимнастика, психогимнастика, ритмика, самомассаж головы, ушных раковин, глазодвигательные упражнения, игры на развитие межполушарного взаимодействия, игры на развитие фонематического восприятия, игры на развитие афферентного и эфферентного праксиса, нейроартикуляционная гимнастика, биоэнергопластика, кинезиологические упражнения.

Таким образом, нейропедагогический подход и разработанные приемы, позволяют эффективно развивать когнитивные функции и социальные эмоции у детей младшего школьного возраста.

Вопросы и задания:

1. Какие факторы способствуют формированию положительного опыта речевого общения детей?

2. Почему важно, чтобы педагоги понимали нейрофизиологические предпосылки развития речи у детей?
3. Как взаимодействие педагога с ребенком может повлиять на процесс формирования речевых навыков?
4. Какие особенности созревания мозга детей необходимо учитывать педагогам в процессе обучения?
5. Как исследования в области нейропсихологии и психолингвистики связаны с развитием речевой коммуникации у детей?
6. Основываясь на знаниях особенностей нейропедагогического подхода, ответьте, каким образом педагогическая поддержка может стимулировать мотивацию детей к обучению речевым навыкам?

5.3 Подготовка родителей к событийной деятельности как способу проявления социальной активности дошкольников в процессе когнитивно-эмоционального развития в условиях семьи

Как следствие цифровых трансформаций, требование разработки способов и механизмов становления социальной активности как условия когнитивно-эмоционального развития воспитанников и обучающихся в условиях семьи продиктовано исключительно важной задачей поддержки позитивной социализации детей в современном информационном обществе,

необходимостью обеспечения информационной безопасности детства в мультикультурном образовательном пространстве.

В качестве одного из эффективных способов становления социальной активности ребёнка мы предлагаем использование в образовательной деятельности технологии событийности, содержащей совокупность культурных практик в процессе реализации синергетического подхода как условия когнитивно-эмоционального развития дошкольников в эпоху цифровой повседневности.

Проблема становления социальной активности в пространстве детского сада детально проанализирована и представлена в исследовании, посвященном реализации синергетического подхода, способствующего когнитивно-эмоциональному развитию дошкольников в эпоху цифровой повседневности. В исследовании отмечается, что добиться социальной активности детей старшего дошкольного возраста как условия когнитивно-эмоционального развития в эпоху цифровой повседневности возможно путем применения синергетического подхода и вовлечения воспитанников в социально-преобразовательную деятельность, основанную на мотивации и познавательном интересе с помощью создания событийно организованного образовательного пространства совместной деятельности детей и взрослых при реализации комплекса различных видов и форм культурных практик.

За последнее десятилетие вопросам развития социальной активности личности посвящено немало работ, в особенности в контексте волонтерской деятельности и гражданской инициативы у молодежи.

Отметим, что понятие «социальная активность» является традиционным для российской науки и практики, тогда как в зарубежных источниках мы обнаруживаем сходный, но не идентичный термин «просоциальное поведение» (prosocial behavior).

Сегодня имеются психолого-педагогические исследования, посвященные проблеме формирования социальной активности ребенка дошкольного возраста, например, о том, как просоциальные игры в виртуальной реальности влияют на просоциальное поведение детей дошкольного возраста в реальных условиях, и что геймифицированная среда способствует просоциальному развитию в дошкольном возрасте. Так же о том, что истоки активности личности лежат в мотивационно-потребностной сфере человека и что эффективной педагогической технологией развития социальной активности детей является решение ситуаций-задач.

Условие реализации технологии «образовательное событие» – наличие социальной активности у самих родителей воспитанников. Педагог также должен хорошо владеть информацией о ситуации и событиях, происходящих в

современном мире и обществе и обладать высоким уровнем информационной культуры.

Принципами реализации событийно организованного пространства совместной деятельности детей и взрослых в процессе организации различных видов и форм культурных практик являются: витагенность, психологический комфорт, свобода выбора и самовыражения, сотрудничество, вариативность, интегративность, творчество, непрерывность.

