**ВОПРОС 1. Эмоциональная сфера личности. Эмоциональное развитие дошкольника в период дошкольного детства**

**Эмоции** - это психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для человека.

**Чувства** – более эмоциональные длительные состояния и их человек испытывает по отношению к какому либо объекту.

Различия между **Э и Ч. Э -** не предметны, связаны с представлениями о переживании, возникают без причины, ситуативны, кратковременны. **Ч** - предметны, связаны с представлением о предмете, мотивированы, социальны, устойчивы.

**Эмоции** отражаются в 3 сферах: псих-е переживания, физиологические изменения (покраснение кожи), мимика-пантомима.

**Функции**:

1.Отражательная - выражает в обобщенной оценке событий, позволяет определить полезность или вредность действующих на него ситуаций

2. побудительная или стимулирующая – побуждает эмоции к действию

3. подкрепляющая – они участвуют в процессе обучения

4. переключательная – проявляется при конкуренции мотивов, в результате которой определяется доминирующая потребность

5. приспособительная - быстро приспособится к окружающей среде.

6. коммуникативная - в общении мимика, пантомима.

7. Сигнальная – эмоции сигнализируют о том, как удовлетворяются потребности человека.

8. регуляторная - регулирует состояние человека. + (положит.) повышает жизнедеятельность человека, - (отрицат) снижает жизнедеятельность человека.

**Классификация эмоций** по Дадонову делит все эмоции на две группы:

**1.** **Низшие и высшие**

**Низшие** – связаны с удовлетворением биологических потребностей.

**Высшие** – связаны с удовлетворением социальных потребностей и их называют чувствами. Выделяют 3 вида высших чувств:

1. Моральные или нравственные (долг, ответственность, сопереживании сочувствие).

2. Эстетические гармонии, прекрасного, безобразного).

3. Интеллектуальные (любознательность, радость открытия, познания, юмора).

**2. Положительные и отрицательные**. Кроме них есть еще и амбивалентные (противоречивые: любовь – ненависть).

**3. Эмоции** подразделяются на стенические (повышают активность личности) и астенические (подавляют деятельность).

4. Все эмоции Дадонов делит на: чувства – более длительные эмоциональные состояния (долга, ответственности, любви) и эмоции – кратковременные.

**Запорожец, Неверович выделили 4 направления развития Э** у дошкольников:1 - изменение содержания Э, появляется высшее чувство-сопереживание, сочувствие; глубокие, устойчивые.2.меняется место Э в структуре деятельности. 3. развивается интеллект. 4.происходит изменение внешних проявлений (сдерживает эмоциональные реакции).

**Лебединский, Никольская в**ыделили 4 уровня регулирования базальной системы:

**1 уровень** - палевого реагирования. Э этого уровня являются врожденными у ребенка, поэтому они связаны с наиболее примитивными, пассивными формами психической адаптации, связаны с общими ощущениями комфорт или дискомфорта, нестойки, не вербализируются (т.е. не можем описать), не осознаются, и не могут быть оценены, играют роль как бы расслабления. Человек, переключаясь на этот уровень Э, достигает состояния удовлетворения, расслабления.

**2 уровень**: физиологических стереотипов. Начинают формироваться с 1дня жизни, участвуют в разработке приспособительных, пищевых, оборонительных реакций. Э.этого уровня не»могут» и не «любят» ждать, тесно связаны с сенсорными ощущениями, обладают стойкой аффективной памятью, служат необходимым фоном поведения человека, могут либо активизировать либо блокировать деятельность взрослого человека.

**3 уровень**: экспансии. Механизм этого уровня начинается складываться очень рано, во втором полугодии первого года жизни. Э этого уровня связаны с преодолением каких-либо препятствий барьеров при достижении желаемого, начинают формироваться и доминировать стенические и астенические эмоции, которые лежат в основе формирования притязаний ребенка, самооценки

**4 уровень**: уровень эмоционального контроля, основной функцией которого является налаживание эмоционального взаимодействия с другими людьми путем понимания формирования каких-то правил поведения. От эмоций этого уровня зависит формирование всех нравственных категорий, поэтому их называют саморегулирующим

К. Изард выделил базовые эмоции:

- **Интерес**-это избирательное отношение личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности, который носит непроизвольный ситуативный характер, при условии внешнего контроля переходящий во внутреннюю потребность.

- **Радость** - одна из первых эмоций формирующихся в младенчестве и проявляющаяся в комплексе оживления, способствует установлению контакта, не поддается контролю, волевой регуляции.

- **Удивление** - кратковременная эмоция. являющаяся переходным моментом, появляется на 4-5месяце жизни. Выстраивает такие связи: удивление - радость – интерес; удивление – стыд – страх. Занимает доминирующее место в раннем и дошкольном детстве, лежит в основе познавательной активности.

- **Горе, страдание, печаль** – ребенок способен демонстрировать в первые недели жизни, на фоне физиологической неудовлетворенности. В дошкольном возрасте проявляется как моторная заторможенность, беспокойство в ответ на минимальный стресс.

- **Отвращение** - появляется к полугоду, когда ребенка начинают докармливать. если пища имеет привкус.

- **Гнев** – распознается очень рано, возникает во втором полугодии, активизируется в кризисе третьего года жизни.

- **Презрение** – начинает формироваться с 4-х лет, начинают формироваться конкурентные отношения с друзьями, особенно если больше уделяют внимания им.

- **Страх, тревога** – есть общий эмоцио-й компонент в виде чувства воления, беспокойства. Страх – аффективное отражение в сознании конкретной угрозы бывают возрастные, невротические, фатические. Тревога - эмоц-е ощущение предстоящей угрозы может быть как + так и - появляется на 1-ом году жизни.

С 2х лет страх отсутствия матери, темноты, мифических героев;

К 4-м годам у девочек и 5-ти у мальчиков появляется страх одиночества, врачей уколов. От 5-ти до 7 лет страх экзотических животных и т.д.

- **Стыд - п**ериод от 3х до 5ти лет. Связано с проявлением кризиса 3х лет, когда идет подавление инициативы и самостоятельности ребенка, может формироваться чувство вины.

**Развитие чувств** в д\в определяется 3-мя категориями: интеллектуальной, морально-нравственной и познавательной. Исслед-я Леонтьева, Божович, Немирович утверждают наличие тесной связи эмоций с развитием нравственных мотивов. Нравственные мотивы это определение нравственной сформированности. Этот процесс формируется благодаря механизму, который называется интериоризацией. Первоначальное удовлетворение органических потребностей, которые сопровождают простые эмоции с возрастом сменяются процессами усвоения материальных и духовных ценностей, которые и становятся содержанием внутренних побуждений ребенка, т.е. социальными мотивами.

В исследованиях Немирович изучался процесс формирования у детей д\в простейших социальных мотивов деятельности, заключавшихся в стремлении ребенка сделать что-то полезное не только для себя, но и для других людей, т.е. формировалась просоциальная активность направленная на интересы других людей, на основе изучения дежурства детей.

Изменения эмоц-го состояния происходит за счет изменения регулирующей функции эмоции(эмоциональная коррекция поведения). Если первоначально эмоциональная коррекция поведения носит запаздывающий характер, то к старшему д\в она начинает носить опережающий характер, происходит формирование функции – антиципации (предвосхищения). Это становится возможным благодаря функционированию особой системы, в которой органически сочетаются собственно аффективные и собственно познавательные процессы, т.е. происходит интеллектуализация эмоций и становится предвосхищающими. Этот механизм в возрастной динамике ребенка был описан Л.С. Выготским, и именно этот механизм он считал основным новообразованием кризиса 7го года жизни. Формирование нравственных высших эмоций можно проследить при формировании эмпатии (высшего чувства, не являющегося врожденным). Возникает оно на основе чувства симпатии к ближайшему взрослому, на основе регулируемых фактов ситуативно-личностного общения, На ее основе возникает синтония или эмоциональное зарождение, бессознательное присвоение эмоции близкого человека. Регулировать эмоции на уровне синтония невозможно. В д\в на основе синтонии оформляется способность к сопереживанию или эмпатии, включающая в себя 2 познавательных компонента и 1 эмоциональный: это способность выделить и назвать чувства и второе –способность принять чужую точку зрения. И третий компонент собственно эмоциональная прочувственность.

**ВОПРОС 2. Проблема адаптации ребёнка к Д/У**

С момента рождения ребенок выступает как биологическое существо, которое развивается затем в социальную личность. В условиях семьи у ребенка вырабатываются определенные привычки и навыки, строится свой стиль поведения адекватно заданным условиям и требованиям окружающих его взрослых. Изменения или нарушения в установленном порядке жизни малыша незамедлительно сказываются на его поведении **Термин «адаптация»** означает «приспособление» к новой среде. Это универсальное свойство всего живого. Выделяют

**Физиологическую адаптацию** - приспособление организма к изменяющимся условиям (среды обитания, температуры).

**Психологическую адаптацию** - изменение требований окружающей среды к условиям, связанным с эмоциональным переживанием.

**Социальную адаптацию** - связанную с приспособлением в социуме.

Необходимым компонентом жизнедеятельности человека является социальная адаптация. Она определяется как предварительная ориентировка человека на будущие изменения, осознанная установка на перестройку поведения в связи с изменившимися социальными условиями. Существует несколько разных видов социально-психологической адаптации:

**1. Нормальная** - процесс, который приводит к устойчивой адаптации личности без патологических изменений ее структуры.

**Выделяют 2 вида**:

**- защитная** - адаптация при активизации защитных механизмов нашей психики: агрессия, вытеснение...

**- незащитная** - отсутствие защитных механизмов.

**2. Девиантная** (отклоняющаяся от нормы) - адаптация, которая изменяет ситуацию или структуру той группы, в которую человек пришел.

**З. Патологическая** - приводит к образованию ряда патологических комплексов в структуре личности.

Для ребенка характерна нормальная защитная адаптация. Нормальная А-я с точки зрения Тонковой – Ямпольской протекает в три фазы:

**1фаза Острая** - сопровождается разными колебаниями в соматическом состоянии и психическом статусе, что приводит обычно к снижению веса ребенка, ОРВИ, нарушениям сна, аппетита, регрессу КГН. Длится 1месяц. Самая критическая фаза, предполагает 3 разные степени тяжести:

**- легкая** – все сдвиги в соматическом и психическом статусе нормализуются в течение 10-15 дней. Такую А-ю считают абсолютно нормальной.

**- средней тяжести**- все сдвиги в поведении и эмоц-м состоянии нормализуются в течении 20 – 30 дней. Возможны однократные заболевания в течение 7 -10 дней, протекающие без осложнений.

**- тяжелая степень** - сопровождается частыми повторными заболеваниями, обычно респираторными, с осложнениями: отиты, бронхиты, отстает в весе, нервно-психическом развитии. Возможно формирование предневротического состояния. В этот период наблюдается ряд защитных механизмов, имеющих позитивное значение, поэтому ругать ребенка нельзя:

- **Двигательное возбуждение и напряжение** (суетливость, изменение двигательной активности)

-**Агрессия** (кусается, щипается и т.д.);

- **Безразличие и апатия** (страдает тихо в себе);

- **Психическая регрессия** - т.е отказ от сформировавшихся навыков, возникают речевые трудности;.

-**Активность воображения** - проявляется по-разному, чаще всего безразличие и апатия, боязнь спать одному;

- **Стереотипия** – повторяющиеся немотивированные действия, вербальные (речевые) и невербальные (действия).

**2**фаза **Подострая** – хар- ся адекватным поведением ребенка, все сдвиги уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам, но на фоне замедленного психического и физического развития. Продолжается эта фаза от 3 до 5 месяцев.

**3** фаза **Азокомпенсации** – хар-ся убыстрением темпа развития, благодаря которому только к концу года пребывания ребенка в д\с преодолевается задержка в психическом и физическом состоянии.

**Объективные и субъективные причины**

**Объективные** причины независящие от ребенка:

**1. Физиологическая** - заключается в том, что у ребенка слабая подвижность нервных процессов (возбуждения и торможения).

**2. Психологическая** – эмоциональное реагирование ребенка существует на уровне физиологических стереотипов.

**Субъективные причины** (индивидуальные):

**1. Неправильно** выбранный возраст помещения ребенка в ДОУ. Все дети пришедшие в д\с до 3х лет относятся к группе риска. Связано с тем, что у ребенка до 3х лет нет потребности в общении со сверстниками, потому что эти дети ориентированы на общение с близкими, а потребность в общении со сверстниками возникает к 5ти годам жизни.

Период благоприятной адаптации с 1г8м до2,5 лет. С2,5 до 3х лет также нежелательно – кризис 3х лет.

**2. Медицинский анамнез** – дети, имеющие в анамнезе нарушения должны быть в поле зрения психолога.

**3. Социально–психологический**. Дети из многодетных семей адаптируются легче, а также дети, которых закаливали.

**Эффективные формы организации А–го периода**:

- **В традиционной** а-ции должен быть период постепенности, начиная с 30-ти минут прибавлять по10 минут.

**- Прибавление** по одному ребенку через каждые 10 дней**.**

**- Недопустима** замена персонала групп в период адаптации, изъятие детей из групп посторонними людьми (врач, завед., психолог).

**- Наличие** домашней атрибутики.

**Соблюдение трехступенчатой системы а–ции**:

1. Начальная - начинается за 6 месяцев до поступления ребенка в детский сад.

2. Посещение с мамой наиболее привлекательных мероприятий и оставление одного в более эмоц-но привлекательное время.

3. Оставление ребенка абсолютно одного.

В**ОПРОС 3. Психологические основы семейного воспитания**

**Семья** – это сложное социальное образование, малая группа, включающая мужчин и женщин, различных по возрасту, профессиональной определенности, общность, связанная узами супружества – родительства, родства кровного и духовного, осуществляющая воспроизводство населения, преемственность семейных поколений**. Семейное воспитание** - система воспитания и образования, которая складывается в условиях конкретной семьи, силами родителей и родственников. **Семейное воспитание** – это процесс сознательного формирования родителями духовных и физических качеств детей в соответствии с требованиями общества.

**Семьи бывают гармоничными** (каждый выполняет свою роль, где высокий авторитет мужчины и женщины, которые умело разрешают конфликт) **и дисгармоничные** (фиксированное выполнение ролей по типу соперничества, псевдосотрудничества). Дисгармония в семье может быть между супругами или родителем и ребенком. Уровни наименее выраженной дисгармонии: ссора, конфликт, кризис, развод. Дисгармоничные детско-родительские отношения **по Эйдемиллеру включает 6 основных** типов семейного неправильного воспитания. **1. Потворствующая гиперпротекция** – ребенок в центре внимания семьи, семья стремиться к максимальному удовлетворению его потребностей. **2. Доминирующая гиперпротекция** – ребенок в центре внимания родителей, которые мешают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты**. 3. Жесткое обращение** – складывается из большого количества требований и запретов. Применение жестких санкций за их невыполнение. **4. Эмоциональное отвержение** – в крайнем проявлении это воспитание по типу Золушки. **5. Повышенная моральная ответственность** – образуется сочетанием высоких моральных требований к ребенку с пониженным к нему вниманием родителей. **6. Безнадзорность** – ребенок предоставлен самому себе, родители не интересуются им и не контролируют его. Им также дана **характеристика 3х типов семей**. **Педагогически несостоятельные семьи** – имеющие малосодержательный, непоследовательный характер семейного общения, относительно низкий общий нравственно – моральный уровень, обычно малокомпетентны в вопросах воспитания, но у них есть желание получить знания в этой области. **Педагогически пассивные семьи** – пассивны в прямом воспитательном воздействии на ребенка, в силу ряда объективных причин. Однако нравственный микроклимат семьи, стиль отношений и характер общения остаются активно воздействующим фактором**. Семьи** **антипедагогического типа** - «закрытая система», скрывающаяся под маской мнимого благополучия свою антипедагогическую сущность. Эти семьи также характеризует предвзятое отношение к педагогическим советам, рекомендациям, зачастую их полное неприятие и отрицание. **А.Я. Варга по** характеру отношения к детям выделяет 4 типа мам. **Спокойная уравновешенная мама** – настоящий эталон материнства. Она все знает о ребенке, чутко реагирует на его проблемы, вовремя приходит на помощь. Заботливо растит его в атмосфере благожелательности и добра. **Тревожная мама** вся во власти того, что ей постоянно мнится по поводу здоровья ребенка. Она во всем видит угрозу его благополучию. Тревожность и мнительность матери создает тяжелую семейную атмосферу, которая лишает покоя всех членов семьи. **Тоскливая мама** вечно всем недовольна. Ее беспокойство и нервозность вызывают думы о ребенке, в котором она видит обузу, преграду на пути к возможному счастью. Вывод ясен: ребенку с такой мамой не повезло. **Уверенная и властная мама** твердо знает, что хочет от ребенка. Жизнь ребенка спланирована ею до его рождения, и от запланированного мама не отходит ни на шаг. «Создавая» ребенка по идеальной модели, мама подавляет его, стирает его неповторимость, гасит стремление к самостоятельности, к инициативе. Главным в анализе детско-родительских отношений является представление роли. Принятие той или иной роли родителями по отношению к детям определяет стиль воспитания. **По мнению В.И. Гарбузова**, который отмечает решающую роль воспитательных воздействий в формировании характерологических особенностей ребенка, существует 3 типа «неправильного воспитания». **По типу А** (неприятие, эмоциональное отвержение) – неприятие индивидуальных особенностей ребенка, сочетающееся с жестким контролем, навязыванием ему единственно правильного поведения. Тип «А» может сочетаться с недостатком контроля, полным попустительством**. По типу Б** (гиперсоциализирующее) выражается в тревожно–мнительной концепции родителей о состоянии здоровья ребенка, его социальном статусе среди товарищей, особенно в школе, в ожидании успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности. **По типу В** (эгоцентрическое) – культивирование внимания всех членов семьи на ребенке (кумир семьи), иногда в ущерб другим детям и членам семьи**. Постоянные конфликты между** супругами оставляют след не только в их жизни, но влияют и на взаимоотношения их уже выросших детей спустя долгие годы. Американские психологи решили выяснить, существуют ли различия во взаимоотношениях детей, воспитанных в разных семьях. Сравнивались дети, выросшие в дисгармоничных семьях и благополучных семьях. Выяснилось, что супружеская дисгармония родителей влечет за собой конфликтное отношение между братьями и сестрами не только в детстве, но и во взрослом состоянии, в то время как близкие, доверительные отношения в семье способствуют сохранению теплых взаимоотношений между выросшими детьми. Кроме того, конфликтные взаимоотношения родителей сказываются на самооценке детей.

