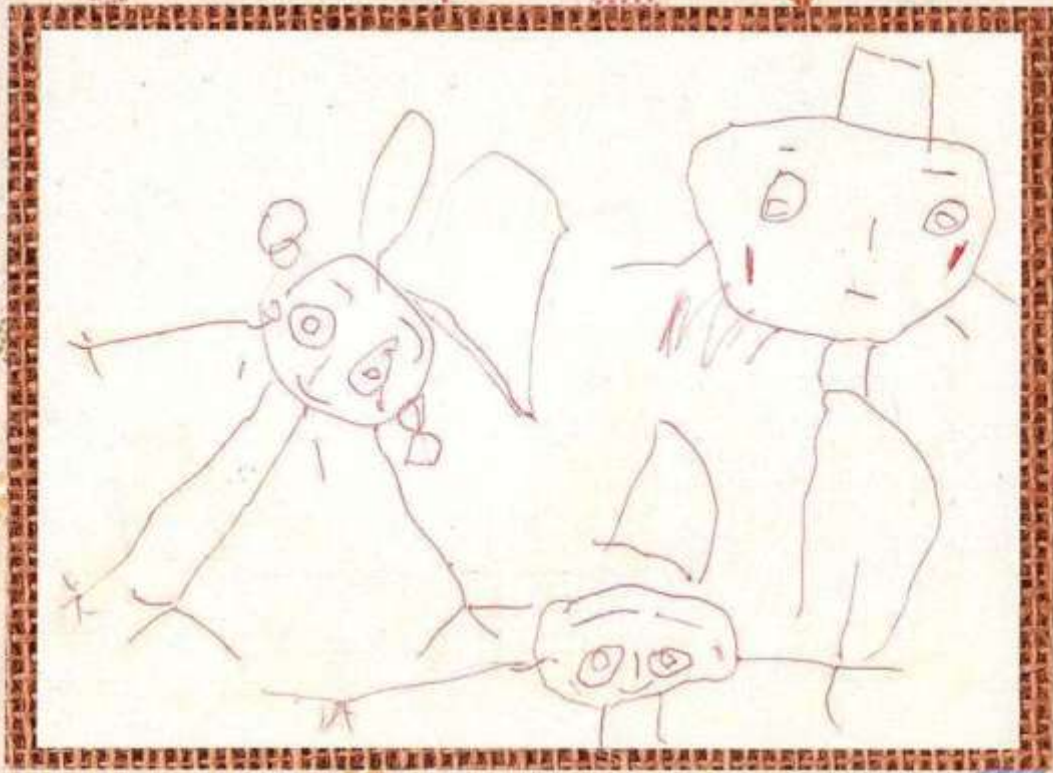


Ж.А. Леснянская



Детская психология

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
«Забайкальский государственный университет»

Ж.А. ЛЕСНЯНСКАЯ

Детская психология

Учебное пособие

Чита
ЗабГУ
2015

УДК 159. 9; 378(075.8)
ББК 88.8
ББК Ю 969 я 7
Л 507

Печатается по решению Учёного совета
Забайкальского государственного университета

Рецензенты:

***Л.К. Портнова**, кандидат психологических наук, доцент кафедры
прикладной и практической психологии ГУ ДПО «Институт развития
образования Забайкальского края»*

***Е.И. Касьянова**, доктор философских наук, зав. кафедрой
гуманитарных наук ЗабИЖТ*

Л 507 Леснянская, Ж.А. Детская психология: учеб. пособие по
курсу «Психология дошкольного возраста»/ **Ж.А. Леснянская;**
Забайкал.гос.ун-т. - Чита: ЗабГУ, 2015. – 128 с.

В учебном пособии представлен базовый учебный материал по дисциплине «Психология дошкольного возраста».

Учебное пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, изучающих учебный курс «Психология дошкольного возраста», включенный в блок общепрофессиональных дисциплин учебного плана. Может быть использовано студентами, обучающимися по направлению подготовки 37.03.01 Психология, при изучении курса «Психология развития и возрастная психология».

УДК 159. 9; 378(075.8)
ББК 88.8
ББК Ю 969 я 7
Л 507

ISBN 978-5-9293-1431-5

© Забайкальский государственный
университет, 2015.

Оглавление

Введение.....	4
Раздел 1. Перинатальная психология.....	7
1.1.Перинатальная психология как отрасль психологии	7
1.2.Перинатальное развитие ребенка. Факторы, влияющие на перинатальное развитие	8
1.3.Психологические аспекты беременности	13
1.4.Стили переживания беременности	17
1.5.Психологическая готовность к материнству	21
1.6.Психологический компонент гестационной доминанты	26
1.7.Психологические концепции внутриутробного развития	29
1.8.Психологическое сопровождение беременности	33
Раздел 2. Младенчество	20
2.1.Новорожденность. Кризис новорожденности	42
2.2.Младенческий возраст (2 месяца-1год). Социальная ситуация развития и ведущая деятельность	46
2.3. Физическое развитие в младенчестве.	51
2.4.Развитие познавательных процессов в младенчестве	53
2.5. Развитие речи и общения в младенчестве	58
2.6.Кризис первого года	60
Раздел 3. Раннее детство.....	64
3.1.Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем детстве	64
3.2.Развитие когнитивной сферы в раннем детстве	67
3.3.Развитие речи в раннем детстве	71
3.4. Эмоционально-личностное развитие в раннем детстве	73
3.5.Кризис трех лет	76
Раздел 4. Дошкольный возраст.....	82
4.1.Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в дошкольном возрасте	82
4.2. Роль игры в развитии психики ребенка	89
4.3.Игрушка как средство психического развития ребенка	90
4.4.Другие виды деятельности в дошкольном возрасте	95
4.5.Развитие когнитивной сферы	100
4.6.Развитие эмоционально-волевой и мотивационной сферы	108
4.7.Развитие личности	111
4.8.Кризис семи лет	114
4.9. Готовность к школе	116
Заключение	123
Литература	124

Введение

Для психолога знание возрастной психологии всегда будет являться важным и необходимым условием его успешной профессиональной деятельности.

Возрастная психология является одной из самых точных психологических отраслей. Закономерности возрастного развития можно наблюдать у всех людей, окружающих человека в обыденной жизни. Человеческая психика жива и динамична, она развивается. Развивается у эмбриона в утробе матери, у младенца, дошкольника, на протяжении всей жизни. Каждый возраст имеет свои возрастные задачи, приносит свои изменения, имеет свои закономерности. Всё это изучает психология развития и возрастная психология. Знание возрастных психических особенностей делает человека помощником для самого себя, прекрасным родителем, хорошим другом, замечательным профессионалом.

Данное пособие посвящено таким разделам возрастной психологии, как перинатальная психология и детская психология. Упомянутые разделы психологической науки изучаются в рамках дисциплины «Психология дошкольного возраста».

Изучение дисциплины «Психология дошкольного возраста» позволит выполнить следующие задачи:

- в систематическом виде изложить особенности развития ребенка в дошкольном возрасте, его специфику, механизмы;

- представить систему категорий и понятий, с помощью которых психология развития пытается объяснить динамику человеческой психики в онтогенезе;
- сформировать у студентов умения критически сопоставлять различные теории психического развития, прослеживать закономерности динамики развития психики в разные периоды жизни.

Успешное освоение студентами предложенного в пособии материала будет содействовать овладению ими следующими компетенциями в соответствии со стандартом:

ФГОС ВПО по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование:

общепрофессиональными компетенциями (ОПК):

ОПК-1: способностью учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях;

профессиональными компетенциями (ПК):

ПКПП-1: способностью организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития;

ПКПП-5: способностью осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей.

Представленное учебное пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, и включает в себя четыре раздела: перинатальная психология, младенчество, раннее детство, дошкольный возраст.

Структура данного пособия позволяет получить системное представление о закономерностях возрастного развития детей. Каждая тема представленного курса содержит теоретический материал, вопросы для проверки знаний.

Знания, полученные в результате изучения данного учебного пособия, послужат фундаментом для изучения других отраслей психологической науки и профессионального роста.

Раздел 1. Перинатальная психология

1.1. Перинатальная психология как отрасль психологии

Перинатальная психология как самостоятельная область психологии начала формироваться в конце XX века. Инициатором создания перинатальной психологии является Густав Ханс Грабер, который в 1971 году сформировал в Вене Международную исследовательскую группу по пренатальной психологии. В Торонто в 1983 году состоялся Первый Американский Конгресс по перинатальному воспитанию. В России первая Ассоциация перинатальной психологии и медицины зарегистрирована в городе Иваново в 1994 году, ее возглавил профессор Г.И. Брехман. Первая конференция по проблемам перинатальной психологии «Перинатальная психология и родовспоможение» прошла в 1997 году в Санкт-Петербурге.

Термин «перинатальный» обозначает период индивидуального развития от 28 недели после зачатия до 4 недель после рождения. Но психология не может рассматривать развитие психики на таком ограниченном временном промежутке. Поэтому перинатальная психология вбирает в себя все то, что имеет отношение к зачатию ребенка, беременности, родам и послеродовому периоду.

Областью изучения перинатальной психологии является пренатальный период развития психики ребенка, родители как условие психического развития ребенка, детско-родительские отношения, а также психотерапевтические и психокоррекционные методы оптимизации психического развития ребенка, психического состояния будущей матери, роженицы и детско-родительских отношений.

Предметом изучения перинатальной психологии является развитие психики ребенка. Перинатальная психология призвана к решению следующих задач: возможности установления готовности к

материнству и отцовству, изучение взаимосвязи психического развития ребенка с психическим состоянием матери во время беременности, родов, послеродовом периоде, психологическое сопровождение в период планирования ребенка, беременности, родов и раннего развития ребенка.

1.2. Перинатальное развитие ребенка.

Факторы, влияющие на перинатальное развитие

Беременность длится примерно 280 дней. Беременность делится также на равные *триместры*. Перинатальное развитие включает три основных периода:

Герминальный период (предзародышевая стадия) (от момента оплодотворения до конца второй недели) – перемещение зиготы (оплодотворенной яйцеклетки) в матку, прикрепление, образования пупочного канатика и амниотического пузыря, период быстрого роста и первичной дифференциации клеток.

Эмбриональный период (зародышевая (эмбриональная) стадия) (от начала третьей недели до конца второго месяца) - период формирования основных структур и органов из трех зародышевых листков. С 8 недели возникает чувствительность к прикосновению и вибрации.

Фетальный период (стадия плода) (от начала третьего месяца до рождения) - период интенсивного развития основных структур и органов плода. Способность к выживанию в воздушной среде приобретает к 7 месяцу.

Развитие органов чувств и соответствующих центров мозга плода происходит к 3-му месяцу беременности. К окончанию первого триместра беременности нервная система и сенсорные системы развиты настолько, что во время внутриматочных обследований в ответ на

прикосновение к векам – прищуривается, в ответ на прикосновение к губам плод отвечает сосанием. На протяжении оставшихся 6 месяцев органы чувств совершенствуются. Дифференцировка нервных клеток и формирование трех мозговых пузырей осуществляется на 3-й неделе беременности. К шестому месяцу беременности мозг плода увеличивается в шесть раз. С 3-го месяца развивается и функционирует вестибулярный аппарат. *Развито зрение* – плод способен к восприятию яркого оранжевого света, направленного на обнаженный живот беременной [6].

При наличии воздуха *работает обоняние*.

Хорошо *развит вкус*. На 12-й неделе формируются вкусовые сосочки языка. При добавлении в амниотическую жидкость вещества с горьким вкусом плод перестает ее пить, а добавка в виде сахара приводит к тому, что плод ее более охотно поглощает (в 2 раза больше). Плод привыкает к вкусу той пищи, которой питается будущая мать.

Наиболее изучена чувствительность и *слух у ребенка*. Можно зафиксировать реакции на звук. Плод воспринимает музыку (установлено, что Бетховен действует возбуждающе, Моцарт – успокаивающе, тяжелый рок приводит ребенка в беспокойство, т.к. плод предпочитает структурированную музыку). Исследования показали, что улучшает самочувствие плода хоровое пение. Если отец много разговаривает с будущим ребенком, то ребенок после родов реагирует на голос отца так же, как и на голос матери[6].

Плод жизнеспособен к концу шестого месяца беременности. В третьем триместре (6-9 месяцев) происходит интенсивное развитие центральной нервной системы: формирование структур, ответственных за дыхание и глотание, локализация сенсорных и моторных центров (7 месяцев).

Формирование структур мозга, его каналов идет по наследственным генетическим программам и под влиянием информации из внешней среды, приходящей от органов чувств.

Еще в пренатальном периоде налаживается *взаимодействие ребенка с матерью*. Чувства, эмоции и даже мысли матери передаются плоду и оказывают положительное или отрицательное влияние, а значит, влияют на формирование его психики. Плод чрезвычайно восприимчив к сердцебиению матери. Этот факт применяется для оптимизации состояния недоношенных детей. Новорожденному включают аудиозапись спокойного материнского сердцебиения. Частота сердечного ритма матери благотворно влияет на работу всех физиологических систем организма ребенка. Это возможно потому, что даже физически отделяясь, ребенок *сохраняет биологическую зависимость* от матери.

Общение с будущим ребенком положительно влияет на психологическую готовность матери к родам и становление взаимодействия ребенка с близким взрослым в период новорожденности, формирование родительской позиции, повышение чувствительности матери к поведению и состояниям ребенка, становление субъектного отношения к нему. Главную роль здесь играет чувство любви. Именно через проявления любви поступает к ребенку «положительная энергия», необходимая для правильного формирования психики. Если мать подошла к рождению ребенка осознанно, во время беременности чувствует связь с ним, продуцирует положительные эмоции, мысли, образы и сама себя комфортно чувствует, то будущий ребенок воспринимает это как поток любви, идущий от матери и приобретает *доверие к окружающему миру*. Если же напротив, будущая мать, вынашивая ребенка, испытывает стресс, эмоциональное напряжение, со страхом представляет рождение ребенка, а, может быть,

даже допускает варианты его уничтожения, то ребенок чувствует угрозу своему существованию и у него формируется *недоверие миру*.

Беременная взаимодействует с ребенком на *физическом, ментальном и эмоциональном* уровнях. Выделяют такие же *факторы, влияющие на беременность*.

Положительное эмоциональное влияние – когда к решению рождения ребенка пришли сознательно. Это атмосфера вокруг беременной: отсутствие отрицательных эмоций (страх, злоба, ревность) и стрессогенных факторов. Большую роль играет будущий отец, он должен разговаривать с ребенком. Нужно освободиться от беспокойства и страха. Желательно приятное времяпрепровождение – помогает музыка, поэзия, пение.

Положительное физическое влияние - здоровый образ жизни, правильное питание, выбор здоровой пищи. Должно присутствовать ощущение радости во время еды, прием пищи не должен быть механическим. Нужно добиться от окружающих отказа от вредных привычек.

Мысленное влияние – в период вынашивания можно использовать воображение – мысленно культивировать красоту, интеллект, ум, доброту у ребенка. Не нужно представлять пол ребенка. Говорят, что в противном случае при рождении ребенка другого пола возможны проявления в характере черт, присущих противоположному полу.

Немаловажная роль принадлежит и отцу (как и всему окружению будущей мамы). Положительное, заботливое отношение к супруге и, будущему ребенку – *важный фактор, влияющий на ребенка через спокойную и уверенную будущую мать*. Доказано, что заботливое отношение главы семьи к будущей матери и участие его в подготовке к родам уменьшает количество осложнений. Отец действует на малыша

не только опосредованно через мать, но и непосредственно общаясь с ним.

1.3. Психологические аспекты беременности

Беременность в психологическом аспекте является одним из этапов в развитии материнства. Беременность, роды и материнство рассматривает как ступени формирования зрелой женской идентичности Р.В. Овчарова [35].

Динора Пайнз считает, что беременность, в особенности первая, - «кризисная точка в поиске своей женской идентичности, так как это точка, из которой нет возврата, независимо от того, рождается ли в должный срок ребенок, случается выкидыш или делают аборт. Беременность подразумевает конец существованию женщины как независимого отдельного существа и начало непременных и бесповоротных отношений мать-дитя» [36].

Согласно точке зрения Н.П. Коваленко, беременность представляет собой острый переходный период, который довольно часто сопровождается кризисными переживаниями. По мнению Н.П. Коваленко, наибольшим изменениям подвергается эмоциональная сфера женщины, основной причиной негативных нарушений в состоянии здоровья матери и плода является эмоциональный стресс. Для многих женщин результат беременности является шагом к подлинной зрелости и возрастанию самоуважения, а для других, наоборот, может быть «патологическим разрешением потенциально нагруженных чувством вины материнско-детских отношений [25].

Беременность как определенный этап в становлении женщины, а именно достижение своеобразной вершины в развитии – акме - рассматривается в трудах Н.В. Боровиковой [8]. Ей описан *синдром*

беременности, в котором вычленены характерные симптомы (см. рис. 1)

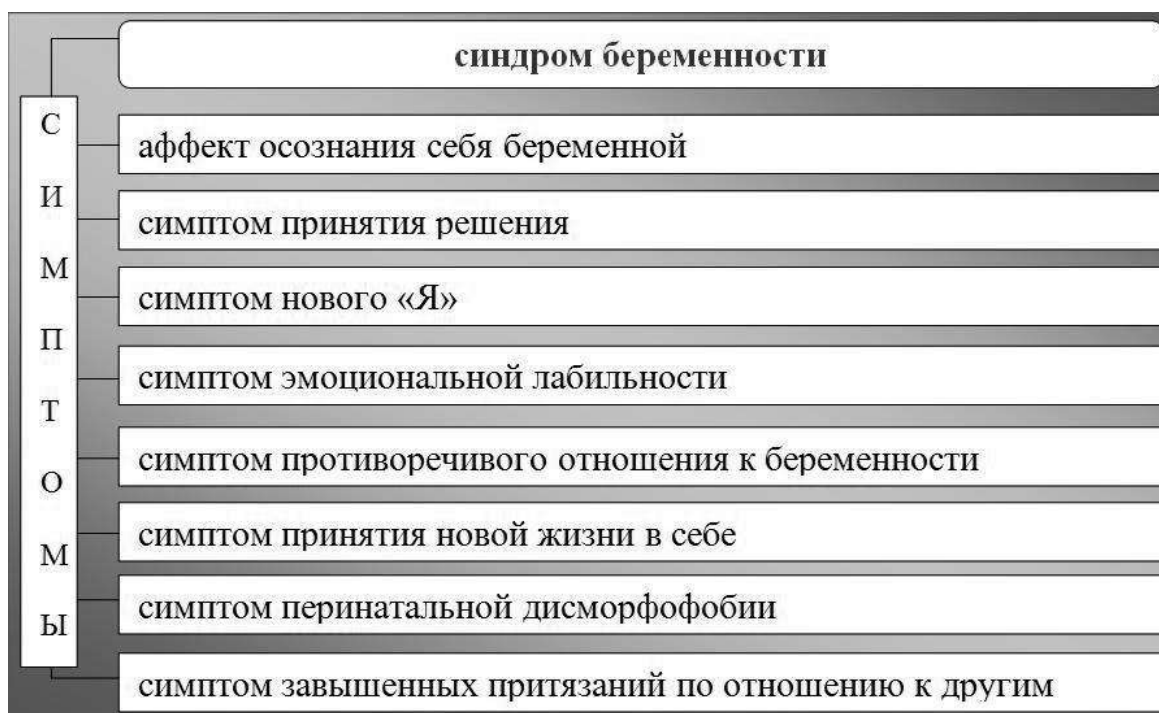


Рис. 1. Синдром беременности и характеризующие его симптомы (по Н.В. Боровиковой)

Н.В. Боровиковой и С.А. Федоренко изучены мотивы сохранения беременности [9]. Первый и второй мотивы у женщин проявляются осознанно, остальные чаще всего не осознаются.

Беременность ради ребенка – наиболее позитивный мотив, отражающий психологическую потребность женщины в материнстве и готовность к нему. Он характерен для социально зрелых, лично состоявшихся, а также одиноких женщин в возрасте.

Беременность от любимого человека – способствует созданию высокого уровня адаптивности женщины к беременности. Будущий ребенок выступает как частица любимого человека, символ «светлого» прошлого или настоящего, который женщина хочет пронести через всю жизнь.

Беременность как соответствие социальным ожиданиям – этот мотив обычно присущ молодым девушкам из обеспеченных семей или

вышедших замуж по расчету, когда пожилые родители не имеют внуков (то есть они рожают ребенка не для себя, а для своих родителей). Следует отдельно выделить беременность для мужчины. При этом ребенок рождается не столько в соответствии со своим желанием, сколько по просьбе мужа или значимого мужчины.

Беременность как протест – это «беременность назло» значимому мужчине или родителям. Такое поведение свойственно молодым девушкам. Беременность носит характер протеста, вызова, противостояния миру взрослых, является для женщины драматической и часто тяжело травмирует ее психику. Будущий ребенок используется в качестве объективного аргумента, объясняющего невозможность возврата к прежним отношениям.

Беременность ради сохранения отношений, когда женщина решается на рождение ребенка, чтобы внести нечто новое в близкие отношения с мужчиной и удержать его рядом.

Беременность как отказ от прошлого – в этом случае беременность может расцениваться самой женщиной как желание почувствовать себя личностью, обрести женскую индивидуальность, зачеркнуть свое прошлое. Нередко символизирует начало нового этапа в жизни и наиболее часто встречается у женщин с «туманным и бурным» прошлым.

Беременность как уход от настоящего преобладает у одиноких женщин, потерявших надежду на личное счастье. Они пытаются уйти от собственных проблем в своего ребенка, заместить свою жизнь его жизнью.

Беременность ради сохранения собственного здоровья – мотив обусловлен боязнью причинить вред своему здоровью абортom или утратить возможность деторождения в будущем.

Кроме этого, можно выделить мотив *рождения ребенка для получения материальной выгоды*, получивший в последнее время достаточно широкое распространение.

Описанные мотивации не существуют в психике женщины в чистом виде, а взаимно дополняют друг друга на фоне доминирования одной из них. Кроме того их присутствие отличается особым мотивационным фоном. Были выделены три таких фона.

Для молодых женщин эту роль часто играют *привлекательность неизвестного, стремление к новым острым ощущениям*. Решение родить ребенка обычно характеризуется недопониманием степени ответственности материнства, что обуславливается, прежде всего, незрелостью и несформированностью личности.

Для женщин более старшего возраста (после 25 лет) решение сохранить беременность может определяться *стремлением «не быть хуже других»*. Особенно ярко это проявляется у женщин, несколько лет состоящих в бездетном браке. В этом случае беременность приобретает положительную окраску: ребенок является ожидаемым и желанным, а сама женщина испытывает чувство гордости, связанное со своим новым положением.

Самоутверждение через беременность. Основной характеристикой этого фона является его приобретенность. Он навязывается женщине в процессе социализации посредством воспитания и всего комплекса прививаемых ей с детства психологических установок [9].

Г.Г. Филиппова считает, что беременность это критический период в жизни женщины, стадия полоролевой идентификации, особая ситуация для адаптации [46].

То, что беременность является ситуацией адаптации, обусловлено тремя обстоятельствами:

1. Адаптация к беременности как физиологическому и психосоматическому состоянию.