Подготовка родителей к событийной деятельности является важным аспектом, способствующим формированию социальной активности дошкольников (просоциального поведения). Событийная деятельность включает в себя различные мероприятия, которые могут проходить как в образовательных учреждениях, так и за их пределами. Это могут быть праздники, конкурсы, выставки или даже совместные выходы на природу. Для того чтобы это было успешным, необходимо активно вовлекать родителей в процесс.

Почему важно вовлечение родителей?

Во-первых, это стимулирование интереса к активности. Когда родители активно участвуют в планировании и организации мероприятий, они показывают своим детям, что эти события важны, и формируют у них интерес к участию.

Во-вторых, создание позитивного опыта. Совместные мероприятия помогают создать теплую атмосферу, где дети могут

наслаждаться временем с родителями и сверстниками, что положительно сказывается на их эмоциональном развитии.

В-третьих, повышение социальной уверенности. Дошкольники, видя участие родителей в общественных мероприятиях, становятся более уверенными в себе и открытыми для взаимодействия с окружающими.

Обозначим этапы подготовки родителей:

1. Информирование. Важно предоставить родителям всю необходимую информацию о предстоящих событиях, их целях и задачах. Это может быть сделано через родительские собрания, информационные бюллетени или специальные группы в мессенджерах.

2. Обсуждение и планирование. Проведение встреч с родителями для обсуждения идей и предложений. Это дает возможность родителям высказать свои мнения и участвовать в принятии решений. Так, они могут предложить свои навыки и идеи по организации деятельности.

3. Обучение и поддержка. Необходимо организовывать мастер-классы или тренинги, которые помогут родителям лучше понять, как можно взаимодействовать с детьми в процессе событийной деятельности. Это может быть обучение основам игровой методики или совместных творческих задач.

4. Создание платформы для общения. Установите каналы связи, где родители могут делиться своим опытом, обсуждать идеи и давать советы друг другу.

5. Обратная связь. После проведения мероприятия важно организовать обсуждение, где родители смогут поделиться своей оценкой событий и предложениями по улучшению. Это поможет не только улучшить будущие мероприятия, но и укрепить сотрудничество между родителями и педагогами.

Примерами событийной деятельности могут быть:

– спортивные праздники: чемпионаты и соревнования могут помочь развить командный дух и улучшить физические навыки детей;

– творческие выставки: организация выставок детских работ способствует развитию творческих способностей и самовыражения, устанавливая связь между домом и детским садом;

– культурные мероприятия: концерты, театрализованные представления или праздники помогают детям узнать больше о культуре и традициях.

Уточним видовое разнообразие культурных практик, входящих в создаваемое родителями событийно организованное образовательное пространство совместной деятельности детей и взрослых, направленных на проявление социальной активности дошкольниками в процессе когнитивно-эмоционального развития в условиях семьи.

1. Творческая мастерская – форма организации различных направлений (художественной, театральной, игровой, сувенирной, архитектурной) партнёрской деятельности детей

дошкольного возраста и родителей, побуждающего детей к самостоятельной работе, поощряющего активность без принуждения, контроля или обязательного включения ребенка в отдельное направление деятельности, в процессе которой формируется ощущение свободы самовыражения, возможность взаимодействовать и непринужденно беседовать на разные вопросы, и также возможность выбора предпочтений по увлечениям и условиям выполнимости.

2. Исследовательский квест – вид образовательной интерактивной деятельности (игра-квест, медиа-квест, квест на природе, комбинированные варианты), не имеющей четкой структуры, не ограниченной сроками, количеством участников и пространством, не требующей конечного продукта и оценивания результатов, при которой дети являются субъектами деятельности, используют собственный опыт и одновременно обогащают его. Исследовательский квест направлен на решение проблемных ситуаций, способствующих развитию умений работать с различными источниками информации, повышению уровня мотивации и познавательного интереса к самостоятельному поиску, освоению целостной картины мира, развитию навыков самоанализа информационных потребностей; регулятивных свойств личности, навыков коммуникации и совместной работы, творческих начал личности, что существенно профилактирует зависимость от гаджетов.

