**ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ**

Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет) является прямым продолжением раннего возраста в плане *общей сензитивности,* осуществляемой не­удержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Это пери­од овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реаль­ные отношения со сверстниками.

Дошкольный возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения.

В дошкольном возрасте ребенок, *осваивая мир постоянных вещей,* овладевая употреблением все большего числа предметов по их функ­циональному назначению и испытывая ценностное отношение к ок­ружающему предметному миру, с изумлением открывает для себя не­которую относительность постоянства вещей. При этом он уясняет для себя создаваемую человеческой культурой *двойственную природу рукотворного мира: постоянство функционального назначения вещи* и *относительность этого постоянства.*

В перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок постепенно обучается тонкой *рефлексии на другого человека.* В этот период через отношение со взрослым интенсивно развивается способ­ность к *идентификации с людьми,* а также со сказочными и вообра­жаемыми персонажами, с природными объектами, игрушками, изо­бражениями и т.п. Одновременно ребенок открывает для себя пози­тивную и негативную силы *обособления,* которым ему предстоит овла­деть в более позднем возрасте.

Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту по­требность и зависимость от нее, ребенок *учится принятым позитив­ным формам общения,* уместным во взаимоотношениях с окружающи­ми людьми. Он продвигается в развитии речевого общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоцио­нальное расположение и готовность строить позитивные отношения.

В дошкольном возрасте продолжается активное овладение собст­венным *телом* (координацией движений и действий, формированием образа тела и ценностного отношения к нему). В этот период ребенок начинает приобретать интерес к телесной конструкции человека, в том числе к половым различиям, что содействует развитию *половой идентификации.* Телесная активность, координированность движений и действий помимо общей двигательной активности посвящается ре­бенком и освоению специфических движений и действий, связанных с половой принадлежностью.

В этот период продолжают бурно развиваться речь, способность к замещению, к символическим действиям и использованию знаков, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, воображение и память.

Возникающее *неудержимое,* естественное для этого периода онто­генеза *стремление к овладению телом, психическими функциями и соци­альными способами взаимодействия с другими людьми* приносит ребен­ку чувство переполненности и радости жизни. В то же время ребенок испытывает потребность к удержанию освоенных действий через их неустанное воспроизведение. В эти периоды ребенок категорически отказывается присваивать новое (слушать новые сказки, овладевать новыми способами действий и др.), он с упоением воспроизводит из­вестное. *Весь период детства с трех до семи лет просматривается эта* *тенденция раннего онтогенеза человека: неудержимое, стремительное развитие психических свойств, прерывающееся выраженными останов­ками - периодами стереотипного воспроизведения достигнутого.*

В возрасте с трех до семи лет самосознание ребенка развивается настолько, что это дает основание говорить о *детской личности.*

Основное содержание *социогенетического подхода* наиболее ярко представлено в концепции Э. Эриксона. В ней каждая стадия развития определяется той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития. По его мнению, развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта), возникающего в узловых точках процесса развития.

Так, основной задачей **первой стадии** является установление ***доверия*** ребенка к внешнему миру; наличие чувства доверия является основой формирования положительного самоощущения. Ребенок при этом узнает, может ли он положиться на взрослых, способны ли они заботиться о нем, любить его, поддерживать позитивные эмоции. Если этого нет, ребенок не сможет овладевать новыми видами деятельности. Если же ребенок испытывает положительные ощущения, то мир выступает для него непротиворечивым и предсказуемым. Длится этот период **от рождения до 1 года.**

**Задача второй стадии** — дать ребенку почувствовать себя ***самостоятельным.*** Для этой стадии характерно противоречие между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономией. Ребенок начинает осознавать себя активно действующим существом. Он постепенно переходит от состояния полной зависимости от взрослых к относительной самостоятельности. Если же ребенок сталкивается с неодобрением своего поведения, запретами, негативным к нему отношением, у него появляются сомнения в самой возможности что-либо сделать самостоятельно. Продолжительность этой стадии **от 1 года до 3 лет.**

**Третья стадия** начинается с разворачивания конфликта между ***инициативой и чувством вины.***

**Инициатива или чувство вины (от 3 до 6 лет)**

Дети переносят исследовательскую активность за пределы собственного тела. Они узнают, как устроен мир и как можно на него воздействовать. Мир для них состоит как из реальных, так и из воображаемых людей и вещей. Если их исследовательская деятельность в целом эффективна, они научаются конструктивным способам взаимодействия с людьми и вещами, становятся инициативными. Однако если их строго критикуют или наказывают, они часто чувствуют себя виноватыми за свои поступки.