**ВОПРОС 4. Понятие о личности в психологии. Проблема развития личности ребенка–дошкольника**

**Личность** – человек, который в процессе социализации усваивает систему норм и ценностей, правил существующих в обществе. **Индивид (низший)** - принадлежность человека к человеческому роду. Индивидом человек рождается. **Субъект** – человек, включенный в определенный вид деятельности. **Индивидуальность** – наивысший уровень развития человека, выработавшего индивидуальные черты, которые отличают одного человека то другого**. Классификация теорий личности**:**1. Гиппократа** – гуморальная (кровь – сангвиник, желтая желчь - холерик, чер. желчь – меланхолик, флегма (лимфа) – флегматик); **2. Э. Кречмер, У. Шелдон** – конституциональная (телосложение); **3. В. Шелдон** – его типология конституциональная, но он сравнивал телосложение в период внутриутробного развития. 4. **Леонгард** – 10 концепций. 5. **Личко** – 11-концепций. **Структура личности**: 1. **Темперамент** – индивид-е типолог-е особен-ти личности, в основе лежит ВНД**. 2. Характер** – усчтойч. кач-ва лич-ти котор. Формир-ся прижизненно, в процессе взаимодействия с социумом**. 3. Способности** – устойч-е индивид-е кач-ва лич-ти,котор.определ. успешность человека в том или ином виде деятел –ти. 4. **Мотивационно – потребностная** сфера личности. 5. **Направленность личности**.

Мотивационно–потребностные сферы бывают: биологические, материальные, духовные, в общении.

Развитие личности ребенка раннего и д\в происходит за счет процесса самосознания.

**Самосознание** – это сложное психическое явление, которое трактуется разными психологами по–разному. Однако ссумировав условно ряд исследов. можно выделить такие единицы самосознания: самочувствие, самопознание, самооценка, самокритичность, самоконтроль, саморегуляции.

**Структура самосознания по В. Мухиной**: **1**. представление о собственном теле и собственном «Я», котор. фиксир-я в имени реб-ка**. 2.** притязание на признание. **3**. полоролевая идентификация**. 4.** психологическое бремя личности т.е. представление о себе в определенном времени и пространстве.

Возникновение и развитие самосозн. ребенка на протяжении первых 7-ми лет жизни неразрывно связаны с развитием межличностных отношений с другими.

**Возраст, динамика структур. компонент. по Е. Смирновой**:

- **1ое полугодие жизни**: начинает чувствовать уверенность в себе, в своей уникальности и нужности для другого. В результате общения с матерью.

- **2ое полугодие** жизни: появляется образ своего физического «Я» (узнавание себя в зеркале).

- **в раннем возрасте** – отношения со сверстниками, переживание своего сходства с другим ребенком, реб-к узнает себя в другом, что дает ему ощущение своей общности и сопричастности с другими.

- **в середине дошкольного возраста** происходит перелом в отношении реб-ка не только к сверстнику, но и к себе. Его суть заключается в оформлении периферических структур и объективных составляющих образа «Я». Дошкольник начинает относиться к себе через другого реб-ка, постоянно сравнивая себя с другим, появляется оценка себя глазами другого ребенка.

-**к старшему д\в (К 6-7 г**) отношение к себе снова меняется, дети начинают оценивать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы (Я хочу, Я люблю, Я стремлюсь и пр.).Самосознание ребенка выходит за пределы своих объективных характер-к и открыто для переживаний других.

**Притязание на признание** возникает у реб-ка в рез-те появления у реб-ка гордости за достижения и обычно явл. следствием норм-го раз-я ядра и периферии лич-ти, поэтому появл. Оно в период кризиса 3го года жизни. После возникн-я эмоц-го отнош-я к самому себе как к хорошему и первичной идентификации со своим полом у реб-ка возник-т новое псих-е образование быть признанным, узнаваемым.Сначала возникает притязание на признание со стороны взрослых, а потом со стороны сверстников, котор, имеют более сложную структуру, сопровождаются часто факторами асоциального поведения друг с другом и становление этого новообразования будет более длительным, сопровож-ся переживаниями. Этот возраст от 3до 6 лет Э. Эриксон назвал стадией разрешения конфликта – инициативы - вины. Притязание на признание совершенст. самооценку реб-ка. **Психологическое время личности**. Это четвертое звено структуры самосознания, которое предполагает способность личности оценивать себя в 3х временах: в прошлом, настоящем и будущем. В раннем возрасте категория возраста является для ребенка мало значимой, хотя дети отвечают на вопрос, сколько им лет. С точки зрения В. Мухиной осознание возраста происходит к 3 – 4 годам. Дети могут воспроизводить события из прошлого, сопровождая воспоминание высказыванием «Когда я был маленьким». К 5ти годам дети узнают, что их родители, бабушки и дедушки когда – то были маленькими, осознают, свою возрастную линию – сначала будут учиться, потом работать, станут мамами и папами. К 6ти годам дети понимают смысл понятия «смерть», что очень часто сопровождается тревожностью и страхами. Таким образом, осознание возрастных изменений, способствует становление адекватной самооценки, рефлексии, а также уверенности в своих возрастающих возможностях и способностях. **Возраст от 3 до 6 лет – это возраст становления внутренних мотивов**. В период дошкольного детства активно **формируется мотивационная сфера** и идет **по 2м** направлениям**: 1. формирование** разнообразных мотивов**; 2. различное** их соотношение. В результате формируется иерархия мотивов, что составляет направленность личности и является ее основным компонентом. Вначале это формальные мотивы, которые потом переходят в формирование моральных действий, когда ребенок приобретает способность дейст-ть не только под контролем взрослого, но и без него. На след-м этапе появл. оценка возможных последствий нравственных действий, котор. могут привести к моральной самооценке собствен. личностн. качеств. В. Мухина выделила следующ. группы мотивов**: 1**. Мотивы связан-е с интересом детей к миру взрослых, со стремлением действ, как взрослый**. 2**. Игровые мотивы - почувствовать себя взрослым**. 3.** Мотивы установлен. и сохранен. положит. взаимоотнош-й со взрослыми и детьми**. 4.** Мотивы самолюбия и самоутверждения – личностные мотивы**. 5**. Познавательные и соревновательные мотивы**. 6**.Нравственные мотивы (общественные).

К концу д/в формируется иерархия мотивов, которая явл-ся нестойкой, нестабильной и носит эффект **«горькой конфеты**», что может привести к развитиям неврозов. В это время происходят важные изменения в психической жизни ребенка. Суть этих изменений Л.С. Выготский определил как утрату **детской непосредственности**. Вычурное, искусственное, поведение 6 – 7 летнего ребенка, которое бросается в глаза, и кажется очень странным, как раз и является одним из наиболее очевидных проявлений этой потери непосредственности.

**И. Кон выделяет несколько стадий первичной полоролевой идентификации**:

**1ст**. – проявл. к1,5 год и представл-т знание о своей половой принадлежности, умение различать пол окружающих, а в 2-3г различать пол одетых людей. Дети 3-го года допускают обратимость пола.

**2ст**. – с 4х лет дети начинают различать свой пол на основе физиологических отличий. М.К. Клейн утвержд, что если реб-ку не отвечать на заданный вопрос в этом возрасте, то у него пропадет познават. интерес, и он не будет задавать вопросы.

**3ст**.- появление возрастного онанизма, котор. по мнению А. Фрейда способствует становлению детской автономности.

**4ст**.- в 6-7 лет ребенок окончательно осознает необратимость половой идентификации, это совпадает с бурным усилением половой дифференциации, когда мальчики играют только с мальчиками, а девочки с девочками.

**ВОПРОС 5. Основные достижения и закономерности развития ребенка раннего возраста**

Н. Аскариной были выделены следующ психофизиолог-е особен-ти:

**1. Услов-е рефлексы** формир-я сравнит быстро, но закреплен происходит медленно.

**2. В течение первых 3х** лет быстро повышается работоспособность и быстро наступает утомляемость**. 3. Малая выносливость НС** - дети очень быстро устают от одного и тогоже раздражителя**. 4. Процесс возбуждения** преобладает над процессом торможения, поэтому ребенка проще научить чему-либо, чем закрепить**. 5. Основные действия** сопровождаются побочными. **6. Поведение ребенка** во многом зависит от удовлетвор-я его органических потребностей,т.к на сост-е ребенка оказывают влияние подкорковые отделы мозга**. 7. Слабая** подвижность нервах процесс не позволяет реб-ку быстро ответить, затормозить какое-либо действие, переключиться на другое действие**. 8. Легко возникает** внешнее торможение и он легко отвлекается от игры или занятия**. 9. Лабильность поведения**, когда бодрое настроение быстро меняется вялым или отрицат-й реакцией. **10. Склонны к синтонии** (эмоц- му заражению),хорошо чувствуют эмоц-е сост-е близких людей**. 11. Является периодом** начала развития 2ой сигнальной системы т.е ребенок оперирует прежде всего образами, а не словами, причем образы предпочитает тактильные, а потом уже зрительные и слуховые.

**Овладение прямохождением, ходьбой** имеет весьма серьезное значение для психического развития ребенка**: 1. Прямохождение способствует** самостоятельности собственного тела, выделению его из окружающего пространства. Ребенок учится управлять своим телом, что явл-ся основой функции саморегуляции, любит экспериментировать со своим телом. 2. Способствует сенсорному развитию, формируется осознание функции ускорения, пространственная – направо, налево, вверх, вниз.

**Предметная деятельность** явл-ся ведущим видом деятельности ребенка в раннем возрасте от 1го года до 3х лет. **С. Новоселова** выделяет 3и этапа: **1 этап -** предметное манипуляции детей которое появл-ся **к 5-6ти** месяцам и представляют собой схватывание, грызение, удержание. **К 7** **– 8ми** месяцам эти же действия становятся ориентирами, а именно ритмичное сжимание, надавливание, повторное бросание**. 2этап** - к концу 1го года действия становятся предметно-специфическими, которые направлены на получение результата: катать мяч, выдвигать и задвигать ящики, высыпать крупу. **3 этап** – возникновение орудийных операций обычно наблюдается к концу 2го года жизни: едим с ложки, насыпаем песок, кубики возим на грузовике.

Постепенно появляются символические действия, когда знакомые действия реб-к может выполнить другим предметом или символом этого предмета**. В период раннего детства** наиболее значимыми являются 2ве группы предметных действий: соотносящие действия орудийные.

**Соотносящие** действия - это действия, цель которых состоит в приведении 2х или нескольких предметов или их частей в определенном пространственном соотношении. **Орудийные** – это действия в которых один предмет воздействует на другой. **П. Гальперин выделил этапы**:

**1этап -** орудийное действие не выделяется, оно просто служит продолжением руки реб-ка и на этом этапе это действие называется ручным**. 2этап** – он ориентирован на связь орудия с предметом, но действие не всегда бывает успешным**. 3 этап** – действия становятся орудийными т.е. у ребенка вырабатывается навык. Предметная деятельность способствует развитию познават-й дея-ти и осуществляется по схеме: ощущение-движение- мышление. Такая схема связана с особенностями головного мозга ребенка, с самого рождения до 3х лет у ребенка формируются задние доли головного мозга или сенсорные доли. В процессе сенсорного развития прежде всего осваиваются сенсорные эталоны, которые формир- ся благодаря манипулятивным предметным действиям: прежде всего усваивается величина и форма. От выполнения предметных действий переходит к зрительным ориентирам, это происходит благодаря механизму интериоризации (переход из внешних действий во внутренние планы). В 2,5 -3 года реб-к может произвести зрительный выбор по образцу и выстроить предметный сериоционный ряд**. По Ж. Пиаже на 5ой** стадии (от1 до1,5лет) появляются третичные круговые реакции, дети становятся способными отбрасывать ненужную для жизнедеятельности информацию**. На 6 -ой стадии** появляется символическое мышление, когда знакомые образы могут быть перенесены на другие предметы.

**С появлением** символического мышления появляется способность **к обобщению. Кольцова** выделила 3 основные ступени в развитии обобщения: **1**. появление первых ранних обобщений, где предметы группируются по цвету, звуку, величине**. 2.** объединение зрительных и осязательных образов в единое целое и выделение отдельных предметов**. 3.** формирование общих понятий на основе сравнения цвета, формы, величины.

**Развитие речи** в раннем детстве идет по 2 линиям: соваерш-ся понимание речи взрослого и формир-ся собственная активная речь (автономная речь). **М. Елагина выделяет 3 этапа** овладения активным словарем**: 1 этап** – все внимание реб-ка, его активность направл на предмет и сопровождается экспрессивным высказыванием**. 2 этап** – внимание переключается на взрослого, реб-к внимат-но следит за губами взрослого, использует указательный жест, пытается завладеть предметом. **3 этап** – малыш начинает смотреть на губы взрослого, прислушивается к слову и пытается повторить. Считалось, что приемом формиров – я активного словаря явл – ся образец, но ребенок не соотносит его с конкрет – м предметом, то не становиться для него потребностью. Поэтому, чтобы перейти к активной речи у ребенка должна сформироваться потребность, но на фоне подражания. Словарный запас реб-а состоит: сущест-е – 65%, глагола – 13%, прлагат-го – 9%,личностно- социалн -8%, функциональные -4%.

В граммат-м строе речи **Гвоздев** выделил **2 периода: 1. От 1г 3м до 1г 10м** – период преложен сост. – их из аморфных, наречий и употребляются в неизменном виде и имеют несколько разновидностей**: а)** предложения наименования –дядя, Петя**; б**) предложения обращения – дай; **в**)предложения выраженные местоимениями или автономными словами**; г**) предложения выраженные в глагольной форме – спать, кушать**. 2**. **От 1г 10 м до 3 лет. –** грамматическая структура речи. К 3 годам реб-к должен овладеть всеми падежами и использовать их в речи.

Существуют разные **варианты ЗПР: 1**. речевые дефекты связанные с патологическими нарушениями**. 2.** психогенного характера**: а)** задержка речи на стадии называния, если ребенка обучали по принципу повтори за мной**. б)** задержка речи на стадии эмоцио-го общения когда общение сведено к обмену ласками и от реб-ка даже не требуют проговаривания. **в)** ориентация на предметный мир, а не речевое общение со взрослым**; г)** опережение речевого развития.

**Необходимыми предпосылками игры является: 1**. наличие разнообразных впечатлений**; 2.** умение ребенка подражать действиям взрослого. Этапы**: 1 этап** – ознакомительный, приходиться на младенчество (роль отсутствует, действия однообразны**). 2 этап** – отобразительная предметно – игровая деятельность, конец 1го начало 2го года жизни (осваивание игровых действий связанных с назначением предмета**). 3 этап –** роль в действии (к 1г 8м возможен перенос действия с одного предмета на другой, но роль по-прежнему не осознается); **4 этап** – игровые действия приобретают характер предметно-опосредованных (2г- 2г 6м, начинает использовать предметы заместители).

**К продуктивным видам** деятельности относят – изобразительную и конструктивную деятельность. Изодеят-ть появляется у ребенка к 1,3 – 1,6 месяцев, когда ему попадает карандаш и он замечает, что один предмет оставляет следы на другом. К 2,5 годам стремиться в рисунке отразить определенный замысел**. В. Мухина** назвала этот период доизобразительным и выделила несколько этапов**: 1 этап** – каракули, как результат свободного манипулирования карандашом. **2этап** – как результат свободного манипулирования карандашом, но с ассоциациями реальных предметов**. 3 этап** – каракули, как изначально планируемый предметнее несущий в себе изобразительности**. 4 этап** – графическое построение отображающее общие черты изображ-его предмета. **Становление самосознания** у ребенка начинается практически с самого рождения и начинает оформляться к 1му году жизни, когда ребенок начинает **выделять себя из** окружающего пространства, затем отделяет себя от своих действий и переходит на более высокий уровень, когда ребенок начинает **пользоваться местоимением «Я**». На 3ем году жизни он начинает отделять действия от предмета, окончательно закрепляется местоимение «Я» и к концу 3го года жизни появляются первые признаки полоролевой идентификации, нона данном этапе понимание пола весьма относительно и появление осознания приводит к появлению **кризиса 3го года жизни**. **Физиологические причины** кризиса 3-го года жизни: изменение конфигурации тела, функциональная перестройка органов, эндокринной системы приводят к обострению эмоцион-й чувствительности, неуровновешанности поведенческих реакций. Все поведенческие реакции **Л.С. Выготский разделил на 2 группы: 1группа** симптомов нормального поведения – **негативизм** (реакция на предложение взрослого); **упрямств**о (реакция на самого себя, поступает в противовес своим желаниям); **строптивость** и (направлена против норм вос-я); **своеволие** (тенденция к самостоятельности). **2 группа невротического круга**: деспотизм (все, что захочу, то и буду делать); **протест** (ярко выраженная аффективная реакция); **обесценивание мнения взрослых** (взрослый не является носителем поведенческих реакций). Все эти 7 признаков он назвал «**семизвездием**».