3. Игровое имитационное моделирование – технология формирования познавательной и социальной активности, содержащая совокупность упражнений, с целью анализа ситуаций и имитации тех или иных трудовых действий и приемов, ответственность за их последствия и представление результатов, акцентирующих внимание на синергии взаимодействия детей, стремящихся к получению высоких результатов деятельности, открывающих уникальные возможности для самореализации при осмыслении результатов сотрудничества. Игровое имитационное моделирование позволяет формировать у воспитанников профессионально-ориентированное мышление, самостоятельность, творчество, предпринимательские способности, лидерские качества, аргументационные умения и умения ориентироваться в быстро меняющейся ситуации.

4. Проектирование – уникальная форма организации совместной деятельности детей и взрослых, реализующая дидактические принципы связи обучения с жизнью, единства совместной деятельности и диалогического общения, которая позволяет вовлечь родителей и объединить детей с целью планирования совместной деятельности, выстраивания межличностных отношений, сотрудничества с партнерами, нацеленными на общий результат. Проектирование позволяет ребёнку обогатить свой опыт, укрепить уверенность в своих силах, почувствовать себя нужным, формирует способность

принимать самостоятельные решения, договариваться с другими участниками проектной группы.

5. Коллекционирование – форма активности детей, основанная на классификационной работе исследовательского характера по освоению родовидовых отношений объектов и предметов, где систематизированное собирание и изучение каких-либо объектов даёт возможность развития умений поиска оснований для группировки и систематизации какого-либо множества однородных объектов.

6. Студийная работа – форма организации творчества ребёнка, его художественного мышления и мастерства в выборе оригинальных замыслов, техник. Студия представляет собой специально оборудованную, многофункциональную и оформленную комнату, наполненную положительной эмоционально-творческой атмосферой, обеспечивающей комплексное развитие дошкольников в сотрудничестве со сверстниками и взрослым, не ограничивающее свободу и активность детей, поощряющее творческое воображение, осознанное переживание и воплощение своего настроения и отношения к окружающему миру.

Взаимодействие родителей и детей становится основой для развития социальных навыков, таких как умение делиться, сотрудничать и выражать свои эмоции, а также для когнитивно-эмоционального развития дошкольников. На первом этапе развития, семья является основным источником знаний и

моделей поведения. Родители и другие члены семьи, общаясь с детьми, создают ситуацию для наблюдения, обсуждения и совместной деятельности. Эти взаимодействия способствуют формированию у детей элементов социального поведения: умения делиться, сотрудничать и проявлять эмпатию.

Важным аспектом является игра, которая служит основным инструментом познания окружающего мира. В процессе игровой деятельности дети учатся взаимодействовать с окружающими, развивая коммуникативные навыки и критическое мышление. Через ролевые игры они осваивают социальные роли, что укрепляет их уверенность в себе и желание участвовать в коллективной жизни.

Когнитивное развитие в условиях семьи также поддерживается демократичным стилем общения, где мнения детей учитываются и поощряются. Это создает атмосферу безопасности и доверия, что в свою очередь, способствует развитию социальных навыков.

Семья играет ключевую роль в создании благоприятной эмоциональной среды, где дети могут свободно исследовать свои чувства и желания. Родители, выступая в роли моделей поведения, обучают детей основам общения, сопереживания и разрешения конфликтов. Важной частью этого процесса является совместная деятельность: игры, чтение книг, обсуждение происходящего. Эти моменты не только развивают когнитивные

навыки, но и способствуют эмоциональной близости и доверительным отношениям.

Таким образом, формирование социальной активности дошкольников происходит через интеграцию когнитивного и эмоционального компонентов в рамках семейного общения и взаимодействия с окружающим сообществом.

Подготовка родителей к событийной деятельности как способу социальной активности дошкольников в процессе когнитивно-эмоционального развития в условиях семьи – это не просто вопрос вовлечения в процесс, но и важный шаг к созданию полноценного и поддерживающего окружения для детей. Этим мы формируем не только умения и навыки, но и ценности совместной активности, взаимопомощи и социальной ответственности. В конечном итоге, это создает крепкий фундамент для дальнейшего развития каждого ребенка.

Вопросы и задания:

1. Какие методы предлагаются для повышения социальной активности детей старшего дошкольного возраста?
2. Какова роль родителей в подготовке детей к событийной деятельности?
3. Какие формы культурных практик указаны как наиболее эффективные и как они могут помочь в развитии социальной активности?
4. Обоснуйте связь между мотивационно-потребностной сферой и активностью личности.