У ребенка в начале этой стадии появляются первые представления о том, каким человеком он может стать. В связи с этим он ставит перед собой определенные задачи и пытается их решить. Для третьей стадии характерна энергичная и настойчивая познавательная деятельность. Ребенок весьма любознателен. У него развивается чувство уверенности в себе и в своих возможностях, еще и потому, что он уже умеет ходить, бегать, говорить, может осмысливать происходящее. Поэтому так важна нормальная и адекватная реакция, поддержка родителями и другими взрослыми такого исследовательского поведения ребенка. Главная опасность — это появление у ребенка чувства вины за совершенные им действия. Возрастные границы периода **от 3 до 6 лет.**

**Пиаже Когнитивная теория**

Период конкретных операций (2-11/12 лет). В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Если в период развития сенсомоторного интеллекта основными средствами умственной деятельности ребенка были *предметные действия,* то в рассматриваемом периоде ими являются *операции.* Принципиальное отличие состоит в том, что рождение операции — это предпосылка становления собственно логического мышления человека.

Если мышление ребенка на стадии сенсомоторного интеллекта предстает в виде системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно, то на стадии конкретных операций оно представляет систему операций, выполняемых в уме, но с обязательной опорой на внешние наглядные данные.

Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются *эгоцентризм мышления* ребенка и *представление о сохранении.* Эгоцентризм мышления обусловливает такие особенности детского мышления, как синкретизм, неумение сосредоточиваться на изменениях объекта, необратимость мышления, *трансдукция* (от частного к частному), нечувствительность к противоречию, совокупное действие которых препятствует формированию логического мышления.

Появление у ребенка представления о сохранении — это условие возникновения обратимости мышления. Именно поэтому, *эгоцентризм, представление о сохранении* и *обратимость мышления* являются диагностическими признаками интеллектуального развития ребенка.

Внутри этого периода Пиаже выделил *дооперациональную стадию,* которая характеризует интуитивное, *наглядное мышление* в возрасте от 2 до 6/7 лет, и *стадию конкретных операций* (6/7—11/12 лет).

В рамках *дооперациональной стадии* формируются образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании любых непосредственных впечатлений типа «луна ярко светит, потому что она круглая». Это высказывание 4-летнего ребенка многое объясняет в его интеллектуальном развитии. Ребенок в этом возрасте активно опирается на представления о предметах. Отсутствие собственно операций побуждает ребенка устанавливать связи между объектами не на основе логического рассуждения, а *интуитивно.* Качественное своеобразие мышления дошкольника составляет *эгоцентризм* — центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Суть ее состоит в том, что ребенок видит предметы таки ми, какими их дает ему его непосредственное восприятие. Окружающий его мир неотделим от «Я» ребенка, являясь его продолжением. Эгоцентризм означает отсутствие у ребенка осознания собственной субъектности, а с нею и отсутствие объективной меры вещей. Это является причиной того, что ребенок в этом возрасте не понимает, что у других людей могут быть свои представления о чем-либо, отличные от его собственных. Он не понимает, что возможно существование разных точек зрения на один и тот же предмет. Поэтому он не в состоянии взглянуть на объект с позиции другого человека.

Другой эффект эгоцентризма состоит в *необратимости мышления,* т. е. неспособности ребенка мысленно возвратиться к исходному пункту своих рассуждений. Именно необратимость мышления не позволяет нашему малышу проследить ход собственных рассуждений и, вернувшись к их началу, вообразить стаканы в исходном положении. Отсутствие обратимости — это прямое проявление эгоцентричности мышления ребенка.

В дошкольном возрасте происходит дальнейшее бурное развитие всех познавательных психических процессов. На первых этапах этого возрастного периода преобладает развитие психических процессов, связанных с приобретением индивидом чувственного опыта. К этой категории психических познавательных процессов относятся ощущение и восприятие. Затем все заметнее становятся изменения в развитии высших психических процессов: произвольной памяти, речи, мышления и др.

Развитие восприятия в дошкольном возрасте протекает в форме процесса развития и формирования перцептивных действий, от конкретных манипуляций с предметами до интериоризации (переноса практических действий во внутренний план на психическом уровне).

Развитие произвольной памяти протекает в этом возрасте на фоне феномена амнезии детства, который свидетельствует о том, что на рубеже 3-4 лет происходит переход от младенческой к взрослой организации памяти.

Речь у ребенка в этом возрасте развивается особенно бурно. К концу шестого года жизни дети обычно полностью осваивают фонетику языка, их активный словарь составляет 2-3 тысячи слов.

Развивается наглядно-действенное мышление. Воображение в своем развитии переходит из непроизвольного в произвольное и начинает выполнять две функции: познавательно-интеллектуальную и аффективно-защитную.

Основным фактором развития всех психических познавательных процессов в этом возрасте является игра, которая в процессе развития ребенка изменяется по содержанию от предметно-манипуляционной до сюжетно-ролевой.

**УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ**

**Практическое овладение языком и осмысленность речи.** Становясь более самостоятельными, дети дошкольного возраста выходят за рам­ки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кру­гом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка.

Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. При определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

**Развитие функций речи.** Коммуникативная функция. Одна из основных функций речи, развивающихся в дошкольном возрасте, -*коммуникативная функция,* или функция общения. Уже в раннем дет­стве ребенок пользуется речью как средством общения. Однако он общается лишь с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в этом случае возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены взрослые и сам ребенок. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с по­мощью ситуативной речи. Эта речь представляет собой вопросы, воз­никающие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы, наконец, определен­ные требования.

Планирующая функция. Мы уже знаем, что на протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство плани­рования и регуляции его практического поведения. В этом заключает-

ся вторая функция речи. Выполнять эту функцию речь начинает в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка.

Мышление ребенка в раннем детстве включено в его практиче­скую предметную деятельность. Что касается речи, то она в процессе решения задач выступает в виде обращений к взрослому за помо­щью. К концу раннего детства в речи детей, взявшихся за разреше­ние какой-либо задачи, появляется много слов, которые как будто никому не адресованы. Частично это восклицания, выражающие отношение ребенка к происходящему, частично - слова, обозна­чающие действия и их результаты (например, ребенок берет моло­ток, стучит и комментирует свои действия следующим образом:

«Тук-тук... забил. Вова забил!»).

Знаковая функция. Как уже было показано выше, в игре, рисо­вании и других видах продуктивной деятельности ребенок открывает для себя возможность использовать предметы-знаки в качестве замес­тителей отсутствующих предметов.

Развитие речи как знаковой формы деятельности не может быть понято вне соотношения с развитием других знаковых форм. В игре ребенок открывает знаковый смысл предмета-заместителя, а в рисо­вании - знаковый смысл графических построений. Одновременное называние одним словом-наименованием отсутствующего предмета и его заместителя или предмета и графического построения насыщает значение слова знаковым смыслом. Знаковый смысл постигается в предметной деятельности (ребенок постепенно овладевает функцио­нальным назначением предметов), слово, оставаясь одним и тем же в своем наименовании, меняет свое психологическое содержание. Слово выступает как своеобразный знак, используемый для хранения и пере­дачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за предела­ми словесного обозначения.

На этапе развития знаковой функции в дошкольном возрасте ре­бенок интенсивно продвигается в пространство знаковых замещений объективных природных и собственно человеческих реалий. Знаковая функция речи - ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.

Через овладение знаками ребенок начинает соответствовать уров­ню знакового развития цивилизации, становится современником сво­его века.

Экспрессивная функция. Генетически самая древняя функция, свойственная всем высокоорганизованным животным, - экспрессивная функция. Вся эмоциональная сфера работает на экспрессивную функ­цию речи, окрашивая ее коммуникативную и все остальные стороны.

Экспрессивная функция сопутствует всем видам речи, начиная от автономной (речи для себя).

В дошкольном возрасте, особенно в возрасте трех-четырех лет, чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им особую окраску и выразительность. Маленький ребенок еще не умеет управлять своими переживаниями, он почти всегда оказывается в плену у захватившего его чувства.

Общаясь с другими людьми, ребенок в речи проявляет свое эмоцио­нальное отношение к тому, о чем он стремится рассказать, или к самим участникам общения. Экспрессивная функция пронизывает не только невербальные формы общения, но и влияет на построение речи ребенка. Эта особенность детской речи делает ее весьма выразительной.

Эмоциональная непосредственность детской речи с приязнью при­нимается окружающими ребенка взрослыми. Для хорошо рефлексирующего малыша это может стать средством воздействия на взрос­лых. Однако «детскость», нарочито демонстрируемая ребенком, не принимается большинством взрослых, поэтому ему приходится со­вершать над собой усилие- контролировать себя и быть естествен­ным, а не демонстративным.

**Сенсорное развитие.** Период дошкольного детства является перио­дом интенсивного сенсорного развития ребенка, - когда совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предме­тов и явлений, в пространстве и времени.

Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. При восприятии музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать рит­мический рисунок, при восприятии речи - слышать тончайшие разли­чия в произношении сходных звуков. Значительно совершенствуется у детей 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.

**Развитие действий восприятия.** Усвоение сенсорных эталонов -только одна из сторон развития ориентировки ребенка в свойствах предметов. Вторая сторона, которая неразрывно связана с первой, -это *совершенствование действия восприятия.*

Ребенок вступает в дошкольный возраст, владея действиями вос­приятия, сложившимися в раннем детстве. Но эти действия еще очень несовершенны. Они не дают возможности расчленение воспринимать сложные свойства предметов, строить ясные и точные их образы, ко­торые могли бы направлять и регулировать новые виды деятельности ребенка, прежде всего выполнение продуктивных заданий, где необ­ходимо воспроизводить индивидуальные особенности формы, цвета предметов, их отношения по величине. Та степень точности и расчле­ненности восприятия, которая достаточна для учета свойств предме­тов в предметных действиях, оказывается совершенно недостаточной для действий продуктивных.