**ВОПРОС 6. Способности как индивидуальное начало личности. Проблемы развития способностей в д\в**

**Способности** – это индивидуально-психологические особенности человека, отвечающие требования данной деятельности и являющиеся условием успешного ее исполнения и динамики овладения ЗУН. Во-первых, способности — это индивидуальные особенности, т. е. то, что отличает одного человека от другого. Во-вторых, это не просто особенности, а психологические. И, наконец, способности — это не всякие индивидуально-психологические особенности, а лишь те, которые соответствуют требованиям определенной деятельности. К способностям относятся, например, музыкальный слух и чувство ритма, необходимые для успешных занятий музыкой; конструктивное воображение, необходимое для выполнения деятельности конструктора и т.д Наряду с индивидуальными особенностями психических процессов (ощущений и восприятия, памяти, мышления, воображения) способностями являются и более сложные индивидуально- психологические особенности. Они включают эмоционально-волевые моменты, особенности психических процессов. Любая деятельность требует от человека не одной способности, а ряда взаимосвязанных способностей. Недостаток, слабое развитие какой-либо одной части способности могут быть компенсированы (возмещены) за счет усиленного развития других **Способности** формируются и обнаруживаются только в процессе соответствующей деятельности. Человек не рождается способным к той или иной деятельности, его способности формируются, складываются, развиваются в правильно организованной соответствующей деятельности в течение его жизни, под влиянием обучения и воспитания. Иными словами, способности — прижизненное, а не врожденное образование. Существует тесная и неразрывная связь способностей со знаниями, умениями, навыками. С одной стороны, способности зависят от знаний, умений, навыков — в процессе приобретения знаний, умений и навыков развиваются способности. С другой стороны, знания, умения и навыки зависят от способностей - способности позволяют быстрее, легче, прочнее и глубже овладевать соответствующими знаниями, умениями и навыками**. Структура** способностей: задатки – собственные способности – одаренность – талант - гениальность. Отдельные способности человека еще не гарантируют успешного выполнения им сложной деятельности. Для успешного овладения любой деятельностью необходимо определенное сочетание отдельных, частных способностей, образующих единство, качественно своеобразное целое, синтез, или, как говорят, ансамбль, способностей. Различают способности разного уровня - учебные и творческие. **Учебные способности** связаны с усвоением уже известных способов выполнения деятельности, приобретением знаний, умений и навыков. **Творческие способности** связаны с созданием нового, оригинального продукта, с нахождением новых способов выполнения деятельности. Различают также **общие умственные способности**, которые необходимы для выполнения не какой-то одной, а многих видов деятельности; эти способности отвечают требованиям, которые предъявляют не одна, а целый ряд, широкий круг относительно родственных деятельностей. К общим умственным способностям относят, например, такие качества ума, как умственная активность, критичность, систематичность, быстрота умственной ориентировки, сосредоточенное внимание**. Специальные способности** – это способности, которые необходимы для успешного выполнения какой-нибудь одной определенной деятельности — музыкальной, художественно-изобразительной, математической, литературной, конструктивно-технической и т. д. Эти способности также представляют собой единство отдельных частных способностей**. Природные** – общие у человека и животного. **Общие** – успехи человека в различных видах деятельности. **Теоретические и практические** – отличаются тем, что теоретические предопределяют склонность человека к абстрактному размышлению, а практические к конкретным практическим действиям. О способностях ребенка можно судить, наблюдая его проявления в соответствующей деятельности, по совокупности следующих показателей**: 1.** быстрое продвижение в овладении соответствующей деятельностью; 2.по качественному уровню его достижений**; 3.** по сильной, действенной и устойчивой склонности человека к занятиям этой деятельностью. Природные предпосылки развития способностей называют **задатками**. Задатки определяют предрасположенность к определенной деятельности. **Задатки –** анатомо-физиологические особенности организма, главным образом ЦНС, которые являются предпосылками развития способностей и обуславливают индивидуальные природные различия между людьми. В качестве задатков могут выступать: - **типологические** св- ва НС, от которых зависит скорость образования временных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, умственная работоспособность и т.д; - индивидуальные особенности строения анализаторов, отдельных областей коры головного мозга, органов. Задатки не заключают в себе способностей и не гарантируют их развития. Задатки – это только одно из условий формирования способностей. Задатки многозначны, на основе одного и того же задатка могут вырабатываться разные способности**. Второй уровень** развития способностей называют **талантом. Талант –** это наиболее благоприятное сочетание способностей, дающих возможность особенно успешно, творчески выполнять определенную деятельность**. Одаренность -** сочетание различных, высокоразвитых способностей. **Гениальность** – высший уровень развития способностей. Способности формируются и развиваются в деятельности. Поэтому для развития способностей необходимо включать ребенка с ранних лет в доступную его возрасту деятельность. Уже в дошкольном возрасте дети учатся рисовать, занимаются лепкой, учатся правильно петь и узнавать мелодии, чувствовать их ритм. Немного позже они начинают конструировать, занимаясь с детским «Конструктором», пробуют сочинять рассказы, простые стихотворения. С поступлением в школу значительно расширяются возможности включения ребенка в ту или иную деятельность. Одна из задач воспитания — всестороннее развитие способностей у всех детей. **Способности формируются** и развиваются в той деятельности, в которой они находят себе применение. Бездеятельный ребенок, безучастный к какому бы то ни было труду, обычно и не проявляет способностей. Однако не всякая деятельность, в которую включают ребенка, автоматически формирует и развивает способности к ней. Для того чтобы деятельность положительно влияла на развитие способностей, она должна удовлетворять некоторым условиям. Во-первых, деятельность должна вызывать у ребенка сильные и устойчивые положительные эмоции, удовольствие. Ребенок до жен испытывать чувство радостного удовлетворения от деятельности, тогда у него возникнет стремление по собствённой инициативе, без принуждений заниматься ею. Живая заинтересованность, желание выполнить работу возможно лучше, а не формальное, равнодушное и безразличное отношение к ней - необходимые условия того, чтобы деятельность положительно влияла на развитие способностей. Во-вторых, деятельность ребенка должна быть по возможности творческой. Например, для развития литературных способностей полезно постоянно и систематически упражняться в написании очерков, рассказов и стихотворений. В-третьих, важно организовать деятельность ребенка так, что бы он преследовал цели, всегда немного превосходящие его на личные возможности, уже достигнутый им уровень выполнения деятельности. Особенно нуждаются во все более усложняющихся и разнообразных творческих заданиях дети с уже определившимися способностями. Развитию способностей детей содействуют различные формы кружковой, работы. В д\с должны быть созданы все условия для развития как общих, так и специальных способностей детей т.к воспитатель имеет возможность наблюдать различие детей по их способностям и должен определить, к чему способен каждый ребенок его группы и каково качество его способностей. Иногда воспитатели недостаточно ответственно относятся к определению качественной стороны способностей каждого в отдельности ребенка. В старшем дошкольном возрасте начинают проявляться и изобретательские способности. Развитие способностей тесным образом связано с воспитанием воли и выдержки, преодолением трудностей, неустанным трудолюбием. Бывают случаи, что способный ребенок плохо выполняет порученную ему деятельность, потому что у него нет настойчивости, нет привычки систематически трудиться. Без систематического труда способности ребенка не развиваются. Встречаются дети с весьма посредственными способностями, но трудолюбивые и упорные. Они часто опережают своих ленивых, способных сверстников. Поэтому в целях развития способностей нужно воспитывать у детей любовь к делу, умение настойчиво и систематически трудиться. Необходимо в то же время охранять способных детей от зазнайства, тщеславия, эгоизма, болезненного самолюбия. Нельзя захваливать ребенка, подчеркивать его способности. Ни в коем случае нельзя ребёнку внушать, что он какой-то особенный, выше всех остальных детей. Все это развивает у ребёнка неоправданное самомнение, не правильное представление о том, что ему все легко дается. В результате ребенок не приучается к работе, и в дальнейшем его ждут тяжелые переживания, когда окажется, что он не умеет работать над собой и из его <способностей> ничего не получается, поэтому необходимо воспитывать у детей скромность. Способные дети нуждаются в поддержке и поощрении. В воспитании способных детей очень важную роль грает личность воспитателя, его способности, особенно педагогические. Тот, кто не горит сам, не может зажечь других. Если педагог обладает педагогическими способностями и работает творчески, он всегда может увлечь ребенка, найти пути к его сердцу, выявить его способности и направить их развитие в нужное русло. Чтобы развивать способности ребенка, воспитатель должен глубоко вникать в его работу, вовремя замечать и поощрять его успех, не забывать, что часто ребенок не сразу проявляет свои способности. Нужно учить детей правильно оценивать свои способности. Внимание ребенка должно быть направлено не на то, как велики его способности, а на то, к чему он способен, какие способности у него лучше проявляются.

**ВОПРОС 7. Воображение как познавательный процесс. Генезис воображения ребенка – дошкольника**

**Воображение** - это создание образов таких предметов и явлений, которые никогда не воспринимались человеком раньше. Оно строится на преобразованном, переработанном материале прошлых восприятий. Физиологический процесс воображения представляет собой процесс образования новых сочетаний и комбинаций из уже сложившихся нервных связей в коре головного мозга. Возникло и развивалось воображение в процессе труда, прежде чем сделать какую- либо вещь, человек представляет, что именно надо сделать, как он будет делать, как будет выглядеть вещь. Основное значение воображения состоит в том, что без него был бы невозможен любой труд человека, невозможен прогресс ни в науке, ни в технике. Деятельность воображения всегда соотносится с реальной действительностью. Практика – критерий правильности образов воображения. **Функции воображения**: **1.** Представлениедействительности в образах; **2.** Регулирование эмоциональных состояний**; 3.** произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека; **4.** формирование внутреннего плана действий**; 5.** планирование и программирование деятельности. **Представления воображений бывают 4х видов: 1**.представление того, что существует в действительности, но чего ранее человек не воспринимал**; 2.** представления исторического прошлого**; 3**.представление того, что будет в будущем; **4.**представления того, чего никогда не было в действительности. **Механизмы воображения: 1.Агглютинация –** способ образования нового, путем соединения частей разных объектов, или преувеличения или уменьшения**; 2. Типизация** - самый сложный прием творческого создания образов воображения; **3.Акцентирование** - прием близкий к преувеличению, выделяющий в образе какую- либо одну ярко выраженную положительную или отрицательную черту (карикатура, шарж**). 4. Схематизация** – представления, сглаживание различий, акцентирование сходства нескольких предметов.

**Виды воображения**:

**Активное** – характеризуется тем, что, пользуясь им человек по – своему желанию усилием воли вызывает у себя соответствующие образы**. Пассивное** – возникает спонтанно, помимо желания и воли человека. **Произвольное (преднамеренное**) проявляется в случаях, когда новые образы или идеи возникают в результате специального намерения человека вообразить что-то определенное, конкретное**. Непроизвольное (непреднамеренное)** - наиболее простая форма воображения – это те образы, которые возникают без специального намерения и усилий со стороны человека. Воссоздающее воображение – это представление новых для человека объектов в соответствии с их описанием, чертежом, схемой**. Творческое воображение** – самостоятельное создание новых образов в процессе творческой деятельности**. Вопросы**, **связанные с развитием** детского воображения, разрабатывают многие психологи у нас и за рубежом. В западноевропейской и американской детской психологии распространены различного рода идеалистические концепции воображения, согласно которым воображение якобы является некой врожденной способностью, развивающейся постепенно, независимо от условий жизни и воспитания **(Карл и Шарлота Бюлер**). Воображение это не отражение действительности, а лишь выявление внутренних, субъективных состояний ребенка, его аффектов, впечатлений, желаний. При таком понимании природы воображения некоторые буржуазные психологи чрезвычайно переоценивают роль воображения в жизни дошкольника, полагая, что на разных ступенях онтогенеза врожденная способность к фантазированию проявляется наиболее ярко, а затем подавляется <сознающим интеллектом>.**Л.С. Выготский в свое время отмечал**, что детское воображение развивается в непосредственной связи с усвоением речи, которая способствует формированию ребенка о предмете в позволяет ему представить предмет, которого он никогда не видел. Л.С. Выготский указывал на то, что у детей с задержками в развитии речи отстает и развитие воображение. Характерной особенностью детского воображения является его яркость, большая эмоциональность. Многочисленные наблюдения показывают, что в своей игровой и изобразительной деятельности, в словесном творчестве ребенок дошкольного возраста воспроизводит те объекты и события, которые поражают его воображение, эмоционально его захватывают. Интересный рассказ, спектакль, события, взволновавшие ребенка, сейчас же находят отражение в его рисунках, играх. Как правило, сами сюжеты творческих игр у дошкольников определяются областью явлений, эмоционально значимой для детей в игре. В игре для ребенка чрезвычайно важно, чтобы взятая им роль была эмоционально привлекательна. Одной из наименее разработанных проблем психологии воображения ребенка является проблема психологических механизмов творческого воображения дошкольников. Именно этой проблеме были посвящены работы О.М. Дьяченко, в которых выяснялись особенности воображения детей разного возраста. Воображение ребенка с самого начала его формирования имеет две основные функции — **познавательную и аффективную**. Основная задача познавательного воображения — это воссоздание объективной реальности, достраивание целостной картины мира, получение новых впечатлений. С помощью воображения дети могут творчески овладевать схемами я смыслами человеческих действий, строить целостный образ какого- либо события или явления**. Аффективная функция** воображения направлена на утверждение и защиту своего Я. Такая защита может осуществляться двумя путями. Во-первых, через многократное воспроизведение (или проигрывание) травмирующих воздействий или ситуаций ребенок как бы отстраняется от них, начинает видеть их со стороны. Во-вторых, дети создают воображаемые ситуации, в которых они могут утвердить себя - чувствуют себя сильными, смелыми, ловкими, всемогущими. Многочисленные детские фантазии о собственных победах и невероятных успехах, как раз и выполняют эту функцию. Познавательное и аффективное воображение достаточно четко прослеживается в режиссерской игре ребенка. О.М. Дьяченко и Е.М. Гаспаровой был разработан вариант режиссерской игры, позволяющий выявить особенности воображения ребенка. **Уже в 2,5—3 года дети** отчетливо выделяются два типа воображения. Познавательное воображение обнаруживается в тех случаях, когда ребенок с помощью кукол разыгрывает знакомые ему действия и их возможные варианты - кормление детей, укладывание их спать, прогулка с ними и пр. Аффективное воображение проявлялось в проигрывании своих переживаний, связанных в основном со страхами детей: милиционер или Баба Яга, или волк подстерегают непослушных детей, забирают и наказывают их. Очевидно, что в этих играх дети изживают собственные страхи и защищают себя от них. Следует напомнить, что аффективное воображение в этом возрасте работает особенно ярко. Характерно, **что в раннем и младшем дошкольном возрасте** практически отсутствует планирование результатов воображения. Если ребенка попросить заранее сказать, что он собирается рисовать или как будет играть, он не сможет ничего сказать, а если и скажет, то его «план» может разрушить всю его деятельность**. В 4—5 лет,** по данным О.М. Дьяченко, уровень творческого воображения детей несколько снижается. Это, по-видимому, связано с тем, что в этом возрасте ребенок нацелен, прежде всего, на усвоение и воспроизведение социальных норм и образцов деятельности. В среднем дошкольном возрасте у здоровых детей несколько снижается частота возникновения устойчивых страхов, как и необузданных детских фантазий. Аффективное воображение связано обычно с переживанием реальной травмы. **Познавательное воображение** в этом возрасте связано с бурным развитием ролевой игры, рисования, конструирования. Однако оно нередко носит воспроизводящий характер, так как **ребенок 4—5 лет** нацелен на следование образцам: дети воспроизводят одни и те же сюжеты, склонны к рисованию шаблонных графических схем и пр. К 4—5 годам в процесс воображения включается специфическое планирование, которое имеет ступенчатый характер. Ребенок планирует один шаг своих действий, выполняет их, видит результат, а затем планирует следующий шаг. Следующий этап в развитии воображении дошкольника — **возраст 6—7 лет**. К этому времени ребенок уже осваивает основные образцы поведения и деятельности и получает свободу в оперировании ими. Он уж свободен от усвоенных стандартов и может комбинировать их. **Аффективное воображение** на этом этапе, как и на предыдущем, направлено на изживание полученных психотравматических воздействий путем их многократного варьирования в игре, рисовании и других творческих видах деятельности. Однако в случае устойчивого конфликта с реальностью дети нередко обращаются к замещающему воображению. Именно в этом возрасте начинают обычно существовать выдуманные миры с воображаемыми друзьями и врагами. В этом возрасте уже не нужна опора на внешние действия и реальные предметы: ребенок может проигрывать различные сюжеты во внутреннем плане**. Познавательное воображение в этом возрасте** не просто передает переработанные впечатления, но начинает искать приемы для этой передачи. Возможности выбора таких приемов определяются овладением культуры игры и художественного творчества. Дети начинают обдумывать идею предстоящей игры, предварительно строить замысел своего рассказа или рисунка. На этом этапе появляется целенаправленное планирование: ребенок может уже до начала действий построить план их выполнения и последовательно реализовывать его, корректируя по ходу выполнения.

**ВОПРОС 8. Психология как наука. Предмет и задачи детской психологии**

**Предмет психологии** - наука о душе, которая изучает психику человека, включая психические процессы свойства, состояния. **Психика** – свойство высоко организованной материи отражать объективно существующую действительность и на основе формирующего при этом психического образа регулировать поведение человека. Психика выполняет **2е функции**:

**1-ая** – отражение окружающей действительности**; 2-ая** – регуляция поведения человека 3 и фо**. Выделяют 3и формы** проявления психики:**1-ая форма** – психические процессы – это отдельные формы или виды психической деятельности человека. **Их 2-е группы: 1-ая -** познавательная (ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, воображение**). 2-ая** – эмоционально- волевые (эмоции, чувства, воля**). 2-ая форма** – психические свойства – это наиболее существенные и устойчивые особенности человека (темперамент, характер, способности**). 3-я** **форма** – психические состояния – это особая характеристика человеческой деятельности за определенный отрезок времени (апатия, депрессия, восторга, творческого состояния).

**З. Фрейд выделяет 3-и основные формы** проявления бессознания в психике человека: **1-ая форма** – сновидения (во сне снижается контроль сознания и происходит мнимая реализация потребностей человека). **2-ая форма** – невротические симптомы – это следы вытесненных травмирующих обстоятельств (бессонница, нервные тики, энурез, заикание, грызение ногтей).