5. Какие требования предъявляются к педагогам для успешной реализации технологий развития социальной активности у детей?
6. В чем заключается важность создания событийно организованного образовательного пространства?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, отметим, что сегодня процесс социализации индивида усложняется, возникают новые ценности, установки, потребности. Между тем, как еще в 2010 году подчёркивал Д. И. Фельдштейн, «чрезвычайно важной задачей на современном этапе развития общества является понимание того, что человек и всё человечество находятся в исключительно сложном качественно изменяющемся многополярном и разнородном мире, в котором принципиально трансформировалось социокультурное, информационно-психологическое пространство жизнедеятельности». По этой причине необходимо создавать квалифицированные психологические экспертные советы продукции для детей, осуществлять психолого-педагогическую поддержку и сопровождение образовательного и воспитательного процесса. Культура современного информационного общества предусматривает исследование как когнитивных, эмоционально-личностных, так и поведенческих компонентов личности.

В настоящем пособии мы рассмотрели психологию развития детей дошкольного возраста: от зачатия до семи лет, с учетом трансформации детского развития в период от рождения до раннего возраста (0 до 3-х лет) и в период дошкольного возраста (от 3-х до 7 лет) в условиях цифровой повседневности. В пособии охарактеризованы: этапы младенческого, раннего и дошкольного детства, факторы, влияющие на когнитивно-эмоциональное

развитие воспитанников; роль педагогов в становлении положительного опыта речевого общения детей на основе нейрофизиологических предпосылок; подготовку родителей к событийной деятельности как способу проявления социальной активности дошкольников в процессе когнитивно-эмоционального развития в условиях семьи.

В пособии проанализированы возрастные особенности самых первых этапов развития ребенка. Каждый из них отличается глубоким своеобразием, которое отражается в особых формах общения, ведущей деятельности ребенка и специфических возрастных новообразованиях.

Данные особенности отражают общие закономерности возрастного развития, его внутреннюю логику, которая не может и не должна быть нарушена. Каждый этап детского развития основан на предыдущем и создает предпосылки для следующего. Поэтому наиболее фундаментальное, определяющее значение имеют самые ранние периоды развития ребенка, которые закладывают фундамент будущей личности.

Так, развитие ситуативно-личностного, непосредственно-эмоционального общения младенца со взрослым является необходимой предпосылкой становления предметной деятельности и познавательной активности ребенка раннего возраста, что, в свою очередь, является условием формирования первичных форм мышления и речи.

Развитие речи создает возможности для переименования предметов, которое открывает перспективу символических игровых замещений и становления игровой деятельности.

В игре дошкольника формируются новые качества личности и психики (произвольность, внутренний план действия, творческая инициативность и пр.), необходимые в дальнейших формах деятельности ребенка. Таким образом, каждый последующий этап «накладывается» на предыдущий, появление новых способностей ребенка становится возможным благодаря достижениям предшествующих периодов. Нарушение данных закономерностей, «пропуск» или ускоренное «пробегание» какого-либо этапа чревато серьезными нарушениями и деформациями возрастного развития.

Между тем, трансформации детского развития в цифровой среде открывают множество возможностей, но также становятся источником значительных рисков и вызовов. Избежать «столкновения» ребенка с инновационными техническими средствами невозможно, более того, их игнорирование может отразиться на его социализации в условиях современности.

На этапе дошкольного образования возникает проблема использования корректных педагогических технологий, согласованных с функционально-возрастными и психологическими особенностями развития ребенка, органично включающих современные средства инфокоммуникации.

Учитывая факт раннего вхождения ребенка в цифровой мир, педагоги и психологи должны активно исследовать эти изменения, чтобы адаптировать свои подходы, обеспечивать защиту детей и помогать им развиваться в гармонии с быстро меняющимися технологиями. Ответственность за формирование здоровой цифровой среды лежит не только на возросшем числе технологий, но и на обществе в целом, включая родителей, образовательные учреждения и государственные органы.