Младшему дошкольнику предлагают срисовать несложную фигу­ру, имеющую контур и внутренние детали. Он лучше или хуже срисо­вывает либо контур, либо детали, но даже не пытается изобразить и то и другое. В процессе стройки из кубиков по образцу ребенку не хватает кубика определенной формы и размера. Если рядом лежит беспорядочная кучка кубиков, ребенок сравнительно легко находит в ней нужный, однако, если этот нужный кубик включен в другую по­стройку (которую ребенку разрешают разобрать), он не видит его, оказывается не в состоянии выделить из целого. Оба эти примера го­ворят о том, что действия восприятия, сложившиеся у ребенка в связи с предметной деятельностью, приводя к созданию слишком общих образцов, не дают возможности последовательно и полно обследовать предмет, выделить его части и признаки.

Об изменении действий восприятия на протяжении дошкольного возраста можно судить, наблюдая за тем, как дети разных возрастных групп знакомятся с новыми для них предметами. Трехлетние дошколь­ники, когда им дают новый предмет и просят рассказать, какой он, оп­ределить, для чего он может служить, сразу же начинают действовать с предметом, манипулировать им. Попыток рассмотреть или ощупать предмет у них не наблюдается; на вопросы о том, каков предмет, дети не отвечают. Дети четырех лет уже начинают рассматривать предмет, но делают это непоследовательно, несистематически, часто переходя к манипулированию. При словесном описании они называют только отдельные части и признаки, не связывая их между собой.

У детей пяти и шести лет появляется стремление более планомерно и последовательно обследовать и описать предмет. Рассматривая пред­мет, они вертят его в руках, ощупывают, обращая внимание на наибо­лее заметные особенности. Только к семи годам дети (причем далеко не все) могут систематически планомерно рассматривать предметы. Этим детям уже не нужно держать предмет в руках, они вполне успешно опи­сывают его свойства, пользуясь чисто зрительным восприятием.

Из наблюдений видно, что на первых порах ребенок пытается из­влечь сведения о свойствах предметов не столько из восприятия, сколько из практических действий с этим предметом. Восприятие со­четается с практическими действиями, они как бы помогают друг дру­гу. И только в конце дошкольного возраста действия восприятия ста­новятся достаточно организованными и эффективными, чтобы дать сравнительно полное представление о предмете.

**Общая характеристика развития мышления.** Мы видели, что в ран­нем детстве закладываются основы развития мышления ребенка: при решении задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями, ребенок постепенно переходит от внешних ориентировочных действий к мыслительным действиям, используя образы. Иными словами, *на основе наглядно-действенной формы мыш­ления начинает складываться наглядно-образная форма мышления.* Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове. К концу раннего детства, как мы уже говорили, относится и начало формирования знаковой функции сознания, когда ребенок овладевает употреблением предметов и изображений в качестве знаков - замести­телей других предметов.

Проблемные ситуации. В дошкольном детстве ребенку прихо­дится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требую­щие выделения и использования связей и отношений между предмета­ми, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, ударяясь о пол, и т.д. Разви­вающееся мышление дает детям возможность заранее предусматри­вать результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой *познавательные задачи,* ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода экспериментам для выяснения интересующих их вопро­сов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы.

Установление причинно-следственных связей. От выясне­ния наиболее простых, прозрачных, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей - отношения причины и следствия. Иссле­дования показали, что трехлетние дети могут обнаружить только причины, состоящие в каком-либо внешнем воздействии на предмет (столик толкнули - он упал). Но уже в четыре года дошкольники на­чинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свой­ствах самих предметов (столик упал, потому что у него одна ножка). В старшем дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу бросающиеся в глаза особенности предметов, но и менее заметные, но постоянные их свойства (столик упал, «потому что он был на одной ножке, потому что там еще много краев, потому что тяжелое и не подперто»).

Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять представле­ния о причинах явлений, приходить путем рассуждений к более пра­вильному их пониманию.

К концу дошкольного возраста дети начинают решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и дру­гих связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях.

Значение усвоения знаний для развития мышления. Рас­ширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвое­нием им все новых и новых знаний. В самом деле, невозможно решить, например, задачу о чае для охотников, не зная, что снег при нагрева­нии превращается в воду, или задачу о расстоянии, на которое прока­тился мяч, не зная, что по гладкой поверхности движение осуществля­ется легче, чем по шероховатой.

Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Дело в том, что усвоение знаний происходит в ре­зультате мышления, представляет собой решение мыслительных за­дач. Ребенок попросту не поймет объяснений взрослого, не извлечет никаких уроков **из** собственного опыта, если не сумеет выполнить мыслительных действий, направленных на выделение тех связей и отношений, на которые ему указывают взрослые и от которых зави­сит успех его деятельности. Когда новое знание усвоено, оно включа­ется в дальнейшее развитие мышления и используется в мыслительных действиях ребенка для решения последующих задач.

**Развитие образного мышления.** Образное мышление - основной вид мышления дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выпол­няемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение прак­тического результата, - перемещение предмета, его использование или изменение.

Однако в усложняющейся деятельности ребенка появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения необходимо будет учесть связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последо­вательно. Простейшим примером может служить отскакивание мяча от стенки или пола: прямой результат действия здесь заключается в том, что мяч ударяется о стенку, косвенный - в том, что он возвраща­ется к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный резуль­тат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструирова­нии (от величины основания постройки зависит ее устойчивость) и во многих других случаях.

Младшие дошкольники решают подобные задачи при помощи внешних ориентировочных действий, т.е. на уровне наглядно-дейст­венного мышления. Так, если детям предлагают задачу на использо­вание рычага, где прямой результат действия заключается в отодви­гании от себя его ближнего плеча, а косвенный - в приближении дальнего, младшие дошкольники пробуют двигать рычаг в разных направлениях, пока не найдут нужного. В игре, где нужно устано­вить шарик на наклонной плоскости так, чтобы он, разогнавшись, прокатился на определенное, заранее заданное расстояние, дети ка­ждый раз добиваются этого путем проб: помещают шарик то в од­ном, то в другом месте, пока не наткнутся на правильное решение. Решение, найденное путем проб, дети могут запомнить. Но стоит видоизменить задачу - ввести рычаг другой формы или изменить расстояние, на которое должен прокатиться шарик, как пробы на­чинаются заново.

В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом дети посте­пенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершае­мым в уме. После того как ребенка познакомят с несколькими вари­антами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получив необходимый резуль­тат в уме.

Возможность переходить к решению задач в уме возникает благо­даря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

Многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает, если эти зна­ния дают ему в виде действий с моделями, отображающими сущест­венные черты изучаемых явлений. Так, в процессе обучения пятилет­них дошкольников математике было обнаружено, что чрезвычайно трудно ознакомить детей с отношениями части и целого. Словесные объяснения дети не понимают, а действуя с составными предметами, усваивают названия «часть» и «целое» только применительно к дан­ному конкретному материалу и не переносят их на другие случаи. Тогда детей познакомили с этими отношениями при помощи схемати­ческого изображения деления целого на части и его восстановления из частей. На этом материале дети начали понимать, что любой целый предмет может быть разделен на части и восстановлен из частей.

**Развитие внимания, памяти и воображения.** Внимание, память и во­ображение в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии.

Ребенок не владеет специальными действиями, которые дают возможность сосредоточить­ся на чем-либо, сохранить в памяти увиденное или услышанное, пред­ставить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Такие действия в дошкольном возрасте только начинают складываться.

Конечно, уже значительно раньше дети бывают сосредоточены при манипуляциях с предметами или при рассматривании картинок, нака­пливают разнообразный опыт, усматривают в собственных каракулях машину или дядю. Но все это - результаты общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов, их свойств и отношений, на регуляцию практических действий, а не на удержание внимания, запоминание или создание новых образцов. Поэтому вни­мание, память, воображение ребенка раннего возраста являются не­произвольными, непреднамеренными. Такими они остаются и после вступления ребенка в дошкольный возраст. Изучая эти стороны умст­венного развития дошкольника, мы можем до известного момента указать только на количественные изменения: возрастают сосредото­ченность и устойчивость внимания, длительность сохранения мате­риала в памяти, обогащается воображение.

Перелом наступает тогда, когда под влиянием новых видов дея­тельности, которыми овладевает дошкольник, новых требований, предъявляемых ему взрослыми, перед ребенком возникают особые задачи: сосредоточить и удержать на чем-то внимание, запомнить материал и потом его воспроизвести, построить замысел игры, рисун­ка и т.п. Чтобы иметь возможность разрешить эти задачи, ребенок пользуется теми или иными способами, которые он усваивает от взрослых. Тогда и начинают формироваться специальные действия внимания, памяти, воображения, благодаря которым последние при­обретают произвольный, преднамеренный характер.

**Развитие внимания.** Внимание ребенка в начале дошкольного воз­раста отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Ребенок сосредоточен только до тех пор, пока ин­терес не угаснет. Появление нового предмета тотчас же вызывает пе­реключение внимания на него. Поэтому дети редко длительное время занимаются одним и тем же делом.

На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением дея­тельности детей и их передвижением в общем умственном развитии внимание приобретает большие сосредоточенность и устойчивость.