**3-я форма –** ошибочные действия (оговорки, описки, забывание фактов, имен, намерений).

**Отрасли психологии:** классифицируются по 3м признакам: **1 признак – по характеру** деятельности (педагогическая, медицинская, юридическая и т.д**.) 2-ой признак – по развитию** (детская псих-я, младшего школьника, подростка, псих-я юности, пси-х зрелости, пожилого человека, специальная психология**). 3-й признак – по отношению к личности и обществу** (псих-я личности, социальная псих-я - процесс общения друг с другом). Связь с другими науками:

**- с философией** (смысла жизни, потребности, ценностей, нравственных мотивов); **- с педагогикой** (изучение индивд-х, возрастных, психологических особенностей для выбора эффективных приемов вос-я**); с медициной** (анатомия и физиология) – возрастные особенности строение головного мозга и нервной системы**; с историей** (в каждую историческую эпоху взгляды на поведение человека меняются психологические особенности человека**); с** **математикой** (в психологии необходимо знать математику). **Рост** – это процесс количественных изменений не предполагающий изменение внутренней структуры той или иной психической функции, т.е увеличение и усиление того, что в ребенке изначально присутствует, и ничего принципиально нового не образуется. **Развитие** – это качественные изменения психических функций, предполагающие возникновение новых структур. Развитие характеризуется неравномерностью возникновения разных структур, когда одни из них «отстают», а другие « забегают» вперед. **Детство как социокул-й феномен**. Историческое понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом детей в различные исторические эпохи, кругом прав и обязанностей ребенка, доступных для него видов деятельности. Исследования французского ученого Ариеса показали, что полное преодоление равнодушия к детям происходит лишь в 17веке. **Д.Б. Эльконин выдвинул** положение об исторической обусловленности детства. Детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включать в систему общественного воспроизводства, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. Если эти орудия просты и примитивны, основными способами добывания пищи являются собирательство и охота, ребенок может очень рано приобщиться к труду взрослых, практически усваивая способы действия взрослых. При таких условиях, когда ребенок непосредственно включается в жизнь взрослых, нет необходимости в специальной подготовке к будущей трудовой жизни. Развитие цивилизации с неизбежностью привело к тому, что включение детей в производительный труд взрослых оказалось невозможным, и было отодвинуто во времени. С развитием человечества детство удлинялось. Такое удлинение детства происходило не путем над страивания новых периодов, а путем своеобразного «вклинивания» нового периода развития. Эльконин блестяще раскрыл характер такого «вклинивания» нового периода на примере возникновения сюжетно-ролевой игры, а вместе с ней и нового этапа развития, который в современной психологии назван дошкольным. **Амплификация детского развития** (А. Запорожец) –это его обогащение за счет максимально полного проживания возраста. Каждый этап возрастного развития имеет огромные резервы, которые не всегда реализуются. Путь, основанный на амплификации детского развития,- значительно более сложный и трудный, чем путь акселерации. Здесь невозможен прямой перенос на ребенка собственных ценностей и представлений. Наоборот, нужно хорошо знать, понимать и чувствовать возможности ребенка, его детские желания, предпочтения, состояния – т.е. его детскую психологию, котор. существенно отличается от взрослой. Детская психология – это наука, изучающая особенности психической жизни ребенка и закономерности психического развития в детском возрасте**. Детская психология является самостоятельной** фундаментальной наукой, дающей научную основу для таких прикладных наук, как педагогическая психология и педагогика Предметом педагогической психологии являются разработка и обоснование методов обучения и воспитания детей в различных возрастах. Очевидно, что разработка методов обучения и воспитания дошкольников невозможна без знания особенностей психики ребенка на ранних этапах онтогенеза, которые дает детская психология. Только понимание возможностей ребенка на разных этапах детства позволяет педагогическому психологу разработать адекватные и эффективные для каждого возраста методы обучения и воспитания детей. Вместе с тем педагогическая психология дает неоценимый материал для детской психологии, поскольку позволяет выяснить влияние различных стратегий воспитания и обучения детей на особенности их психического развития. Фундаментальная проблема связи психического развития ребенка с его обучением и воспитанием лежит в плоскости, как детской, так и педагогической психологии. Поэтому детская и педагогическая психологии являются неразрывно связанными дисциплинами. Педагогическую психологию дошкольника можно рассматривать как особую область детской психологии, связанную с разработкой прикладных вопросов, касающихся обучения и воспитания детей. Знание основ детской психологии необходимо для практической работы с детьми. Важнейшим условием успешной работы воспитателей и педагогов в детском саду является знание закономерностей психического развития ребенка, понимание интересов каждого ребенка, особенностей его мышления и эмоциональной жизни. Знание детской психологии помогает воспитателю устанавливать контакт с детьми, своевременно выявлять и преодолевать отклонения в их психическом развитии, выбирать адекватные для них формы общения и обучения. В последнее время в нашей стране все более широкое распространение получает профессия практического детского психолога. В задачу этого специалиста входят диагностика и коррекция психического развития детей, а также работа с «трудными» детьми и их родителями. Необходимой основой для этой профессии является знание детской психологии**. Метод** – это общий подход, способ исследования (Е.О. Смирнова). Методов всего 2 – **наблюдение и** **эксперимент**, каждый из них имеет несколько вариантов. **Наблюдение** – это целенаправленный сбор психических о поведении и деятельности человека, с целью их последующего анализа и объяснения. **Во-первых, оно может быть сплошным и выборочным. Сплошные** наблюдения охватывают одновременно многие стороны поведения ребенка. Его задача описать общую картину и поведения. Фиксируется только то, что представляется наблюдателю наиболее важным значимым, в особенности то новое, что можно увидеть в ребенке в момент наблюдения. **Выборочные наблюдения** фиксируют какую-либо одну сторону поведения, определяемую заранее. При этом фиксируется поведение ребенка в каких-либо естественных специальных ситуациях или в определенные отрезки времени игры**. Во** -**вторых**, **наблюдение может быть скрытым и включенным. При скрытом наблюдении** фигура наблюдателя должна быть невидимой для ребенка или не должна привлекать к себе его внимания. Для этого используют специальный прибор — зеркало. обладающее односторонней проницаемостью (зеркало Гизела). В настоящее время для скрытого наблюдения используют телевизионные установки и кинокамеры. Его может осуществлять также привычный и незаметный для ребенка взрослый. Главное, чтобы он не нарушал непринужденности и естественности поведения ребенка. **Включенное наблюдение** отличается тем, что наблюдающий взрослый не только является видимым, заметным для ребенка, но и участвует в совместных с ним действиях. В то же время он не просто играет или кормит, но и осуществляет наблюдение, потом описывает свои наблюдения. Задача эта довольно сложная. Здесь нужно не только замечать и запоминать все проявления ребенка, но и уметь наблюдать за самим собой, учитывать свои собственные действия. Таким включенным наблюдением не редко пользуются воспитатели, педагоги, родители и другие взрослые, находящиеся в постоянном контакте с детьми. **В-третьих, наблюдение может быть одноразовым (срезовым) и длительным** **(пролонгированным, или лонгитюдиональным). Одноразовое наблюдение** проводится один раз, единовременно. С помощью этого метода исследователь обычно сравнивает по ведение разных детей в одних и тех же ситуациях и делает выводы об особенностях их психики. **Пролонгированное (**лонгитюдиональное, или лонгитюдное) наблюдение продолжается долгое время (несколько лет) и осуществляется за одними и теми же детьми. При этом методе исследователь сравнивает не разные группы детей, а разные этапы в развитии одного ребенка (или нескольких детей). Пролонгированное наблюдение дает возможность проследить появление новых способностей, интересов ребенка, описать раз личные стадии его развития. Успешность наблюдения зависит от того, насколько четко сформулирована для исследователя цель наблюдения и насколько ясно он представляет себе, что он будет наблюдать**. Эксперимент** – активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемых, с целью создания условий в которые включается тот или иной факт. В детской психологии используют**: 1. Констатирующий** – фиксация у испытуемых актуального уровня развития той или иной функции**; 2. Формирующий –** формирование или развитие той или иной психической функции с помощью определенных методик. **3. Контрольный** – проследить эффективность проделанной работы**. 4.Тесты** – это стандартизированные методы исследования, имеющие возрастную норму, выведенное среднестатистическое значение той или иной псих-ой функции (бывают: интеллекта, достижений, личностные, проективные**). 5. Вспомогательные методы: а) анализ детских рисунков** – отражаются эмоциональное состояние ребенка, особенности восприятия окружающих людей и характер отношений с ними**; б) метод беседы** – можно использовать начиная с 4х лет т.к. хорошо владеют речью.

**ВОПРОС 9. Проблема становления межличностных отношений в детском коллективе. Особенности социометрической структуры группы детского сада**

**Социальные контакты** между детьми уже возможны уже на 1ом году жизни. Этой проблемой занималась Царегородцева. Основными контактами являются познав-е и эмоц-е. Познав-е контакты – дети стараются рассмотреть лицо, руки, пощупать одежду. Чаще всего познание живого и неживого объекта. Наибольший удельный вес имеют эмоц-е контакты, Они сопровождаются экспрессивными реакциями. Обычно они бывают положительного плана, но дети могут демонстрировать сопротивление и досаду неосторожных действий партнера. Появляются попытки «показать себя»- ребенок начинает к концу года привлекать партнера либо игрушкой, либо необычным экспрессивным действием. В присутствии сверстников ребенок как-бы «творит» свое поведение, фантазирует, изобретает, обычно образцам поведения не подражая. В период раннего возраста доминирующими являются ориентировочно – исследовательские действия. Направленные на изучение объекта физических качеств сверстника (разглядывание лица, фигуры, одежды, наблюдения за действиями партнера**). В1-ом полугодии 2-го года жизни** эти контакты являются более распространенными, когда ребенок, проверяя объективные данные у сверстника проверяет их со своими данными. Очень широко представлены эмоциональные контакты, которые носят форму обычных забав, и бывает очень непродолжительными. Общие забавы – это когда инициативные, реактивные действия в этом возрасте представлены по-разному. У детей низкая чувствительность к воздействиям партнера по общению. Чаще всего они сами выступают инициаторами контактов, особенно если это касается игрушек**. До 3-х лет потребность** в общении ребенка начинает себя проявлять, однако сверстник по – прежнему остается для ребенка мало привлекательным объектом, хотя потребность в общении продолжает оформляться**. К 5-ти годам** у ребенка по данным Лисиной, Смирновой потребность в общении себя явно обнаруживает, поэтому возраст от3х до 5ти лет можно считать возрастом оформления потребности. В исследованиях Лисиной показано, что содержание потребности в общении включает **3** **компонента: 1. потребность** в доброжелательном внимании**; 2. в игровом** сотрудничестве**; 3. в** **сопереживании**. **Младшими дошкольниками** преимущество реализуется в доброжелательном внимании, незначительным остается игровое сотрудничество и отсутствие желаний поделиться своими переживаниями. **В средней группе** соотношение таковое же, но усиливается стремление к доброжелательному вниманию со стороны сверстников**. В старшем д/в** увеличивается потребность в игровом сотрудничестве, а также появляется стремление поделиться переживаниями. Среди мотивов общения с период д/в можно выделить **3 группы мотивов:- 1 гр**. **Игровые** или деловые; **- 2 гр. Познавательные** мотивы, которые реализуются за счет того, что ребенок может получить информацию от другого ребенка; - **3гр. Личностные** мотивы, которые проявляются **в 2 х вариантах: 1 в**. - ребенок включается в любое дело, которым занимается сверстник, ради того, чтобы сравнить его и свои потребности**; 2 в -** когда ровесник выступает ценителем тех достоинств, тех качеств, которые ребенок уже выделил в себе и результате действия этого мотива появляются устойчивые познания к себе и к ровеснику, либо равенство со сверстником, либо превосходство в сторону сверстника, либо в свою. Личностные мотивы лежат в основе формирования самооценки. Соотношение мотивов различное. **В 3 и – 4-ре года** к деловым мотивам можно отнести качество сверстников, как участников игр – забав. Чем эмоциональнее партнер, тем выше вероятность, что он будет достойным партнером по игре. Наиболее распространенным в контактах является регулирование действий ровесника и управление его поведением т.е указания по поводу того, как должен вести себя. Поэтому наблюдается большое количество внешних конфликтов. Появляются и познавательные контакты, но чаще всего они наполнены личностными смыслами, ребенок привлекает к себе внимание**. Личностные** мотивы доминирующие в этом возрасте, ребенок занимает позицию превосходства, стремиться управлять партнером, как вербальными, так и невербальными средствами**. В 4-е – 5-ть лет** преобладающими являются деловые контакты в рамках сюжетно – ролевой игры**. Познавательные мотивы** – для этого возраста характерно, что ребенок ищет не источник информации в своих контактах, а сам демонстрирует свои познания. Сохраняется позиция превосходства над сверстниками, но ребенок уже учиться и способен учитывать мнения другого ребенка. **В 5-ть – 6-ть лет** общение происходит в основном в игре. Игра строиться на речевом, вербальном объекте. Умеют договариваться, поэтому число невербальных актов резко падает. Познавательные контакты представляются в канве деловых. Обычно они представляют собой развернутые сообщения в ходе игры, о каком либо явлении или сфере жизни. Могут быть представлены следующими **вариантами: 1.** утверждение своего превосходства в знаниях**; 2**. решение общей задачи**; 3.** подтверждение сверстниками правильности понимания ребенка. **Личностные мотивы**. Сохраняется позиция превосходства, которая часто сопровождается насмешками, не принятием в игру, отвержением, актами агрессии. Однако в этом возрасте возникает и способность признавать достоинства сверстника. Поэтому в этом возрасте возможна дружба, симпатия, появляется степень доверительности – секреты**. В 6-ть–7-мь лет** деловые мотивы общения охватывают не только игру, Нои решение каких – то жизненных проблем, поэтому деловые мотивы обрастают познавательными мотивами. В этом возрасте **познавательные мотивы** выходят на первый план – дети способны выдвигать гипотезы, объяснять причины разных явлений. **Личные мотивы** по прежнему значимы, но здесь они уже ребенок благодаря личным достоинствам находиться в референтной группе (значимой группе, значимые люди). Очень многие психологи считают, что социальная успешность в группе сверстников определяется наличием у ребенка операциональных и личностных компонентов игровой деятельности. **Операциональный компонент** – это владение игровыми умениями и навыками, т.е. умение играть. **Личные компоненты** – это личностные свойства и качества, которые способствуют установлению контактов в игре. В игровой деятельности обычно выделяют внешний план и внутренний план отношений. **Внешний план** отношений – это отношения, которые могут быть наблюдаемы извне**. Внутренний план** отношений – это истинные симпатии, антипатии детей, которые существуют вне игры, и могут наблюдаться как в игре, вне игры. Внешний и внутренний план отношений порождает разного вида конфликты. **Внешний психологический конфликт**, который возникает в результате противоречий, при организации игры, при выборе роли. А **внутренние психологические** **конфликты** скрыты от наблюдателя, и, как правило порождаются внутренними противоречиями, а именно когда ребенок хочет играть, захватить главную роль, но ему для этого не хватает игровых способностей и возможностей**. А. Рояк** считает, что во внутренние конфликты нужно вмешиваться, поскольку они могут вести к невротическим состояниям. Во внутреннем конфликте существует определенная динамика. К 4м годам владение игровыми действиями становиться главным для возможных отношений, т.е. ребенок предпочитает общаться с агрессивным, грубым ребенком, но владеющим какими – то игровыми действиями, и может предложить что – то интересное в игре. Отвергаются помимо детей, не владеющих игровыми действиями, медлительные дети, либо с ярко выраженными гипердинамическими проявлениями. Отвергаемые дети, поэтому не могут удовлетворить свою потребность ни в игре, нив общении. **На втором этапе** эта категория отвергнутых детей демонстрирует желание не ходить в детский сад. Здесь же дети по-прежнему демонстрируют позитивное отношение и к сверстникам. Обычно это бывает во второй половине средней группы**. На третьем этапе** формируются внутриличностные конфликты. Дети начинают демонстрировать агрессию, мешают играть, но от этого страдают еще больше, т. к их за это не наказывают. **Моральным суждениям** детей посвящено немало интересных исследований, основа которых была заложена **Ж. Пиаже**. Анализируя рассуждения детей, он сделал заключение о том, что от 5 до 12 лет моральные представления детей меняются от нравственного реализма на убеждения, что каждый имеет право на уважение и на свое представление о справедливости. Младшие дети полагают, что законы морали незыблемы, они установлены властью старших, их нельзя менять, и они не допускают исключений. В период нравственного реализма дети оценивают действия по их последствиям, а не по намерениям людей. **Идеи Пиаже** о развитии моральных суждений расширил и **углубил Л. Кольберг**, который выделил три уровня нравственных суждений: доусловный, традиционный и посттрадиционный. Дети до 10—11 лет остаются преимущественно на доусловном уровне, когда они дают оценку тем или иным действиям, исходя из их последствий. Ж. Пиаже и Л. Кольберг полагали, что смена стадий нравственного развития связана с общим когнитивным развитием ребенка. Развивающаяся децентрация, т. е. способность понимать и принимать чужую точку зрения, определяет нравственное развитие детей, которое фактически отождествляется с развитием моральных суждений. Вместе с тем известно, что уровень моральных суждений и оценок ребенка далеко не всегда отражается на его конкретных поступках. Одним из наиболее эффективных методов формирования морального поведения является развитие представлений ребенка о собственном соответствии положительным моральным эталонам и способности к моральной оценке своих поступков. Моральное поведение рассматривается как конфликтное, осуществляемое вопреки непосредственным желаниям ребенка. Такое поведение является произвольным и опосредованным моральными нормами. Его основным мотивом являются стремление соответствовать моральным образцам и повышение собственной самооценки. В отличие от этого, моральное поведение, основанное на нравственных чувствах (т. е. на сопереживании, эмпатии, в чувствовании в другого), является непосредственным и непроизвольным. Его мотивом становятся переживания другого человека. Развитие социальных чувств детей д/в изучались Е. Смирновой и В. Утробиной, путем исследования возрастной динамики отношения ребенка к сверстнику на протяжении д/в, и выявили существенные различия. **В младшей возрастной группе** для детей наиболёе характерны значительное количество просоциальных действий при общем индифферентном отношении к другому ребенку. Трехлетние дети были безразличны к действиям сверстника и его оценке со стороны взрослого. В то же время они легко решали проблемные ситуации в пользу других: уступали очередь в игре, делились игрушками. Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка. **Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в 4-5 лет**. Спокойное, индифферентное отношение к ровеснику сменяется напряженным вниманием к нему. Общение детей начинает опосредоваться предметной или игровой деятельностью, дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников, оценивают их и реагируют на оценку взрослого яркими эмоциями. В этот же период сопереживание ровесникам становится особенно сильным. Однако это сопереживание зачастую носит неадекватный характер - успехи сверстника мо гут огорчать и обижать ребенка, а его неудачи радовать. Дети начинают хвастаться, завидовать, конкурировать, демонстрировать свои преимущества. Резко возрастают количество и острота детских конфликтов. Усиливается напряженность в отношениях со сверстниками, чаще, чем в других возрастах, проявляются амбивалентность и застенчивость. Сверстник становится предметом постоянного сравнения с собой**. К старшему** дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется**. К 6 годам** значительно возрастает количество просоциальных действий и усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным. Многие дети уже способны сопереживать как успеху, так и неудачам ровесника, готовы помочь и поддержать его. Существенно возрастает активность детей, направленная на сверстника (по мощь, утешение, уступки). Появляется стремление не только отозваться на переживания сверстника, но и понять их. **К 7 годам** снижаются острота и напряженность конфликтов дошкольников. Многие факты свидетельствуют о том, что просоциальные действия старших дошкольников совершаются не только и не всегда из стремления выполнить моральную норму и что эти действия направлены в основном не на поддержание собственной положительной оценки (или оценки взрослого), а непосредственно на другого ребенка.