2. Адаптация к материнству: принятие роли матери и формирование материнской позиции; принятие ребенка и всех связанных с его появлением изменений в личностной, семейной, социальной и профессиональной сферах.

3. Адаптация к новой семейной ситуации: перестройка семейных отношений, изменение всех семейных подструктур: супружеских, детско-родительских.

Таким образом, задействуются все системы физиологической и психологической адаптации, причем саму ситуацию беременности и материнства можно рассматривать как острейшую кризисную ситуацию (психофизическую, личностную и полоролевою), поскольку происходит коренной перелом и изменение всех сторон жизни женщины.

1.4. Стили переживания беременности

Адекватность поведения матери в отношении ребенка можно прогнозировать с помощью определения стиля отношения женщины к своей беременности, подробно изученного Г.Г. Филипповой.

Стиль переживания беременности, согласно Г.Г. Филипповой, включает в себя:

- физическое и эмоциональное переживание момента идентификации беременности,
- переживание симптоматики беременности,
- динамика переживания симптоматики по триместрам беременности;
- преимущественный фон настроения в эти периоды;
- переживание первого шевеления и шевелений в течение всей второй половины беременности;

- содержание активности женщины в третий триместр беременности [46].

Профессор Г.Г. Филиппова выделила отдельные стили переживания беременности в зависимости от эмоционального состояния женщины и ее личного ощущения беременности.

Адекватный стиль. Название говорит само за себя. Женщина идентифицирует свою беременность без сильных и длительных отрицательных эмоций. Она ведет себя спокойно и уравновешено, полностью осознает свое новое положение, но не испытывает по этому поводу чрезмерных эмоциональных переживаний. Женщина старается прислушиваться к рекомендациям врача и задает вопросы, которые доказывают адекватное восприятие ее положения. В первом триместре могут быть перепады настроения, но без депрессий. Во втором триместре отмечается благополучное эмоциональное состояние. В третьем триместре встречается повышение тревожности со снижением к последней неделе. Активность в третьем триместре обусловлена подготовкой к послеродовому периоду. Шевеление малыша воспринимается позитивно, как приятные, в большинстве случаев, моменты.

Тревожный стиль. Женщина в большинстве случаев обеспокоена состоянием своего здоровья и здоровья малыша. Этот стиль характеризуется тревожностью, беспокойством и страхом, который периодически возобновляется. Женщина задает множество вопросов, большинством из которых пробует выявить проблемы, связанные с протеканием беременности. Постоянные беспокойства касательно здоровья своего и малыша, влияние экологии на беременность, размер живота, отвечает ли он нормальной стадии развития и прочее.

Женщины тревожного стиля постоянно волнуются за исход беременности, поэтому любят ходить по врачам и сдавать анализы.

Могут консультироваться у нескольких врачей сразу и искать помощи в интернете. Они рано начинают чувствовать шевеление малыша, но могут сомневаться, то ли они чувствуют, что надо. Тревожный стиль может появляться в случае, если были негативные опыты в прошлом – нежелательная беременность, выкидыши, либо женщина не могла долго забеременеть.

Эмоциональное состояние в первом триместре беременности - повышенное тревожное или депрессивное. Во втором триместре - не наблюдается стабилизации, повторяются депрессия или тревожные эпизоды. В третьем триместре эти проявления усиливаются. Активность в третьем триместре связана со страхами за исход беременности, роды, послеродовой период.

Эйфорический стиль. Женщина воспринимает беременность исключительно в радужных тонах, с долей эйфории. Такая женщина отбрасывает возможность любых проблем как во время беременности и родов, так и после рождения ребенка. Все фантазии и ожидания идеалистичны и оторваны от реальности. Как правило, возникают проблемы во время родов и в послеродовой период, когда возникают несовпадения ожиданий и реальности. В эти моменты женщина может стать агрессивной и поддаваться депрессивному настроению.

Игнорирующий стиль. Женщина довольно поздно психологически осознает себя беременной, стараясь симптомы беременности воспринимать как отравление, сбой менструального цикла и прочее. Сам факт беременности воспринимает с досадой и с чувством досадного удивления. Первое шевеление ребенка чувствуется рано и воспринимается без особых эмоций. Скорее, как факт, который может доставлять неудобства. Активность в первом и втором триместре довольно вялая, но возрастает в третьем триместре. Однако это больше

связано с переживаниями самой женщины, чем с желанием поскорее увидеть малыша.

Амбивалентный стиль. Симптомы схожи с тревожным стилем, но отличаются более неустойчивым эмоциональным состоянием. У женщины может чаще меняться настроение и отношение к беременности. В один момент женщина хочет ребенка, во второй – считает, что это слишком рано и она еще не готова. Свои отрицательные эмоции женщина сама себе объясняет, как страх за здоровье ребенка и внешние обстоятельства, которые могут повлиять на ход беременности. Этот стиль может развиваться, если в беременности женщина руководствуется принципом «мне уже 30, пора рожать».

Отвергающий стиль. Резко выражены отрицательные эмоции. Женщина воспринимает беременность, как помеху на жизненном пути, либо как наказание за какие-то погрешности. Чувствует себя плохо и в эмоциональном плане, и в физиологическом плане, что приводит к депрессивным состояниям. Шевеление ребенка воспринимается негативно, как доказательство существования мешающего фактора. Но такой стиль ощущения беременности не означает, что после рождения ребенка женщина будет готова отдать его. В основном проявляется при вынужденной беременности [46].

Как указывает Г.Г. Филиппова, в жизни редко встречается женщина с явно выраженным одним из этих стилей. В основном, у беременных проявляются эмоции смешенного стиля, либо перемена стиля ощущения беременности в зависимости от триместра. Все стили, кроме адекватного, нуждаются в психологической поддержке родных и близких, чтобы женщина не чувствовала себя одинокой, а наоборот оставалась радостная и с нетерпением ждала появления на свет любимого малыша.

Стили переживания беременности имеют устойчивую связь с эмоциональным сопровождением женщиной процесса взаимодействия с ребенком.

1.5. Психологическая готовность к материнству

Изучение психологической готовности к материнству как психологического феномена в отечественной психологии началось сравнительно недавно. Рассмотрим существующие на сегодняшний день подходы к определению психологической готовности к материнству.

О.А. Копыл, О.В. Баженова, и Л.Л. Баз готовность к материнству определили как появление у матери особого комплекса психологических новообразований, т.е. особое психологическое состояние матери, которое удовлетворяет важнейшие психологические потребности младенца в безопасности, поддержании интереса к внешнему миру и любви [26].

Т.А. Гурьяновой психологическая готовность к материнству описывает как системный конструкт, представленный в сознании как реакция будущей матери на противоречие между привычным образом жизни и изменениями, возникающими при появлении ребенка [19].

Согласно С.Ю. Мещеряковой, *психологическая готовность к материнству* - специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация по отношению к еще не родившемуся ребенку, непосредственная реализация матерью своих функций во взаимодействии с ребёнком - т.е. отношение матери к своему ещё не родившемуся ребёнку, создание правильных или неправильных условий для его развития, образование позитивных или негативных установок на его воспитание и т.п. Она формируется под влиянием неразделимых биологических и социальных

факторов и, с одной стороны, имеет инстинктивную основу, а с другой — выступает как особое личностное образование [32].

Структура психологической готовности к материнству

Т.А. Гурьянова выделила ряд компонентов психологической готовности к материнству:

Ценностно-смысловой компонент – его содержание раскрывается через следующие аспекты:

- *мотивационный аспект* - мотивы рождения ребенка;
- *оценочный аспект* – оценка своей подготовленности и соответствия себя роли матери;
- *эмоциональный аспект* – эмоциональное восприятие ситуации материнства (преобладающий фон настроения, чувство удовлетворенности или неудовлетворенности).

Деятельностный компонент – обнаруживается через следующие аспекты:

- *операционный аспект* - компетентность матери в вопросах ухода и взаимодействия с ребенком;
- *регуляционный аспект* – саморегуляция женщины, проявляющаяся на протяжении всего периода беременности и во взаимодействии со своим ребенком при помощи следующих факторов:

А) факторы, влияющие на изменение привычного образа жизни (гибкость, ригидность);

Б) факторы, определяющие участие самосознания в изменении образа жизни (локус контроля: внутренний и внешний) [19].

Е.Ю. Шулакова [54] выделила следующие компоненты психологической готовности к материнству (см. рис. 2).

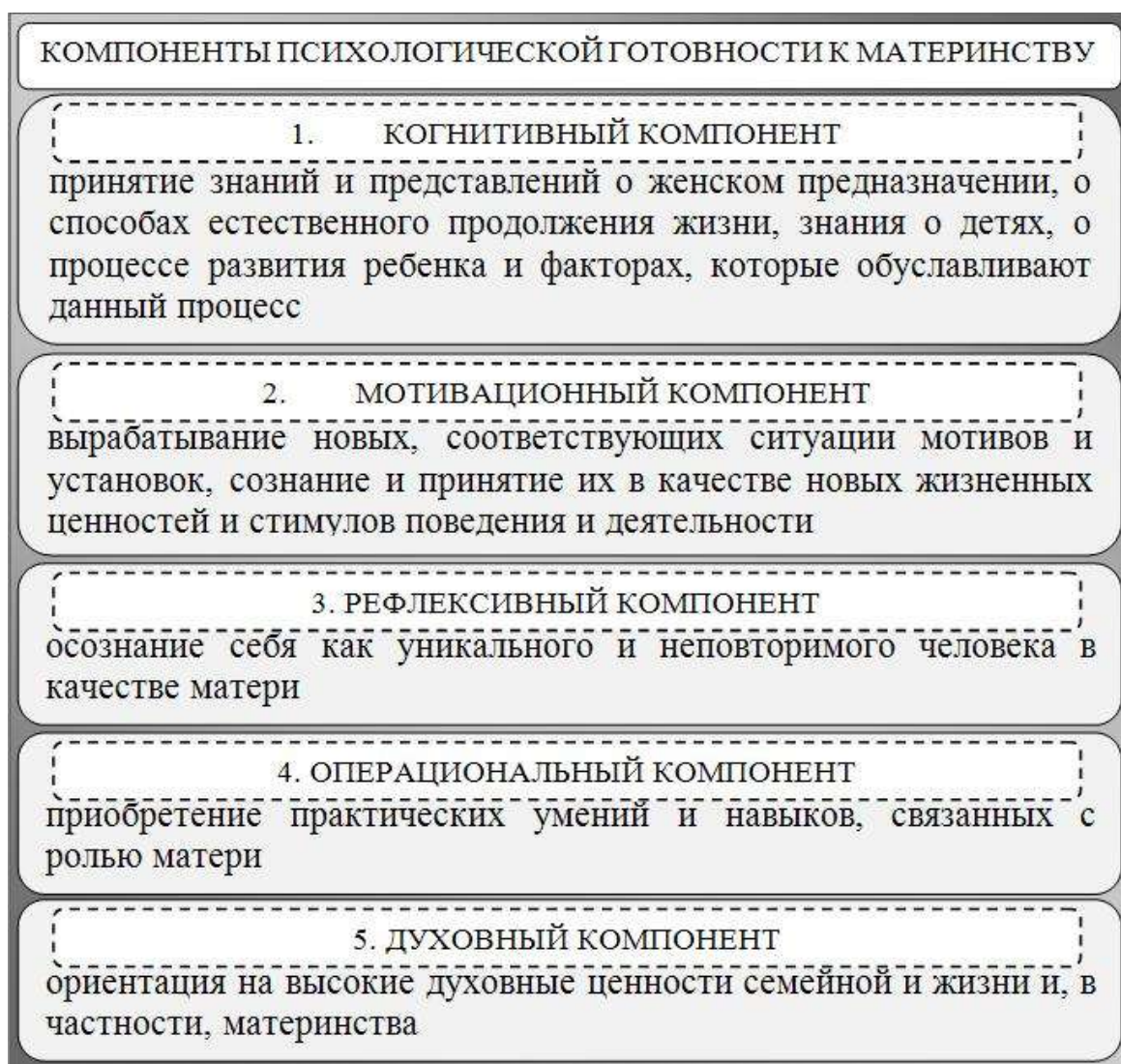


Рис.2. Компоненты психологической готовности к материнству (по Е.Ю. Шулаковой)

С.Ю. Мещеряковой выделены следующие составляющие структуры психологической готовности к материнству:

- *Особенности коммуникативного опыта, полученного в детстве.*

О характере раннего коммуникативного опыта, полученного будущей матерью в общении с близкими взрослыми, можно судить по эмоциональным следам, оставленным в первых воспоминаниях о себе и родителях, об их стиле воспитания, своих привязанностях. Важным является опыт, приобретаемый в играх с куклами, в «дочки-матери», о характере которого можно судить по воспоминаниям о любимых игрушках, по предпочтению детей того или иного возраста.

- *Переживания женщиной беременности, в том числе отношение к еще не родившемуся ребенку.*

Наиболее важными факторами, говорящими о характере переживания женщиной своей беременности, являются желанность - нежеланность ребенка и особенности протекания беременности. Наиболее благоприятны для будущего материнского поведения желанность ребенка, наличие субъектного отношения матери к еще не родившемуся ребенку, которое проявляется в любви к нему, мысленному или вербальному общению, стремлении интерпретировать движения плода как акты общения.

- *Ориентация на стратегию воспитания и ухода за младенцем.*

Установки женщины на стратегию воспитания также свидетельствуют о преобладании субъектного или объектного отношения к ребенку. Здесь учитывается то, как она собирается ухаживать за ним, следовать ли строгому режиму, предлагать ли соску и т. д., то есть ее стремление ориентироваться на потребности ребенка или руководствоваться собственными представлениями о том, что ему необходимо [32].

С.Ю.Мещерякова говорит о том, что психологическая готовность к материнству может рассматриваться с двух основных позиций:

1. Готовность к материнству как готовность к обеспечению благоприятных условий для развития ребёнка. С этой позиции она рассматривается как специфическое личностное образование, «стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация в отношении к ещё не родившемуся ребёнку».

2. Готовность к материнству как к переходу к новой стадии личностной и половозрастной идентификации. С этой позиции она рассматривается в аспекте удовлетворённости женщины своей материнской ролью [32].

С.Ю. Мещеряковой описаны уровни психологической готовности к материнству:

Низкий уровень характеризуется наличием сомнений в принятии решения иметь ребенка, негативных ощущений и переживаний в период беременности. Женщины не переживают чувства общности с ребенком, не придумывают имя, не представляют себе малыша. В основном, они ориентированы на соблюдение жесткого режима, являются сторонницами «строгого» воспитания и отдают предпочтение детям старше трех лет. В детстве они редко играли с куклами, у таких женщин чаще всего выявляется отсутствие привязанности к собственной матери, строгое отношение родителей.

Высокий уровень. Женщины не испытывают колебаний в принятии решения иметь ребенка, радуются, узнав о беременности. Они отмечают преобладание положительных ощущений и переживаний в период беременности, разговаривают с ребенком, прислушиваются к шевелению. Ориентированы на соблюдение мягкого режима (кормить по потребности ребенка, чаще его брать на руки и т.п.). Все они любят детей младенческого возраста. Женщины с таким уровнем готовности к материнству имели в детстве благоприятный коммуникативный опыт: испытывали привязанность к матери, ласковое отношение собственных родителей, любили играть с куклами.

Средний уровень. У них наблюдается противоречивая установка на воспитание (они не собираются часто брать ребенка на руки, не являются сторонницами кормления по часам и т.д.). Зачастую у таких женщин отмечается отсутствие привязанности к матери, их ранний коммуникативный опыт был неоднозначным, часть из них отдавали предпочтение играм в «дочки-матери», некоторые любят детей до года, остальные – постарше [32].

В работах зарубежных ученых психологическая готовность к материнству рассматривается в рамках теории привязанности М. Айнсворт, Дж. Боулби [11]. Согласно данной теории, в основе материнского поведения и материнской любви лежит инстинкт, который «запускается» в момент родов.

1.6. Психологический компонент гестационной доминанты

Основываясь на учении А.А. Ухтомского о доминанте, И.А. Аршавский предложил понятие «гестационной доминанты» (от лат. *gestatio* — беременность, *dominans* — господствующий).

Гестационная доминанта - совокупность физиологических и психических процессов беременной, которые направлены на создание оптимальных условий для развития будущего ребенка. В ц.н.с. образуется стойкий очаг возбуждения, который обладает повышенной чувствительностью к раздражителям, относящимся к беременности.

Выделены компоненты гестационной доминанты: физиологический и психологический, которые определяются биологическими или психическими изменениями, происходящими в организме женщины.

Психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД) - это совокупность механизмов психической саморегуляции, которые включаются у женщины при беременности. Эти механизмы направлены на сохранение беременности, а также формируют поведенческие стереотипы женщины и ее отношение к беременности.

И.В. Добряков выделил типы психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД): эйфорический, гипогестогнозический, оптимальный, тревожный и депрессивный [21].

Оптимальный тип ПКГД встречается у женщин, которые относятся к своей беременности ответственно, без лишней тревоги.

Отношения женщины со своими родителями, как правило, хорошие. Отношения в семье между супругами гармоничны, беременность является желанной. Беременная продолжает вести активный образ жизни, при этом вовремя встает на учет в женскую консультацию, следует рекомендациям врачей, следит за здоровьем, благополучно посещает курсы дородовой подготовки. Оптимальный тип ПКГД приводит к формированию гармонического типа семейного воспитания ребенка, женщина относится к ребенку с любовью и ответственностью.

Гипогестогнозический тип ПКГД (от греч. *hypo* — приставка, означающая слабую выраженность; лат. *gestatio* — беременность; греч. *gnosis* — знание) нередко отмечается у женщин, увлеченных работой или не закончивших учебу. У женщин младшей возрастной группы, как правило, беременность незапланированная. Женщины старшей возрастной группы планируют беременность, так как опасаются в дальнейшем возрастных рисков, связанных с беременностью. Женщины с таким типом ПКГД не меняют свой стиль жизни, в женскую консультацию обращаются на 4-5 месяце беременности, посещают ее нерегулярно, игнорируют рекомендации врачей.

Женщины с гипогестогнозическим типом ПКГД нередко легкомысленно относятся к курсам дородовой подготовки. После родов у них часто отмечается гипогалактия, зачастую желание кормить грудью отсутствует. После рождения ребенка уход за ним часто перепоручается другим лицам (бабушкам, няням). Этот тип ПКГД может отмечаться у многодетных мам, у женщин, забеременевших с помощью ЭКО. Чаще всего гипогестогнозический тип ПКГД приводит к формированию гипопротекции, эмоционального отвержения, неразвитости родительских чувств, что может в дальнейшем послужить причиной гиперактивности детей, склонности к делинквентному поведению, нервно-психическим расстройствам.

Эйфорический тип ПКГД (от греч. eu — хорошо; phero — переносить) встречается у женщин, длительно лечившихся от бесплодия и женщин с истерическими чертами. У беременных преобладает повышенный фон настроения. Беременность часто желанная, однако она может стать средством манипулирования, достижения меркантильных целей. Женщина становится излишне претенциозной, требует внимания к себе, выполнения любых прихотей. Женщиной декларируется чрезмерная любовь к будущему ребенку, возникающие проблемы преувеличиваются. Женская консультация, курсы подготовки к родам посещаются, но рекомендации выполняются формально. Некоторые женщины с эйфорическим типом ПКГД считают, что врачи и курсы им не нужны. Отношение к родам может быть беспечным.

Эйфорический тип ПКГД приводит к формированию потворствующей гиперпротекции, расширению сферы родительских чувств к ребенку, предпочтению в ребенке детских качеств, женщины боятся взросления ребенка, склонны выносить конфликт с супругом в сферу воспитания.

Тревожный тип ПКГД может сформироваться при следующих условиях: незапланированная беременность, неадекватность мотивов беременности, беременность без брака, дисгармоничные отношения с супругом, дисфункциональная семья, низкая самооценка, высокая тревожность, проблемы со здоровьем как физическим, так и психическим, неблагоприятные материально-бытовые условия. Тревога у беременной перестает носить адаптивный характер. Беременная переоценивает имеющиеся проблемы или не может объяснить, с чем связана испытываемая ей тревога. Женщины характеризуются такими чертами как ипохондричность, мнительность, ранимость, утомляемость, они легко теряют душевное равновесие, могут стесняться своей

беременности, их тревожит отношение к беременности окружающих, мужа.

Беременные с тревожным типом ПКГД нуждаются в психотерапевтической помощи. Тревожный тип ПКГД приводит к формированию доминирующей гиперпротекции. Став матерями, женщины характеризуются повышенной моральной ответственностью, при этом неуверенностью в себе как воспитателе. Нередко вынесение супружеского конфликта в сферу воспитания.

Депрессивный тип ПКГД характеризуется резко сниженным фоном настроения. Беременная, раньше мечтавшая о ребенке, может говорить, что теперь ребенка не хочет, боится умереть при родах, или что не верит в свою способность выносить здорового ребенка. Часто у беременных с депрессивным типом ПКГД возникают дисморфоманические идеи (от греч. *dys* — приставка, означающая расстройство, *morphe* — форма, *mania* — одержимость), т.е. мысли о том, что беременность «изуродовала их». Беременные с этим типом ПКГД боятся быть покинутыми мужем, часто плачут. Такое поведение может действительно испортить отношения женщины с родственниками, что еще больше усугубляет ее состояние. В более тяжелых вариантах бредовые идеи самоуничтожения, ипохондрические идеи, обнаруживается склонность к суициду. Беременные с депрессивным типом ПКГД нуждаются в психотерапевтической или психиатрической помощи. Варианты дальнейшего семейного воспитания при этом типе ПКГД аналогичны тем, что формируются при тревожном типе, но более яркие. У таких матерей может наблюдаться эмоциональное отвержение ребенка, жестокое обращение с ним, сопровождающееся возникновением чувства вины у женщины.

1.7. Психологические концепции внутриутробного развития

Психоаналитические теории внутриутробного воздействия

Зигмунд Фрейд говорит о том, что новорожденный беззащитен перед потоком раздражений из внешнего мира, которые начинают влиять на него при рождении. Новорожденный не имеет еще защитных механизмов, чтобы обезопасить себя. В этой первоначальной опасной ситуации – во время родов при отделении от матери формируется модель тревоги для всей последующей жизни. При этом З. Фрейд не признает возможности существования сознания у ребенка в данный момент [49].

Отто Ранк считает сильную тревогу при рождении как причину всех неврозов, описывает роды как сильнейший шок, как на физиологическом, так и на психологическом уровнях. Вне матки ребенок вынужден столкнуться с нерегулярностью питания, частым отсутствием матери, колебаниями температуры, шумом. Он должен самостоятельно дышать, глотать пищу и выводить отработанные вещества. Рождение травмирует не потому, что ребенок от райского блаженства в чреве матери переходит к неблагоприятным условиям внешнего мира, а потому, что само прохождение через родовой канал связано с чрезвычайно высоким эмоциональным и физическим стрессом и неимоверной болью. Эта ситуация формирует резервуар тревоги, первоисточник, из которого тревога выделяется на протяжении жизни. Как отделение от матери, так и, любого рода отделения в дальнейшей жизни, являются травматичными. Поэтому, любое наслаждение конечной целью подразумевает воссоздание внутриутробного блаженства. Максимальное удовольствие возможно при сексуальном акте, который, согласно О. Ранку, символически выступает как воссоединение с матерью [41].