Так, если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 30-50 мин, то к пяти-шести годам длительность игры возрастает до двух часов. Это объясняется тем, что в игре шестилеток отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддер­живается постоянным введением новых ситуаций. Возрастает устой­чивость внимания детей и при рассматривании картинок, слушании рассказов и сказок. Так, 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.

Развитие произвольного внимания. Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, используя для этого некоторые средства. *Истоки произвольного внимания лежат вне личности ребенка.* Это значит, что само по себе развитие непроиз­вольного внимания не приводит к возникновению произвольного внимания. Последнее формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи опреде­ленных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему те средства, с помощью кото­рых он впоследствии начинает сам управлять своим вниманием.

По мере развития *планирующей функции речи* ребенок обретает спо­собность заранее организовать свое внимание на предстоящей деятель­ности, сформулировать словесно, на что он должен ориентироваться.

Наблюдения показали, что после проговаривания инструкции практически все дети, начиная со старшего дошкольного возраста, дают правильные решения, даже если в последующие задания вводят новых животных. Дети активно использовали речь для организации своего внимания в про­цессе отбора карточек.

На протяжении дошкольного возраста использование речи для ор­ганизации собственного внимания резко возрастает. Это проявляется, в частности, в том, что, выполняя задания по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в десять - двенадцать раз чаще, чем младшие дошкольники. Таким об­разом, произвольное внимание формируется в дошкольном возрасте в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка.

Соотношение видов внимания. Хотя дети четырех-шести лет и начинают овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении всего дошкольно­го детства. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и мало­привлекательной для них деятельности, в то время как в процессе иг­ры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут достаточно долго оставаться внимательными. Эта особенность внимания является одним из оснований, по которым дошкольное обу­чение не может строиться на заданиях, требующих постоянного на­пряжения произвольного внимания. Используемые на занятиях эле­менты игры, продуктивные виды деятельности, частая смена форм деятельности позволяют поддерживать внимание детей на достаточно высоком уровне.

Следует отметить, что начиная со старшего дошкольного возраста дети становятся способными удерживать внимание на действиях, кото­рые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа). Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности заметно возрастает к семи годам.

К концу дошкольного возраста у детей способность к произволь­ному вниманию начинает интенсивно развиваться. В дальнейшем произвольное внимание становится непременным условием организа­ции учебной деятельности в школе.

**Развитие памяти.** Развитие непроизвольной памяти. Память дошкольника в основном носит непроизвольный характер. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запом­нить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее харак­тера. Ребенок запоминает то, на что было обращено его внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно.

У младших дошкольников непроизвольное запоминание и непро­извольное воспроизведение - единственная форма работы памяти. Ре­бенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или при­помнить что-нибудь и тем более не применяет для этого специаль­ных приемов.

Развитие произвольной памяти. Произвольные формы за­поминания и воспроизведения начинают складываться в возрасте четырех-пяти лет. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ре­бенком взятой на себя роли. Количество слов, которые запоминает ребенок, выступая, например, в роли покупателя, исполняющего поручение купить в магазине определенные предметы, оказывается выше, чем количество слов, запоминаемых по прямому требованию взрослого.

В процессе коллективной игры ребенок, исполняя роль связного, должен был пере­давать в штаб сообщения, состоящие из одинаковой начальной фразы и нескольких надлежащим образом подобранных наименований отдельных предметов (каждый раз, разумеется, других).

Самые маленькие дети, исполняя роль связного, не принимали ее внутреннего со­держания. Поэтому сплошь и рядом убегали выполнять поручение, даже не выслушав его до конца.

Другие дети принимали содержание роли. Они были озабочены тем, чтобы пере­дать сообщение, но у них не было стремления запомнить его содержание. Поэтому они выслушивали поручение, но явно не прилагали усилий для того, чтобы его запомнить. Передавая же поручение, они не делали никаких попыток активно припомнить забы­тое. На вопрос, а что еще нужно было передать, они обычно просто отвечали:

«Ничего, все».

Иначе вели себя старшие дети. Они не только выслушивали поручение, но и пыта­лись запомнить его. Иногда это выражалось в том, что, выслушивая поручение, они шевелили губами и повторяли про себя сообщение на пути к штабу. В ответ на попыт­ки заговорить с ним в этот момент ребенок отрицательно мотал головой и поспешно продолжал свой путь. Передавая поручение, эти дети не просто «выпаливали» его, но старались вспомнить забытое: «Сейчас скажу еще, сейчас...» Очевидно, что они при этом как-то внутренне напрягались, как-то пытались отыскать в памяти необходимое. Их внутренняя активность была и в этом случае направлена на определенную цель:

вспомнить содержание сообщения. *(По материалам А. Н. Леонтьева.)*

Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. 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.