Таким образом, гармоничное слияние цифровых технологий и традиционного обучения способно открыть новые горизонты для развития наших детей, при условии, что рядом будут поддержка и сопровождение взрослых. Цифровизация – это двусторонний процесс, оказывающий как положительное, так и негативное влияние на когнитивно-эмоциональное развитие дошкольников. Важно, чтобы родители и педагоги осознавали все аспекты этого влияния и помогали детям использовать цифровые технологии как инструмент для развития, а не как замену живому общению и физической активности. Создание здоровой цифровой среды и активное вовлечение взрослых в процесс обучения могут значительно повысить эффективность когнитивного и эмоционального развития детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, Л. Б., Сулейманова, Ф. М., Шмелева, Н. Г. Условия формирования социальной активности старших дошкольников в условиях детского сада / Л. Б. Абдуллина, // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2021. – № 1(18). – С. 3-5. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44885071>
2. Акишева, А. К. Детская психология / А. К. Акишева, Б. Тлеухановна // Sciences of Europe. – 2021. – № 62-2(62). – С. 60-61. – DOI 10.24412/3162-2364-2021-62-2-60-61.
3. Асланян, А. О. Детская психология: психология ребёнка и его развитие / А. О. Асланян // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2020. – № 4(30). – С. 62-64.
4. Аюпов, Д. С. роль детской психологии в жизни ребёнка / Д. С. Аюпов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 6-2(57). – С. 26-28. – DOI 10.24412/2500-1000-2021-6-2-26-28.
5. Баранова, Э. А. Введение в детскую психологию : учебное пособие / Э. А. Баранова ; Э. А. Баранова. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – ISBN 5-9268-0480-9.
6. Батенова, Ю. В. Детство в ракурсе информационной среды визуальной инфокоммуникации // Мир психологии. 2019. № 2. С.180-193.
7. Батенова, Ю. В. Психолого-педагогические основы моделирования информационного пространства современного дошкольника: монография / Ю. В. Батенова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – 270 с.
8. Батенова, Ю. В., Волчегорская, Е. Ю., Емельянова, И. Е. Современная социальная ситуация развития и формирование информационной культуры дошкольника // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 3(28). С.13-17.

9. Батенова, Ю. В., Мишанова, О. Г. Информационно-языковая компетенция современного ребенка в новом культурном контексте цифрового общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т.7. – №2(23). – С. 44-48.

10. Батенова, Ю. В. Интенсификация цифрового опыта дошкольника: когнитивные последствия [Текст] / Ю. В. Батенова // Вестник МГУ. Серия Психология. 2019. №4. С.4-20.

11. Батенова, Ю. В., Долгова В.И. Использование метода игротерапии в процессе коррекции внутрисемейного общения дошкольников // Перспективы науки и образования. – Т. 39. – № 3. – 2019. – С. 315-325.

12. Беликова, Н. А., Маркова, Е. В., Погодина, А. А. Сущность и условия реализации технологии формирования основ социальной активности дошкольников // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 6(90). – С. 23-29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42417559>

13. Белкина, В. Н. Детская психология. Взаимодействие со сверстниками : Учебное пособие / В. Н. Белкина. – 2-е изд., пер. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 170 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-09928-7.

14. Белкина, В. Н. Детская психология. Взаимодействие со сверстниками : Учебное пособие / В. Н. Белкина. – 3-е изд., пер. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 170 с. – (Университеты России). – ISBN 978-5-534-08257-9.

15. Веракса, Н. Е. Детская психология : Учебник / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – 1-е изд.. – Москва : Издательство Юрайт, 2014. – 446 с. – (Бакалавр. Академический курс). – ISBN 978-5-9916-3850-0.

16. Веракса, Н. Е. История возрастной психологии. Детская психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям "Дошкольная педагогика и психология" ; "Педагогика и методика дошкольного образования" / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса ; Н. Е. Веракса, А. Н.

Веракса. – Москва : Академия, 2008. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – ISBN 978-5-7695-4757-7.

17. Волков, Б. С. Детская психология: от рождения до школы / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – 4-е издание, переработанное. – Москва : Питер, 2009. – 240 с. – (Детскому психологу). – ISBN 978-5-388-00653-0.

18. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – 1-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 199 с.

19. Готовность к информационному взаимодействию субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] / Ю. В. Батенова, В. И. Долгова, И. Е. Емельянова, Пикулева Л. К., И. Ю. Иванова, О. Г. Филиппова // Перспективы науки и образования. – 2019. – Т. 41, № 5. – С. 34–46.