Филлис Гринейкр утверждает, что период внутриутробного развития, роды и первое время после рождения являются определяющими в предрасположенности к тревоге. Плод реагирует на стимуляцию из внешнего мира. Если воздействия извне носят сильный, травмирующий характер, это может сформировать склонность к психологическим срывам.

Нендор Фóудор также видит в пренатальном опыте и родах основу невротического поведения. Доказательства Н. Фоудора базируются на анализе так называемых «пренатальных сновидений» взрослых, которые он анализировал в своей практике. Нерожденный ребенок зависит от крови матери, с которой к нему поступают кислород, другие необходимые вещества. При этом испытываемые будущей матерью переживания могут навредить ребенку. Также травматичными Н. Фоудор считает интенсивные половые сношения родителей. Последствия пережитого внутриутробно наблюдаются в сновидениях на протяжении всей жизни в следующих образах: страх увечья или смерти; проползание через узкие отверстия; погружение в землю, в грязь; захоронение заживо; раздавливание, удушение, утопление; утаскивание какими-либо существами, монстрами.

Роды, по мнению Н. Фоудора, это испытание, сравнимое со смертью, поэтому опыт рождения вытеснен из памяти человека.

Н. Фоудор сформулировал четыре принципа пренатальной психологии:

1. Роды являются травматичными почти всегда.
2. Чем дольше роды, тем больше родовая травма и психические осложнения.
3. Сила родовой травмы прямо пропорциональна повреждениям, полученным ребенком во время родов или сразу после них.

4. Любовь и забота о ребенке могут уменьшить силу травматических последствий.

Теория базовых перинатальных матриц С.Грофа

Теорию перинатальных матриц создал *Станислав Гроф*. Согласно этой теории, у каждого человека формируются четыре базовые перинатальные матрицы (модели, штампа), соответствующих беременности, родам и первому времени после родов [18].

С. Гроф создал свою теорию, основываясь на результатах своих опытов на 5000 человек. Он сопоставил обстоятельствами рождения этих людей с их галлюцинациями (под ЛСД). С. Гроф сделал попытку установить связь между базовыми перинатальными матрицами и психосоматическими заболеваниями людей.

БПМ - I. Матрица наивности. Формируется до начала родов с 22-24 недели беременности. Здесь создается базовый психический потенциал человека, его способность к адаптации и другие возможности. Если ребенок желанный, а беременность протекает спокойно, то жизненный потенциал этого ребенка будет большим.

БПМ - II. Матрица жертвы. Начинает складываться с начала родов до раскрытия шейки матки (первый период родов). Ребенок чувствует силу схваток, при этом «выход» из матки пока еще закрыт. Известно, что организм ребенка отчасти регулирует роды собственными гормонами, попадающими в кровоток материнского организма через пуповину и плаценту. Именно поэтому любая родостимуляция извне нарушает процесс взаимодействия организмов матери и ребенка. Также излишняя боязнь родов, страх матери, приводит к выбросу гормонов стресса, при этом происходит спазм сосудов плаценты. В первом и втором случае, ребенок оказывается в роли жертвы и формируется патологическая матрица жертвы. То же самое происходит и при

экстренном кесаревом сечении. Поэтому лучше, если кесарево сечение является плановым.

БПМ - III. Матрица борьбы. Формируется от раскрытия шейки матки до момента рождения (второй период родов). Здесь закладывается необходимая активность человека. Если мать в период потуг ведет себя правильно, тем самым помогает ребенку, он чувствует поддержку, и в жизни его активное поведение будет соответствовать требованиям жизненной ситуации. Возможно, что при любом кесаревом сечении, эта матрица не формируется.

БПМ - IV. Матрица свободы. Формируется с момента рождения в течение первых 7 дней. Закладывается отношение человека к свободе и своим возможностям. Если ребенок после рождения оказывается в ситуации разлуки с матерью, то будучи взрослым, независимость и свободу он может оценивать негативно и подсознательно мечтать о матрице наивности.

До года можно компенсировать влияние негативно сформированных перинатальных матриц с помощью полноценного вскармливания грудью, любовью и заботой [18].

На сегодняшний день существует методика холотропного дыхания (проводится только специалистами – психологами), позволяющая воссоздать процесс прохождения и исправить свои базовые перинатальные матрицы.

1.8. Психологическое сопровождение беременности

Психологическое сопровождение беременности – это психологическое консультирование женщины и семьи в целом в период ожидания рождения ребёнка. У членов семьи меняется социальный статус (женщина становится матерью, а мужчина отцом), семейные роли, материальное положение, взаимодействие с ближайшими

родственниками и т.д. Семейные пары во время беременности задаются множеством вопросов.

Цель психологического сопровождения беременности – снятие тревог, гармонизация внутреннего состояния женщины, преодоление естественного семейного кризиса.

Основные формы проведения консультаций это беседы с психологом и арт-терапевтические упражнения, включающие в себя рисование, сочинение сказок, работа со сновидениями, обсуждение разных волнующих вопросов с обязательным поиском оптимальных вариантов решений. Н.В. Боровикова, С.Т. Посохова предлагают следующие приемы работы: экспрессивное изображение в танце, терапия тенью, ведение пиктографического дневника (зарисовывание эмоциональных переживаний), направляемое воображение, работа со снами, другие формы фантазирования, концентрации, медитации и работы с полярностями [10].

Психологическая помощь беременным женщинам может быть направлена на актуализацию и осознание ими радости материнства, собственной женственности, которые соотносятся с представлениями о своей личности. С психологической точки зрения работа в период беременности, по мнению, Н.В. Боровиковой, С.Т. Посоховой должна быть сфокусирована на следующих моментах:

- ознакомление с физиологическими аспектами протекания беременности и связанными с ними изменениями в данный период;
- предоставление будущей матери информации о возможных эмоциональных и поведенческих особенностях, характерных для женщин, в период вынашивания ребенка (см. табл. № 1 «Динамика поэтапного развития беременности»);
- прояснение актуальных желаний и ожиданий в отношении своей жизни и жизни будущего ребенка (построение прогнозного сценария

всеми членами семьи в ожидании ребенка - важный аспект психотерапевтической работы; плюс анализ отношения к будущему ребенку через работу с ожиданиями в отношении пола);

- рассмотрение ситуаций, складывающихся при взаимодействии с близкими значимыми людьми (обязательна проработка диадических отношений «Я и моя мама» как материал для построения собственного жизненного сценария и «Я и отец будущего ребенка»);

- помощь в осознании своих чувств и внутриличностных конфликтов (возвращение к состоянию Я-ребенок как источнику материнской интуиции; научение заботе о себе);

- работа с фобиями (сбор «коллекции материнских страшилок»);

- телесно и личностно-направленное проигрывание ситуаций собственных родов и родов своего ребенка (психокоррекционная работа с ложными установками, диагностика психологического протекания беременности);

- отработка умения принимать решения (написание открытого письма акушеру-гинекологу с вербализацией ожиданий в отношении медикаментозного ведения родов, присутствия отца будущего ребенка, первых минут общения с малышом, грудного вскармливания и т. п.);

- соотнесение своего материнского начала с представлениями и знаниями о себе, своей личности, принимаемыми социальными ролями, имиджем (психокоррекционная работа по преобразованию статуса «женщина-дочь» в статус - «женщина-мать»);

- нахождение творческих способов адаптации к состоянию беременности и принятие ответственности за их реализацию (психологическими составляющими творческого развития содержательной стороны Я являются саморефлексия, духовность, социальная зрелость потребностей) [10].

Динамика поэтапного развития беременности (по Н.В. Боровиковой, С.Т. Посоховой)

Этапы психологического развития беременности	Недели беременности	Психологические проявления	Психосоматические проявления и ощущения
Установка на беременность	0 – 4	Волнение, навязчивая мысль «Я – беременна»; рефлексия происходящего	Усталость, сонливое состояние; отсутствие аппетита; «беременные причуды»
Осознания себя беременной	4 – 8	Страх, беспокойство, радость, подъем чувств	Тошнота, чрезмерное слюноотделение, недомогание
Симптом принятия решения	8 – 12	Неустойчивость настроения, похожая на ПМС	Изжога, расстройство пищеварения, аппетита
Симптом «Сверх-Я»	12 – 16	Ощущение внутреннего спокойствия.	Периодические головные боли, усиление аппетита
Симптом эмоциональной лабильности	Весь период беременности	Ощущение скуки, медлительности, возрастающего недовольства, восприимчивости к событиям и ситуациям	Эмоциональные колебания, характерные для ПМС; эмоциональная дезадаптивность
Симптом противоречивого отношения к беременности	8 – 36 (кульминация 16)	Фрустрация при отсутствии ощущения «Я беременна». Чувство разбитости, хаоса; забывчивость, стремление к самоорганизации.	Усталость, спорадические головные боли; возможны головокружения, обмороки.
Симптом принятия новой жизни в себе	16 – 20	Радость, эйфория, фантазии, связанные с появлением ребенка.	Рост или потеря аппетита.
Симптом психологического симбиоза матери и плода	При первых движениях плода		

Симптом перинатальной дисморфофобии	16 – 42 (кульминация 20 – 25)	Частые смены настроения.	Учащенное сердцебиение.
Симптом завышенных притязаний по отношению к другим	20 – 25	Раздражительность, нервозность, плаксивость.	Усиленный аппетит, изжога. Усталость, головокружения.
Симптом ощущения депривации	25 – 36	Повышенная возбудимость.	Спазмы мышц нижних конечностей.
Симптом сексуальной неполноценности периода беременности	20 – 36	Нетерпеливость и возбуждение; желание скорейшего родоразрешения.	Более легкое (или трудное) достижение оргазма. Зуд живота.
Симптом активизации потребности в независимости. Симптом «гнездования»	30	Желание создания безопасного места для себя и будущего ребенка.	
Симптом нетерпения	32 – 42	Беспокойство о будущем. Ощущение надоевшей беременности. Усиление боязни материнства.	Обедненное дыхание, бессонница, смещенная назад походка.
Симптом страха перед родами	С 34 до родов	Усиление страха перед родами, желание скорейшего разрешения.	Усталость или чрезмерная энергия.
Пигмалионизация ребенка. Эффект бондинга		Рождение ребенка	

Особенности психологической работы с различными группами пациенток

Психологическая помощь должна соответствовать ситуации, в которой оказалась беременная. Н.В. Боровикова, С.Т. Посохова выделяют следующие группы пациенток [10]:

1. Беременные, желающие родить и воспитывать ребенка в семье.
2. Беременные, собирающиеся родить и имеющие намерение оставить ребенка в роддоме.
3. Беременные, решившие прервать беременность.
4. Женщины, чей брак оказался бесплодным.

Работа психолога с женщинами *первой группы* направлена на психологическую подготовку к родам и материнству, обеспечение благоприятного психоэмоционального настроения в течение беременности, повышение доверия к врачу, осознание женщинами радости материнства, собственной женственности, снятие общей тревоги; проработка страха родов; представление методов дыхания и релаксации, помогающих и во время беременности, и во время родов; помощь при послеродовой депрессии. Работа с семейным окружением беременной женщины также является важным компонентом оказания психологической поддержки. Темы, которые могут быть предметом обсуждения и работы с обеими супругами: психологическая подготовка к совместным родам; разрешение конфликтных ситуаций между супругами в период беременности; первые дни и месяцы жизни ребёнка с точки зрения его психического развития;

При работе с женщинами *второй группы*, собирающимися родить и имеющими намерение оставить ребенка в роддоме, задача психолога заключается в следующем:

- выявление причин такого решения женщины;

- помощь женщине в осознании важности и ответственности такого решения;
- эмоциональная поддержка женщины.

Отказа от ребенка является для женщины стрессовым фактором, ведущим к возникновению и развитию психических и физических нарушений. Зачастую в основе тревожности и депрессии женщин, отказавшихся от своих детей, лежат внутренние конфликты: между давлением общественной морали и стремлением к материнству, между неверием в свои силы и стремлением к материнству, между осознанием негативной установки по отношению к беременности и материнским инстинктом. Принимая решение отказаться от ребенка, женщина испытывает состояние уныния, опустошенности, тоски, отчаяния. Задача психолога — помочь женщине осознать невидимую и неясную для женщины связь между тяжелым душевным состоянием и содержанием ее выбора. Вопросы психолога необходимо формулировать так, чтобы женщина, уверенная в том, что она принимает единственно верное решение, пыталась ответить себе, почему ей так тяжело, что приведет к осознанию неверности принимаемого решения. Психолог играет роль помощника в диалоге с собеседником, чтобы состоялся его внутренний диалог. Женщине, оказавшейся в кризисной ситуации, необходим диалог с человеком, который в нее верит. В таком случае она начинает верить в себя и открывает в себе скрытые возможности.

При работе с женщинами *третьей группы*, решившими прервать беременность, задача психолога заключается в предоставлении беременной информации об опасных для психики пациентки последствиях прерывания беременности, в анализировании кризисной ситуации вместе с беременной, а в преодолении внутриличностных конфликтов. После прерывания беременности в течение

продолжительного периода времени отсутствует наблюдение за пациенткой, однако постабортный синдром очень часто встречается в работе психолога.

Постабортный синдром зачастую принимает вид реактивной депрессии, которая протекает в форме эмоционально-аффективного шока или в форме «эмоционального паралича». Первая форма развивается через 2–5 дней после аборта у инфантильных личностей с истероидными чертами характера. Эмоционально-аффективный шок выражается в слезливости, демонстративном поведении, увеличении соматических жалоб, ипохондричности, требовании внимания к себе. Форма «эмоционального паралича» проявляется как кажущееся равнодушие, отсутствие переживаний, спокойствие, которые через 5–7 может сменить депрессия.

У многих женщин с постабортным синдромом появляется угрызения совести, чувство вины. Помощь женщине с постабортным синдромом, обратившейся к психологу по истечении долгого времени после аборта, требует продолжительной работы и не всегда оказывается эффективной, т.к. длительные отрицательные переживания накапливаются.

Психологическое консультирование с пациентками *четвертой группы*, чей брак оказался бесплодным, может быть полезно при работе с супружескими парами. Цель работы психолога при этом — способствовать улучшению отношений в семье, преодолению внутрисемейных конфликтов, в итоге — сохранению семьи.

Консультации могут быть как индивидуальными только для женщины, так и совместными, когда супруги приходят вместе. Периодичность встреч оговаривается в каждом конкретном случае.

Вопросы для самоконтроля

1. Когда начала формироваться перинатальная психология как самостоятельная область психологии?
2. Что является областью исследования перинатальной психологии?
3. Какие задачи призвана решать перинатальная психология?
4. Какие периоды включает в себя перинатальное развитие?
5. К какому месяцу внутриутробного развития происходит формирование органов чувств и соответствующих центров мозга плода?
6. На что влияет опыт общения в пренатальном периоде?
7. Как влияет осознанность отношения к беременности на формирование доверия к жизни?
8. Каковы факторы, влияющие на беременность?
9. Что представляет собой беременность в психологическом аспекте?
10. Какие мотивы сохранения беременности являются наиболее оптимальными с точки зрения готовности к материнству?
11. В чем заключается адаптационный смысл беременности?
12. Что включает в себя стиль переживания беременности (по Г.Г. Филипповой)?
13. Какие стили переживания беременности известны?
14. На что влияет стиль переживания беременности?
15. Что такое психологическая готовность к материнству, согласно подходу С.Ю. Мещеряковой?
16. Какие выделены компоненты психологической готовности к материнству?
17. Что составляет структуру психологической готовности к материнству (по С.Ю. Мещеряковой)?
18. Что такое психологический компонент гестационной доминанты?
19. Какие типы ПКНД выделены И.В. Добряковым?

20. Какие психологические концепции внутриутробного развития известны?
21. В чем суть психоаналитических теорий внутриутробного воздействия?
22. Какова основная идея теории базовых перинатальных матриц С.Грофа?
23. Как происходит негативное формирование перинатальных матриц по С. Грофу?
24. Что такое психологическое сопровождение беременности?
25. Какова цель психологического сопровождения беременности?
26. В каких основных формах проводятся консультации в рамках психологического сопровождения беременности?
27. На что может быть направлена психологическая помощь беременным женщинам?
28. Какие группы пациенток выделили Н.В. Боровикова, С.Т. Посохова в зависимости от ситуации беременности?
29. Что такое постабортный синдром?

Раздел 2. Младенчество

2.1. Новорожденность. Кризис новорожденности

«Развитие ребёнка открывается критическим актом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название новорожденности» (Л.С.Выготский). Кризис новорожденности (**0-2 мес.**) отделяет эмбриональный период развития от младенческого.

Социальная ситуация новорожденного специфична и определяется с одной стороны полной биологической беспомощностью ребенка, а с другой стороны, отсутствием основных средств общения в виде речи.

Ребенка после родов обследуют по *шкале Вирджинии Апгар* (см. рис.3).

Оценка новорожденного по шкале Вирджинии Апгар			
Критерии	0 баллов	1 балл	2 балла
Окраска кожного покрова	Генерализованная бледность или генерализованная синюшность	Розовая окраска тела и синюшная окраска конечностей	Розовая окраска всего тела и конечностей
Частота сердечных сокращений	Отсутствует	<100	>100
Рефлекторная возбудимость	Не реагирует	Реакция слабо выражена (grimace, движение)	Реакция в виде кашля, чихания, громкого крика, движения
Мышечный тонус	Отсутствует, конечности свисают	Снижен, некоторое сгибание конечностей	Выражены активные движения
Дыхание	Отсутствует	Нерегулярное, крик слабый (гиповентиляция)	Нормальное, крик громкий

Рис. 3. Оценка новорожденного по шкале В. Апгар

Баллы менее 3 означают критическое состояние новорождённого, более 7 считается хорошим состоянием (норма). Максимальное количество баллов – 10.

Этот период называется *кризисом новорожденности*, поскольку роды – переломный, тяжелый момент в жизни ребенка.

Причины кризиса: - *Физиологические* (ребенок отделяется от матери физически, он попадает в новые условия: яркий свет, воздушная среда, нестабильная температура окружающей среды, требуется другой тип дыхания, тип питания).

- *Психологические* (психика и поведение новорожденного своеобразны). Психика новорожденного своеобразна, в ней преобладают недифференцированные переживания, в которых смешены потребности, ощущения и эмоции как показатель удовлетворения потребностей. Новорожденный не способен выделить себя, какие-либо объекты. Своеобразным является *поведение новорожденного*. В его поведении можно наблюдать: упорядоченные реакции (рефлексы), сон, бодрствование, диффузную ненаправленную активность.

Сон различают глубокий, поверхностный и полусон. Сон рассматривается исследователями как защитное реагирование психики. Многообразие стимулов, которые обрушиваются после рождения на ребенка, можно сравнить с «информационным шоком», что влечет за собой ускоренное созревание ЦНС и, одновременно с этим, отражается в преобладании сна в поведении ребенка.

Бодрствование может быть спокойным (сенсорная активность) и активным (сенсорная активность дополняется двигательной активностью).

Диффузная ненаправленная активность это реакции ребенка на внутренние и внешние раздражители, проявляющаяся в виде крика и

плача. Упорядоченные реакции - это специализированные безусловные рефлексы:

- Врожденные доминантные реакции, которые используются взрослыми при уходе за младенцем, когда его нужно успокоить. Это пищевое сосредоточение - сосание материнской груди или соски-пустышки и лабиринтное сосредоточение — при раздражении вестибулярного аппарата во время укачивания.
- Рефлексы, обслуживающие пищевое поведение (ориентировочный, сосательный и глотательный рефлексы).
- Защитные или оборонительные рефлексы (рефлекс Пейпера — смыкание век в ответ на сильный световой раздражитель; рефлекс Бехтерева — неожиданный слуховой раздражитель вызывает кратковременное смыкание век; рефлекс Моро — прижимание ручек к груди, как бы обхватывание себя в ответ на сильный звук или на потерю опоры; отдергивание конечности в ответ на болевой раздражитель).
- Ориентировочные рефлексы зрительного и слухового анализаторов по типу рефлекса «Что такое?»
- Рефлексы-атавизмы («обезьяний» хватательный рефлекс, рефлекс Бабинского, рефлекс шагания, рефлекс опоры, «плавательный» рефлекс и др.).

Насчитывается больше 70 врожденных рефлексов. С первых дней жизни начинается выработка условных рефлексов. Первый условный рефлекс формируется на 1-й неделе на положение при кормлении. На 2-4 неделе формируется слуховое сосредоточение. Резкие звуки приводят к тому, что ребенок замолкает и замирает. На 3-4 неделе уже на голос человека возникает такая реакция. Ребенок сосредотачивается на звуке и поворачивает голову в сторону источника звука. На 3-5 неделе появляется зрительное сосредоточение. Зрительное и слуховое сосредоточение формируют основу для комплекса оживления.

Комплекс оживления - это эмоционально-двигательная реакция, проявляющаяся у ребенка при появлении близкого взрослого. Ребенок при этом двигает ручками и ножками, издает звуки, улыбается. Комплекс оживления содержит сенсорный компонент (зрительное и слуховое сосредоточение на лице взрослого), аффективный компонент (улыбка), моторный компонент (движение ручек и ножек), голосовые реакции. Известно, что человеческое лицо это самый привлекательный объект для ребенка. А улыбка является человеческой особенностью. Ребенку для развития необходим взрослый. Может быть, появление улыбки является механизмом, позволяющим сформироваться эмоциональной связи между ребенком и взрослым. Важно, чтобы взрослый эмоционально взаимодействовал с ребенком. Ограничение взаимодействия со взрослым (социальная депривация) может привести к задержке формирования общения ребенка из-за угасания спонтанной улыбки. Если нарушается формирование комплекса оживления, то в дальнейшем страдают все стороны развития ребенка.

Комплекс оживления означает появление потребности в общении со взрослым – первой социальной потребности и знаменует переход в развитии от новорожденности к младенчеству. Формируются новые потребности: в общении со взрослым, в получении впечатлений, в движении. Одной из основных особенностей новорожденного периода являются безграничные возможности усвоения нового опыта.

Психическое развитие зависит от впечатлений, на основе которых формируются условные рефлексy. Известно, что если ребенок попадает в условия сенсорной изоляции (т.е. отсутствия достаточного количества впечатлений), его развитие резко замедляется. Организатором впечатлений является взрослый.

Основное новообразование кризиса – возникновение индивидуальной психической жизни ребенка.

2.2. Младенческий возраст (2 месяца-1год).

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность

Социальная ситуация развития, по словам Л.С. Выготского, характеризуется тем, что всё поведение и вся деятельность младенца реализуется через взрослых. Важной характеристикой социальной ситуации младенчества является возникновение психологической общности, эмоционального единства ребенка и матери «Пра-Мы». В этом возрасте формируется чувство привязанности.

Л.С. Выготский, описывая социальную ситуацию развития в младенчестве, указывает на то, что «Взрослый человек является для младенца всегда «психологическим центром» всякой ситуации... Любая потребность младенца, в чем бы эта потребность ни заключалась, постепенно в процессе развития становится для него потребностью в другом человеке, в контакте с человеком, в общении с ним» [14].