*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. Ребенок постепенно учился повто­рять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, исполь­зовать связи при припоминании. В конце концов дети осознают необ­ходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать для этого вспомогательные средства.

Соотношение непроизвольного и произвольного запо­минания. Несмотря на существенные достижения в овладении произ­вольным запоминанием, господствующим видом памяти даже к концу дошкольного возраста, остается память непроизвольная. К произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются в сравнитель­но редких случаях, когда в их деятельности возникают соответствую­щие задачи или когда этого требуют взрослые.

Непроизвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается до конца до­школьного возраста значительно более продуктивным, чем произ­вольное запоминание того же материала. Вместе с тем непроизволь­ное запоминание, не связанное с выполнением достаточно активных действий восприятия и мышления (например, запоминание рассмат­риваемых картинок), оказывается менее успешным, чем произвольное.

У некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти, который носит название *эйдетической памяти.* Образы эйдетической памяти по своей яркости и отчетливости при­ближаются к образам восприятия: вспоминая что-нибудь, восприня­тое раньше, ребенок как бы снова видит это и может описать во всех подробностях. Эйдетическая память - возрастное явление. Дети, об­ладающие ею в дошкольном возрасте, в период школьного обучения обычно утрачивают эту способность.

Непроизвольное запоминание в дошкольном возрасте может быть *точным и прочным.* Если события этой поры детства имели эмоцио­нальную значимость и произвели впечатление на ребенка, они могут сохраниться в памяти на всю оставшуюся жизнь. Дошкольный воз­раст является *периодом, освобожденным от амнезии младенчества и раннего возраста.*

Специально следует указать, что важнейшей особенностью в раз­витии познавательной сферы дошкольника «является то, что в ходе детского развития складывается совершенно новая система функций ребенка, которая характеризуется... в первую очередь тем, что в *цен­тре сознания становится память. Памяти в дошкольном возрасте при­надлежит доминирующая роль).*

*Память* дошкольника, несмотря на ее видимое внешнее несовер­шенство, в действительности *становится ведущей функцией, заняв центральное место.*

**Развитие воображения.** Воображение ребенка связано в своих исто­ках с зарождающейся к концу раннего детства знаковой функцией сознания. Одна линия развития знаковой функции ведет от замещения одних предметов другими предметами и их изображениями, к исполь­зованию речевых, математических и других знаков, к овладению ло­гическими формами мышления. Другая линия ведет к появлению и расширению возможности дополнять и замещать реальные вещи, си­туации, события воображаемыми, строить из материала накопленных представлений новые образы.

Воображение ребенка складывается в игре. На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. Ребенок скачет верхом на палочке - в этот момент он всад­ник, а палка - лошадь. Но он не может вообразить лошадь при отсут­ствии предмета, пригодного для скакания, и не может мысленно пре­образовать палку в лошадь в то время, когда не действует с ней.

В игре детей трех-, четырехлетнего возраста существенное значе­ние имеет сходство предмета-заместителя с предметом, который он замещает.

У детей более старшего возраста воображение может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые.

Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происхо­дит интериоризация - переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, к игровому преобразованию пред­мета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реального действия. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса.

Формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды дея­тельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и в сочинении сказок, стишков. Здесь, так же как в игре, дети вначале опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возни­кающие под их рукой штрихи на бумаге.

Сочиняя сказки, стишки, дети воспроизводят знакомые образы и нередко просто повторяют запомнившиеся фразы, строки. При этом дошкольники трех-четырех лет обычно не осознают, что воспроизво­дят уже известное. Так, один мальчик заявил однажды: «Вот послу­шайте, как я сочинил: «Ласточка с весною в сени к нам летит». Ему пытаются объяснить, что это не он сочинил. Но через некоторое время мальчик заявляет снова: «Я сочинил: «Ласточка с весною в сени к нам летит». Другой ребенок также был уверен, что он автор следующих строк: «Не боюсь я никого, кроме мамы одного... Нравится, как я сочинил?» Его пытаются вывести из заблуждения: «Это не ты сочи­нил, а Пушкин: «Не боишься никого, кроме бога одного». Ребенок разочарован: «А я думал, что это я сочинил».

В подобных случаях детские сочинения целиком строятся на памя­ти, не включая работу воображения. Однако часто ребенок комбини­рует образы, вводит новые, необычные их сочетания.

Образы воображения у детей могут носить своеобразный характер, так как они *могут быть близки к эйдетическим образам,* которые при всей яркости и отчетливости обладают особенностью процессуальных образов - они сами непроизвольно меняются в каждый новый момент. Эйдетические образы особенно интенсивно наступают на сознание ребенка, когда нет свободного восприятия, - ночью например при погашенном свете. Это может быть причиной детских страхов.