**ВОПРОС 10. Разнообразие подходов к анализу игровой деятельности в детской психологии**

**Игра** сложилась на определенном этапе исторического развития общества в связи с задачами формирования подрастающего поколения**. Игра** – это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей. По мнению Д. Эльконина игра возникает не произвольно, а под влиянием социального окружения в результате усвоения ребенком социального опыта. В теории игры, сформулированной **Г. Спенсером**, который в свою очередь развил **мысль Ф. Шиллера,** усматривается источник игры в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре. Но наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направления, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомленный человек, переходя к игре как к отдыху. Трактовка игры как расходования или реализации накопившихся сил является формалистской, поскольку берет динамический аспект игры в отрыве от ее содержания. Именно поэтому подобная теория не в состоянии объяснить игры. Особой известностью пользуется **теория К. Гросса.** Гросс усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности. В этом, по Гроссу, основное значение детской игры. Основное достоинство этой теории заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет смысл ее в той роли, которую она в развитии выполняет. Основным недостатком этой теории является то, что она указывает лишь “смысл” игры, а не ее источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть**. Бойтендайк связывает** возникновение игры и ее особенности с тремя причинами: во-первых, с особенностями динамики детского поведения; во-вторых, с особенностями отношений данного вида животных с условиями его жизни; в- третьих, с влечениями, лежащими в основе инстинктивных форм поведения. Особенности детской динамики Бойтендайк сводит четырем основным чертам: а) ненаправленности движений б) двигательной импульсивности; в) «практическому» отношению к действительности; г) особой робости, боязни. В основе игр ребенка**, по Фрейду**, как и в основе снов невротика, лежит одна и та же тенденция к навязчивому повторению травмирующих воздействий. Согласно Фрейду ребенок с самого своего рождения подвергается всевозможным травмирующим воздействиям: травма рождения, травма отнятия от груди, травма «неверности» любимой матери, всевозможные травмы строгостей и наказаний и пр. Все эти травмы взрослые наносят ребенку, препятствуя удовлетворению детской сексуальности. Поэтому детство — чрезвычайно тяжелый и опасный период, чреватый невротическими отклонениями. Игра в свете этих положений выступает как естественное терапевтическое средство против возможных неврозов. Повторяя в игре свои травматические переживания, ребенок овладевает ими и изживает их. **Путь развития ребенка, с** **позиции Пиаже**, в упрощенном, примитивном виде может быть представлен следующим образом. Сначала ребенок живет в своем собственном, аутическом мире грез и желаний, затем под давлением мира взрослых возникают два мира — мир игры и мир реальности, причем первый имеет для ребенка более важное значение. Этот мир игры есть нечто вроде остатков аутического мира. Игра принадлежит миру грез, неудовлетворенных в реальном мире желаний и неисчерпаемых возможностей. Этот мир не менее реален для ребенка, чем другой — мир взрослых. Наконец, под давлением мира реальности происходит вытеснение и этих остатков, и тогда остается только реальный мир с вытесненными желаниями, приобретающими характер сновидений и грез. Таким образом, в дошкольном возрасте, по мысли Пиаже, ребенок живет одновременно в двух мирах — в своем, детском мире игры и мире взрослой реальности. **П. Блонский** выступал против отождествления предметной деятельности с игрой и считал, что игровой деятельности не существует, она зарождается на стыке трудовой деятельности и искусства. Согласно концепции детской **игры Д.Б. Эльконина** ролевая игра является выражением возрастающей связи ребенка с обществом — особой связи, характерной для дошкольного возраста. В ролевой игре выражается такое стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка. Исследования Эльконина показали, что в более примитивных обществах, где дети могут очень рано принимать участие в трудовой деятельности взрослых, отсутствуют объективные условия для возникновения сюжетно-ролевой игры. Стремление ребенка к самостоятельности и участию в жизни взрослых удовлетворяется там прямо и непосредственно - начиная с 3х-4-летнего возраста дети овладевают средствами труда или работают вместе со взрослыми, а не играют. Эти факты позволили сделать Д.Б. Эльконину важный вывод: ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению и своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе. **По мысли Выготского**, личность, ее самосознание есть не что иное, как «социальноё сознание, перенесенное внутрь», то ролевая игра предстает перед нами как первая развернутая внешняя материальная форма такого сознания. В силу этого ролевая игра является важнейшим источником формирования социального сознания ребенка дошкольного возраста. В этом заключается ее основная функция и значение для развития личности ребенка возраста. В игре, по мысли Л.С. Выготского - становится человек**. Структура**: **1) мотив -** подражание взрослым. В ср.в. притязание на признание со стороны сверстников., мотив - проявить свое «Я», ст.д/в - удовлетворить признание, свое «я» доминирует, мотивы личного характера вступить в отношение с понравившимся ребенком.**2) сюжет** зависит от опыта, условий жизни, умственного развития ребенка. **З) содержание**: мл. в - дейст с предметами, ср.в - дейст. с предметами, активно отражает отношения между людьми; ст.д.в - взаимоотношения между людьми**. 4) роль** (основной компонент игры) мл. в – берут любую роль, которую предлагает взрослый и выполняют её на уровне подражания, ст.д.в. -сами выбирают роль, а также их распределяют. В игре есть главные и второстепенные роли. Если реб. играет один, то главную роль он берёт на себя, а другие роли раздаёт игрушкам. Если участвуют несколько детей, то распределяют роли между собой. Роль человека — это главная роль. Сюжет игры разыгрывается в соответствии с ролью. Если ребенку предложить играть самого себя, то он откажется. **5) игровые действия** (воображаемое действие, которое соответствует представлениям детей о выполняемой роли.) и игровые операции (это реальные движения, которые производят дети, они соответствуют характеристикам предмета, с которым играет ребенок.. н-р. крутит руль). **6) воображаемая ситуация** - основной элемент игры. Возникает в том случае, когда происходит разрыв между игровым действием и игровой ситуацией, т.е. между осознаваемой целью и реальной ситуацией. Чем больше разрыв между осознаваемой целью и реальной ситуацией, тем больше уровень развития воображения. К ст.д.в., под.гр. уровень развития воображения высокий — у детей появляются режиссерские игры. **7) игрушка** — для детей все предметы делятся на две части:- пред., которые принадлежат взрослым, ребенок не может распоряжаться этим предметом;- игрушки (первые личные вещи детей), активен, самост. важную роль игрушка, выполняет в момент адаптации к детскому саду, позже игрушка становится лучшим другом, с которым делится переживаниями, проблемами. В игре дети проигрывают переживания, реальные события, происходящие в их жизни, взаимоотношения людей**. Мухина выделяет этапы развития игры - игра рядом; игра вместе; коллективная игра.** В такой игре наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка. Игровая деятельность влияет на формирование **произвольности поведения** и всех психических процессов - от элементарных до самых сложных. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные, импульсивные действия**. Память (произвольная).** Дети лучше сосредоточиваются и больше запоминают в условиях игры, чем по прямому заданию взрослого. Сознательная цель - сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение — раньше и легче всего выполняется ребенком в игре. Игра оказывает сильное влияние **на умственное развитие** дошкольника. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Постепенно игровые действия сокращаются, и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане и ребенок переходит **к мышлению** в плане образов и представлений. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон. Это способствует развитию важнейшей мыслительной способности человека, позволяющей представить другой взгляд и другую точку зрения. Ролевая игра имеет решающее значение для **развития воображения**. Игровые действия происходят в мнимой, воображаемой ситуации; реальные предметы используются в качестве других, воображаемых; ребенок берет на себя роли воображаемых персонажей, дети приобретают способность творческому воображению. **Общение дошкольника** со сверстниками разворачивается в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период. Кроме того в игре развивается **произвольное внимание, речь, учатся способам разрешения конфликтов, приобретают личностные качества, эмоцион – но волевые процессы.**

**ВОПРОС 11. Особенности продуктивных видов деятельности в дошкольном возрасте**

**К продуктивным видам деятельности относят:** изобразительную деятельность и конструирование. В исследованиях детского **рисунка В. Штерн** отмечал – рисунок ребенка не изображение конкретно воспринимаемого предмета, ребенок изображает то, что он знает об объекте, Ане непосредственно воспринимаемый образец. **Д. Селли** – рисунок следует рассматривать как символ определенных понятий. **Г. Кершенштейнер** – занимался изучением возрастной эволюции рисунка, наметил стадии развития рисунка: **1стадия – каракулей**, когда это обычно случайные метки и ребенка интересует только карандаш. **2 стадия –** последующей интерпретации, ребенок начинает **давать названия** своим рисункам (2-3года), и схематичных рисунков (6-7лет). **К**. **Бюлер** считал рисунки по наблюдению незаурядными способностями ребенка. **Л.С. Выготский** рассматривал детский рисунок как переход от символа к знаку. Детские рисунки — символы предметов, так как они имеют сходство с изображаемым, слово такого сходства не имеет, поэтому оно становится знаком. Рисунок помогает слову стать знаком. Как заметила **Ш. Бюлер**, словесное обозначение в процессе создания — детского рисунка перемещается от конца к началу, и, в конце концов “оно становится названием, предшествующим самому рисованию. По **мнению Л.С. Выготского**, с психологической точки зрения мы должны рассматривать рисунок как своеобразную детскую речь. **Л.С**. **Выготский** рассматривает детский рисунок, как подготовительную стадию письменной речи. **Изобразительная деятельность** появляется в среднем у ребенка в 1,3 -1,6 месяцев, как только в поле зрения попадает карандаш, при этом все эти предметы рассматриваются как самые обычные предметы, с которыми можно манипулировать. Поэтому, как только он замечает, что один предмет оставляет след на другом, в ходе его манипулирования, то начинается собственная изодеятельность. В рисунках детей, как правило, отмечаются самые значимые тактильные впечатления. **К 2,5 годам** в рисунке стремиться отобразить определенный замысел, т.е. появляются элементы планирования, но он бывает очень неустойчив, начинает рисовать пароход – заканчивает паровоз**. В.С. Мухина** выявила следующие особенности рисования детей раннего возраста. Первую стадию развития она назвала доизобразительной стадией, и именно она приходиться на период раннего детства. Выделила несколько этапов: **1этап – каракули**, как результат свободного манипулирования карандашом**; 2 этап** - как результат свободного манипулирования карандашом, но при последующих ассоциациях с реальным предметом; **3этап** – каракули как изначально планируемый предмет, не несущий в себе изобразительности. **4 этап –** графическое построение, отображающее общие черты изображаемого предмета. **1 – 3 этапы** – доизобразительные, **а 4 этап** – изобразительный. Необходимо обучать детей следующим действиям: технике нанесения линий, обогащать опыт, обучать созданию графических образов. Средства выразительности: линия, цвет, композиция, величина объекта, форма, ритм. Умение узнавать предмет в рисунке стимулирует совершенствование изодеятельности. Ребенок всё больше ориентируется на зрительные впечатления. При обучении совершенствуются графические образы, вносятся новые элементы. Возникают шаблоны - присущая детскому рисованию тенденция к закреплению графических образов. В задачу обучения входит разрушение шаблонов. Характерная особенность - дети выражают свое отношение к рисунку. «Красивое - яркие краски и наоборот. Есть любимый цвет. **Конструирование -** целенаправленный процесс, в результате которого получается определенный реальный продукт. **Типы конструирования:** 1) по образцу; 2)**по условиям**; З**) по замыслу**. В процессе конструирования решаются технические задачи. Конструктивная деятельность требует своих способов деятельности, своих приемов обследования и построения конструкций. Ребенок узнает, что за определенной формой и весом деталей стоят определенные конструктивные свойства. Требует умения выделять основные часы образца, обследование образца. **В 3-4 г.** ребенок называет предметы, выделяя его основные части, указ. некоторые детали**, 4 - 5 л.** хорошо различает основные части, по величине, форме устанавливает расположение относительно друг друга. **6-7 л**. анализирует конструкцию предмета с практической точки зрения. **Особенности конструктивной деятельности**: **1-** дети осваивают способы обследования и способы создания конструкций; **2** - познают конструктивные свойства деталей и материалов; **3** - расширяется область творческого проявления. **Появление учебных интересов и усвоение учебных действий**. Основная особенность учебной деятельности та, что ее цель — усвоение новых знаний, умений и навыков, а не получение вне него результата. Обучение осуществляется через разные формы общения взрослых с ребенком. Однако по мере развития ребенка оно приобретает более систематический характер. В условиях общественного дошкольного воспитания дети обучаются на занятиях, проводимых по определенной программе с использованием игровых приемов и продуктивных заданий. Обучение на занятиях имеет важное значение для первоначального овладения элементами учебной деятельности. Овладение элементами учебной деятельности включает формирование познавательных интересов и усвоение умения учиться. Основную роль играет при этом содержание дошкольного обучения. Интерес появляется в необходимой степени у всех детей, если на занятиях им дают не отдельные разрозненные сведения, а определенную систему знаний, в которой перед детьми раскрывают основные отношения явлений, свойственные каждой области действительности. Устойчивые и расчлененные познавательные интересы создают у ребенка желание учиться, постоянно получать новь знания. Умение учиться предполагает, прежде всего, понимание смысла учебного задания как задания, которое выполняют для того, чтобы научиться, умение отличать учебные задания от практических, жизненных ситуаций. В младшем и среднем дошкольном возрасте дети, как правило, принимают учебные задания только в том случае, если полученные при этом знания и навыки могут быть сразу же использованы в игре, рисовании или в другом виде привлекающей их деятельности. В условиях специально организованного обучения старшем дошкольном возрасте у детей вырабатывается умение принимать учебные задания вне связи с возможностью немедленной реализации усвоенного. Становится возможным усвоение званий «впрок», на будущее. Понимание смысла учебных заданий приводит к тому, что дети начинают обращать внимание на способы выполнения действий, которые дает им взрослый, сознательно стараются овладеть этими способами. Дошкольники учатся целенаправленному наблюдению, описанию, сравнению и группировке предметов, связной передаче содержания рассказов и картин и т. д. Основное значение приобретает правильность выполнения задания, соблюдение требований, предъявляемых взрослым. Оценка, которую дает работе детей взрослый, сравнение им хода и результатов работы разных детей приводят к тому, что ребенок сам начинает более верно контролировать свои действия и оценивать свои знания и умения. У детей начинают складываться навыки самоконтроля и самооценки по отношению к выполнению учебных заданий.