Ведущая деятельность младенчества – эмоциональное общение со взрослым. *Потребность в общении* появляется у ребенка рано, примерно в месяц – два месяца, после кризиса новорожденности и проявляется в виде комплекса оживления. Потребность в общении со взрослым в младенчестве имеет следующие характеристики: интерес и эмоциональное отношение ко взрослому, активность при взаимодействии со взрослым, чувствительность к оценкам взрослого (по А.Г. Рузской) [43].

Эмоциональное общение со взрослым обеспечивает ребенку радостное настроение. Настроение повышает активность ребенка, от которой зависит развитие восприятия, речи, мышления. Согласно М.И. Лисиной, положительное отношение взрослого к действиям ребенка вызывает у него радостное переживание. М.В. Попова указывает, что в дальнейшем, в процессе игры и обучения одобрение взрослого будет для ребенка основным показателем успешности его поведения и

деятельности. Взрослый, взаимодействуя с ребенком, оценивает его поведение, поощряет похвалой, одобрительно улыбается или хмурит брови, грозит пальцем, при этом закрепляя положительные эталоны в поведении и тормозя негативные.

В течение младенчества форма общения ребенка меняется. Согласно М.И. Лисиной [29], от 0 до 6 месяцев общение происходит в *ситуативно-личностной* форме. Взрослый обеспечивает выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных потребностей. Непосредственно-эмоциональные контакты являются основным содержанием общения.

После 6 месяцев ведущей формой общения является *ситуативно-деловое*. Эта форма общения проявляется до двухлетнего возраста. То есть место общения ради общения занимает общение по поводу предметов, игрушек, которое перерастает в совместную деятельность ребенка и взрослого, т.к. в ходе общения ребенок обращается к взрослому за помощью, а взрослый направляет действия ребенка.

Такое сотрудничество служит фундаментом для возникновения активной речи и постепенно создает условия для формирования предметно-орудийной деятельности – ведущей на следующем возрастном этапе, в раннем детстве.

М.В. Попова указывает, что в развитии общения в младенчестве проявляются следующие закономерности. В 4-5 месяцев общение приобретает избирательный характер: ребенок отличает своих от чужих, незнакомый человек может вызвать испуг.

В 7-8 месяцев ребенок внимательно следит за движениями и речью взрослого. Воспроизводит не сразу, спустя некоторое время. Потребность в общении приводит к подражанию звукам речи, через которое происходит усвоение языка. Подражание - одна из ярких

потребностей и способностей ребенка. Эта способность открывает возможность обучения.

В 1 год длинная речь взрослого и поглаживания по головке вызывают эмоциональное раздражение, так же как и непредметное общение, попытки вовлечь ребенка в более сложную деятельность оказываются неэффективными [39].

Ребенок, общаясь со взрослыми, а также с детьми, которые его старше, взаимодействует с людьми, превосходящими его по опыту и знаниям. Такая ситуация расширяет «зону ближайшего развития» ребенка, заставляя его развиваться, превосходя свои актуальные возможности.

В том случае, если потребность в общении удовлетворяется недостаточно или не удовлетворяется, возникает *социальная депривация*. Дети, оказавшиеся в детском доме, в психическом развитии отстают. У них до 9-10 месяцев сохраняется безразличный взгляд, обращенный в потолок, они апатичны, вялы, не чувствуют интереса к окружающему. У них поздно появляется речь. Дети отстают и в физическом развитии. Такие последствия недостатка удовлетворения потребности в общении получили название *госпитализма*.

Такие ученые как А. Фрейд, Дж. Боулби и др. утверждали, что разлучение ребенка и матери в первые годы жизни влечет нарушения в психическом развитии ребенка.

Р. Спитцем описаны такие последствия воспитания детей в детских учреждениях, как нарушения поведения и задержка психического и физического развития. Он установил, что независимо от хорошего ухода, питания, в этих учреждениях, был очень высоким процент смертности.

В работах разных авторов указывается, что разлука с матерью влияет на эмоциональное и познавательное развитие ребенка, а также

что в условиях госпитализма у детей отстает предречевое и речевое развитие.

А. Джерсидц, занимаясь изучением эмоционального развития детей, пришел к выводу, что от того, сколько любви и в какой форме получил ребенок, зависит его способность любить других людей.

А. Фрейд описывала развитие детей, осиротевших во время войны и воспитывавшихся в детских домах. В подростковом возрасте они оказались неспособными к избирательному отношению к окружающим и стремились к установлению с кем-нибудь из взрослых тесных детско-материнских отношений, не соответствовавших их возрасту.

В младенчестве начинается формирование *привязанности* к близкому взрослому, первый год жизни ребенка является сензитивным периодом для формирования привязанности. Согласно теории Дж. Боулби, привязанность - это модель поведения, обеспечивающая достижение и сохранение контактов с близким взрослым, удовлетворяющим потребность ребенка в безопасности [48].

Примерно в 6-10 месяцев у ребенка возникает избирательность в отношении взрослых, различение «своих» и «чужих». Если до 12 месяцев привязанность оказывается несформированной, это влечет серьезные нарушения психического развития.

О.А. Карабанова, рассматривая теорию формирования привязанности Дж. Боулби, выделяет в младенчестве следующие этапы формирования привязанности. От рождения до 6 месяцев формируется потребность в контакте и близости со взрослым, необходимых для выживания ребенка. Происходит генезис исходной поведенческой модели привязанности. От 6 до 12 месяцев на основе формирования «сохранения объекта» осуществляется выделение образа матери как объекта поведенческой модели привязанности. Начинается дифференциация людей на «своих» и «чужих». На чужих взрослых у

ребенка 6-7 месяцев впервые возникает реакция страха. Происходит четкое выделение фигур привязанности [24].

Формирование привязанности зависит от базовых характеристик матери, согласно Е.В. Попцовой, к ним относятся:

- эмоциональное принятие ребенка, любовь и уважение его личности, умение выразить это в общении с ним;
- чувствительность и сенситивность к особенностям поведения ребенка, сигнализирующим о его потребностях и желаниях. Чрезмерная чувствительность матери и фиксация на симптомах неблагополучия могут приводить к формированию тревожной привязанности;
- понимание причин этого состояния, адекватное представление о возрастно-психологических и индивидуальных особенностях ребенка;
- умение адекватно реагировать на потребности и нужды ребенка, отзывчивость матери;
- постоянство, последовательность и непротиворечивость поведения матери, позволяющие ребенку адекватно ориентироваться в поведении матери и эффективно взаимодействовать с ней;
- ориентация матери на ребенка как самостоятельного субъекта, а не как на объект материнского ухода и воспитания. Учет во взаимодействии с ребенком его активности и потенциальных возможностей и ограничений [40].

Привязанность проявляется в страхе при появлении незнакомых людей, тревоги при отдалении от близкого взрослого.

2.3. Физическое развитие в младенчестве.

Ключевые моменты физического развития и развития двигательной сферы отражены в схеме на рисунке 4.

Двигательные функции на первом году жизни	
1 мес	Лежа на животе, кратковременно приподнимает голову
2 мес	Лежа на животе, удерживает голову, в вертикальном положении — непостоянно
3 мес	Лежа на животе, опирается на согнутые под острым углом предплечья; в вертикальном положении хорошо удерживает голову
4 мес	Лежа на животе, опирается на согнутые под прямым углом предплечья; лежа на спине, если потянуть за руки, приподнимает голову; поворачивается со спины на
5 мес	Лежа на животе, опирается на вытянутые руки, на одну руку; на спине, при потягивании за руки тянется за руками, уверенно поворачивается со спины на бок
6 мес	Лежа на животе, опирается на вытянутые руки, на одну руку; лежа на спине, при потягивании за руки садится; поворачивается со спины на живот
7 мес	Посаженный ребенок сидит, опираясь на руки; ползает на животе; стоит при поддержке; поворачивается с живота на спину
8 мес	Садится и сидит, не опираясь; становится на четвереньки; ухватившись за опору, становится на колени
9 мес	Лежа на животе, опирается на вытянутые руки, на одну руку; лежа на спине, при потягивании за руки садится; поворачивается со спины на живот
10 мес	Стоит самостоятельно, ходит, держась одной рукой
11 мес	Уверенно стоит без опоры; приседает; ходит, держась одной рукой; делает несколько шагов без опоры
12 мес	Ходит без поддержки, приседает и встает

Рис. 4. Развитие двигательной сферы на первом году жизни

(по И.В. Шаповаленко) [52]

Развитие *мелкой моторики*. Организованные движения рук формируются у ребенка в результате развития действий с предметами на протяжении первого года жизни.

Развитие движений руки начинается с хватания, которое можно разделить на дотягивание и схватывание. О.А. Карабанова описывает этапы в развитии манипуляций с предметом [24].

1-й этап «преддействия» (от 3-4 до 6 месяцев) формируется единство зрительных ощущений и движений руки «глаз—рука», т.к. в развитии движений руки ведущая роль принадлежит зрительному анализатору. Сенсомоторная координация «глаз—рука» - это главное условие формирования хватания. У ребенка умение направлять движения своих рук к предмету и его ощупывание возникают лишь только на 4 месяце. До этого ребенок может совершать простые действия с вложенным в его руку предметом, но это происходит без зрительного контроля.

2-й этап «повторных результативных действий» (5-7 месяцев) — ребенок производит манипуляции с предметами под зрительным контролем. Хватание появляется в 5 месяцев. Развитие руки начинается с ощупывающих движений (рука движется по предмету). С ощупывания начинается интенсивное развитие движений ребенка. В 7 месяцев захватывание предмета происходит почти мгновенно, при этом действии большой палец противопоставляется остальным. В дальнейшем он размахивает, постукивает, притягивает предмет, рассматривает его, похлопывает, бросает и т.д. Эти манипуляции называются круговыми циркулярными реакциями, поскольку ребенок их повторяет как бы «по кругу». Н.Л. Фигурин и М.П. Денисова указывают, что с появлением повторных движений начинается новая фаза в развитии движений [45].

3-й этап «соотносимых действий» (7-10 месяцев) ребенок способен манипулировать двумя предметами, соотнося их друг с другом (помещает ложку в чашку, пытается нанизывать пирамидку и т.д.). Значение для развития соотносимых действий имеет показ взрослым действия и использование «метода пассивных движений» для обучения ребенка. Здесь происходит дифференциация функций рук на ведущую и ведомую.

4-й этап «функциональных действий» (11-12 месяцев). Здесь формируются первые функциональные действия. Ребенок выделяет функцию предмета: пытается надевать шапку на голову, ботинок на ногу. Дети проделывают с предметами действия, которые показывают им взрослые. До этого этапа предмет выступал просто как физический объект, появляются социальные свойства предмета. М.В. Попова говорит, что с начала младенчества манипуляции ребенка направлены на предмет, а к концу младенчества появляется направленность на результат. К концу 1 года жизни - сформировавшиеся манипуляции связываются со словом.

Появление функциональных действий подготавливает переход к ведущей деятельности следующего возрастного периода — предметно-орудийной, направленной на овладение функциями предметов.

2.4. Развитие познавательных процессов в младенчестве

Н.М. Щелованов, изучавший психическое развитие детей в раннем детстве описал гетерохронность в развитии моторики и сенсорики [56]. В раннем младенчестве (до 6 месяцев) быстро развиваются сенсорные функции. В позднем младенчестве (после 6 месяцев) начинает ускоренно развиваться моторика.

Согласно Роберту Францу, до возникновения манипуляций и действий с предметами восприятие существует в стадии

предперцепции. Предперцепция предшествует развитию осмысленного и предметного восприятия.

Ощущения и восприятие можно наблюдать сразу после рождения. Кожная чувствительность на тепло, прикосновения обнаруживается сразу после рождения. Вкусовая чувствительность, обонятельная чувствительность, связанная с питанием, появляется с момента рождения. Способность дифференцировать приятные и неприятные запахи появляется к концу 3 месяца. Слуховое сосредоточение (ребенок прислушивается) появляется на 2-4 неделе, восприятие направления звука появляется на 4 месяце, после 4-5 месяцев начинает развиваться способность дифференцировать звуки.

Зрительное сосредоточение (ребенок концентрирует внимание на предмете, находящемся в 15-20 см от глаз) появляется на 2 месяце и постепенно совершенствуется, к 3 месяцам по длительности может составлять до 7-8 минут. В возрасте 2-3 месяцев предпочитает новые объекты. Внимание к цвету развивается к 3-4 месяцам. Постепенно развивается пространственное восприятие. Ребенок в 3 месяца следит за движущимися предметами. В 4 месяца он активно смотрит (а не просто видит): реагирует, двигается, издает звуки.

Развитие восприятия и двигательных процессов составляет основу исследования окружающего мира, что дает ребенку возможность узнавать различные свойства предметов. Это приводит к развитию элементарных начальных форм наглядно-действенного *мышления*. Начинается развитие сенсомоторного интеллекта (интеллекта, формирующегося благодаря сенсорике (ощущениям) и моторике (движениям)).

Развитие сенсорных и моторных функций на первом году жизни отражено в схеме на рисунке 5.

Сенсорные и сенсомоторные акты на первом году жизни	
1 месяц	Кратковременная зрительная фиксация и прослеживание; слуховое сосредоточение; прекращение или изменение характера плача как реакция на голос взрослого
2 месяца	Слежение за движущейся в горизонтальной плоскости игрушкой; слуховое сосредоточение
3 месяца	Плавно следит за игрушкой во всех направлениях; поворот головы и глаз к источнику звука; направляет руку к объекту
4 месяца	Тянется к игрушке; рассматривает свои руки; локализует звук в пространстве
5 месяцев	Переводит взгляд с предмета на предмет; тянется к игрушке и захватывает ее, чаще двумя руками, тянет руку и игрушку в рот; адекватная реакция на интонацию, на голос матери беспокоится или оживляется
6 месяцев	Зрительный контроль движений рук; захватывает игрушку с любой стороны; держит в каждой руке по предмету; поворачивается на звук, если внимание его не отвлечено игрушкой, взрослым (активное внимание)
7 месяцев	Захват игрушки сопровождается генерализованными активными движениями; перекладывает предмет из руки в руку; похлопывает рукой по игрушке; узнает голоса
8 месяцев	Отталкивание предмета, кидание, стучит предметом о предмет, манипулирует двумя-тремя предметами; различает лица людей, знает свое имя
9 месяцев	Отвечает действием на словесные инструкции; ищет спрятанную игрушку; берет мелкие предметы двумя пальцами
10 месяцев	Подражательные движения рук — «ладушки», «до свидания»; вкладывает пальцы в отверстие; показывает части тела другого человека; захватывает игрушки пальцами
11 месяцев	Выбрасывает игрушки из кровати, вкладывает пальцы в отверстия на ощупь; подражательные движения — перелистывание страниц, запуск машинки; показывает части своего тела
12 месяцев	Вкладывание одного предмета в другой; открывает коробку; узнает картинки; пользуется ложкой и расческой

Рис.5. Развитие сенсорных и моторных функций на первом году жизни (по И.В. Шаповаленко) [52]

Во втором полугодии на основе моторики сенсорика перестраивается, обогащаясь опытом действий с предметом и движений ребенка, и приобретает свойства константности, осмысленности и предметности.

Важную роль во взаимодействии ребенка со взрослым играет возможность подражать действиям взрослого. На развитии этой способности строится обучение (по М.В. Поповой)[39].

Память первоначально обнаруживается в условных рефлексах, например, прекращение плача при появлении матери (в первые месяцы).

Первое проявление моторной памяти можно наблюдать, когда ребенок принимает какое-либо положение при кормлении. Эмоциональная память очевидна при проявлении комплекса оживления. Развитие в младенчестве образной памяти связано с восприятием и существует в форме узнавания. Узнавание предметов, людей появляется в 3-4 месяца, а способность к восстановлению в памяти образа отсутствующего объекта развивается к концу 1 года.

Возникновение кратковременной фиксации на объектах в виде зрительного сосредоточения свидетельствует о *непроизвольном внимании*. Зачатки произвольного *внимания* появляются к концу 1 года, что неразрывно связано с процессом воспитания.

Для познавательного развития ребенка *важно разнообразие впечатлений*. Окружающая его обстановка не должна быть неинтересной, однообразной. Познавательное развитие (развитие восприятия) у детей, живущих в однообразной среде, является замедленным в сравнении с развитием тех, кто получает разнообразные впечатления. Особую роль играют для развития ребенка игрушки. Далее приводится список игрушек, рекомендуемых для детей первого года жизни.

Игрушки для детей первых двенадцати месяцев

- 1) яркие и звонкие погремушки;
- 2) разноцветные игрушки, подвешенные на резинках, натянутых над кроваткой или манежем;
- 3) натянутая над кроватью лента с висящими на ней различными предметами;
- 4) резиновые пищащие игрушки;
- 5) музыкальная или звучащая игрушка, которая реагирует на прикосновение или толчок;
- 6) прикрепленное над кроватью зеркальце из нержавеющей металла;
- 7) резиновые кольца для зубов, которые можно грызть;
- 8) большие легкие разноцветные мячи;
- 9) мягкие пластмассовые книжки с изображением знакомых предметов;
- 10) старые журналы и газеты (их можно держать, рвать, мять);
- 11) легкие металлические миски, деревянные ложки (ими можно стучать, греметь, бросать их и поднимать);
- 12) мягкие игрушки - зверюшки и куклы;
- 13) резиновые конструкции и кубики;
- 14) игрушки-неваляшки;
- 15) пластинки с простыми, очень ритмичными мелодиями, лирическими песенками, которые надо регулярно заводить для малыша;
- 16) поводки для ходьбы;
- 17) набор небьющихся пластмассовых мисочек, которые можно вставлять друг в друга и закрывать крышками, пирамидки;
- 18) цветные губки и плавающие игрушки для игры во время купания;
- 19) «копилка» - контейнер для игрушек, его можно сделать самим;
- 20) самая лучшая игрушка - родители.

2.5. Развитие речи и общения в младенчестве

Особенности *общения* и *речи* на первом году жизни подробно рассмотрены в схеме на рисунке 6.

Мес	Развитие коммуникации со взрослым	Голосовые реакции
1	Просыпается голодный и мокрый; быстро засыпает; ротовое внимание при общении	Крик громкий, чистый с коротким вдохом и удлинённым выдохом
2	Четкий ритм сна и бодрствования; сытый и сухой засыпает не сразу, улыбка при общении	Крик интонационно выразительный; гукание
3	Активное бодрствование; комплекс оживления при общении	Крик с интонациями; певучее гуление
4	Ориентировочная реакция на общение перед комплексом оживления	Певучее гуление и смех
5	Ориентировочная реакция, сменяющаяся оживлением или страхом	Певучее гуление, смех, хныканье
6	Четкая ориентировочная реакция; при виде матери оживляется; рассматривает окружающие предметы и людей	Короткие лепетные звуки
7	Внимательно рассматривает взрослых; реакция страха сменяется интересом; дифференцирует «своих» и «чужих»	Активный лепет
8	Игровой контакт со взрослыми; лепет и жест как средство коммуникации; четко дифференцирует «своих» и «чужих»	Активный интонационно-выразительный лепет
9	Игровой контакт со взрослыми; различные эмоциональные реакции при контакте с матерью	Разнообразные звуко сочетания; интонационная имитация фразы
10	Реакция недовольства на различные ситуации; голосом сигнализирует о биологических нуждах; игровой контакт со взрослым; подражает жестам	Подражание звукам и слогам; разнообразие звуковых сочетаний; лепет
11	Реакция торможения при слове «нельзя»; выполняет некоторые просьбы; понимает названия отдельных предметов	Подражает слогам и звукам; говорит лепетные слова «мама», «да-да»
12	Избирательное отношение к окружающим; общается со взрослыми при помощи звуко сочетаний; подчиняется некоторым инструкциям; обращает внимание на лицо говорящего	Говорит 5-6 лепетных слов, есть интонация просьбы; соотношение лепетных звуков с лицами и предметами

Рис. 6. Развитие общения и речи (по И.В. Шаповаленко) [52]

Реакция на человеческую речь в форме внимания к ней появляется к концу 1- началу 2 месяца. В возрасте 3 месяцев ребенок воспринимает и реагирует только на экспрессивную сторону (интонацию) обращенной к нему речи.

Ребенок в 2-3 месяца издает вокализации в форме коротких случайных отрывистых звуков. Это стадия *гуканья*. В течение первого полугодия жизни формируется речевой слух, а ребенок при переживании радостного оживления издает звуки. После 3 месяцев появляются протяжные звуки. Эта стадия развития речи называется *гуление*. В 4 месяца ребенок способен подражать ритмам.

Во втором полугодии появляется *лепет*. В нем можно различить повторяющиеся сочетания звуков. Лепет обычно сопровождается выразительной жестикуляцией. Подражание, с помощью которого происходит овладение речью, вначале произвольно. Постепенно возрастает произвольность подражания речи взрослого человека. Осваивая речь, ребенок пытается повторять интонацию, ритм, звуки. Постепенно происходит переход от дофонемной речи к фонемной. В 5-6 месяцев в лепете ребенка можно различить «псевдослова» - это звуко сочетания с постоянным звуковым составом. Псевдословами ребенок выражает свои эмоции и пытается воздействовать на взрослого.

К концу первого года ребенок понимает (пассивный словарь) от 10-20 слов, произносимых его близкими взрослыми, и сам может произносить (активный словарь) одно или несколько *первых слов*. Ребенок начинает активно осваивать речь. Речь ребенка может быть понятна взрослому с учетом ситуации, интонаций ребенка, жестов, т.е. носит ассоциативно-ситуативный характер. К одному году речь ребенка, а именно составляющие ее слова своеобразны по звуковому составу, смыслу (семантике), морфологии и синтаксису, поэтому речь в этом возрасте называется автономной детской речью.

Как указывает М.В Попова, когда рядом с ребенком в отсутствии взрослого находятся различные устройства, производящие звуки, в том числе и человеческую речь (включенный телевизор, радио, другие аудиовоспроизводящие устройства, которые родители, оставляя ребенка одного, иногда включают, чтоб он не скучал), это не способствует развитию речи ребенка. Ребенок при этом вообще может перестать воспринимать звуки, т.к. порог слуховой чувствительности повысится, а сама чувствительность снизится. Восприятие ребенком речи необходимо организовывать. Если это прослушивание записи сказки, оно должно быть совместным. При этом сосредоточение взрослого при прослушивании передается ребенку, он учится наблюдать за тем, как слушает взрослый, и учится слушать сам [39].

Новообразования младенчества:

Активная потребность в познании окружающего мира, во впечатлениях, потребность в общении со взрослыми, элементарные формы мышления и восприятия, первые шаги, первые слова. Первое слово является огромным шагом в детском развитии, потому что ребенок, когда узнает, что каждая вещь имеет свое название, открывает для себя такой пласт социокультурного развития человечества, как связь между знаком и значением (символизирующую функцию речи).

2.6. Кризис одного года

Существует переходный период между младенчеством и ранним детством, который называется «кризис 1 года».