В то же время у ребенка развивается произвольное воображение, когда он планирует свою деятельность, оригинальный замысел и ори­ентирует себя на результат. При этом ребенок научается пользоваться непроизвольно возникающими образами.

Сочиняемые детьми сказки и истории становятся достаточно по­следовательными и оригинальными. При этом часто ребенок доводит сюжет до логического конца.

Существует мнение, что воображение ребенка богаче, чем вообра­жение взрослого человека. Это мнение основано на том, что дети фан­тазируют по самым различным поводам.

Трехлетний мальчик, рисуя угол, прибавил к нему маленький крючок и, поражен­ный сходством этой закорючки с сидящей человеческой фигурой, вдруг воскликнул:

«Ах, он сидит!» Другой ребенок, в том же возрасте, однажды, играя в салочки и не догнав детей, дотронулся до земли. Через мгновение он уселся на лавочку и заплакал:

«Теперь она меня всегда салить будет!» - «Кто?» - спрашивают. - «Сальная земля». Еще один мальчик искренне верил, что камни могут думать и чувствовать. Он считал, что булыжники очень несчастны, так как вынуждены изо дня в день видеть одно и то же. Из жалости ребенок переносил их с одного конца дороги на другой.

Однако воображение ребенка на самом деле не богаче, а во многих отношениях беднее, чем воображение взрослого. Ребенок может вооб­разить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, так как у детей более ограниченный жизненный опыт и, следовательно, меньше мате­риала для воображения. Менее разнообразны и комбинации образов, которые строит ребенок. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка большую роль, чем в жизни взрослого, проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкое отступление от действи­тельности, нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения - это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта.

Описание последовательности развития воображения и памяти в дошкольном возрасте дает некоторую общую картину онтогенеза этих познавательных процессов. Вначале ребенок не пытается поста­вить перед собой задачу вообразить или запомнить. Лишь иногда совершенно неожиданно возникают отдельные побуждения к этому, как некое предчувствие возможного, но тут же угасают и исчезают. Образы воображения и памяти появляются в процессе игры, рисова­ния, слушания сказок и рассказов как сопутствующий результат про­исходящего, а не в связи с деятельностью воображения и памяти.

В период с трех до четырех лет при выраженном стремлении к вос­созданию ребенок еще не может удержать воспринятые прежде обра­зы. Воссоздающиеся образы по большей части далеки от первоосновы и быстро покидают ребенка. Однако ребенка *легко повести за собой в фантастический мир,* где присутствуют сказочные персонажи. Если взрослый, играя с ребенком, берет на себя роль какого-либо фанта­стического персонажа и изображает действия, якобы свойственные этому персонажу, малыш переживает одновременно чувство восторга и ужаса- он рад происходящим метаморфозам и испытывает страх перед незнакомым фантастическим существом. Ребенок верит созда­ваемому образу до тех пор, пока взрослый не перестает действовать от его лица. Через взрослого ребенок научается создавать свои собст­венные персонажи, которые могут быть преходящими, но могут и сопутствовать ребенку в течение дней, недель и даже месяцев. Эти персонажи еще достаточно незавершенны, их действия часто не имеют конечной цели, но в момент возникновения образов воображения ребенок чрезвычайно эмоционально переживает их появление.

Отследить субъективно происходящее в сознании ребенка возник­новение образа и его восприятие внутренним взором ребенка очень сложно: ребенок еще затрудняется рассказать об этом и описать сам образ; нарисовать на бумаге или показать действием он тоже пока не может в силу неразвитой «техники» изображения. Тайна сия пока находится за семью печатями. Однако побуждения ребенка к сочине­нию историй и его рассказы показывают, что так называемое свобод­ное фантазирование всякий раз сводится к воспроизведению знако­мых образов, при этом, сочиняя, ребенок не заботится о стройности замысла, а опирается на возникающие по ходу рассказа ассоциации.

В старшем дошкольном возрасте *воображение ребенка становится управляемым. Формируются действия воображения:* замысел в форме наглядной модели; образ воображаемого предмета, существа; образ действия существа или образ действия с предметом. Воображение перестает сопутствовать рассматриваемым рисункам, прослушивае­мым сказкам. *Оно приобретает самостоятельность, отделяясь от практической деятельности.*

Воображение начинает предварять практическую деятельность, объединяясь с мышлением при решении познавательных задач. Вооб­ражение как целенаправленная деятельность развивается в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа, явле­ния, события. Ребенок начинает контролировать и определять харак­тер своего воображения- воссоздающего или творческого. При этом он сам контролирует движение образов воображения. Конечно, дет­ское воображение - это прежде всего творчество «для себя», хотя ре­бенок готов поделиться с близкими своими переживаниями, связан­ными с метаморфозами внутренней жизни.

При всей значимости развития активного воображения в общем психическом развитии ребенка с ним связана и известная опасность. 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.