**ВОПРОС 12. Понятие о воле, структура волевого акта. Проблема становления волевой регуляции в дошкольном возрасте**

**Воля** –психологический процесс,который направлен на достижение целис преодолением препятствий и приложением волевых усилий. **Функции воли**: **Побудительная** – обеспечивает активность человека в силу специфики внутренних состояний субъекта, обнаруживающихся в момент самого действия. **Тормозящая** – проявляется в сдерживании нежелательных проявлений активности. Личность способна тормозить побуждение мотивов и выполнение действий, которые не соответствуют ее мировоззрению, идеалам и убеждениям. Регулирование поведения было бы невозможно без процесса торможения. **Побудительная и тормозящая функции** обеспечивают преодоление трудностей на пути к достижению цели. **Структура воли: 1. Постановка цели** – что человек стремиться достигнуть в результате действия. **2. Борьба мотивов** – существует только при наличии внутренних препятствий (страх, лень, утомление, нежелание действовать). **3.** **Принятие решения** – завершает подготовительный этап. **4. Планирование. 5. Исполнение** действия с приложением волевых усилий. **6. Оценка результатов**. **Развитие воли в д/в** связано с изменением мотивов поведения, соподчинением мотивов. В процессе обучения и воспитания, под влиянием взрослых, формируется возможность подчинять действия законам, цели, умение контролировать свою позу, управлять телом. Управлять своим мышлением, памятью. Управление мыслительной деятельностью обнаруживается у детей ст. и ср. д/в. Сознательное управление поведением начинается складываться в д/в. Волевые действия импульсивны, непреднамеренны: младший д/в поведение из импульсивных поступков, проявляется время от времени; средний д/в.- большое кол-во волевых действий; старший д/в.- длительные волевые усилия**. Становление** **волевого действия в д/в,** его возрастная динамика включают в себя: **1.** **Целеполагание** - на основе осознания потребности, зафиксирован образ желаемого предмета и результата. Появляется к 2 г. жизни - стремление к цели, сильные элементы побуждения. В раннем возрасте - по схеме « действие - операция». Важно, что достигать, зачем - не ставит. Дошкольный возраст — «действия - действительность - важно как и зачем(становление смыслового аспекта деятельности). **2.** **Выбор мотивов -** появляетсяк 1 году жизни, но пассивен. Ребенок способен выбрать к 4 г. ж. Впереди идут яркие впечатления. Ранний возраст - желания, д/в появляются нравственные мотивы, чувство долга. **З. Волевое усилие** - не возникает проблем в дошкольном возрасте.**4. Планирование**. Ранний возраст - не существует; средний возраст - только появляется поэтапное планирование; старший д/в – целостное. План- это внутренняя деятельность, которая осуществляется с помощью внутренней речи. **5. Оценка** выражается в эмоциональном переживании и важна оценка взрослых. Адекватная оценка в дошкольном возрасте затруднена, переоценивают себя. **З особенности волевого акта:- неравномерность** развития компонентов неадекватная оценка, планирование**;** - **сближение во** времени постановки цели и её исполнение; - **характерно** близкие цели. **Волевая регуляция** - сознательная, опосредованная целями и мотивами предметная деятельность, созданная состоянием мобилизованности, нужного режима активности, концентрации этой активности. Волевая регуляция необходима для удержания в поле сознания объекта. Развитие волевой регуляции **проходит в З направлениях: 1.** - преобладание непроизвольных психических процессов**; 2. -** обретение контроля над поведением; **3.-** выработка волевых качеств. Для дошкольников характерно появления **волевых действий**, но сфера применения и место в поведении ограничено. **Волевые действия младших** дошкольников импульсивны, т. е. подчинены больше чувствам, чем рассудку. Детям этого возраста иногда свойственно произвольно воспринимать и запоминать в связи с поставлённой перед ними задачей, но эти проявления воли не отличаются устойчивостью. У детей среднего и старшего дошкольного возраста произвольный характер восприятия, памяти, воображения усиливается и становится устойчивым. Волевые действия носят теперь сознательный характер. Развитие воли у детей дошкольного возраста можно показать на примере развития их настойчивости и преодоления трудностей. Для детей младшего дошкольного возраста стремление к преодолению трудностей и доведению начатого дела до конца не является характерным. Большинство детей этого возраста не проявляют никакого стремления довести дело до конца. Они быстро отвлекаются от цели, не воспринимая при этом неуспех как поражение. Детям среднего дошкольного возраста свойственны отдельные проявления настойчивости, которые все еще носят непостоянный, эпизодический характер. Настойчивость детей этого возраста проявляется в деятельности, которая им интересна. Они делают попытки самостоятельно преодолеть трудности, и в то же время у них имеется желание освободить себя от преодоления трудностей, призывая на помощь взрослых, они иногда критически оценивают свои действия. Неуспех осознается детьми этого возраста как неудача и влияет на их поведение отрицательно, успех же стимулирует к деятельности. У детей старшего дошкольного возраста проявления настойчивости тоже носят еще эпизодический характер - к длительному преодолению трудностей они еще не способны. Однако неуспех действует на старших дошкольников отрицательно, и некоторые из них делают попытки самостоятельно преодолеть трудности. Выделяется группа детей, которые способны к преодолению трудностей длительное время, если деятельность для них интересна. Замечается также и такая группа детей, у которых настойчивость проявляется довольно часто: неудача не приводит их к отступлению перед препятствием, они варьируют приемы в борьбе с препятствиями Важное значение для развития воли дошкольников имеют совместные игры. Подчинение дисциплине игры — начальная школа волевых действий. Развитию воли детей-дошкольников способствуют систематические требования взрослых и те поручения, которые даются детям. Занятия способствуют развитию воли у детей, развивая их произвольные восприятия, внимание, память я воображение. Большое значение для развития воли детей-дошкольников имеет их деятельность по самообслуживанию и изготовлению игрушек и подарков. Трудовая деятельность в существенной мере способствует развитию волевых качеств личности дошкольника.

**ВОПРОС 13. Закономерности развития ребенка в период новорожденности**

Все современные детские психологи в качестве факторов гармоничного развития ребенка выделяют нормальное раз–е реб-ка в утробе матери, родовая Дея-ть без осложнений, и благоприятная социально – психолг–я обстановка в течении жизни: **а) одним** из соц-но психол-х условий рождения полноценного ребенка является наличие в семье культуры ее планирования, которая предполагает учет эконом-х,социально – пси-х, медицинских возможностей будущих родителей. **б) На 3 ей неделе** жизни зародыша в его средней части появляется утолщение называемое нервной пластиной. В течение ближайшей недели в пластинке образуется углубление – желобок, который замыкается в нервную трубку, которая тянется вдоль всего тела зародыша. На 4 ой неделе вздуваются пузыри, из которых в дальнейшем формируется головной мозг, а вся ниже лежащая часть нервной трубки превратиться в спинной мозг и отдаст отростки по всем отделам тела зародыша. Это периферические нервы. Начиная с этого периода, нервная система оказывает решающее влияние на развитие всего организма, регулируя и контролируя рост и созревание отдельных органов и систем. Недостаточность нервных влияний ниже некоторого критического уровня приводит к нарушению программы созревания отдельных тканей органов, что может привести к патологии и уродству. В стенках пузырей образуются несколько десятков клеток прародительниц, они интенсивно делятся и по мере этого деления стенка мозговых пузырей становится все более толстой, более похожей на собственно мозг. Полость пузыря становиться все меньше и меньше, однако и у взрослого человека сохраняются внутренние полости, заполненные спинномозговой жидкостью, это желудочки мозга, завершившие деление клетки должны покинуть зону размножения и отправиться к тому месту, который они будут связывать с головным мозгом.

**2-х месячный** эмбрион способен регистрировать прикосновения, давления, у него уже есть глаза и уши, но еще не видит, не слышит и не чувствует, поскольку вся информация доходит лишь только до 1х этажей нервной системы и направлена, прежде всего, на стимуляцию дальнейшего развития. Увеличивается количество рецепторов в коже, в мышцах, совершенствуется глаз, ухо, вкусовой аппарат, начинает развиваться двигательная система. **К концу 3го месяца** у эмбриона появляется мышечная активность, но заметные для матери движения появляются к концу 4го месяца. Двигательная активность плода, прежде всего направлена на принятие оптимальной для внутренней жизни позы: наклонить голову к груди, прижать руки и ноги к туловищу, поскольку эта поза является менее травмоопасной и наиболее комфортной. **Приблизительные периоды зарождения чувствительности в утробе матери**: **примерно в 8,5 недель** появляется первая мышечная чувствительность в мышцах, начинает функционировать к 4му месяцу жизни плода. На **10-ой неделе** формируются вкусовые точки языка. **Начиная со 2-го -3-го месяца** жизни появляется возможность плода воспринимать звуки и даже отвечать на них движениями. Наиболее предпочтительны слуховые т.к. околоплодные воды хорошо проводят звуки. Т.о вроде как слышит, на вкус что-то чувствует, тактильное ощущение чувствует**. в)** В зависимости от причин возникновения аномалии в развитии их подразделяют на **врожденные и приобретенные**.В зависимости от времени воздействия факторов выделяют **пренатальную патологию** – воздействие в период внутриутробного развития, **и натальную патологию** – повреждение в родах и **постнатальную патологию** т.е. неблагоприятные воздействия после родов. Внутриутробная патология часто сопровождается повреждением нервной системы ребенка в родах, это сочетание преднатальной и натальной патологии получило название в медицине - **энцефалопатия**. Причина – внутриутробная гипоксия в сочетании с асфиксией и родовой травмой. Возникновению внутричерепной родовой травмы и асфиксии способствуют различные нарушения внутриутробного развития плода. Родовая травма приводит к внутричерепному кровоизлиянию и гибели нервных клеток в местах их возникновения. Наиболее тяжелые отклонения в развитии возникают при клинической смерти новорожденных, которые возникают при сочетании внутриутробной и При клинической смерти более 7-ми минут возникают малообратимые изменения в ЦНС с проявлением в дальнейшем ДЦП, разнообразных речевых расстройств, интеллектуальной недостаточности. **Причины осложнений в утробе: а)** голодание матери, недостаток питательных веществ. **б) Внутриутробные инфекции** – краснуха, паротит, корь, инфекционный гепатит, ветряная оспа, грипп. **При краснухе** – поражение развития мозга, слуха, ССС, двигательные нарушения. **При токсоплазмозе, сифилисе –** поражения ЦНС, органов зрения, слуха, нарушения в психическом и физическом развитии. К последствиям внутриутробной инфекции относят **микроцефалию** (уменьшение размера черепа ребенка), ДЦП, судорожные синдромы, ЗПР, гидроцефалию (нарушение интеллекта). **в) при резус-**несовместимости матери и плода страдает подкорка, височные области коры, слуховые нервы, что приводит к нарушениям слуха, речи, расстройствам эмоциональной сферы и поведения; г) **при приеме** в период беременности **лекарств**; **д) при курении**, приеме алкоголя, наркотиков может возникнуть алкогольный синдром, ММД, наблюдаются дефекты строения черепа, глаз, ушных раковин**. К натальным повреждениям** относят механические повреждения плода, которые могут быть вызваны наложением щипцов, надавливанием на живот, что в настоящее время запрещено. Наиболее травмирующими являются **затяжные и стремительные роды**. **При затяжных** родах возможны разрывы сосудов головного мозга и кровоизлияния в мозг. **При стремительных** родах происходит быстрая смена внутриматочного давления на атмосферное**. Недоношенные дети** могут демонстрировать задержку психического и физического развития первые 2-а года. К 4м годам обычно наступает выравнивание. Родовая травма обычно сопровождается гипоксией или асфиксией, что может привести к недостаткам психического и физического развития. Может проявиться на ранних этапах раннего возраста и младенчества. Постнатальная патология – это различного рода нейроинфекции, энцефалиты, менингоэнцифалиты. При заболеваниях головного мозга наблюдается гибель нервных клеток с последующим замещением соединительных тканей. Травмы головного мозга на ранних этапах (удары и т.д.), недостаток питательных веществ. всевозможные глистные инвазии.

В течение первых 2х часов после рождения новорожденный находиться под воздействием тех наркотических веществ, которыми его снабдила мать на период родов. Он заторможен и мало реагирует на окружающих. Но после действия этих веществ первые 10 – 12 часов ребенок находиться в состоянии бодрствования, может следить глазами за движением предметов, в вертикальном положении может удерживать голову и даже может копировать действия взрослых. Этот период медики называют имитационным периодом. Считается, что этот период отражает вершину внутриутробного развития ребенка. Но после его окончания эти функции полностью исчезают и появляются явления угнетенного мозга, которое наблюдается 5 -7 дней. Спустя эти дни начинается социально – психологическая адаптация к окружающему миру. **Период новорожденности** – критический, заканчивается к концу 1го месяца жизни. С точки зрения психологов к концу 1 -2 месяца жизни.

**Рефлексы новорожденных, стимулы Собственные рефлексы**

1. шлепок по верхней губе 1. губы вытягиваются, глаза закрываются

2. шлепок по переносице 2. глаза закрываются

3. действия яркого света 3. глаза закрываются.

4. хлопок руками вблизи головы 4. глаза закрываются

5. прикосновение кусочком ваты 5. глаза закрываются к роговой оболочке глаза

6. поворот головы реб-ка направо 6. подбородок поднимается, правая рука вытягивается, а левая сгибается

7. разведение локтей в стороны 7. руки быстро сгибаются

8. нажатие пальцами на ладонь ребенка 8. пальцы реб-ка сжимаются и разжим-ся

9. прикосновение к уголку рта 9.голова поворач –ся в сторону прикос-я

10. вкладывание соски в рот ребенка или 10. сосательный, запускается после соска матери поискового

11. поднять лежащего ребенка животом вниз 11.реб-к пытается поднять голову, вытягивая ноги.

**Рефлекс Бабинского –** пальцы стопы ребенка веерообразно расходятся, и стопа поворачивается при проведении предметом вдоль наружного края стопы. **Рефлекс Бабкина** – ребенок поворачивает голову и открывает рот, когда ему надавливают на ладонь. **Рефлекс Моро** – разведение в сторону рук и ног и сведение их в исходное положение, в ответ на громкий звук или подбрасывание ребенка вверх. **Хватательный рефлекс** – наблюдается при прикосновении к ладони, ребенок сжимает кулачок и каждой руке удерживает 900 грамм. **Плавательный рефлекс** – когда ребенка кладут на живот, ребенок осуществляет плавательные движения. **Рефлекс ходьбы** – при поддержке под ручки и касании пола голыми ногами он начинает совершать движения, напоминающие координированную ходьбу. Считается, что рефлексы хватательный, плавательный и ходьбы называются **атавистическими**, и они не являются основой освоения ребенком соответствующих видов деятельности, т. е они исчезают через 1-2 месяца. **Зрение –** у ребенка наблюдается умение фокусировать. Зрительные оси складываются к концу первой недели жизни. Ребенок в состоянии направлять глаза в одну точку, если она располагается на расстоянии 20 -25см. Различает цветовую гамму, выделяет черно – белые цвета, причем предпочитает сосредоточиться на более сложных рисунках – клетка, полоска, разнообразные узоры. **Слух –** различает голоса, музыку, слуховая модальность лучше всех. К концу 1го месяца жизни умеет распознавать часто звучащие голоса. **Обоняние –** различает практически все бытовые запахи, даже запах матери. **Тактильная чувствительность** – есть, очень высокая**. Вкус** – все 4 модальности присутствуют.