Внешне кризис проявляется в: симптомах негативизма и упрямства, аффективных реакциях ребенка, когда взрослый запрещает что-то делать или не понимает ребенка. Ребенок становится беспокойным, неуправляемым, появляются первые признаки самостоятельности. У ребенка возникают первые акты протеста, так

называемые гипобулические реакции, в которых не дифференцируются воля и аффект (Л.С. Выготский)[15].

Причины кризиса. Кризис первого года подготавливается двумя новообразованиями. Первое – это ходьба, она становится основным средством передвижения в пространстве, приобретается физическая автономия от взрослого, ребенок открывает для себя мир предметов. При этом «полевое» поведение ребенка, регулируемое извне, со стороны взрослых, сменяется формами «волевого» поведения, регулируемого самим ребенком. Второе новообразование – активная потребность в познании окружающего мира, выражающаяся в «аффективно заряженных» или мотивирующих представлениях, которые заставляют ребенка настаивать на своем, требовать.

Между потребностью в познании окружающего мира и возможностями, которые есть у ребенка (физическая самостоятельность), а также его местом в системе социальных отношений нарастает противоречие. Возможности еще недостаточны для удовлетворения потребности в познании, опыта предметно-орудийных действий нет, а прежние формы общения и взаимодействия недостаточны. Всё это приводит к разрушению старой социальной ситуации развития. Система отношений «Пра-Мы» распадается и на место субъекта, порожденного связью «мать—ребенок», приходят два отдельных субъекта, что рождает объективную необходимость овладения речью.

Функция кризиса первого года заключается в разрешении противоречий, заключающихся в несоответствии старой социальной ситуации развития и уровнем имеющихся на данный момент достижений ребенка. Беспомощность и зависимость от взрослого сменяется взаимодействием и сотрудничеством с ним для овладения

миром предметов в связи с появившейся физической самостоятельностью ребенка.

Главное *новообразование кризиса* - своеобразная детская автономная речь, рост самостоятельности, гипобулические аффективно-волевые реакции.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем специфика социальной ситуации новорожденного?
2. Каковы физиологические причины кризиса новорожденности?
3. Каковы психологические причины кризиса новорожденности?
4. Чем представлено поведение новорожденного?
5. Что такое упорядоченные реакции? Приведите примеры.
6. Какие компоненты содержит комплекс оживления?
7. О появлении какой потребности свидетельствует комплекс оживления?
8. От чего зависит психическое развитие в период новорожденности?
9. Что является основным новообразованием кризиса новорожденности?
10. Каковы возрастные рамки младенчества?
11. Чем характеризуется социальная ситуация развития в младенчестве?
12. Что такое «Пра-Мы»?
13. Что является ведущей деятельностью младенчества?
14. Как изменяются формы общения в течение младенчества (по М.И. Лисиной)?
15. Какие закономерности в развитии общения проявляются в младенчестве?
16. Благодаря чему в младенчестве происходит расширение «зоны ближайшего развития» ребенка?
17. При каких условиях возникает социальная депривация?

18. Что такое госпитализм?
19. Как влияет отрыв ребенка от матери на психическое развитие ребенка?
20. Как начинается формирование привязанности к близкому взрослому?
21. От каких базовых характеристик матери зависит формирование привязанности?
22. Как у ребенка формируются организованные движения рук на протяжении первого года жизни?
23. В чем заключается гетерохронность в развитии моторики и сенсорики в младенчестве?
24. Охарактеризуйте развитие ощущений и восприятия в младенчестве.
25. Благодаря чему формируется сенсомоторный интеллект?
26. Охарактеризуйте развитие памяти, внимания в младенчестве.
27. Что важно для познавательного развития ребенка?
28. Как происходит развитие общения и речи на первом году жизни?
29. Какое влияние на ребенка оказывают различные устройства, производящие звуки, в том числе и человеческую речь без участия взрослого?
30. Перечислите психологические новообразования младенчества.
31. Какими симптомами характеризуется кризис первого года жизни?
32. В чем причины кризиса одного года?
33. Какова функция кризиса первого года?
34. Что является главным новообразованием кризиса первого года?

Раздел 3. Раннее детство (1год-3 года)

3.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в раннем детстве

Социальная ситуация развития в раннем детстве характеризуется тем, что ребенок, став более самостоятельным, начинает освоение мира и взрослый в этой ситуации выполняет роль проводника, средства общения ребенка с миром. Основная потребность ребенка в это время – познание мира. Для ребенка важно сотрудничать со взрослым по поводу предметов и действий с ними. Развивается ситуативно-деловая форма общения (по М.И. Лисиной).

М.И. Лисина [29] выделяет признаки потребности ребенка в сотрудничестве со взрослым:

1. пытается привлечь внимание к своей деятельности;
2. ищет оценку своих успехов;
3. обращается за поддержкой в случае неуспеха;
4. уклоняется от «чистой» ласки, с удовольствием принимая ее как поощрение своих достижений.

Социальная ситуация может быть обозначена формулой «Ребенок-Предмет-Взрослый». В раннем детстве ребенок активно социализируется, узнает о нормах общественной жизни. Для этого необходимым является установление с ребенком теплых, дружеских отношений и дифференциация похвалы и порицания.

Ведущая деятельность раннего детства – *предметно-орудийная*. Ведущая деятельность реализуется или через близких взрослых или в сотрудничестве с ними. Предпосылки предметно-орудийной деятельности формируются еще в младенчестве. Целью этой деятельности является постижение функций предметов, закрепленных за ними в культуре, овладение разными способами действий с предметами. Без взрослого ребенок не способен понять предназначение

предмета. Сначала действия ребенка связаны не с предметами, а с какой-либо отдельной вещью, на которой был показан способ действия с ней.

В развитии предметной деятельности выделяются следующие этапы:

1: от 1-1,5 лет - ребенок не знаком с функциями предметов и выполняет с ним любые манипуляции;

2: от 2-2,5 лет - функция жестко закреплена за предметом, предмет используется по назначению;

3: после 2,5 лет - действия отделяются от предмета, ребенок постигает функции предмета и использует одни предметы вместо других (появляются предметы-заместители).

П.Я. Гальперин в процессе овладения предметным действием выделил четыре следующие стадии.

1. Стадия целенаправленных проб. Сначала дети непрерывно повторяют однотипные и малоэффективные действия; удачные приемы случайны и не закрепляются; отличительной особенностью этой фазы является то, что ребенок упорно «охотится» за какой-нибудь одной игрушкой, отбрасывая все остальные.

2. Стадия подстерегания. Быстрые случайные пробы чередуются с замедленным выполнением движений; потом ребенок начинает как бы «подстерегать» появление определенных положений правильного употребления предмета.

3. Стадия навязчивого вмешательства. Теперь ребенок делает активные попытки создать удачные положения предмета – не выжидает, а старается воспроизвести его намеренно; но действительное понимание отношений орудия и предмета еще не полное, поэтому употребляемые приемы не всегда являются наилучшими, хотя ребенок очень упорен и настойчив: мышление настойчиво вмешивается в процесс поисков;

4. Стадия объективной регуляции. Здесь навязчивое применение приемов исчезает, и ребенок в своем поведении начинает руководствоваться правилом: свойства орудия должны соответствовать материальным условиям задачи; эта стадия отличается как полнотой и точностью учета объективных отношений, так и овладением навыками в выполнении нужных движений [17].

Ведущая роль в овладении предметными действиями принадлежит речи.

Наибольшее значение для развития психики ребенка имеют соотносящие и орудийные действия. Соотносящие действия предполагают приведение предметов в определенные пространственные взаимоотношения (собрать пирамидку из колец). Орудийные действия – действия, в которых один предмет употребляется для воздействия на другие (копать песок совочком) (по М.В. Поповой).

О.А. Карабанова описывает следующие закономерности в развитии предметно-орудийных действий.

1. Предметно-орудийные действия усваиваются только в сотрудничестве и общении ребенка со взрослым. Взрослый выполняет в этом общении следующие функции: носителя образца способа действия; контроля, коррекции и оценки выполнения предметного действия; поощрения предметной деятельности ребенка.

2. Гетерохронность (неравномерность) овладения ребенком функционально-целевой и операционно-технической стороной предметного действия. Д. Б. Эльконин указывал, что каждое предметное действие имеет две стороны — функционально-целевую, раскрывающую социальную функцию, назначение предмета (ложкой — едят, расческой — причесываются, зонтом — укрываются от дождя) и операционно-техническую — способ действия с предметом, позволяющий реализовать его социальное назначение (чтобы рисовать

карандашом, его надо определенным образом взять и соотнести с листом бумаги). Гетерохронность проявляется в том, что ребенок сначала усваивает функцию и только потом — операционно-техническую сторону предметного действия. Умственное развитие ребенка в раннем возрасте определяется, в первую очередь, овладением функционально-целевой, смысловой стороной предметно-орудийной деятельности [24].

Внутри орудийно-предметной деятельности зарождаются новые виды деятельности: игра, рисование, лепка, конструирование.

Ф.И. Фрадкиной описаны *этапы развития игры* в раннем возрасте [47].

1. Первый этап (начало второго года жизни). Игра носит узкоподражательный характер и представляет собой специфическое манипулирование предметом, сначала строго определенным, который показал взрослый, а затем и другими.

2. Переходный этап. Репертуар предметных действий расширяется, и уже не только сам предмет, но и указание взрослого вызывают действия и сложные цепочки действий (1—1,5года).

3. Третий этап (1,5—3 года). Возникают элементы воображаемой ситуации, замещение одного предмета другим и появляется роль.

3.2. Развитие когнитивной сферы в раннем детстве

Все высшие психические функции в раннем детстве развиваются благодаря *восприятию*. Оно преобладает над всеми психическими функциями.

Овладение прямохождением позволяет активно осваивать окружающее пространство. Благодаря развитию ходьбы развивается

координация движений, чувство расстояния и пространственного расположения.

Восприятие развивается в познавательно-предметной деятельности. Активно развивается зрительное и слуховое восприятие. В раннем возрасте происходит формирование константности восприятия. При восприятии ребенок фиксирует какой-то один признак и впоследствии ориентируется на него при узнавании. Представления о форме, цвете, размере - перцептивные эталоны - связаны с конкретным предметом. В 2,5-3 года при восприятии нового предмета может найти различия между ним и образцом. Преобладает аффективное восприятие объектов и ситуаций. Речь начинает оказывать регулирующее влияние на восприятие ребенка.

Внимание ребенка преимущественно непроизвольное, слабо распределяемое.

В раннем детстве интенсивно развивается память. Память проявляется в узнавании увиденного ранее, удлиняется латентный период сохранения воспоминаний. Среди видов памяти преобладающими являются двигательная и эмоциональная, из видов по степени произвольности - непроизвольная память. Ребенок запоминает ритмичные словосочетания, яркие события. Начальное развитие произвольной памяти происходит в процессе воспитания ребенка во время игры и в процессе совместной деятельности со взрослыми. Для запоминания имеет значение частота повторения действий.

Основной вид *мышления* в раннем детстве – наглядно-действенное (связи между предметами или их свойствами устанавливаются при непосредственном восприятии и действии с ними). Оно возникает к концу 1 года жизни. В 2,5-3 года возникает наглядно-образное мышление (форма мышления, в которой решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами), с

помощью которого ребенок решает лишь ограниченный класс задач. Ребенок обозначает одним словом предметы, сходные по какому-либо признаку или способу действия с ними, что ведет к формированию первых обобщений. К концу раннего детства в результате усвоения того, что один предмет возможно использовать вместо другого, начинает формироваться знаковая функция сознания.

Л.С. Выготский писал, что для мышления ребенка раннего возраста характерны синкретами и комплексами в зависимости от характера обобщения. Синкреты — обобщение по субъективным связям — характерны для детей от 1 года— до 1,5 лет. Комплексы — обобщение по конкретно-фактической, но случайной связи — характерны для детей от 1,5 лет до 3 лет.

Н.Х. Швачкин показал, что для формирования понятийного мышления ребенка важна предметная деятельность. Им были выделены три стадии развития обобщений:

1) обобщение по цвету, несущественному признаку, характерное для ребенка в возрасте от 1 года до 1 года ,7 месяцев;

2) обобщение, названное «слово-имя», основанное на рядоположности существенного (форма) и несущественного (цвет) признаков, характерное для ребенка в возрасте от 1 года ,7 месяцев до 2 лет;

3) функциональные обобщения на основе выделения орудийной функции предмета, характерное для ребенка в возрасте от 2 до 3 лет [53].

Развитию мышления способствует овладение *речью*.

На протяжении всего детства грамотно подобранные игрушки помогают развитию ребенка. Далее приводится список игрушек для детей в раннем детстве.

Игрушки для детей от года до двух лет

- 1) деревянная доска;
- 2) лошадка-качалка;
- 3) большие картонные коробки разных размеров, чтобы залезать в них и вылезать;
- 4) уличная песочница и ведерко с лопаткой;
- 5) маленький стул-качалка;
- 6) игрушки-каталки (бабочки, звери на колесах и т. п.);
- 7) маленькая кукольная коляска;
- 8) музыкальная шкатулка (нажми и заиграет музыка);
- 9) игрушечная горка (влезть и скатиться);
- 10) мячи, книжки, пластинки, куклы, мягкие, резиновые, пластмассовые зверюшки;
- 11) уличный игрушечный детский домик;
- 12) игрушечные машинки, грузовики, танки;
- 13) игрушечные молотки, ножницы;
- 14) игрушечный ксилофон;
- 15) две игры в воде: пластмассовые лодки, мячи, ведра;
- 16) игрушечный телефон со звонком и диском для набора номера.

Игрушки для детей от двух до трех лет

- 1) мячи, книги, пластинки, куклы; мягкие, резиновые, пластмассовые зверюшки, кубики, лошадки;
- 2) маленький трехколесный велосипед;
- 3) пластилин или глина для лепки;
- 4) доска с белыми и цветными мелками;
- 5) специальный стенд, на который легко прикалывать все что угодно;
- 6) листы бумаги, ножницы с закругленными концами;
- 7) цветные карандаши, фломастеры, краски;
- 8) маленький столик или парта со стульчиком;

- 9) санки;
- 10) тележка;
- 11) качели и гимнастический комплекс;
- 12) игрушечные счеты и доска для закрепления цифр;
- 13) фонарик;
- 14) садовые инструменты;
- 15) игрушечные хозяйственные принадлежности;
- 16) краски;
- 17) аудиовоспроизводящее устройство для прослушивания песенок;
- 18) ритмовые музыкальные инструменты - барабан, колокольчик, треугольник, тамбурин;
- 19) несложные составные картинки-загадки;
- 20) игрушечная мебель, посуда, кухонные принадлежности и т. п.;
- 21) сборно-разборные игрушки (конструкторы);
- 22) картонная игра «Одень куклу» (для детей обоего пола).

3.3. Развитие речи в раннем детстве

Ребенок открывает значения слов (каждый предмет имеет своё название) – мышление соединяется с речью. В начале возраста в речи одно и то же слово может относиться и к предмету, и к действию с ним (феномен многозначности).

Раннее детство - *сензитивный период для усвоения речи.*

Развитие речи в предметно-орудийной деятельности и ситуативно-деловом общении идет по двум направлениям: совершенствуется понимание речи взрослых; формируется собственная активная речь.

В развитии речи в раннем возрасте выделяют два периода.

Первый от 1 года до 1,5 лет — переходный. До 1,5 лет развитие речи происходит медленно. Второй период от 1,5 лет до 3 лет —

практическое овладение речью. После 1,5 лет ребенок проявляет инициативу в разговорах, развитие речи ускоряется. Автономная речь довольно быстро трансформируется. Необычные по звучанию, и по смыслу слова автономной речи заменяются настоящими словами. В раннем детстве развиваются номинативная, индикативная, символическая, коммуникативная, обобщающая функции речи.

Пассивная речь опережает активную: к двум годам ребенок понимает большинство слов, произносимых взрослыми, понимание речи-рассказа возникает в 2-3 года. К 3 годам ребенок приобретает способность выполнять действия по инструкции взрослого. Трехлетний ребенок начинает слушать с интересом разговоры взрослых, пытается понять и принять в них участие (В.С. Мухина) [33].

Интенсивно развивается активная речь: К одному году словарь ребенка составляет 10 слов; к 1 году 6 месяцам - 100 слов; к 2 годам словарный запас ребенка составляет 250-300 слов, предложения состоят из 2-3 слов, к 3 годам активный словарь достигает до 1500 слов.

В 1,5 года, ребенок строит предложения из 2-3 слов - субъект и совершаемое им действие, либо действие и объект этого действия или объект и место. К третьему году жизни ребенком усваиваются синтаксис и грамматика родного языка. В его речи встречаются сложные предложения, практически все части речи. Речь представляет собой полноценное средство общения.

И.В. Шаповаленко описаны ситуации, неблагоприятные для развития речи: малое общение, ограниченное гигиеническим уходом, погруженность взрослого в собственные проблемы, а также, напротив, слишком хорошее понимание ребенка и выполнение всех его требований [52].

В случае если у ребенка медленно развивается речь, первоначально необходимо проверить слух, убедиться, что слух

нормальный. В такой ситуации необходима специальная педагогическая работа. Виды отклонений речевого развития и их причины могут быть разными. Приемы оказания помощи также разнообразны.

Главные направления усилий по активизации речи ребенка (по И.В. Шаповаленко):

- обратить внимание на типичные интересы ребенка, на свойственный ему на данном этапе тип общения со взрослым (эмоциональный или деловой);

- обращаясь к ребенку, следует говорить четко и ясно, не слишком тихо и добиваться от него внятного произношения;

- необходимо больше разговаривать в быту, включать активную речь в предметные действия, сопровождать показ предметов и игрушек эмоционально насыщенным, увлекательным для малыша рассказом;

- рассказывать сказки, читать стихи, совместно рассматривать яркие, красивые картинки, книжки;

- стимулировать стремление ребенка заговорить, для чего давать поручения (сказать, сообщить, позвать) [52].

В раннем детстве наблюдается элементарная форма проявления *воображения* – предвосхищение. Воображение носит воссоздающий характер. Воображение отличается недостаточной управляемостью, склонностью связывать «всё со всем» по случайным основаниям, что проявляется в рассказах трехлетних детей, которые появляются к концу раннего детства.

3.4. Эмоционально-личностное развитие в раннем детстве

Для раннего детства свойственны яркие *эмоциональные реакции*, которые связаны с желаниями ребенка. При приближении кризиса 3 лет наблюдаются аффективные (эмоциональные) реакции на трудности, препятствия, с которыми встречается ребенок. Это происходит, когда он

самостоятельно пытается что-либо сделать, а у него не получается или же рядом в нужное время не оказывается значимого взрослого – и ребенку никто не может прийти на помощь. В этой ситуации вероятна эмоциональная вспышка.

Согласно теории привязанности Дж. Боулби, у ребенка в возрасте от 1 года до 2-3 лет формируются устойчивые паттерны привязанности. Об их формировании свидетельствуют эмоциональные реакции ребенка на сепарацию (отделение) и разлуку с матерью.

Е.В. Попцова указывает, что отвержение или низкая степень эмоционального принятия матерью ребенка и ее отзывчивости даже в сочетании с субъектно ориентированным общением приводят к отставанию ребенка в развитии [40]. Несформированная или ненадежная привязанность ведет к нарушениям развития Я, низкой самооценке, росту эмоциональной неустойчивости, высокой тревожности, страхам, подверженности депрессиям, нарушениям поведения.

В раннем возрасте возникают начальные формы «высших чувств», собственно социальных эмоций. К ним относятся: моральные чувства (чувство стыда, в основе которого оценка взрослым поступков ребенка, зачатки чувства вины и гордости за достижения), познавательные интересы, эстетические чувства («красивое—некрасивое»), начальные формы эмпатии – сочувствия и сопереживания (тесно связана в раннем детстве с симпатией), понимания чувств другого (по О.А. Карабановой) [24].

С развитием эмоциональной сферы тесно связано зарождающееся в это время *самосознание*. Примерно к двум годам ребенок *узнает себя* в зеркале. Это первичная *форма самосознания*. Следующий период в развитии самосознания связан с тем, что ребенок сначала называет себя

в третьем лице, по имени. К трем годам речь ребенка содержит местоимение «я» (см. рис.7).

К 3 годам совершается половая идентификация, и ребенок уже знает девочка он или мальчик.

Вместе с этим у ребенка возникает *первичная самооценка*, она включает не только осознание своего «я», но и того, что «я хороший», «очень хороший». Это всего лишь эмоциональное образование, оно не содержит рациональных компонентов (его нельзя назвать настоящей самооценкой). Первичная самооценка базируется на потребности ребенка в принятии, эмоциональной безопасности, поэтому первичная самооценка максимально завышена.

К трем годам ребенок осознает себя как самостоятельную единицу со своими желаниями и возможностями. Свои желания и волю ребенок начинает демонстрировать в общении со взрослыми, отчасти противопоставляя их желаниям взрослого, а иногда и требованиям.



Рис.7. Формы самосознания ребенка в раннем детстве [4]

Новообразования возраста: овладение прямой походкой, овладение предметными действиями, развитие Я-концепции, зачатки самосознания, первичная самооценка, активная речь.

3.5. Кризис трех лет

В отечественной психологии кризис трех лет рассматривается как этап формирования абсолютно новой системы отношений ребенка с миром людей на основе его растущей самостоятельности.

В ходе предкритической фазы можно наблюдать *симптомы*, указывающих на выделение ребенком самого себя как самостоятельного субъекта. Это живой интерес к собственному отражению в зеркале, заинтересованность тем, как ребенок выглядит в глазах других. У мальчиков возникает озабоченность своими успехами в разных видах деятельности, а девочки начинают проявлять интерес к нарядам.

К первому комплексу симптомов кризиса, или семизвездию кризиса (по описанию Л.С. Выготского) трех лет, относятся следующие симптомы.

1) *Негативизм*. Ребенок проявляет негативную реакцию не на действие, от выполнения которого он отказывается, а на просьбу или требование взрослого. Он не хочет делать что-то потому, что ему предложил это взрослый человек. Ребенок может игнорировать требования конкретного члена семьи или какой-то одной воспитательницы, с другими же он достаточно послушен. Основной мотив действия - поступить наоборот, но это не является непослушанием.

2) *Упрямство*. Ребенок настаивает на чем-то, потому что сам что-то сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались, а совсем не потому, что ему этого (на чем он настаивает) очень хочется. Упрямство это вовсе не настойчивость. Упрямый ребенок может продолжать настаивать на том, чего ему уже не хочется.

3) *Обесценивание*. То, что было привычно, дорого, интересно раньше, обесценивается. Трехлетний ребенок может ругаться (для него

не ценны старые правила поведения), сломать любимую игрушку (старые привязанности к вещам обесцениваются) и т.п.

4) *Строптивость* похожа на негативизм и упрямство, но направлена против принятых в его семье порядков, норм поведения;

5) *Своеволие*. Ребенок хочет делать все самостоятельно; но это происходит не так, как было при кризисе 1-го года, когда ребенок стремился к физической самостоятельности, теперь он стремится к самостоятельности замысла, намерения.

6) *Протест-бунт* проявляется в частых ссорах ребенка с родителями; «ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними».

7) *Деспотизм*. Ребенок диктует свое поведение (особенно, если в семье он один), он проявляет деспотизм и власть по отношению ко всем окружающим (в семье с одним ребенком проявляется деспотизм, в семье с несколькими детьми обнаруживается ревность).