20. Денисова, Р. Р. Рефлексия как механизм личностного развития // Дошкольное воспитание. 2017. № 4. С. 10–16.

21. Детская возрастная психология: учебное пособие // М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула : Тульский полиграфист, 2011. – 203 с.

22. Детская психиатрия и основы социальной психологии : (учебное пособие) / В. Г. Косенко [и др.]. – Краснодар : Советская Кубань, 2011. – ISBN 978-5-7221-0856-2.

23. Емельянова, И. Е., Котлованова, О. В. Ценностный аспект формирования базиса информационной культуры детей дошкольного возраста / И. Е. Емельянова, О. В. Котлованова // Информатика в школе. – 2021. – № 2. – С. 36-40.

24. Захарова, Л. М., Хлебова, О. А., Кузьмина, С. Н. Социальная активность старших дошкольников и факторы ее развития // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2020. – № 3. – С. 82-86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42621317>

25. Иванова, И. Н. Детская клиническая психология : учебное пособие / И. Н. Иванова ; И. Н. Иванова ; Российская Федерация,

М-во образования и науки, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО Тюменский гос. ун-т. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008. – 258 с.

26. Игебаева, Ф. А. Семья как базовый агент социализации личности / Ф. А. Игебаева // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. - №1. – С. 170 – 171.

27. Каменская, В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050600) педагогика / В. Г. Каменская ; В. Г. Каменская. – 2-е изд., испр. и доп.. – Москва : Форум, 2011. – 287 с. – ISBN 978-5-91134-482-5.

28. Кахакевич, Т. А. Детское детство: педагогика дошкольного образования, психология, антропология, культурология: междисциплинарный учебник и практикум / Т. А. Кахакевич. – Москва : Издательско-торговая корпорация Дашков и К, 2025. – 366 с. – ISBN 978-5-394-05958-2.

29. Клемантович, И. П., Степанов, В. Г. Нейропедагогика: предмет исследования // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-11. – С. 2464-2468. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37469>

30. Лабодина, К. В. Из опыта коррекционной и развивающей работы по дисциплине "Детская практическая психология" / К. В. Лабодина, М. С. Орлова, В. В. Спицына // Электронный журнал СТРИЖ. – 2021. – № 1(36). – С. 102-105.

31. Леонова, Л. А. Совершенствование функциональной готовности дошкольников к работе на компьютере / Л. А. Леонова, Е. А. Каралашвили, Л. В. Макарова, Г. Н. Лукьянец // Новые исследования. – 2012. - №1. - С. 116 – 122.

32. Локалова, Н. П., Никонова, Л. И. Связь когнитивно-эмоционального развития со становлением позитивных личностных характеристик старших дошкольников // Вопросы

психологии. – 2012. – № 4. – С. 13–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18906680>

33. Марцинковская, Т. Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве / Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – №26. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 680 с.

34. Неверович, Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста / Я.З. Неверович // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986.

35. Нисская, А. К. Сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред: Дис. канд. психол. наук. – М., 2013. – 209 с.

36. Омельчанко, Е. В. Становление детской психологии в Германии (конец XIX - начало XX века) / Е. В. Омельчанко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 19, № 45. – С. 402-406.

37. Оробинская, А. Н. Мультимедиа-технологии и их использование в системе дошкольного обучения / А.Н. Оробинская // Таврический научный обозреватель. – 2016. – №1. – С. 52 – 56.

38. Поляков, Е. А. Научные основы детской возрастной психологии / Е. А. Поляков, Д. А. Донцов // Теория и практика современного научного знания. Проблемы. Прогнозы. Решения : Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2017 года. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью "Редакционно-издательский центр "КУЛЬТ-ИНФОРМ-ПРЕСС", 2017. – С. 79-85.

39. Савенков, А. И. Психология детской одаренности : Учебник / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство

Юрайт, 2016. – 440 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 978-5-9916-9195-6.

40.Самойлова, Е. О. Компьютерные игры как виртуальный нарратив / Е.О.Самойлова, Ю.М.Шаев // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. - №2. – С. 171 – 173. Сайко Э.В. Современный дошкольник как феномен развития / Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2010. – №1. – С. 3 – 10.