**ВОПРОС 14. Понятие об индивидуальности. Проблема проявления индивидуальности в дошкольном возрасте**

**Индивидуальность –** своеобразное сочетание индивидуальных свойств и психологических особенностей человека, составляющих его своеобразие, отличающее его от других людей. **Имеет 2 основных** направления**: биологическое** (продолжение и сохранения рода) и **социальное (**приобретение самосознания, творческих способностей**). Ананьев под** индивидуальностью понимает закономерную систему, состоящую **из 3-х компонентов**: **1. индивид** – отдельно взятый человек в совокупности всех присущих ему качеств: биологических, физических, социальных, психологических. **2. субъект деятельности** – в процессе жизни в каждом человеке появляется свой стиль деятельности; **3. личность** – формируется под влиянием обучения**. В. Русалов** говорит, что человеческая индивидуальность рассматривается **наложением 2-х структур**: **уникальность организма, уникальность личности**. Индивидуальность проявляется в чертах характера, темперамента, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов, в способностях, индивидуальном стиле деятельности. Личность и индивидуальность образуют единство, но не тождество. Индивидуальные особенности человека до известного времени никак не проявляются, пока они не станут необходимыми в системе межличностных отношений, субъектом которых выступит данный человек как личность. Итак, **индивидуальность** — лишь одна из сторон личности человека, особенная и непохожая на других личность в полноте ее духовных и физических свойств. **Индивидуальность** **выражается в** наличии разного опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера и темперамента, индивидуальность мы доказываем, утверждаем. **Основные параметры индивидуальности - мотивация, темперамент**, **способности и характер. Соматическая типология. Э. Кречмер выделяет 4 типа**:**1тип – люди астеники** (высокие, худые, длинные)- им соответствует темперамент **шифотимики** (люди замкнутые, застенчивые, самоуглубленные, склонные к грусти и эмоционально холодные).**2 тип - люди пикники –** люди невысокого роста, полные, круглолицые, короткая шея, они обладали **циклоидным** темпераментом (от слова цикл – т. е частые перепады настроения), приятны в общении. **3 тип – люди атлеты**, атлетический тип телосложения, мышцы хорошо развиты – **иксотимики** – характерна уравновешенность, в меру общительны, жизнерадостные, у них некоторое снижение интеллекта, т.е. они по сравнению с 2мя другими снижены**. 4 тип –** **диспластики,** т. е те, у которых диспропорция в телосложении**. У. Шелдон** – его типология **конституциональная**, но он сравнивал телосложение в период внутриутробного формирования. Тип темперамента человека зависит от того, какие ткани эмбриональной закладки окажутся преобладающими в процессе развития зародыша в утробе матери. Выделил **3 типа**: **1 тип** - те люди, у которых в эмбриональном периоде более сильной оказалась эктодермальная прослойка (наружная прослойка), из которой формируется головной мозг и кожа человека. **Эктоморфы** - т. е хорошо развит головной мозг. Тип темперамента - **шизотимик**, человек замкнутый, необщительный. **2 тип – висцеротоники**, у них хорошо развиты внутренние органы: сердце, желудок. Их называют **эндоморфы**. Тип темперамента - циклоиды, склонны к перепадам настроения. **3 тип – соматотоники** – **мезоморфы**. У них хорошо развиты тело, мышцы, т. е. они атлетики. Поэтому они уверены, энергичны, склонны к доминированию, агрессии. **Темперамент –** динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и других характеристиках. **Основные свойства темперамента: Сензитивность** определяется тем, какова наименьшая сила внешних воздействий, необходимая для возникновения какой либо психической реакции человека, и какова скорость возникновения этой реакции. **Реактивность** характеризуется степенью непроизвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы (критическое замечание, обидное слово, резкий тон — даже звук). **Активность** свидетельствует о том, насколько интенсивно(энергично) человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия в достижении целей (настойчивость, целенаправлённость, сосредоточение внимания).**Соотношение реактивности и активности** определяет, от чего в большей степени зависит деятельность человека: от случай внешних или внутренних обстоятельств (настроения, случайные события) или от целей, намерений, убеждений. **Пластичность и ригидность** свидетельствуют, насколько легко и гибко приспосабливается человек к внешним воздействиям (пластичность) или насколько инертно и косно его поведение. **Темп реакций** характеризует скорость протекания различных психических реакций и процессов, темп речи, динамика жестов, быстрота ума. **Экстраверсия,** интраверсия определяет, от чего преимущественно зависят реакции и деятельность человека — от внешних впечатлений, возникающих в данный момент (экстраверт) от образов, представлений и мыслей, связанных с прошлым и будущим (интроверт). **Эмоциональная возбудимость** характеризуется тем, насколько слабое воздействие необходимо для возникновения эмоциональной реакции и с какой скоростью она возникает. **Характеристика детских темпераментов. 1. Ребенок сангвинического темперамента** характерно преобладание хорошего настроения, они жизнерадостны. На положительные стимулы реагируют громким смехом, на отрицательные - не менее громким плачем. Все внутренние переживания у них проявляются внешне. С удовольствием и энергично берутся за новое дело, испытывая и проявляя при этом яркие эмоции. Их движения очень выразительны, детей с этим видом темперамента отличает живая мимика. Но чувства, интересы и настроения этих детей неустойчивы. Нередко они бросают начатое дело и тут же берутся за новое. В то же время для детей-сангвиников характерна высокая работоспособность, они долго могут заниматься интересующим делом. Но так же быстро прекращают его выполнение, если пропадает интерес к нему. Дети легко переходят от сна к бодрствованию и наоборот, легко привыкают к новой обстановке. Они любят шумные игры и предпочитают деятельность, связанную с двигательной активностью. Навыки формируются у этих малышей быстро и легко перестраиваются. Сангвиника легко дисциплинировать. В большей степени они отвлекаются на внешние стимулы, чем на внутренние. Чувствительность к раздражителям у них понижена, поэтому они не реагируют на замечание, сделанное тихим голосом. Речь у таких детей громкая, энергичная, ее темп быстрый. **У детей-холериков** часто меняется настроение. Эмоции имеют крайние проявления: они не плачут, а рыдают, не улыбаются, а хохочут. Очень бурно реагируют холерики на внешние раздражители, они несдержанны, нетерпеливы, вспыльчивы. Такие дети очень активны, что, прежде всего, заметно в сфере движений: они предпочитают подвижные игры, игры с элементами спорта, а нередко просто бегают по группе или игровой комнате. Навыки формируются у них долго и с трудом перестраиваются. Движения детей прерывисты. Дети-холерики испытывают трудности в переключении и концентрации внимания. Таких детей трудно дисциплинировать. В силу своей импульсивности они часто нарушают хорошо известные им правила поведения. На запреты взрослых выражают бурный протест, чувствительны к нарушению режима дня, сложившихся стереотипов, плохо засыпают и беспокойно спят, не могут сдерживать чувство голода, громко и настойчиво требуют пищу. Речь у таких детей быстрая, сбивчивая, нередко непонятная. **Дети-флегматики** отличаются низкой эмоциональностью, невыразительной, бедной мимикой. Эмоции проявляются неявно: негромко смеются и тихонько плачут. Для таких детей характерны высокая работоспособность, умение делать все тщательно, кропотливо, длительно концентрироваться на выполнении задания, например, долго наблюдать за заинтересовавшим их объектом. Любую деятельность малыши выполняют медленно, им необходимо некоторое время, чтобы освоить, понять, что же от них требуют. Навыки и привычки формируются у таких ребят крайне медленно, но очень устойчивы. Они предпочитают играть в одиночку и в спокойные игры: режиссерские, настольно-печатные — и избегают занятий, связанных с двигательными нагрузками. Дети флегматики легко дисциплинируются в привычной обстановке, болезненно переживают ее нарушение, а также нарушение режима дня, устоявшихся стереотипов. В новых ситуациях поведение таких детей разбалансируется. Другие дети с трудом к ним приспосабливаются, и сами дети-флегматики плохо сходятся с другими детьми. Такие дети легко засыпают, много спят. Для них характерна медленная, негромкая, с длительными паузами речь. **Дети-меланхолики** очень ранимы, долго помнят и переживают обиды, нередко подвержены страхам. Характеризуются повышенной чувствительностью. Увидев нахмуренное лицо взрослого, ребенок может заплакать, отказаться от выполнения деятельности. Зато такие дети способны сопереживать другому, чутко улавливать настроение, выраженное в произведениях искусства. Движения и мимика у таких детей обычно вялые. Нервная система быстро истощается, особенно при нарушении режима дня, в новой обстановке быстро наступает переутомление, работоспобность снижается. Ребенок-меланхолик нуждается в длительном отдыхе для восстановления сил. К общению со сверстниками он не стремится, предпочитает одиночные игры. Речь малыша очень тихая, невыразительная. **Учет свойств темперамента в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками**. Важность учета в воспитании и обучении индивидуально - типологических особенностей ребенка очевидна. Игнорирование свойств темперамента приводит к развитию отрицательных черт дошкольников, например: у сангвиника — распыленности, разбросанности интересов**; у холерика** — несдержанности, резкости, неуживчивости, легкомыслия. **У флегматика** безынициативности, безучастности, лености, вялости, апатии**. У меланхолика** - застенчивости, замкнутости, неуверенности, обидчивости. **Воспитатель может направлять деятельность детей,** чтобы способствовать формированию положительных и избегать появления отрицательных черт у дошкольников. **У сангвиника** следует формировать устойчивые привязанности и интересы, не допускать поверхностного, небрежного выполнения им заданий, необходимо требовать от ребенка доводить начатое дело до конца, воспитывать у него уважительное отношение к достоинствам других, умение считаться с их мнением. **Энергию холерика** следует поддерживать и направлять на полезные дела, ставить перед ним сложные задания, помогать ему осмыслить материал. Важно исключить перевозбуждение ребенка - холерика, добиваться от него сдержанного поведения, давать ему возможность реализовать потребность в двигательной нагрузке. В воспитании холерика особенно необходим систематический контроль за поведением и деятельностью, соблюдением правил, качеством и полнотой выполнения заданий и требований взрослого. Надо учить холерика считаться с другими, не задевать их самолюбие. **Меланхолики т**ребуют повышенного внимания, теплоты, доброжелательности, такта. Важно считаться с их ранимостью, с быстрой утомляемостью. Следует чаще одобрять таких детей, поддерживать у них положительные эмоции, выражать уверенность в их силах, создавать ситуации успеха, развивать активность и смелость. **В воспитании детей всех типов темперамента** важное значение имеет следование постоянному четкому режиму дня. Оно облегчает выполнение действий и заданий, способствует выработке положительных привычек поведения. **Стратегия воспитателя в отношении детей различного темперамента**. **Стратегия воспитателя в отношении детей различного темперамента**. **1. У детей-холериков** надо стараться путем тренировки развивать отстающий тормозной процесс, вырабатывать умение тормозить себя, свои нежелательные реакции. От этих детей надо постоянно, мягко, во настойчиво требовать спокойных, обдуманных ответов, спокойных, нерезких движений, систематически воспитывать у ребят сдержанность в поведении в отношениях с товарищами и взрослыми. В трудовой деятельности у них необходимо воспитывать последовательность, аккуратность и порядок в работе, от них надо требовать хорошего выполнения всех заданий, помня о том, что холерик не любит однообразной в кропотливой работы. Страстность же в работе, энергию и активность, разумную инициативность холерика следует поощрять. Поскольку холерик нередко пребывает в аффективном состоянии, говорить с ним резким и повышенным тоном не рекомендуется, это только усилит его возбуждение. На холерика лучше действует, подчеркнуто спокойный, тихий голос. **2. Что касается детей меланхоликов,** то, воздействуя на таких детей, проводя с ними воспитательную работу, всегда следует помнить, что в основе меланхолического темперамента лежит слабый тип нервной деятельности, и сильных воздействий люди с такой нервной системой не переносят. Мягкость, тактичность, чуткость и доброжелательность в отношениях с детьми-меланхоликами особенно необходимы: чрезмерная строгость в резкое повышение требований к таким детям еще больше затормаживают их, снижают работоспособность. Детей-меланхоликов надо постепенно отучать от излишней робости и застенчивости, давать им возможность больше действовать и проявлять активность. Но следует соблюдать постепенность в тренировке работоспособности, помня о том, что эти ребята быстро утомляются. На занятиях надо чаще спрашивать, создавая во время их ответа спокойную обстановку; большую роль при этом играют одобрение, похвала, подбадривание. **3. Внимание воспитателя должны привлекать и дети флегматического темперамента**, которым обычно, к сожалению, не уделяется достаточного внимания, они спокойны, никому не мешают, усидчивы, и поэтому, как будто, нет оснований, делать их объектом специальной работы. Но у флегматика следует развивать недостающие ему качества — большую подвижность, активность, не допускать, чтобы он проявлял безразличие к деятельности, вялость, инертность. Педагогу необходимо больше активизировать деятельность детей-флегматиков, изживать равнодушие, безразличие, которое может возникнуть у них, чаще заставлять таких детей не только работать на занятии в определенном темпе, но и вызывать у них эмоциональное отношение к тому, что делают они сами и их товарищи. **4. У детей-сангвиников надо воспитывать усидчивость**, устойчивые интересы, более серьезное отношение к любому делу, неторопливость, изживать беззаботную беспечность, легкомыслие, если они начнут проявляться.

**ВОПРОС 15. Основные достижения и закономерности психического развития младенца**

Первую половину года можно назвать периодом эмоционального общения ребенка с взрослым. Первое полугодие жизни - совершенно уникальный период в жизни и ребенка, и взрослого. Это отношение является положительным и бескорыстным. В первом полугодии младенец еще не различает положительных и отрицательных воздействий взрослого: на все его слова и интонации (даже гневные и грубые) ребенок отвечает яркими положительными эмоциями. Главная коммуникативная потребность в этом возрасте — это потребность во внимании взрослого. Социальная ситуация общей жизни ребенка с матерью приводит к возникновению нового типа деятельности — непосредственного эмоционального общения ребенка и матери **По мнению Д.Б.** **Эльконина** специфическая особенность этого типа деятельности состоит в том, что предмет этой деятельности - другой человек. Но если предмет деятельности — другой человек, то эта деятельность — суть общения. Важно не то, что делают люди друг с другом, подчеркивал **Д.Б. Эльконин**, а то, что предметом деятельности становится другой человек. Общение этого типа в младенческом возрасте очень ярко выражено. Со стороны взрослого ребенок становится предметом деятельности. Со стороны ребенка можно наблюдать возникновение первых форм воздействия на взрослого. Так, очень скоро голосовые реакции ребенка приобретают характер эмоционально активного призыва, хныкание превращается в поведенческий акт, направленный на взрослого человека. Это еще не речь в собственном смысле слова, пока это лишь только эмоционально-выразительные реакции. Общение в этот период должно носить эмоционально-положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально-положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья. Э. Эриксон отмечал, что события первого года жизни формируют у ребенка «основу доверия» или недоверия в отношении внешнего мира. Эмоциональное развитие ребенка начинается с появления гастрических эмоций, которые могут быть названы физиологическими эмоциями. Это эмоции связанные с удовлетворением или неудовлетворением витальных потребностей и являются абсолютно бессознательными. Это, как правило, врожденная пластичность мимики. Улыбка как социальный жест возникает в конце 1го месяца жизни. на появление матери, звук ее голоса. М.И. Лисина утверждает, что первая улыбка является не только выражением удовольствия, но и инструментом налаживания контактов ребенка с окружающим миром. После первого месяца жизни к социальной улыбке добавляется мимика, жестикуляция, вокализации, которые к 3му месяцу жизни все эти составляющие производятся ребенком **в комплексе оживления. Комплекс** - **оживления** это картина радостного поведения младенца. Этот термин был введен в 20е годы Н.Щеловановым и **включает 4 основных компонента**: **1)** **замирание и длительное сосредоточение** – долгий, пристальный взгляд на взрослого; **2) улыбку**, выражавшую радостные эмоции ребенка; **3. двигательное оживление** – движение головы, вскидывание рук и ножек, пригибание спинки и пр**. 4. вокализация** – вскрики, гуканье, гуление. С.Н. Мещярикова выделила динамику комплекса оживления**: 1 этап** – появление отдельных компонентов замирания, сосредоточения, улыбки, гуление, которые появляются в ответ на любого человека**; 2 этап** – все эти отдельные реакции оформляются в отдельную систему, которая и называется комплексом оживления; 3 этап – комплекс оживления становиться привычной формой проявления любых положительных эмоциональных переживаний**. Комплекс оживления** является первой ступенью или той базовой составляющей эмоциональной привязанности ребенка к матери, как основного психического новообразования ребенка первого года жизни. **Фазы привязанности** к близкому человеку: **1 фаза** - до 3х месяцев комплекса оживления ребенок реагирует на близких родственников, и на посторонних, и на физические объекты, это связано с тем, что до 3х месяцев ребенок мать не вычленяет. **2 фаза** – охватывает возраст до 6ти месяцев. Дети учатся различать знакомые и незнакомые лица. К 6ти месяцам у него оформляется образ матери. Узнавание матери быстрее воспринимает сигналы ребенка, реагирует на них, и удовлетворяет его витальные потребности**. 3 фаза – с 7 8 месяцев** является критической. С 7 месяцев реакция на уход матери сопровождается отчетливым беспокойством ребенка в виде плача, расстройства стула, заторможенностью, потерей аппетита. Это является как бы положительным приобретением ребенка, позитивным новообразованием, поскольку оно свидетельствует о том, что ребенок начинает ощущать себя в чем-то отличным от матери т.е. происходит как бы первичное разрывание симбиотических связей, ребенок начинает ощущать себя. С другой стороны это установление первых социальных контактов. К 8ми месяцам ребенок начинает бояться незнакомых людей, сопровождая плачем. Беспокойство при отдалении от матери или замещение ее незнакомыми лицами может стать причиной страха одиночества, к ним больше склонны мальчики. Эта стадия заканчивается к 14 месяцам, но обостренная чувствительность может сохраняться. **Сенсомоторное** развитие ребенка начинается очень рано. Врожденным является хватательный рефлекс, но он исчезает, поэтому сенсомоторное развитие, прежде всего, предполагает овладение хватанием. **6-ти недельный младенец** находит руки на ощупь. **К 8-ми неделям** начинает манипулировать руками, как любым другим предметом, но при этом не поднимает их к глазам**. 2-х месячный ребенок** умеет управлять своими руками, и если над ним повесить погремушку он может, случайно задев ее, услышать звон и скосить глаза в поисках этого звучания. Начинает соотносить движение руки с предметом, который издает звук. **К 10- -12 неделям** младенец уже хорошо играет руками, не сводя с них глаз**. К концу 3, началу 4** **месяца** он начинает исследовать руки не только глазами, но и ртом. С этого 4х месячного возраста схема исследовательского акта приблизительно следующая: схватить игрушку – затолкать в рот - и только потом поднести к глазам. Эта схема является доминирующей до 1г6месяцев. **Первое** хватательное движение **появляется между 3 и 4 месяцем**, процесс хватания будет осуществляться совочком. **Где – то к 6-7 м**есяцам руки осуществляют не только хватательные движения, но и обследовательные движения: пощупать, похлопать, сжать**. К 7-8 месяцам** ребенок начинает использовать большой палец и у него появляется умение приспосабливать руку к разной форме или величине предмета. **С 9 до 12** месяцев появляется способность брать предмет не в горсть, а большим и указательным пальцами, наряду с этим он научается произвольно не только хватать предмет, но и выпускать. Между 9-м и 12-м месяцем действия с предметами усложняются: начинает манипулировать 2-мя предметами – ударяет погремушку о погремушку, хватает и бросает одновременно, затем появляется способность хватать игрушку одну за другой. **Первые манипуляции направлены** на предмет. К концу 1го года жизни манипуляции становятся более сложными, направленными на результат. А действия направленные на результат уже могут быть названы предметными действиями. Развитие хватания и манипулятивной деятельности составляет основу развития восприятия, а также способствует развитию элементов мыслительной деятельности. Период, когда знания об окружающих объектах складывается на основе информации полученной от собственных органов чувств и случайных движений, называют сенсомоторной стадией или наглядно – действенным мышлением. Сенсомоторная стадия **по Ж. Пиаже** включает в себя несколько этапов**: 1 этап** - происходит упражнение рефлексов, здесь ребенок тренирует безусловные рефлексы. **2 этап – наблюдается** к 2 месяцам, появляются первичные круговые реакции, т. е. появляется возможность координации движения руки, учиться следить глазами за движением игрушки**. 3 этап – вторичные круговые** реакции (от4 до 8 месяцев). На этой стадии ребенок выполняет целенаправленные действия, появляется способность угадывать местоположение движущихся предметов**. 4 этап – координация** вторичных схем. Возраст их появления с 4 по 12 месяц. На этой стадии происходит совершенствование целенаправленных и произвольных действий, могут предполагать, предвосхищать события. **Речевое развитие. Первые вокализации** проявляются 1,5 – 2 месяцам, когда формируется комплекс оживления, и представляют собой - **щебет**. **С 3х до 4х** месяцев ребенок больше всего издает открытые звуки – **гуление**. К гласным добавляются согласные, и гуление превращается в сочетания похожие на слова. **В 6 месяцев** дети любят слушать речь взрослых. Как только он слышит речь, он начинает искать этот источник, здесь же появляется реакции на радио и телевизор. **К 7 месяцам** звуки начинают совершенствоваться, появляются 2х сложные слова, обычно очень эмоциональные, экспрессивные и к концу 7 месяца речь в основном состоит из этих слов**. К 6-8 месяцам** начинает вслушиваться в разговор взрослых, появляется указательный жест, определенный поворотом туловища. **К 8-ми месяцам прерывает** разговор взрослых, каким – то эмоциональным восклицанием и если разговор взрослых эмоционален, он может эмоционально его поддержать. **С 9-ти месяцев** он может протяжно произносить набор слов, меняя ударение, речь становиться напевной и такое ощущение, что он произносит много звуков. **С 10 до 11 месяцев** начинает произносить большое количество звуков, проговаривать их выразительно, как будто говорит сам с собой**. Где-то к 10-12** месяцам появляется первое слово, обозначающий какой – то предмет, а в дальнейшем несколько конкретных предметов. Это **автономная речь**, если одно слово обозначает несколько предметов. **А. Томас, С. Чесс** им принадлежит теория индивидуальности младенцев, в ней имеют место быть**: 1.** **Уровень активности** моторики. **2. Ритмичность** – предсказуемость основных витальных функций (голод, ритм цикла сна – бодрствования). **3. Приближение или удаление** – это тип реакции, на какие – то новые стимулы. **4. Приспособляемость** – это скорость и легкость, с которой ребенок способен видоизменять свое поведение в ответ на изменения окружающей среды. **5. Интенсивность** – это количество энергии используемой при выражении эмоции и настроения**. 6. Порог реактивности** – уровень интенсивности, требуемый для того, чтобы вызвать адекватную реакцию**. 7. Качество** **настроения** – у человека является врожденным. **Авторы выделяют 3 типа младенцев: 1тип – легкие** **младенцы** – регулярность биологических функций. Реакция приближения с новой стимуляцией норма. Реакции усредненные, покладистое настроение**. 2тип – тяжелые младенцы** – нерегулярность биологических функций, реакция удаления на новую стимуляцию, высокий порог чувствительности, негативно окрашенное настроение**. 3тип – средние младенцы** – у них все по средним параметрам, несколько негативно окрашенное настроение, достаточно часто наблюдаются негативные реакции на новую стимуляцию, достаточно высокий порог чувствительности с трудом привыкают к новым условиям.