Второй комплекс симптомов, является следствием установки ребенка на самостоятельность как таковую. Поскольку отношения ребенка с социумом, его эмоциональная сфера изменяются, ребенок вступает во внешние и внутренние конфликты, реакции на которые могут иметь болезненный характер и проявляться в виде беспокойного сна, ночных страхов, резких затруднений речи, энуреза, заикании, гипобулических реакциях (ребенок может падать на пол, стучать руками и ногами, кричать). Как осложнения кризиса 3-х лет могут возникнуть невротические и психопатические симптомы.

Кризис 3 лет – самый острый из всех возрастных кризисов и один из самых трудных периодов в жизни ребенка.

Причины кризиса трех лет связаны со становлением самосознания и характеризуется как кризис социальных отношений. Появляется позиция «Я сам». Как указывает О.А. Карабанова, вялое протекание

кризиса свидетельствует о задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности. Согласно Э. Эриксону, в раннем возрасте стоит возрастная задача формирования автономии. Если у ребенка что-то не получается и родители его за это наказывают, ограничивают проявления независимости или называют грязным, неряшливым, плохим, неспособным, он привыкает испытывать сомнение в собственных силах и стыд [58].

Важно осознавать, что мотивы негативных поступков ребенка лежат не в том, что он не хочет делать то, что ему предлагает взрослый или вести себя так, как ему говорит взрослый, не в отношении ко взрослому, а в том, что это поведение или какие-либо действия будут исходить извне, а не от самого ребенка. Негативная реакция проявляется не столько в том, что ребенок отказывается от действий или поведения, а в том, чтобы поступить «наоборот», т.е. проявить свою независимость, самостоятельность.

Осознавая собственные желания, ребенок начинает понимать различие между «должен» и «хочу». Ребенок должен научиться соотносить свои желания с требованиями взрослых («хочу» с «должен» и «нельзя») и определить свои возможности («могу»), т.е. зону ближайшего развития. Кризис может затянуться, если взрослый разрешает ребенку всё, то есть принимает позицию ребенка («хочу») либо же, наоборот, всё запрещает ребенку, (держится на позиции «нельзя»). Взрослым необходимо предоставить ребенку возможность проявлять самостоятельность.

Функция кризиса трех лет заключается в разрешении противоречий, заключающихся в несоответствии старой социальной ситуации развития и теперешним уровнем достижений ребенка. Разрушение старой системы отношений приводит ребенка не к отчуждению или разрыву социальных контактов, а к их качественной

перестройке. Система отношений «Ребенок-Предмет-Взрослый» распадается, поскольку ребенок уже освоил предметную деятельность через близких взрослых или в сотрудничестве с ними. Теперь на это место приходит стремление принимать участие в жизни взрослых и отстаивание и воцарение самостоятельности через воплощение в жизнь самостоятельных действий и намерений (позиция «Я сам!»)

Новообразование кризиса: психологическое отделение от взрослого, достижение ребенком нового уровня автономии и самостоятельности, перестройка социальной позиции по отношению к взрослому; притязание на признание со стороны взрослого.

М.И. Лисина в качестве позитивной стороны кризиса трех лет рассматривает появление такого новообразования личности ребенка, как «гордость за достижения». Проявляется потребность «гордости за достижения» следующим образом. Сначала появляется стремление к достижению желаемого результата, при этом делая что-то, ребенок настойчиво и продолжительно перебирает варианты действий, сосредоточенно, не отвлекаясь, не останавливаясь перед неудачами. Затем, по достижении успеха, достигнув желаемого результата, ребенок стремится продемонстрировать этот результат взрослому, поскольку без одобрения взрослого успехи утрачивают свою ценность. У детей может проявляться обидчивость, повышенная чувствительности к похвале, признанию их достижений – это результат обостренного чувства собственного достоинства. Таким образом, «гордость за достижения» свидетельствует о возникновении у ребенка потребности в социальном признании.

Мир предметов, являющийся миром практического действия и познания, становится для ребенка сферой самореализации (по М.Г. Елагиной, Т.В. Гуськовой) [20].

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы возрастные рамки раннего детства?
2. Чем характеризуется социальная ситуация развития в раннем детстве?
3. Какие признаки потребности ребенка в сотрудничестве со взрослым выделены М.И. Лисиной?
4. Что является ведущей деятельностью в раннем детстве?
5. Какие выделяются этапы в развитии предметной деятельности?
6. Какие стадии в процессе овладения предметным действием выделил П.Я. Гальперин?
7. Чем отличаются соотносящие и орудийные действия?
8. Каковы закономерности в развитии предметно-орудийных действий?
9. Какой психический процесс является преобладающим в раннем детстве?
10. Охарактеризуйте развитие восприятия в раннем детстве.
11. Охарактеризуйте развитие памяти, внимания в раннем детстве.
12. Дайте характеристику развития мышления в раннем детстве.
13. Для какой психической функции раннее детство является сензитивным периодом?
14. Как происходит развитие речи в раннем детстве?
15. Охарактеризуйте воображение ребенка раннего возраста.
16. Что происходит в раннем детстве, согласно теории привязанности Дж. Боулби?
17. К чему приводит отвержение или низкая степень эмоционального принятия матерью ребенка?
18. Какие чувства формируются в раннем детстве?
19. Как происходит развитие самосознания в раннем детстве?
20. К какому возрасту совершается половая идентификация?

21. Чем характеризуется первичная самооценка?
22. Каковы психологические новообразования раннего детства?
23. Какие симптомы относятся к первому комплексу симптомов кризиса трех лет?
24. Чем обусловлен и в чем проявляется второй комплекс симптомов кризиса 3-х лет?
25. Каковы причины кризиса трех лет?
26. В чем лежат мотивы негативных поступков ребенка?
27. В чем заключается функция кризиса трех лет?
28. Что является главными новообразованиями кризиса трех лет?
29. Что такое «гордость за достижения»?

Раздел 4. Дошкольный возраст (3года -6-7 лет)

4.1. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность дошкольного возраста

Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте. В итоге кризиса 3-х лет совершается психологическая сепарация ребенка от взрослого, это создает предпосылки для возникновения новой социальной ситуации. Ребенок расширяет границы отношений, выходит за пределы внутрисемейных отношений, возникает ориентация на совместную деятельность со сверстниками. Центром социальной ситуации становится взрослый, который выступает как носитель общественной функции. Ребенок не в состоянии принимать реальное участие в жизни взрослых. Решение этого противоречия происходит в *игре*. Игра - это единственная деятельность, в которой ребенком может быть смоделирована жизнь взрослых.

Ребенок в возрасте от трех лет делает открытие относительно своего места в семье, узнает, что он не является центром своей семьи (до этого ребенок бессознательно ощущал центром семьи себя). Для ребенка удивительно, а отчасти и травматично узнать, что папа любит маму, а мама – папу. Ребенок испытывает разочарование и начинает демонстрировать недовольство, агрессию, капризничает. При этом требования со стороны взрослых, предъявляемые к поведению ребенка, в частности, соблюдение правил и общепринятых норм, увеличиваются.

Ребенок начинает следить: какое внимание взрослый оказывает ему, а какое - его сестренке или братишке. Так проявляется притязание на признание.

Ведущая деятельность дошкольника – сюжетно-ролевая игра. Предметом игры является взрослый как носитель общественных функций, который вступает в определенные взаимоотношения с

другими людьми, и использует в своей деятельности определенные нормы и правила.

Сюжетно-ролевая игра как деятельность, социальна по происхождению, содержанию и структуре. В игре моделируется социальная суть человеческой деятельности и взаимоотношения между людьми. По утверждению О.С. Газмана, игра имеет генетическую связь со всеми видами деятельности человека и выступает как специфическая детская форма познания, труда, общения, искусства, спорта и т.д. [16].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символично-моделирующему типу деятельности, в котором операционно-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер [57]. Игра позволяет ребенку ориентироваться в системе социальных норм и правил и усваивать их.

Желания ребенка в игре отходят на второй план, а на первый выходит четкое следование выполнению правил игры.

В развитии способности ребенка подчиняться правилу О.А. Карабанова описывает четыре стадии.

На первой стадии правила ребенком не выделяются, они не выполняют регулирующей функции, часто приводя к нарушению логики выполнения роли в игре.

На второй стадии выполнение роли уже подчинено правилу, объективируя его в игровых действиях ребенка. Но сами правила в явной форме перед ребенком еще не выступают и не осознаются им.

На третьей стадии правило выступает в явной форме, осознается и формулируется ребенком, но преимущественно лишь в ситуациях нарушений игры и возникновения конфликтов между сверстниками.

На четвертой стадии правило осознается и формулируется ребенком. Таким образом, правило регулируется уже само выполнение роли. У младших дошкольников правило заключено в роли, но скрыто. По мере развития игры осуществляется переход от игр с развернутыми сюжетом и ролью и скрытыми правилами к играм со свернутым сюжетом, ролью и открытыми правилами [24].

В структуре сюжетно-ролевой игры выделяются следующие компоненты.

1. *Мотив игры.*

Понимание мотивов детской игры является одним из центральных вопросов в раскрытии психологических механизмов игры. Как указывает О.А. Карабанова, мотивы игры определяются, с одной стороны, тенденцией ребенка быть таким, как взрослый, действовать так, как взрослый (мотивы, которые еще не могут быть удовлетворены в этом возрасте), а с другой, — внутренней логикой хода его психического развития (инфантильная тенденция к немедленной реализации желаний) [24]. По словам Л.С. Выготского, игра представляет собой «иллюзорную реализацию нереализуемых тенденций» [15].

2. *Тема игры.*

Темы для игры могут быть как классическими (дочки-матери, войнушка), так и взятыми из современной жизни, из опыта ребенка, из действительности, которая определенным образом впечатлила ребенка и которую он желает восстановить в игре (цирк, зоопарк, магазин, сказка и т.д.).

3. *Сюжет игры.*

Сюжет - сфера действительности, которая воспроизводится в игре. Сначала игры ребенка связаны с семейными, обыденными бытовыми делами. Затем, по мере постижения новых областей жизни, ребенок использует более сложные сюжеты.

Игра с одним и тем же сюжетом постепенно становится устойчивой, длительной. В 3-4 года ребенок посвящает ей только 10-15 минут, после чего ему нужно переключиться на другие действия, в 4-5 лет игра с одним сюжетом может продолжаться 40-50 минут. В старшем дошкольном возрасте дети могут играть в игру с одним и тем же сюжетом несколько часов подряд, а отдельные игры у них могут растягиваться на несколько дней.

Дети в качестве сюжетов используют сцены из домашней жизни, из взаимоотношений взрослых, трудовой деятельности, какие-либо события, воспринятые ребенком (полет на самолете, цирк) и т.д. Чем богаче опыт ребенка, тем разнообразнее сюжеты его игр. Младший дошкольник имеет ограниченное число сюжетов, а у старшего дошкольника они разнообразны. Старшие дошкольники играют не только в гости, в дочки-матери, в детский сад, но и в строительство дома, в спортивные соревнования. Вместе с разнообразием сюжетов увеличивается продолжительность игры.

4. Игровая роль.

Игровая роль может быть главной, второстепенной.

Д.Б. Эльконин называет роль, которую берет на себя ребенок в процессе игры, единицей игры, ее центром, который объединяет все стороны игры.

Ребенок берет на себя роль тогда, когда сфера действительности (это основной источник сюжетов игр), которая принимается в качестве сюжета игры, уже знакома ребенку. Эта действительность обязательно должна включать деятельность человека. Д.Б. Эльконин описывает

экскурсию группы детей детского сада в зоопарк. Когда дети вернулись в группу, они не стали играть в зоопарк. После второй экскурсии в зоопарк, в ходе которой внимание обращалось на деятельность человека, работника зоопарка, дети стали играть в зоопарк. Желательно также положительное эмоциональное отношение к деятельности взрослого.

5. *Игровые действия.*

Взятые на себя роли взрослых и отношения дети реализуют с помощью игровых действий, которые имеют изобразительный характер. Ребенок воспроизводит деятельность взрослого обобщенно, символически. Роль нельзя осуществить без действий. Д.Б. Эльконин подчеркивает, что ребенок именно потому кассир (начальник станции, буфетчик), т.к. он «продает билеты», «объявляет об отправлении поезда», «дает разрешение машинисту», «продает печенье» и т.д. Игровая роль и игровые действия определяют все остальные компоненты сюжетно-ролевой игры.

6. *Воображаемая ситуация.*

Суть воображаемой ситуации состоит в переносе значения с одного предмета на другой. Игра дает возможность ребенку войти в мир взрослых людей. А.Н. Леонтьев утверждает, что рождение воображаемой игровой ситуации происходит в результате того, что в игре предметы и операции с этими предметами включены в действия, которые обычно осуществляются в других предметных условиях и по отношению к другим предметам (понарошку) [28].

7. *Игровой материал.*

В игре дети используют разные предметы. Это могут быть как игрушки, так и предметы - уменьшенные копии предметов (лопатки, грабельки, ведерки, ложечки, вилочки и т.д.). Особое значение имеют предметы-заместители. Это предметы, которые не являются игрушками

и не являются уменьшенными копиями взрослых орудий. По словам Д.Б. Эльконина, дети в игре предпочитают использовать неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия. При использовании предметов-заместителей развивается мышление и воображение ребенка.

8. Игровые и реальные отношения

В игре между детьми есть игровые и реальные отношения. Игровые - это отношения детей в зависимости от роли и сюжета. А взаимоотношения детей как партнеров, выполняющих одно общее дело – это реальные отношения. Для выполнения реальных отношений ребенку необходимо уметь подчинять своё поведение воле, договариваться, считаться с мнением партнера по игре, согласовывать действия.

9. Игровые условия.

Игровые условия – это та ситуация, в которой происходит игра. Игровые условия могут быть абсолютно любыми. Это может быть детская площадка во дворе, детском саду, помещение группы детского сада, уголок на даче, вагон поезда или купе, детская или лавочка возле подъезда.

Д.Б. Эльконин описал «двойную» символизацию детской игры. Первая сторона символизации осуществляется при употреблении предметов - заместителей. При этом ребенок научается обобщению действий. Вторая сторона символизации заключается в выполнении ребенком роли взрослого. Здесь обобщенно воспроизводятся действия, реализующие принятую роль, что позволяет смоделировать действительность и познать суть деятельности взрослого. Функция символизации заключается в переходе во внутренний идеальный план. По словам Л.С.Выготского, здесь господствует смысловая сторона значений вещи, возникает и развивается замещение, происходит

процесс опосредования знаками. Игра — источник развития и создает зоны ближайшего развития, — утверждал Л.С. Выготский.

Взаимоотношения дошкольников в игре с течением дошкольного возраста изменяется (см. рис.8).



Рис.8. Взаимоотношения дошкольников в игре [4]

В развитии игры существуют 2 основные стадии. На первой стадии (от 3 до 5 лет) свойственно повторение логики реальных, действительных действий взрослых; содержанием игры являются действия с предметами. Младшие дошкольники в игре имитируют реальные действия с предметами - режут хлеб, моют посуду, трут морковку. Они увлечены ходом выполнения действий и иногда забывают в итоге — зачем и для кого они это сделали. Содержание игры сводится к действиям с предметом.

Для второй стадии (от 5 до 7 лет) характерно моделирование реальных отношений мира людей, содержание игры - социальные отношения, социальный смысл деятельности человека. Средние дошкольники в игре воспроизводят отношения между людьми. Поэтому пятилетняя девочка не забудет поставить перед своими куклами «натертую морковку» и не перепутает порядок действий - сначала кушать, потом мыть посуду, а не наоборот. Для детей старшего дошкольного возраста важно подчинение правилам, которые вытекают

из роли, причем точность выполнения правил ими строго проверяется. Игровые действия понемногу утрачивают свое первоначальное значение. Предметные действия обобщаются и сокращаются, а иногда замещаются речью («Ну, всё, она поспала. Одеваемся!»).

4.2. Роль игры в развитии психики ребенка

1) В процессе игры ребенок обучается полноценному общению с другими, он учится строить дружеские отношения. Д.Б. Эльконин и Ж. Пиаже считали, что сюжетно-ролевая игра создает возможности преодоления познавательного «эгоцентризма», т.к. в игре необходимо координировать разные позиции участников игры.

2) Ребенок учится подчинять свои желания правилам игры. Согласно Л.С. Выготскому, Д.Б. Эльконину, в игре развивается мотивационно-потребностная сфера, формируется первичное соподчинение мотивов, формируются «волевые мотивы». Возникает соподчинение мотивов - «хочу» подчиняется «нельзя» или «надо», усваиваются способы волевой регуляции.

3) Также значение детской игры Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин видели в формировании *опосредствования* и тем самым в коренном преобразовании сознания, отрыве значений от вещи, внутреннего от внешнего, в формировании идеального плана сознания [25].

4) Благодаря игре интенсивно развиваются психические процессы, высшие формы перцептивной деятельности, наглядно-образного мышления начинает развиваться произвольное внимание и память. Это происходит, потому что потребность ребенка в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает его к целенаправленному сосредоточению и запоминанию. Д.Б. Эльконин, развивая идеи П.Я. Гальперина, описывал игру как естественную, стихийно сложившуюся на протяжении дошкольного детства практику поэтапной отработки

умственных действий [57]. В игре развивается творчество и воображение.

5) В игре появляются новые потребности и мотивы (игровые, соревновательные, потребность в самостоятельности).

6) В игре развивается речь. Развивается знаковая функция речи, т.к. предметы в игре имеют определенное значение и обозначаются знаком. Ребенок в ходе игры проявляет речевую активность.

6) Внутри игровой деятельности зарождаются новые, другие виды деятельности (рисование, аппликация, лепка). Д.Б. Эльконин говорил о том, что в игре происходит развитие произвольности действий. Появляются элементы учебной и трудовой деятельности.

7) В игре воспитываются первые нравственные чувства (плохо - хорошо).

8) В игре начинает развиваться рефлексия, т.к. в ходе игры ребенок соотносит свои действия, поступки с представлениями о том, какими они должны быть в соответствии с ролью. Ребенок исполняет роль и следит за правильностью ее исполнения.

4.3.Игрушка как средство психического развития ребенка

Игрушка является несомненным атрибутом детства и имеет огромное влияние на развитие ребенка. Советский психолог Е.А. Аркин определил игрушку как «воспроизведение в той или иной упрощённой, обобщённой и схематизированной форме предметов из жизни и деятельности общества, приспособленных к особенностям детей того или иного возраста» [3]. В.В. Абраменкова, пишет, что «игрушка является специфическим средством массовой информации, поскольку в ней зафиксированы все основные тенденции воздействия на сознание и поведение человека, способы и средства воспитания» [1]. Е.В. Ивойлова утверждает, что через игрушку ребенок познает мир, приобретает

общественный и культурный опыт. Игрушка является традиционным, необходимым элементом воспитательного процесса [23]. Г.А. Урунтаева подчеркивала, что для ребенка важно не количество игрушек, а их разнообразие в соответствии с возрастом малыша и ситуацией их использования, а главная задача взрослых состоит в том, чтобы научить ребенка действовать с игрушками [44].

Рассматривая историю возникновения игрушки как элемента культуры, М.В. Шулика пишет, что в древности культовое и игровое значение игрушки было тесно переплетено между собой [55].

М.В. Шулика определяет следующие функции, которые игрушка выполняла на всех этапах развития общества:

- духовная функция (с помощью игрушки старшее поколение передавало, а младшее принимало и сохраняло накопленный жизненный опыт);

- социальная функция (игрушка – удобное и эффективное средство для удовлетворения растущих потребностей широких слоёв населения);

- психологическая функция (игрушка выступает действенным средством для гармоничного развития всех душевных сил ребёнка и его воображения, которое лежит в основе всякой художественной деятельности);

- эстетическая функция (вместе с воспитанием она стремится к развитию чувства любви и красоты, правды и добра, которые являются наиболее существенным средством народного искусства);

- экологическая функция (являясь поэтическим отображением природы, игрушка способна ослабить вредные последствия влияния удалённости от природной среды у детей больших городов) [55].

Особое место среди игрушек, по утверждению М.В. Поповой, занимают куклы и мягкие игрушки. Первоначально ребенок выполняет

с куклой только те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это, прежде всего подражательные действия, а не изображение отношений взрослых. В дальнейшем взрослый предлагает ребенку куклу или игрушечную зверюшку как объект для эмоционального общения. Ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке. Игрушка имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития ребенка [39]. Такие игрушки важны не только для девочек, но и для мальчиков. Игрушки, изображающие «одушевленных» существ – людей или животных, важны для развития у ребенка эмпатии. Важно научить ребенка относиться к игрушке с заботой и ответственностью.

Игрушки в семье принадлежат ребенку. Этот факт можно использовать в воспитании для развития у ребенка бережливости, ответственного, аккуратного отношения к игрушкам.

Для мальчиков игрушки, изображающие машины, механизмы, оружие, безусловно, имеют ведущее значение. Важно, чтобы игрушка не несла «разрушительной» функции. Это требование сложно соблюсти в отношении игрушечного оружия. Здесь значимо, чтобы эта функция являлась условной (например, игрушечный автомат издает звуки, но ничем не стреляет), поскольку есть современные игрушки - оружие, которые можно заряжать и при несоблюдении правил безопасности, нанести травмы людям или домашним животным.

Игрушка изменяется вместе с развитием общества. Не все современные игрушки способны выполнить описанные ранее функции.

Так, по утверждению М.В. Шулика, раньше игрушка способствовала формированию морально-устойчивой личности, развивала национальное самосознание ребёнка, на современном этапе игрушка сама по себе зачастую является воплощением агрессии и насилия. Современная игрушка не отвечает элементарным психолого-

педагогическим требованиям формирования морального сознания ребёнка, его интеллектуального развития и духовного здоровья. Ориентируемая на инокультуру и скрытую агрессию такая игрушка не развивает интеллект, сообразительность, не приучает к терпению, не тренирует мелкую моторику руки, а наоборот разрушает ещё не сформированное детское миропонимание и нравственность [55].

Н.Я. Чувашова, Е.Н. Борисова, анализируя куклу Барби, указывают на то, что: «Кукла Барби реализует в себе образ взрослой женщины, девочки меняют ей наряды, делают причёски, «водят в гости». Вместо традиционной игры в дочки-матери, девочки примеряют на себе роль взрослой женщины, не обременённой делом, процесс социализации идёт в другом направлении [50]. Кукла должна воспитывать в девочке материнство, она должна быть такой, чтоб ее можно было нянчить, воспитывать, заботиться о ней. Для этого лучше всего подходят куклы-пупсы. Современная игрушечная индустрия изготавливает кукол-пупсов разного пола. Такие игрушки скорее интересны взрослому человеку, но не ребенку, т.к. излишнее центрирование на «первичных половых признаках» у кукол для дошкольника нежелательно. Так же современных кукол возможно «поить», и они «писают». Эта «натурализация физиологических процессов» у куклы также является лишней, т.к. в игре для развития ребенка важно умение воображать представлять, обобщать и символизировать, которое в этом случае теряется.