41.Слободчиков, В. И., Цукерман, Г.А. Генезис рефлексивного сознания в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 25–36.

42.Смирнова, Е. О. Современная детская субкультура в аспекте психологии развития ребенка / Е. О. Смирнова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2009. – Т. 9, № 2. – С. 44-52.

43.Терещенко, М. Н. Детская практическая психология : Учебное пособие для высших и средних специальных учебных заведений / М. Н. Терещенко. – Челябинск : ЮУНЦ РАО, 2021. – 208 с.

44.Ульзутуева, О. Д., Гармаева, И. С., Тудупова, А. Б. Организация культурных практик в образовательном процессе дошкольной образовательной организации // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17, № 2. – С. 139-145. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48569302>

45.Урунтаева, Г. А. Детская психология : учеб. для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования / Г. А. Урунтаева ; Г.А. Урунтаева. – 6-е изд., перераб. и доп.. – Москва : Академия, 2006

46.Фельдштейн, Д. И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 336 с.

47.Филиппова, О. Г. Психолого-педагогические основы формирования информационно-языковой компетентности у детей

дошкольного и младшего школьного возраста в условиях эмоциогенной нестабильности общества [Текст] / Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова // Азимут научных исследований. Серия Педагогика и психология. – 2021. –Т. 10, № 1(34). –С. 29-33.

48. Филиппова, О. Г., Батенова, Ю. В., Прохорова, А. А. Теоретико-практические аспекты развития эмоционально-нравственной культуры у детей старшего дошкольного возраста / О. Г. Филиппова, Ю. В. Батенова, А. А. Прохорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. –2021. – Т. 10, № 1(34). –С. 269-273.

49. Филиппова, О. Г., Терещенко, М. Н., Батенова, Ю. В., Прохорова А.А. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста / О. Г. Филиппова, М. Н. Терещенко, Ю. В. Батенова, А. А. Прохорова // Азимут научных исследований. Серия Педагогика и психология. – 2021. –Т. 10, № 1(34).

50. Филиппова, О. Г., Батенова, Ю. В., Типушков С.В. Особенности становления социально-культурной активности дошкольников как условия когнитивно-эмоционального развития в новом цифровом обществе // Science for Education Today. – 2023. – № 5. – С.158-178.

51. Шмакова, А. П. Информатизация дошкольного образования: преимущества и проблемы / А. П. Шмакова, Л.В. Храмова // Симбирский научный вестник. – 2012. – №1. – С. 93 – 95.

52. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконин ; Д. Б. Эльконина ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 6-е изд., стер.. – Москва : Академия, 2011. – (Классическая учебная книга : Classicus). – ISBN 978-5-7695-8389-6.

53. Batenova, Y. Developing the way of thinking in preschool children in the conditions of computer games // Communications in Computer and Information Science. 2020. V.1038. P. 611-621.

54. Filippova, O. G., Tereshchenko M. N. Batenova Y. V., Emelyanova I.E., Developing Executive Functions of Cognitive Abilities in the Formation of the Information Culture of Preschool Children. – Materials of the international conference "Educational space in the information age" (Institute of education development strategy, RAO, July 2-3, 2020).

55. Shoshani, A. From virtual to prosocial reality: The effects of prosocial virtual reality games on preschool Children's prosocial tendencies in real life environments / Computers in Human Behavior. 2023. – Vol. 139 (107546). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107546>

Учебное издание

Филиппова

Оксана Геннадьевна,

Батенова

Юлия Валерьевна

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ЦИФРОВОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

ISBN 978-5-6051943-9-2

ISBN 978-5-6051943-9-2



9 785605 194392 >

Подписано в печать 15.10.2024.
Формат 60 × 84 1/16. Усл. печ. л. 9,18.
Бумага офсетная. Гарнитура Манроpe.
Печать лазерная. Тираж 500 экз. Заказ № 2997/24.

Подготовлено к печати в издательском центре «Титул»
Тел.: +7 351 215-04-15, +7 351 230-67-37; e-mail: titul74@inbox.ru

Отпечатано в ПЦ «ПРИНТМЕД»
454080, г. Челябинск, ул. Энтузиастов, 25а
Тел. +7 351 230-67-37; e-mail: rinmed@mail.ru