Современные куклы имеют еще одно негативное качество. Как пишут Н.Я. Чувашова, Е.Н. Борисова, «сделанные из пластмассы или резины, твёрдые и холодные, их трудно одевать и раздевать. Поэтому девочки современную куклу предпочитают катать в коляске. Наблюдения показали, что дети в детском саду при укладывании на дневной сон берут с собой мягкую игрушку».

Современные игрушки для мальчиков, так называемые «трансформеры» заключают в себе такое отрицательное свойство, как возможность превращение живого и уязвимого (человека) в неживое и неуязвимое (машину). Такое «превращение» обесценивает человеческую жизнь, делает ребенка бесчувственным к чужой боли и развивает в нем агрессивность. Подбирая игрушки для мальчика лучше отдать предпочтение игрушкам, которые развивают творческую, дают возможность созидать, конструировать.

Замечательно, если ребенок имеет возможность изготовить игрушку самостоятельно вместе со взрослым. Через такой процесс ребенок приобщается к труду, результат которого будет представлять самостоятельную ценность.

Далее приведен список игрушек для детей дошкольного возраста.

Игрушки для детей от трех до шести лет

- 1) усложненные варианты всего, что было раньше, в том числе мячи, пластинки, книги, кубики, оборудование для игр на воздухе;
- 2) игрушки, имитирующие инструменты врача, шофера, портнихи и т. п.;
- 3) плотницкий и садовый инструмент, включая тачку;
- 4) крупные движущиеся игрушки (автомобили, вагоны);
- 5) материалы для занятия искусством, поделками: цветная и белая бумага, мелки, карандаши, подрамники, смываемые краски, фломастеры, клей, скотч;
- 6) простые настольные игры;
- 7) игры для обучения счету: домино, фишки, часы;
- 8) несложные головоломки;
- 9) калейдоскоп;
- 10) коньки, санки, лыжи;
- 11) куклы-марионетки;

- 12) бассейн для купания;
- 13) несложные конструкторы;
- 14) книжки для раскрашивания;
- 15) игрушечные грузовики, автомобили, самолеты, поезда, бульдозеры, подъемники;
- 16) надувные игрушки;
- 17) игрушечные домики для кукол;
- 18) математические игры;
- 19) разнообразная мозаика;
- 20) резиновый штамп с набором букв, чтобы ребенок мог составлять слова и делать оттиски;
- 21) скакалки;
- 22) веревочные лестницы, подвесные канаты, брусья.

4.4. Другие виды деятельности в дошкольном возрасте

Изобразительная деятельность дошкольника также является важным видом деятельности.

Среди разнообразных концепций, пытающихся объяснить природу рисунков ребенка, особое место занимает теория символизма детского рисунка (В.Штерн, Д. Селли). Согласно этой теории, ребенок изображает то, что он знает об объекте, а не непосредственно воспринимаемый образец.

По мнению психологов школы комплексных переживаний (Г. Фолькельт), ребенок изображает не то, что он видит, а то, что он переживает. Поэтому детский рисунок без комментариев ребенка может быть и непонятен.

Л.С. Выготский рассматривал детский рисунок как переход от символа к знаку и как подготовительную стадию письменной речи.

Интенсивно развивается в дошкольном возрасте *конструирование*. Современные дети создают различные модели и конструкции из строительного материала, деталей конструкторов (duplo, LEGO), изготавливают поделки из бумаги, различного природного и даже бросового материала (ветки, шишки, семена, орехи, катушки, ватные палочки, спички и т.п.), в последнее время появилось компьютерное конструирование.

В психологической литературе описаны такие виды конструирования, как «сюжетное конструирование» (когда ребенку что-либо требуется смастерить для реализации проигрывания сюжета в игре); конструирование по образцу, которое осуществляется на основе подражания взрослому; конструирование по модели; конструирование по условиям (здесь способ конструирования ребенок должен найти сам); конструирование по замыслу (реализуется в зависимости от материала для конструирования, например, природного материала).

В конструировании закладываются универсальные, общие принципы конструирования каких-либо объектов, которые человеку, возможно, предстоит создавать в своей жизни.

Особой деятельностью дошкольника является восприятие сказки. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Л.С. Выготский писал, что ребенок еще не дорос до научного мышления, но у него есть потребность понять мир. Сказка удовлетворяет эту потребность. По словам Л.С. Выготского, «сказка для ребенка - его философия, его наука, его искусство» [15].

Восприятие сказки является деятельностью, потому что восприятие маленького ребенка отличается от восприятия взрослого человека тем, что это развернутая деятельность, которая нуждается во внешних опорах (по Л.Ф. Обуховой) [34].

Как указывал А.В. Запорожец, ребенок при восприятии сказки пытается вмешиваться в события, принять сторону того или иного действующего персонажа, стремится к реализации целей положительного героя не только мысленно, но и действенно [22].

Т.А. Репина изучала интериоризацию содействия: младшие дошкольники понимают сказку только тогда, когда они могут воспринимать изображение. Поэтому книжки для них должны быть с картинками [42].

По мнению Л.Ф. Обуховой, сказка разрешает внутренние проблемы ребенка:

- помогает преодолеть страх перед внешним миром (отец и мать заводят детей в лес и оставляют там);
- дает уверенность в приобретении самостоятельности (в сказке дети побеждают злую ведьму);
- вселяет надежду, что отчаиваться не надо, спасение придет, герою всегда кто-то помогает (гномы, говорящие птички, деревья, фантастические создания);
- учит верить в себя - к концу сказки герой справляется со всеми испытаниями и становится человеком, самостоятельно определяющим свою жизнь, а не тем, кем управляют другие;
- утешает, помогает восстановить душевное равновесие, утешение от сказки ребенок получает, если видит, что торжествует справедливость (герой всегда оказывается вознагражденным, а злодей получает по заслугам; ведьма находит конец в той же печи, в которой собиралась зажарить Иванушку) [34].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что не все потребности ребенка могут быть удовлетворены в сюжетно-ролевой игре. Уже у ребенка раннего возраста есть желание самостоятельно выполнять действия с предметами, относящимися к миру взрослых людей (мыть посуду,

накрывать на стол, пылесосить и т.п.). Это желание может быть востребовано и развито в разнообразных видах *элементарного бытового труда*. Формирование навыков бытового труда необходимо, прежде всего, для развития самостоятельности. Д.Б. Эльконин наметил этапы развития самостоятельности ребенка в дошкольном возрасте.

1. В младшем дошкольном возрасте у ребенка еще нет направленности на результат деятельности и его содержание. Большое значение для ребенка имеет сам процесс деятельности.

2. В среднем дошкольном возрасте дети начинают с гордостью говорить о порученном им деле («Я дежурный»). На основе оценки воспитателей появляется собственная оценка своей деятельности (феномен «отраженной оценки»). Благодаря этому появляется установка на результат действия, начинает формироваться целеустремленность и настойчивость («Я сам могу»).

3. В старшем дошкольном возрасте у ребенка изменяется отношение к своим обязанностям, появляется ответственность за свою работу. Появляется новый мотив – «сделать для других», ребенок проявляет инициативу, меняется отношение к себе, появляется объективная самооценка [57].

Д.Б. Эльконин показывает, какие качественные изменения происходят в становлении взаимоотношений с другими детьми у детей дошкольного возраста при выполнении элементарных трудовых навыков [57].

Младшие дошкольники еще не понимают полезности своего труда для других. Их привлекает не результат, а процесс труда. Взаимодействие между детьми наблюдается очень редко, каждый ребенок работает сам по себе, превращая трудовые операции в своеобразную игру. В оценке своей работы дети проявляют эмоциональность и субъективность. Свою работу оценивают только

положительно, часто преувеличивают свои заслуги. Работу других детей оценивают не по качеству выполнения, а потому, какой репутацией пользуется тот или иной ребенок в группе. Главный критерий самооценки - оценка, даваемая их труду взрослыми.

В среднем дошкольном возрасте дети вступают во взаимоотношения с другими детьми и проявляют зачатки взаимной помощи, взаимопроверки и сознания ответственности за порученное дело. Однако все эти качества проявляются в условиях постоянного контроля деятельности со стороны взрослых. В оценке собственной деятельности дети часто хвалят себя незаслуженно и неохотно принимают замечания о недостатках своей работы.

Старшие дошкольники оказывают помощь друг другу, контролируют, поправляют друг друга, проявляют инициативу и самостоятельность, правильно относятся к оценке своего труда, редко хвалят себя, часто проявляют скромность при оценке своей работы [57].

В дошкольном возрасте возникают и развиваются новые формы общения — внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная (по М.И. Лисиной)[29].

Внеситуативно–познавательную форму общения у ребенка можно наблюдать в первой половине дошкольного детства. Она опосредствована совместной деятельностью со взрослым, которая в основном носит познавательный характер, т.к. ведущий мотив этой формы общения - познавательный. Взрослый обеспечивает ребенка необходимой информацией. Общение носит внеситуативный характер. Аффективные вспышки, обусловленные чувствительностью к оценке взрослого свойственны детям среднего дошкольного возраста, потому что у младших дошкольников еще проявляется ситуативно–деловое общение.

Внеситуативно–личностная форма общения появляется к концу дошкольного возраста. Ведущий мотив общения – личностный. Взрослый является для дошкольника членом социума. Для дошкольников приобретают значение разные подробности жизни взрослого, которые позволяют построить образ этого человека. Ребенку становится интересен взрослый как человек, вплетенный во взаимоотношения с другими людьми.

В дошкольном возрасте постепенно развивается учение. Оно еще может не являться специально организованным целенаправленным процессом, но, тем не менее, очевидно, что без обучения развитие вообще невозможно. Л.С. Выготский различал спонтанный тип обучения - обучение, которое строится по программе самого ребенка; реактивный тип обучения - обучение, осуществляющееся по программе взрослого человека; спонтанно-реактивный тип обучения, который носит переходный характер и наиболее соответствует ребенку дошкольного возраста [15].

Обучение первоначально включено во все виды деятельности ребенка. Происходит обучение элементарным приемам, действиям, навыкам. К концу дошкольного возраста ребенок переходит от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения, по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок хотел делать то, чего хочет взрослый человек, поскольку это важно для следующего возрастного этапа.

4.5. Развитие когнитивной сферы

Дошкольный возраст сензитивен (наиболее благоприятен) для развития *памяти*. Память является ведущей функцией и занимает центральное место среди психических процессов.

Память включается в процесс формирования личности (3-4 года – период первых детских воспоминаний).

Происходит удлинение латентного периода: в 3 года может вспомнить то, что воспринималось несколько месяцев назад, к концу 4-го – то, что было около года назад.

Память непроизвольна, произвольная память начинает развиваться в возрасте 4-5 лет. Доминирует непроизвольное запоминание: степень запоминания зависит от интересов ребенка, активности ребенка, осмысленности материала, эмоционального на него отклика. Как указывает М.В. Попова, непроизвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления.

Произвольная память начинает формироваться в возрасте 4-5 лет. Сильное влияние на развитие произвольной памяти имеет игра, потому что запоминание выступает условием успешного выполнения ребенком роли.

Содержание памяти составляют представления.

В овладении произвольными формами памяти М.В. Попова выделяет несколько этапов.

1. Сначала ребенок начинает выделять только задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или желал. Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое.

2. *Приемы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам.* Их в той или иной форме подсказывают ему взрослые.

Так, взрослый, давая ребенку поручение, тут же предлагает его повторить. Спрашивая ребенка о чем-нибудь, взрослый направляет припоминание вопросами: «А что было потом?», «А еще, каких животных, похожих на лошадей, ты видел?» и т.п.

3. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании.

4. В конце концов, дети осознают необходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать для этого вспомогательные средства [39].

Развитие *внимания* идет следующим образом. В 3 года у ребенка преобладает непроизвольное внимание, внимание ребенка тесно связано с его интересами. Универсальным средством организации внимания выступает речь. Сначала это указания – инструкции взрослого, а позже – самого ребенка. У ребенка постепенно развивается планирующая функция и вместе с этим он словесно заранее организует свою деятельность. Дети старшего дошкольного возраста очень часто проговаривают себе инструкции вслух, организуя собственное внимание. Здесь очевидна роль речи в развитии внимания.

Устойчивость внимания у детей возрастает при рассматривании картинок, прослушивании сказок, рассказов. Так, М.В. Попова указывает, что длительность рассматривания картинки увеличивается к концу дошкольного возраста примерно в два раза; ребенок шести лет лучше осознает картинку, чем младший дошкольник, выделяет в ней больше интересных для себя сторон и деталей [39]. В 5-6 лет проявления внимания носят всё более произвольный характер, его устойчивость повышается.

Условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок невнимателен к тому, что требует от

него игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками [39].

К концу дошкольного возраста произвольное внимание начинает интенсивно развиваться.

В развитии *восприятия* в начале дошкольного детства начинается, а впоследствии совершенствуется усвоение сенсорных эталонов (цвет, форма, величина, вес, температура, свойства поверхности). Восприятие утрачивает свой первоначально аффективный характер.

Развивается свойство восприятия – апперцепция, вследствие чего восприятие становится осмысленным, целенаправленным, *анализирующим*.

М.В. Попова указывает на то, что дети очень легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Так, начиная с пяти лет, дошкольники даже при однократном объяснении, могут понять, что такое план помещения, и, пользуясь отметкой на плане, находят в комнате спрятанный предмет. Они узнают схематические изображения предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать нужный путь в разветвленной системе дорожек, и т.п. Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующим словесные понятия [39].

У дошкольников совершенствуется умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий и разделяющие их промежутки времени. Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны - усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать

окружающий мир (по М.В. Поповой). На развитие восприятия значительное влияние оказывает речь.

Развивается слуховое восприятие. При восприятии музыки ребенок научается следить за мелодией, улавливать ритмический рисунок, при восприятии речи улавливает различия в произношении звуков.

Развитие *речи* идет в нескольких направлениях.

В речи дошкольника реализуется не только функция обмена информацией, но и экспрессивная функция. К 6-7 годам завершается процесс овладения речью как средством общения. Практическое употребление речи в общении с другими совершенствуется. Развивается диалогическая и эгоцентрическая речь. Эгоцентрическая речь была описана Ж. Пиаже. Так он назвал речь, обращенную ребенком к самому себе, для регуляции и контроля практической деятельности ребенка. Ярче всего эгоцентрическая речь проявляется в 3-5 лет, и практически исчезает к концу дошкольного возраста. При этом дети говорят вслух, как будто ни к кому не обращаясь.

Развивается грамматический строй речи. Дети усваивают закономерности морфологии (строение слов) и синтаксиса (построение фразы). Развивается способность к словотворчеству - слова создает сам ребенок по законам грамматики родного языка. К.И. Чуковский изучал это явление и собрал очень богатый материал в виде детских высказываний в книге «От двух до пяти» [51] (От мятных лепешек во рту сквознячок; У лысого голова босиком; Смотри, как налужил дождь; Уж лучше я непокушанный пойду гулять; Мама сердится, но быстро удобряется; ползук - червяк; мазелин - вазелин; мокрес — компресс). Речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

Продолжает расти словарный запас ребенка. По сравнению с ранним детством словарь ребенка-дошкольника увеличивается, как правило, в три раза (по М.В. Поповой). При этом рост словарного запаса непосредственно зависит от условий жизни и воспитания; индивидуальные особенности здесь более заметны, чем в любой другой области психического развития [39]. Растет словарный запас речи: в 6 лет активный словарь составляет около 14 тыс. слов. Завершается процесс фонематического развития, развивается звуковая сторона речи и фонематический слух – дети понимают свое произношение. Именно этот факт является веским основанием для того, чтобы при наличии показаний прибегнуть к услугам логопеда, организовать логопедические занятия именно в дошкольном возрасте.

Осуществляется переход от ситуативной к контекстной речи, т. е. речи, содержание которой может быть понято из самого контекста без опоры на ситуацию. Как указывает О.А. Карабанова, мера контекстности речи определяется задачами и средствами общения, а переход к ней зависит от овладения словарным запасом, грамматикой и уровня произвольности [24].

Игра оказывает постоянное влияние на умственное развитие ребенка. В игре ребенок действует с предметом-заместителем. На основе этих действий ребенок мыслит о реальном предмете. Предмет-заместитель становится опорой для *мышления*. Постепенно в ходе развития игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними во внутреннем умственном (идеальном) плане с помощью представлений. Развивается наглядно-образное мышление. Взаимодействие в игре учит ребенка вставать на точку зрения другого человека, предугадать его возможное поведение.

К 6-7 годам начинает формироваться представление о сохранении, что способствует обратимости мышления, предпосылкой внутреннего плана действий. К старшему дошкольному возрасту появляется способность к установлению обобщений, закрепляющихся в понятиях.

Особенности мышления дошкольника: эгоцентризм, синкретизм (тенденция связывать все со всем), трансдукция (переход в рассуждении от частного к частному, минуя общее положение).

Примеры синкретизма приведены К.И. Чуковским в книге «От двух до пяти». Всадник - это человек, который в саду, лодырь - тот, кто делает лодки, богадельня - это место, где «бога делают».

Трансдуктивное мышление ребенка - когда ребенок берется объяснить какое-то явление, минуя логику, опираясь только на отдельные признаки. Ж. Пиаже приводит такой пример. Ребенку М. (8 лет) показывают стакан с водой, кладут туда камень, вода поднимается. На вопрос, почему поднялась вода, ребенок отвечает: потому что камень тяжелый. Берут другой камень, показывают его ребенку. М. говорит: «Он тяжелый. Он заставит воду подняться». - «А этот - меньший?» - «Нет, этот не заставит...» - «Почему?» - «Он легкий» [37].

Эгоцентризм не позволяет ребенку понять, что кто-то может мыслить иначе, чем он. Своеобразие детской логики, детской речи является следствием эгоцентрической умственной позиции. Ж. Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени развития в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие. Это явление он назвал «реализмом». Так, например, ребенок может считать, что ветер дует, потому что качаются деревья. Или что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда останавливается он, бежит за ним, когда он убегает.

Несмотря на своеобразную детскую логику, описанную Ж. Пиаже, дети дошкольного возраста могут верно рассуждать и решают довольно трудные задачи.

Развитие *воображения* связано с игровыми действиями ребенка.

В игре младших дошкольников важно, чтобы предмет-заместитель был похож на предмет, который он замещает. В играх преобладает репродуктивное воображение. В старшем дошкольном возрасте предметы – заместители могут быть совсем не похожи на замещаемые. В продуктивных видах деятельности появляются элементы творческого воображения.

Воображение ребенка становится управляемым. *Формируются действия воображения:*

- замысел в форме наглядной модели;
- образ воображаемого объекта;
- образ действия с объектом [39].

Воображение в целом носит произвольный характер и зависит от интересов ребенка к какому-либо виду деятельности.

М.В. Попова отмечает, что при всей значимости развития активного воображения в общем психическом развитии ребенка с ним связана опасность. Она заключается в том, что у некоторых детей воображение начинает «подменять» действительность, создает особый мир, в котором ребенок без труда достигает удовлетворения любых желаний. Такие случаи требуют особого внимания, так как приводят к *аутизму* (погружению в мир внутренних переживаний с ослаблением или потерей контакта с действительностью, утратой интереса к реальности) и могут свидетельствовать об искажениях в развитии психики ребенка. Большей частью, однако, это временное явление, которое бесследно исчезает [39].

4.6. Развитие эмоционально-волевой и мотивационной сферы

Для дошкольника характерна спокойная эмоциональность, отсутствие конфликтов по небольшим поводам и аффективных вспышек. В этот период изменяется *структура эмоциональных процессов*. В раннем детстве в структуру эмоциональных процессов входили моторные и вегетативные реакции (обиженный ребенок плакал, падал на диван, закрывая руками лицо; в гневе он сжимал кулаки, кричал, краснел, мог сломать что-нибудь, ударить и т.д.). Все эти реакции в дошкольном возрасте сохраняются, но внешнее выражение эмоций становится более сдержанным. Ребенок радуется и печалится не только из-за того, что он делает сейчас, но и потому, что ему еще что-то предстоит сделать.

О.А. Карабанова пишет, что эмоциональное развитие характеризуется развитием социальных эмоций и качественной перестройкой аффективной сферы, где эмоции приобретают прогнозирующий, предвосхищающий характер. Эмоции начинают выполнять регулятивную функцию. Развитие эмпатии, сопереживания и понимания чувств и состояний другого человека дошкольником становится важным регулятором его поведения в моральных дилеммах [24]. В поведении старших дошкольников можно отметить проявления заботы о близких.

Как пишет М.В. Попова, существенно изменяются в дошкольном детстве и внешние проявления чувств ребенка.

Во-первых, ребенок постепенно овладевает умением до известной степени сдерживать бурные, резкие выражения чувств. В отличие от трехлетнего, пяти-шестилетний дошкольник может сдерживать слезы, скрыть страх и т.п.

Во-вторых, он усваивает «язык» чувств - принятые общество формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций голоса.

Чувства дошкольников трех-четырех лет хотя и яркие, но еще очень ситуативны и неустойчивы. Глубину и устойчивость чувства ребенка приобретают на протяжении дошкольного детства [39].

Виды чувств, развивающихся дошкольном возрасте, представлены в таблице.

Развитие высших чувств в дошкольном возрасте

Интеллектуальные	Эстетические	Моральные
Любопытство Любознательность Удивление Чувство юмора Чувство нового	Прекрасное Комическое Героическое	Чувство гордости Чувство стыда Чувство дружбы Переживание удовлетворенности и неудовлетворенности

М.В. Попова описала развитие у ребенка чувства комического и чувства прекрасного. Так, на примере развития у дошкольников чувства комического она демонстрирует изменение чувств ребенка в зависимости от понимания им ситуации. Это чувство возникает у ребенка, когда он сталкивается с чем-либо несуразным, неожиданным, нарушающим привычный ход вещей. У младших дошкольников чувство комического проявляется в веселом смехе, оно возникает, когда дети видят смешные жесты, слышат словесные перевертыши, обнаруживают несоответствия во внешности, одежде человека (например, детскую кепку на голове взрослого) и т.д. Они и сами шутят, давая предметам другие названия, гримасничая, переворачивая слова [39].

Чувство прекрасного вызывается у ребенка предметами, явлениями природы, произведениями искусства. Для 3-4-летнего дошкольника красивое - это яркая, блестящая игрушка, нарядный

костюмчик и т.п. К старшему дошкольному возрасту (5-6 лет) ребенок начинает улавливать красоту в ритмичности, гармонии красок и линий, в развитии музыкальной мелодии, в пластичности танца. Сильные переживания вызывает у старшего дошкольника красота природных явлений [39].

Ребенок очень чувствителен к похвале или порицанию со стороны взрослого. В зависимости от оценок взрослого у ребенка может возникнуть чувство стыда или, наоборот, гордости. Однако, как указывает М.В. Попова, эти переживания относятся еще *не к самим поступкам, а к их оценке другими людьми.*

Все дела, в которые включается дошкольник - рисование, конструирование, лепка, игра, подготовка к школе, посильная помощь маме и т.д., должны иметь яркий эмоциональный характер, иначе дело может не состояться. Ребенок, в силу возраста, не способен заниматься неинтересными делами.

С формированием соподчинения мотивов тесно связано развитие воли.

В дошкольном детстве начинает складываться сознательное управление поведением. *Волевые* действия у ребенка проявляются наряду с импульсивными действиями.

В развитии волевых действий дошкольника М.В. Попова выделила три взаимосвязанные стороны:

1. развитие целенаправленности действий;
2. установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом;
3. возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий. Выполнение волевых действий в детстве зависит от речевого планирования и регуляции. Именно в словесной форме ребенок

формулирует для себя, что он намерен делать, обсуждает сам с собой воображаемые решения при борьбе мотивов [39].

В *мотивационной* сфере в этом периоде формируется и последовательно развивается *соподчинение мотивов*. Если несколько разных желаний возникло одновременно, ребенок оказывается в ситуации выбора, которую младший дошкольник легко может решить. Он может подавить свои побуждения. Это возможно благодаря мотивам, более сильным, выполняющим роль «ограничителей». Соподчинение мотивов является самым главным новообразованием возраста.

4.7. Развитие личности

К трем годам у ребенка возникают предпосылки развития самооценки: Младший дошкольник, характеризуя себя, перечисляет качества одобряемые взрослыми. Для правильной оценки себя ребенку необходимо научиться оценивать других людей. Оценивая других, дети часто повторяют слова взрослых. Старший дошкольник адекватно оценивает качество своих поступков и отдельные черты своей личности.

К концу дошкольного возраста благодаря личностному и интеллектуальному развитию развивается *самосознание*, оно является центральным новообразованием дошкольного возраста.

Внутри самосознания развивается *осознание своих переживаний*. Дошкольник к концу возраста ориентируется в своих эмоциях и может обозначить их словом: «я рад», «я сердит», «я огорчен».

В дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать, что у него есть имя, которое ложится в основу его «Я» Психологически для ребенка-дошкольника его имя - это он сам. Вне своего имени ребенок не представляет себе самого себя (по М.В. Поповой).

О.А. Карабанова отмечает, что развитие самооценки связано с выделением различных параметров когнитивной оценки Я и начало дифференциации Я-реального, Я-идеального и Я-зеркального [24].

Продолжается *половая идентификация*, осознание себя как девочки или мальчика. Формируются представления о соответствующих полу стилях поведения. У ребенка развивается образ тела. В это время важно привить ребенку ценностное отношение к своему телу, воспитать стыдливость.

В дошкольном возрасте формируется *осознание себя во времени*. Шестилетний ребенок помнит свое прошлое, осознает себя в настоящем и представляет свое будущее, это выражается в высказываниях: «когда я был маленьким», «вот когда я вырасту».

Особенности самосознания дошкольника в зависимости от возраста отражены в таблице.

Развитие самосознания дошкольника

Возраст	Особенности самосознания
3 года	Отделяет себя от других людей
4 года	Оценивает себя на основе оценки старших (самооценка совпадает с внешней оценкой). Формируется половая идентификация (стремится действовать в соответствии с моделями поведения, свойственными своему полу)
4-5 лет	Оценивая практические умения, преувеличивает свои достижения. Оценивает других на основе оценки старших
5-6 лет	Оценивает на основе принятых норм поведения; лучше оценивает других, чем себя
7 лет	Самооценка становится более адекватной. Начинается сознание себя во времени: помнит в прошлом, осознает в настоящем, представляет в будущем

Во второй половине возрастного периода появляется *самооценка* на основе первичной самооценки и оценки чужого поведения. Сначала

ребенок приобретает умение оценивать поведение других, а затем - собственные действия, умения и моральные качества. К 7 годам самооценка умений уже более адекватна.

М.И. Лисина проанализировала развитие самооценки дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания.

Самооценка детей зависит от количества времени, которое родители ему уделяют, от оценки ребенка по сравнению со сверстниками, системы поощрений, наказаний, ожиданий от ребенка в будущем. Взаимосвязь демонстрируется в таблице.

Развитие самооценки дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания (по М.И. Лисиной)

Дети с адекватной самооценкой	Дети с завышенной самооценкой	Дети с заниженной самооценкой
Родители уделяют детям достаточно много времени	Родители уделяют детям очень много времени	Родители уделяют детям очень мало времени, но требуют послушания
Оценивают положительно их физические, умственные данные, но не считают их уровень развития выше, чем у большинства сверстников	Оценивают высоко, считают более развитыми, чем большинство сверстников	Оценивают ниже, чем большинство сверстников
Часто поощряют (не подарками)	Очень часто поощряют (в том числе подарками), хвалят при других детях и взрослых	Не поощряют
Наказывают в виде отказа от общения	Редко наказывают	Часто наказывают, упрекают, иногда при посторонних
Прогнозируют хорошую успеваемость в школе	Ожидают отличных успехов в школе	Не ожидают успехов в школе и значительных достижений в жизни

На протяжении дошкольного возраста происходит нравственное развитие дошкольника. Ребенок в общении со сверстниками, взрослыми знакомится с нормами поведения. Старший дошкольник может объяснить, почему нужно вести себя определенным образом.

Важно помнить, что одно знание норм не обеспечивает нравственного развития личности. Для этого должна выработаться привычка правильного поведения.

Начинают усваиваться *этические нормы*. Ребенок учится с точки зрения норм морали оценивать разные поступки, подчинять этим нормам свое поведение, у ребенка появляются первые этические переживания.

Новообразования возраста: воображение, наглядно-образное мышление, картина мира, соподчинение (иерархия) мотивов (преобладание мотива «Я должен» над «Я хочу»), произвольность поведения, первичные этические инстанции, самосознание, развитие самооценки.

4.8. Кризис семи лет

Симптомы кризиса: Ребенок в течение нескольких месяцев изменяется. Становится капризным, злым и упрямым. Происходит утрата детской непосредственности (теперь между желанием ребенка и поступком вклинивается интеллектуальный момент - какое значение будет иметь этот поступок для ребенка), ребенок утрачивает наивность. По словам Л.С. Выготского, в поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута [15]. Проявляется «манерничество», «кривлянье» - ребенок, скрывая переживания, что-то из себя строит, «симптом горькой конфеты» - ребенок не показывает, что ему плохо.

К.Н. Поливанова описывает такие симптомы кризиса семи лет, как оспаривание родительской просьбы или требования, непослушание, хитрость как нарушение правил, которые прежде выполнялись, демонстративная «взрослость» и стремление не выглядеть и не быть «как маленький» [38].

Причины кризиса:

Начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка. У ребенка происходит смена переживаний - ребенок теперь осознает свои переживания, ориентируется в них, они приобретают смысл. Ребенок научается прятать свои чувства. Ребенок теперь осознает сам факт своих переживаний, он теперь ориентируется в своих переживаниях, они приобретают для него смысл. Происходит обобщение переживаний – ребенок, переживая несколько раз позитивные либо негативные эмоции в определенных ситуациях, обобщает свои чувства и у него появляется аффективная реакция на событие. У ребенка происходит перестройка потребностей, переоценка ценностей. Перестраивается позиция по отношению к родителям, их авторитету.

Функция кризиса состоит в разрешении противоречия между новыми потребностями ребенка и старой социальной ситуацией. Игра уже не способна удовлетворять ребенка тем способом приобщения к жизни взрослых, который она дает. Ребенок перерастает игру. Для него становится насущной занимать действительно значимую позицию в мире взрослых. Таким образом, за негативными симптомами кризиса скрывается стремление к новой социально значимой позиции и самостоятельности. Меняется отношение к среде, наступает новая эпоха в развитии ребенка. Появляется новое отношение к себе, уважение к себе, активно формируется самооценка. Ребенок начинает осознавать свою человеческую ценность.

О.А. Карабанова указывает, что «стертость» кризиса 6-7 лет является показателем сохранения ребенком внутренней позиции «дошкольника», низкого уровня мотивационно-личностной готовности к школе и может стать серьезным препятствием для школьного обучения [24].

Новообразования кризиса: дифференциация внешней и внутренней стороны личности ребенка; возникновение внутренней психической жизни, потребность в социальном функционировании, в занятии значимой позиции, осмысленная ориентировка в собственных переживаниях.

4.9. Готовность к школе

Готовность к школе рассматривается как многокомпонентная характеристика развития ребенка 6-7 лет, условие его успешной адаптации в школе и начала обучения. Будучи сформированной, обеспечивает принятие ребенком социальной позиции школьника; его способность к учебной деятельности; освоение им новых форм взаимодействия с людьми в виде сотрудничества с учителем и одноклассниками. Обычно выделяют следующие компоненты готовности к школе:

1. *Физическая готовность* — готовность организма ребенка к школьным нагрузкам:

— нормальный вес, рост, объем груди, мышечный тонус, пропорции, кожный покров и прочие показатели, соответствующие средним нормам физического развития мальчиков и девочек семилетнего возраста в стране;

— состояние зрения, слуха (установлено, что резкая близорукость, пониженный слух нередко являются причинами, мешающими успешности учения детей в школе);

— моторика: мелкая - развитость мелкой мускулатуры и сформированность мелких движений кисти руки и пальцев, крупные движения (рук, ног, всего тела);

— состояние нервной системы ребенка: степень ее возбудимости и уравновешенности, силы и подвижности (нарушения нервной деятельности приводят к быстрой утомляемости ребенка и отрицательно влияют как на успеваемость, так и на отношение ученика к школе и к товарищам).

2. *Личностная готовность включает в себя:*

— *сформированность самосознания:* имя собственное, самооценка, притязание на признание, представление о себе как представителе определенного пола, представление о себе во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей осознание своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, достижений и личностных качеств;

— *мотивационную готовность:* уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы, а именно наличие глубоких и устойчивых познавательных интересов (первичное соподчинение мотивов с доминированием учебно-познавательных мотивов), стремление к социально значимому статусу - к своему особому месту в системе социальных отношений, потребность в социальном признании;

— *«Внутренняя позиция школьника»* как показатель готовности ребенка к школьному обучению — психологическое новообразование, которое представляет собой сплав познавательной потребности ребенка и потребности занять более взрослую социальную позицию.

3. *Социальная готовность* – готовность взаимодействовать продуктивно с другими людьми:

— умение действовать по прямому указанию взрослого, готовность воспринимать авторитет учителя;

— умение слушать речь, объяснение, ответы товарищей, умение работать в группе;

— коммуникативная готовность к произвольному общению с учителем и сверстниками.

4. *Эмоционально-волевая готовность:*

— сформированность высших чувств, а именно нравственных переживаний, интеллектуальных и эстетических чувств;

— способность регулировать свое поведение на основе освоенных социальных норм выражения чувств;

— произвольность как умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, самостоятельно действовать по заданию в соответствии с образцом, с правилом, с принятым намерением, преодолевая отвлечение на побочные факторы;

— возможность соподчинения мотивов, целеполагания и сохранения цели, способность прилагать волевые усилия для достижения цели, умение осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий.

5. *Интеллектуальная готовность.*

— Ориентировка в окружающем, запас знаний, кругозор, включающий: некоторые элементарные понятия («растения», «животные», «сезонные явления», «количество»); ряд фактологических сведений общего характера: о родной стране, о праздниках, о людях; представления о пространстве, такие как «даль», «направление», «форма» и «величина» предметов, их положение в пространстве; представления о времени, единицах его измерения («час», «минута», «неделя», «месяц», «год»).

— Уровень развития восприятия и наглядно - образного мышления: понимание причинности явлений, способность действовать в умственном плане, умение обобщать и дифференцировать предметы и

явления; умение выделять существенное, видеть сходное и отличное, сравнивать; умение сосредотачиваться на работе; умение объяснять, рассуждать, делать выводы.

— Особая познавательная позиция ребенка в отношении мира (децентрация).

— Владение грамматически и фонетически правильной речью:

- умение понимать прямо обращенную речь другого, умение самостоятельно строить предложения для выражения своих мыслей;
- наличие развитого фонематического слуха (любое нарушение фонематической чистоты произношения речевых звуков может затруднить освоение ребенком письма);
- сформированность фонематической, лексической, грамматической, синтаксической, семантической сторон речи; развитие номинативной, обобщающей, планирующей и регулирующей функций речи; диалогической и начальных форм контекстной речи, формирование особой теоретической позиции ребенка в отношении речевой действительности и выделение слова как ее единицы.

А.А. Люблинская говорит о такой необходимой составляющей готовности к школе, как овладение культурными умениями и навыками, сформированность привычек правильного поведения: бытовых, самообслуживания, гигиенических, социальных (вежливое обращение друг с другом), трудовых (пользование карандашом, ножницами, кисточкой, иголкой) [30].

С психологической готовностью иногда путают педагогическую подготовленность, которая предполагает наличие у ребенка определенных знаний и умений (знание букв, чтение, прямой и обратный счет, копирование букв, чтение стихотворений и др.).

Вместе с психологической готовностью ребенка к школьному обучению необходимой является и психологическая готовность

социального окружения ребенка — его родителей, учителя. Они в соответствии с его индивидуальными психологическими особенностями и новой социальной позицией школьника должны быть готовы перестроить систему отношений с ребенком.

Именно поэтому работа психолога на этапе сопровождения поступления ребенка в школу должна быть направлена на формирование или развитие необходимых психологических качеств и способностей ребенка; повышение психолого-педагогической осведомленности родителей по организации оптимальных условий для ребенка на данном этапе, разработку и осуществление педагогами индивидуального подхода к процессу обучения и воспитания ребенка. Своевременная диагностика и коррекция психического развития ребенка является мерой предупреждения школьной дезадаптации. Диагностику психологической готовности к школе желательно проводить дважды: в январе-марте и мае-июне года поступления в школу. По результатам диагностики, в случае необходимости проводить развивающую и коррекционную работу.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы возрастные рамки дошкольного возраста?
2. Чем характеризуется социальная ситуация развития в дошкольном возрасте? Какое противоречие заключает в себе социальная ситуация развития в дошкольном возрасте?
3. Что является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте?
4. Чем характеризуются стадии развития способности ребенка подчиняться правилу?
5. Какие компоненты выделяются в структуре сюжетно-ролевой игры?
6. Как изменяется длительность игры и сюжеты на протяжении дошкольного возраста?

7. В чем заключается суть воображаемой ситуации?
8. Что происходит с психическими процессами ребенка при использовании и им в игре предметов-заместителей?
9. В чем суть игровых и реальных отношений?
10. В чем заключается «двойная» символизация детской игры?
11. Какие стадии существуют в развитии игры?
12. В чем заключается обобщение в игре?
13. Какова роль игры в развитии психики ребенка?
14. Какие функции, должна выполнять игрушка?
15. На что следует обращать внимание при подборе игрушек для ребенка дошкольного возраста?
16. Какие другие виды деятельности развиваются в дошкольном возрасте наряду с игрой?
17. Какие качественные изменения происходят в становлении взаимоотношений с другими детьми у детей дошкольного возраста при выполнении элементарных трудовых навыков?
18. Какие новые формы общения возникают и развиваются в дошкольном возрасте (по М.И. Лисиной)?
19. Для какой психической функции дошкольный возраст является сензитивным периодом?
20. Охарактеризуйте развитие памяти в дошкольном возрасте.
21. Охарактеризуйте развитие внимания в дошкольном возрасте.
22. Дайте характеристику развития мышления в дошкольном возрасте.
23. Охарактеризуйте развитие восприятия в дошкольном возрасте.
24. Как развивается речь дошкольника?
25. Что такое словотворчество?
26. Приведите примеры особенностей мышления дошкольника: эгоцентризма, синкретизма, трансдукции.
27. Дайте характеристику развитию воображения дошкольников.

28. Чем характеризуется эмоциональное развитие в дошкольном детстве?
29. Какие виды чувств, развиваются в дошкольном возрасте?
30. Какие изменения происходят в мотивационной сфере в дошкольном возрасте?
31. Что происходит в развитии самосознания в дошкольном возрасте?
32. Как развивается самооценка в дошкольном возрасте?
33. Как зависит самооценки дошкольников от особенностей семейного воспитания?
34. В чем заключается нравственное развитие дошкольника?
35. Каковы психологические новообразования дошкольного возраста?
36. Какие симптомы свидетельствуют о кризисе семи лет?
37. В чем причины кризиса семи лет?
38. В чем заключается функция кризиса семи лет?
39. Что является главными новообразованиями кризиса семи лет?
40. Что такое готовность к школе?
41. Перечислите компоненты готовности к школе.
42. В чем заключается физическая готовность к школе?
43. Что включает в себя личностная готовность к школе?
44. Что такое социальная готовность к школе?
45. Что предполагает эмоционально-волевая готовность к школе?
46. Что включается в интеллектуальную готовность к школе?
47. Чем отличается психологическая готовность от педагогической подготовленности к школе?
48. Сколько раз необходимо проводить диагностическую проверку психологической готовности к школе?

Заключение

Детская психология - это постоянно развивающаяся наука. Меняется время, меняется человек, требуется знание его возрастных психологических особенностей. Бег времени нельзя остановить, мы постоянно находимся в динамике. То, какими мы были вчера, уже в прошлом. Ребенок по сравнению со взрослым, развивается чрезвычайно стремительно. Каждый день приносит возможности для развития, важно их вовремя распознать и правильно ими воспользоваться.

Психолог решает множество жизненных задач. Может показаться, что практические запросы не имеют ничего общего с теорией, но это заблуждение. Решение практических задач всегда должно опираться на теоретические знания.

Знание и осознание возрастных психологических закономерностей дает возможность человеку почувствовать ценность собственной жизни на любом возрастном этапе. Грамотное использование этих знаний в работе позволит достичь профессиональных успехов, принесет пользу людям. Применение знаний возрастной психологии в воспитании собственных детей сослужит хорошую службу, как родителю, так и его ребенку.

Расширяйте и углубляйте свои знания, не стойте на месте. Фундамент, который закладывается в процессе вузовского образования, не должен покрываться пылью, он должен стать большим красивым зданием, построить которое – уже задача каждого из вас. Читайте, проявляйте любознательность, наблюдайте, подмечайте, анализируйте, развивайтесь. Растите профессионально, будьте психологически благополучны и успешны!

Литература

1. Абраменкова В. В. Во что играют наши дети? Игрушка и АнтиИгрушка. М.: Яуза, Эксмо; Лепта Книга, 2006. 640 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2010. 811 с.
3. Алфёров А. Д. Психология развития школьников. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 384 с.
4. Аркин Е. А. Родителям о воспитании. Воспитание ребёнка в семье от года до зрелости. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1957. 347 с.
5. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства. М.: Гаудеамус: Академический проект, 2005. 253 с.
6. Бертин А. М. Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях. СПб.: МНПО «Жизнь», 1992. 32с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. 352 с.
8. Боровикова Н.В. Психологические аспекты трансформации Я-концепции беременной женщины // Сборник материалов первой научно-практической конференции по перинатальной психологии. СПб.: Изд-во Академии медико-социального управления, 1998. С.70-74.
9. Боровикова Н.В., Федоренко С.А. Эволюция невербального восприятия беременной женщиной своего будущего ребенка // Сборник научных статей молодых ученых Орловской области. Орел: ОГТУ, 1998. С. 54-59.
10. Боровикова Н.В., Посохова С.Т. Психологическая помощь беременным. М.: Апрель, 2007. 87с.
11. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 447 с.

12. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? М.: Знание, 1994. 192 с.
13. Волков Б. С. Возрастная психология. М.: Академический проект, 2008. 667 с.
14. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1999. 224 с.
15. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Издательство Смысл; Издательство Эксмо, 2006. 1136 с.
16. Газман О.С., Харитонов Н.Е. В школу - с игрой. М.: Просвещение, 1991, 96 с.
17. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Издательство московского университета, 1985. 45с.
18. Гроф С. За пределами мозга. М.: Изд-во Трансперсонального института, 1993. 504с.
19. Гурьянова Т.А. Развитие психологической готовности к материнству на стадии планирования беременности, во время беременности и после родов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Барнаул, 2004, 176 с.
20. Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Хрестоматия по детской. М.: Институт практической психологии, 1996. С. 238-242.
21. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2011. 272с.
22. Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.323с.
23. Ивойлова Е. В. Влияние народной игрушки на формирование личности ребенка // Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании: материалы международной научно-практической

конференции 1–2 апреля 2012 года. – Пенза – Витебск – Москва: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. с. 98.

24. Карабанова О.А. Возрастная психология. М.: Айрис-пресс, 2005. 240с.

25. Коваленко Н.П. Перинатальная психология. СПб.: Ювента, 2000. 197с.

26. Копыл О.А., Баз Л.Л., Баженова О.В. Готовность к материнству, выделение факторов и условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. 1993. № 4. С. 354.

27. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: УРАО, 1997. 176 с.

28. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 494с.

29. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.

30. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребёнка. – М.: Просвещение, 1972. 256с.

31. Матвеева Л. Г. Практическая психология для родителей, или Что я могу узнать о своем ребенке. М.: АСТ-ПРЕСС: Южно-Уральское книжное издательство, 1997. 320 с.

32. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С.18-28.

33. Мухина, В. С. Возрастная психология. М.: Академия, 2007. 637 с.

34. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология. М.: Высшее образование: МГППУ, 2007. 460 с.

35. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.

36. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1997. 198с.

37. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Междунар. пед. акад., 1994. 679 с.

38. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. 184 с.

39. Попова М.В. Психология растущего человека: краткий курс возрастной психологии. М.: ТЦ Сфера, 2002. 128с.

40. Попцова Е. В. Качества матери и психическое развитие ребенка раннего возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1995. 17с.

41. Ранк О. Травма рождения. – М.: Аграф, 2004. 400с.

42. Репина Т.А. Общение детей в детском саду и семье. М.: Педагогика, 1990. 152с.

43. Рузская А. Г. Влияние эмоционального контакта с взрослым на появление первых слов у детей конца первого – начала второго года жизни // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М., 1974. С. 95-113.

44. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.

45. Фигурин Л. Н., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. М., Медгиз, 1949. 103с.

46. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М.: Изд-во института психотерапии, 2002. 240с.

47. Фрадкина Ф.И. Психология в раннем детстве (Генетические корни дошкольной игры): автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 . М., 1950. 20с.

48. Фрейд А. Детский психоанализ. СПб.: Питер, 2003. 477с.
49. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции.. СПб.: Питер, 2007. 384с.
50. Чувашова Н. Я., Борисова Е. Н. Народная игрушка как средство социализации дошкольников // Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании: материалы международной научно-практической конференции 1–2 апреля 2012 года. – Пенза – Витебск – Москва: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. С. 104-108.
51. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Детская литература, 1963. 404 с.
52. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2009. 349 с.
53. Швачкин Н. Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений у ребенка // Известия АПН РСФСР. 1954. Вып. 54. С. 111-135.
54. Шулакова Е.Ю. Формирование психологической готовности девушек к здоровому образу жизни и осознанному материнству: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Н. Новгород, 2002. 201 с.
55. Шулика М. В. Народная игрушка как средство этнопедагогического воспитания // Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании: материалы международной научно-практической конференции 1–2 апреля 2012 года. – Пенза – Витебск – Москва: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. С. 99-104.
56. Щелованов Н. М. Основные предпосылки для организации воспитательной работы в домах младенца // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. М., 1991. С.18-21.
57. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2008. 383 с.
58. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592с.