**ВОПРОС 16. Особенности восприятия ребенком художественных, музыкальных произведений, произведений изобразительного искусства**

**Эстетическое восприятие** – это восприятие чувства прекрасного, красоты посредством эстетического воспитания. Эстетическое восприятие **включает 3 компонента**:**1.** интеллектуальные**; 2**. эмоционально – волевые моменты**; 3.** познавательная сторона. **Выготский отмечал -** трактовка педагогами понятия о том, что **эстетическое восприятие** представляет собой совершенно пассивное переживание, отдание себя впечатлению, прекращение всякой деятельности организма, составляет только половину правдивости этого высказывания в виду психологических заблуждений. Активный характер восприятия сказки, по мнению А. Запорожца, заключается в том, что восприятие маленького ребенка отличается от восприятия взрослого ребенка тем, что это развернутая деятельность, которая нуждается во внешних опорах, и выделил специфическое действие для этой деятельности. Это – содействие, когда ребенок становиться на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия**. Особое значение для развития личности** **дошкольника имеет восприятие ими художественных произведений**. Это сложный психический процесс. Восприятие предполагает способность узнать, понять изображение. Здесь имеет место и эмоциональная окрашенность воспринятого, выражения отношения к нему. Дошкольники активно относятся к воспринятому, пытаясь, сами непосредственно воздействовать на ход событий, например, сказки и т.д. В процессе развития художественного восприятия зарождается и оценка воспринятого, Оценки еще примитивны («Как красиво!» и др.). Восприятие художественных произведений дошкольников будет более глубоким, если он научится видеть элементарные средства выразительности – цвет, цветовое сочетание, форма, композиция и другое. Характер восприятия картины изменяется с возрастом: **1 ступень (3 года**) – называют отдельные предметы**; 2 ступень(5 лет)** – описывают предметы, устанавливают первичные связи; **3 ступень (7 лет)** – объясняет содержание картины. Восприятие ребенка изменяется в зависимости от постановки вопроса: **1. на вопрос** что изображено на картине - отвечает перечислением. **2. на** **вопрос**, что делают дети, изображенные на картине - дает описание картины. **3. на вопрос,** о чем нарисовано на картине – дает истолкование, пытается понять то, что изображено. Ребенок адекватно понимает изображение картины, если взрослые дают соответствующие пояснения, помогают рассматривать детали в определенном порядке. Восприятие дошкольника становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия – наблюдение, рассматривание, поиск**. Б. Биттельхейм – психоаналитический анализ сказки**. Волшебные сказки – незаменимые инструмент формирования личности ребенка. Развитие личности – процесс постепенный, предполагающий определенные этапы, ступеньки по которым нужно подняться. Каждая ступенька «обслуживается» своей сказкой. Эта сказка помогает ребенку сформировать свою душу так, чтобы забраться на следующую ступеньку. Стиль сказки также понятен ребенку. Ребенок еще не умеет мыслить логически, и сказка никогда не утруждает ребенка какими-то логическими рассуждениями. Ребенок не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую. Сказка ставит и помогает решать моральные проблемы. Ребенок отождествляет себя с положительным героем. Сказка очень близка ребенку эмоционально по мироощущению, т. к. ребенок ближе к миру животных, чем к миру взрослых. **Психотерапевтический эффект сказки по Б. Биттельхейму.** Предмет внимания – дети с нервными расстройствами. Отношение ребенка к той или иной сказке помогало ему распознать природу той психической травмы, которую ребенок получил в семье и причина нарушений кроется в потере смысла жизни. Б. Бетелльхейм стремился найти ответ на вопрос, каким должно быть литературное произведение, способное помочь ребенку найти смысл в его жизни. Он приходит к выводу, что такое произведение должно завладеть вниманием ребенка, возбудить его любознательность, обогатить жизнь, стимулировать воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции. Словом, это произведение должно задевать все стороны личности ребенка. В добавление к перечисленному, такое произведение должно способствовать повышению уверенности ребенка в себе и в своем будущем. По мнению Б. Бетельхейма, всем этим требованиям удовлетворяет только народная сказка. Почему же именно она? Сказка — произведение искусства. Как подчеркивает Б. Бетельхейм, значение сказки различно для каждого человека и даже для одного и того же человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего **рода психотерапией**, потому что каждый ребенок открывает в ней свое собственное решение насущных жизненных проблем. **Развитие восприятия** **рисунка в дошкольном возрасте** происходит по трем направлениям: **во-первых**, изменяется отношение к рисунку как к отображению действительности, **во-вторых**, развивается умение правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть именно то, что на нем изображено**, в** **- третьих**, совершенствуется интерпретация рисунка, т. е. понимание его содержания. Для младшего дошкольника картинка скорее повторение действительности, особый ее вид, чем изображение. Дети часто предполагают, что нарисованные люди, предметы могут иметь те же свойства, что и настоящие. Когда дошкольнику показывают картинку, на которой изображен стоящий спиной человек, и спрашивают, где у него лицо, ребенок переворачивает картинку, рассчитывая обнаружить лицо на оборотной стороне листа бумаги. **Младшие дошкольники** относятся к нарисованному предмету как к самостоятельно существующему, хотя и не обладающему особенностями настоящего. Когда детям трех лет показывают перспективный рисунок на переднем плане, которого изображен одноэтажный домик сельского типа, а на заднем — многоэтажный городской дом, и спрашивают, какой дом больше, дети всегда указывают на передний - так как площадь, занимаемая им на рисунке, больше**. В** **среднем дошкольном** возрасте дети в достаточной мере усваивают связь рисунка и действительности. В частности, правильно определяют сравнительную величину знакомых предметов на перспективных изображениях, говорят, однако это относится только к знакомым предметам. Если на картинке изображены незнакомые ребенку предметы или предметы, которые могут иметь разную форму и величину (деревья, горы, и др.), он воспринимает их в зависимости от абсолютной величины и формы самих изображений. Так удаленная елочка оценивается как маленькая, повернутая круглая тарелка — как овальная и т. п. Буквально воспринимают дети и другие особенности рисунков: светотень выступает как грязь, предметы, расположенные на заднем плане и заслоненные другими**. Только к концу дошкольного** **возраста** дети начинают более или менее правильно оценивать перспективное изображение. Удаленный предмет, изображенный на картинке, кажется ребенку маленьким, но ребенок догадывается, что на самом деле он большой. Интерпретация сюжетных рисунков, понимание изображенных на них ситуаций, событий зависят от правильности восприятия. Если сюжет рисунка близок ребенку, он может достаточно подробно о нем рассказать, если же недоступен, — переходит к перечислению отдельных фигур, предметов. Интерпретация рисунка зависит и от сложности композиции. В старшем дошкольном возрасте дети уже в состоянии интерпретировать рисунки, достаточно сложные по композиции, рассматривать их сравнительно последовательно и детально, давать правильные объяснения, если сюжет картинки не выходит за рамки знаний ребенка, его жизненного опыта. Интерпретация сюжетных изображений совершенствуется под влиянием образцов рассказывания по картинкам, которые дают взрослые. **Особое значение приобретает сенсорное воспитание в восприятии** **музыкальной мелодии и звуков речи**. К. отношение звуков развертывается не в пространстве, а во времени, и это затрудняет их выделение и сравнение. Внешние ориентировочные действия при обследовании свойств звуков заключаются в том, что ребенок подстраивает, приспосабливает к этим свойствам свои движения, прежде всего движения голосовых связок. Он пропевает мелодию, проговаривает речевые звуки. Ребенок вначале слышит мелодию, слова слитно, нерасчлененно. Возможность улавливать свойства мелодии, вычленять звуки в слове возникает и развивается по мере того, как дошкольник сам овладевает умением изменять движения голосового аппарата в соответствии с особенностями слышимых звуков, воспроизводить их. В развитии слухового восприятия существенное значение имеют движения рук, ног, всего корпуса. Подстраиваясь к ритму музыкальных произведений или стихов, движения помогают ребенку вычленить этот ритм. Развивающееся чувство ритма ребенок начинает активно проявлять и вне восприятия музыки или стихов, сам, совершая ритмические движения и произнося слова в определенном ритме. Помогают ребенку движения рук и в восприятии отношения звуков по высоте, когда эти движения отражают звуковысотное движение мелодии, изменение высоты звуков. Значительных сдвигов в развитии звуковысотного слуха и чувства ритма уже у младших дошкольников можно добиться путем использования наглядных моделей. Так, например, ребенок овладевает умением более точно улавливать звуковысотные отношения, когда он изображает повышение и понижение звуков мелодии при помощи прыжков Петрушки по «лесенке» вверх и вниз. Восприятию ритмических отношений помогает выкладывание цветных полосочек: более короткой полосочкой изображается более короткий, а более длинной — более длительный звук.

**ВОПРОС 17. Разнообразие подходов к проблеме возрастной периодизации в психологии**

**Возрастная периодизация** – это процесс деления всего психического развития человека на отдельные периоды и стадии. **Л.С Выготский выделяет 3 основные группы возрастной** периодизации: **1. Она основывается на биогенетическом законе Гетчинсон и Геккель**. Суть биогенетического закона заключается в том, что онтогенез кратко повторяет филогенез, т. е. человек в процессе своего индивидуального развития в сжатом виде проходит все стадии развития психики животных и человека. **Гетчинсон выделяет 5 стадий** в развитии человека**: а)** Стадия **рытья и копания от рождения до 5ти лет; б)** Стадия **охоты и захвата от 5ти до 11ти лет** (у детей появляется агрессия, жестокость). в) Стадия **пастушечья от 8 до 12 лет**, т. е. в это время дети стремятся создать свой уголок, уединиться, заводят домашних животных. г) стадия **земледельческая** **от11 до 15 лет** – в это время у детей проявляется любовь к огороду. д) стадия **современного человека, от 14 до 20 лет**, у детей появляется интерес к деньгам и к точным наукам.

**Вторая группа возрастных периодизаций называется моносимптоматические** – в основе их лежит один, какой – то симптом или один признак. Их существует много, но рассматривают 5**. 1** – **периодизация Блонского** в основе данной периодизации лежит один признак – дентиция (процесс смены зубов), он выделял 3 стадии**: а)** **беззубое детство** – длится от рождения до прорезывания зубов, от 0 до 2х лет; **б) детство молочных** зубов – оно длиться до начала смены зубов, с 2 до: -7 лет; **в), детство постоянных зубов** – заканчивается появлением зубов мудрости. **Периодизация З. Фрейда** – называется психосексуального развития – ребенок от рождения наделен сексуальностью, называется либидо, энергия, направленная на получение удовольствия, на окружающих, работу. Она может перемещаться по различным участкам тела – эрогенным зонам. Основной признак, на котором основывается периодизация **З. Фрейда** это перемещение энергии либидо по эрогенным зонам и он выделяет **5 стадий психосексуального** развития**: а) оральная – длится от 0 до 1,5 лет**, т. к. ротовая полость является эрогенной зоной, и ребенок в этот период все тянет в рот. Основное психическое образование, которое формируется на данной стадии – это доверие к окружающему миру, т. е если стадия проходит неблагополучно, ребенок недополучает любви от мамы, то у него формируется недоверие к окружающему миру**. б) анальная – длится от 1,5 до 3х лет.** Эрогенной зоной является анальное отверстие, ребенок проявляет интерес к продуктам его жизнедеятельности. Может пройти либо благоприятно, либо нет. Если протекает неблагополучно, то тогда вырастает анально-фиксированная личность, **и ее 2 типа: 1тип аккуратные**, сверхпедантичные люди, смысл жизни в порядке, они тревожные, у них страсть к накопительству, жадность. **2 тип – люди неаккуратные**, неряшливые, у них культурно – гигиенические навыки не сформированы**. в) Фаллическая** – лица **от 3х до 5ти лет**, эрогенной зоной становятся половые органы ребенка, и он начинает интересоваться своим строением**. Мальчики** переживают **Эдипов комплекс** - вступает в конкурентные отношения за любовь к маме и в это время для него важен телесный контакт с мамой. **Девочки** переживают **комплекс Электры**, они вступают в конфликт с мамой за любовь к папе, и если нет контакта, то во взрослом возрасте она ищет для себя папу. На данной стадии девочки переживают **комплекс кастрации**, у них появляется зависть к мальчику, и как результат девочка пытается доказать, что она не хуже мальчика и начинает вырабатывать в себе черты мужского поведения. **г) стадия латентная** (скрытая), **длится от 5 до 12 лет**, инстинкты спят и проявляются только в этом возрасте. **д) генитальная длится от 12 до 18 лет**, здесь проявляется нормальный интерес к партнерам противоположного пола. **Периодизация Э. Эриксона – эпигенетическая** **концепция психического развития**. Основной признак данной периодизации разрешение жизненных конфликтов, и он **выделил 8 стадий**: **1 стадия - раннее младенчество, от 0 до 1 года**, на этой стадии разрешается конфликт между доверием и недоверием к окружающей жизни. **2 стадия - позднее** **младенчество,** длится **от 1 года до 3х лет**, здесь разрешается конфликт между автономией и стыдом. **3стадия - раннее детство** – **длится с 3х до5 лет**, здесь разрешается конфликт между инициативностью и чувством вины с другой стороны**. 4стадия - среднее детство, длится с 5 до 11 лет**, здесь ребенок разрешает конфликт чувства компетентности и трудолюбия с одной стороны и чувством неполноценности с другой стороны. **5 стадия - половое созревание – длится от 11 до 20 лет,** конфликт между личностным определением с одной стороны и конформизмом (степень подчинения мнению большинства) с другой стороны. **6 стадия - ранняя взрослость – длится от 20 до 35 лет,** разрешается конфликт между интимностью и общительностью с одной стороны и личностной изолированностью с другой стороны. Основная задача найти спутника жизни. **7 стадия - средняя взрослость** **от 35 до 60 лет**, конфликт на этой стадии между заботой о воспитании нового поколения и погруженностью в себя**. 8 стадия - поздняя зрелость - свыше 60 лет**, конфликт между удовлетворенностью прожитой жизни и чувством отчаяния**. Периодизация** **Колберга - теория морального сознания**, основной признак – формирование морали, морального сознания. Все мы проходим **3 уровня** морального сознания**. 1 уровень – доморальный**. На этом уровне ребенок ориентируется на физические следствия своих поступков. Ребенок проходит через **2 стадии: - ребенок ориентируется на наказание** и ведет себя хорошо, для того, чтобы избежать наказание; - наивно – эгоистическая, ориентация по принципу: ты – мне, я – тебе. **2 уровень** **конвенциональный,** источник морали остается внешним и ребенок следует нравственным ожиданиям семьи или группы**: 1стадия** – ориентация на роль хорошего мальчика или хорошей девочки (стадия младших школьников**). 2 стадия –** это ориентация на авторитет группы т. е. я поступаю так, как считается правильным в нашей группе. (стадия подростков**). 3 уровень –** **автономная мораль,** нравственные нормы становятся внутренними. **Также 2 стадии: 1 стадия** – **договорная о**риентация на соблюдение законов**. 2 стадия – ориентация на** универсальные и общечеловеческие принципы добра и справедливости.

**Третья группа возрастной периодизации называется – полисимптоматические, т. е. в основе лежит несколько симптомов, признаков.** К ним относятся периодизации отечественных психологов: Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева. **Первая (1) периодизация Л.** **Выготского**, он взял в основу несколько признаков или симптомов: **а) Возрастные** **новообразования** – это новый тип строения личности, новые психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени. **б) Наличие литических и** **критических периодов** (кризисов) психического развития человека**. в) Социальная ситуация** **развития** – те специфические отношения, которые складываются между ребенком и взрослым на каждой возрастной ступени. г). Наличие в психическом развитии **2х зон:** актуального развития (ЗАР) и ближайшего развития (ЗБР). **Зона активного развития** – то, что ребенок умеет делать сегодня самостоятельно. **Зона ближайшего развития** – то, что ребенок не делает самостоятельно, но делает при помощи взрослого. На основе данных сочетаний Л. Выготский вывел свою теорию возрастной периодизации: 1.этап – кризис новорожденности, от рождения до 2х месяцев жизни; **2 .этап** – младенчество, от 2 месяцев до 1 года; **3 этап** – кризис 1 года жизни; **4 этап –** раннее детство, от 1года до 3х лет; **5 этап** – кризис 3х лет**; 6 этап** – дошкольный возраст, с 3х до 7 лет; **7** **этап** – кризис 7 лет**; 8 этап** – младший школьный возраст, 7 - 12 лет**; 9 этап** – 13 лет**; 10 этап –** пубертатный (подростковый), 14 – 18 лет; **11 этап** – кризис 17 лет. **Вторая (2) периодизация А.Н.** **Леонтьева** – соглашается со всеми признаками Л. Выготского, и вывел новое понятие « ведущий вид деятельности» - это тот новый тип деятельности, характерный для каждой возрастной ступени, в рамках которого возникает и формируется возрастные новообразования. Он их выделяет 6.

**1 этап – младенчество**, **от рождения до 1 года**, непосредственное эмоциональное общение с мамой – ведущий вид деятельности. **2 этап** – раннее детство**, с 1 года до 3х лет. 3 этап –** **дошкольный возраст, с 3х до 7 лет**, ведущий вид деятельности – сюжетно – ролевая игра. **4 этап - младший школьный возраст, с 7 до 11 лет**, ведущий вид деятельности - учебный. **5 этап –** **подростковый, с 11 до 15 лет**, ведущий вид деятельности – общение, интимно – личностное со сверстниками. **6 этап – юность, с15 до 18 лет**, ведущий вид деятельности – учебно – профессиональный.

**Третья периодизация Д.Б. Эльконин**а – создал гипотезу о периодичности процессов в психическом развитии. Согласился с Выгодским и Леонтьевым и разделил все ведущие виды деятельности **на 2 группы 1 группа** – те виды деятельности, в рамках которых ребенок усваивает новые правила взаимоотношений между людьми. Эта группа называется «Ребенок – общественный взрослый». **2 группа – те** виды деятельности, в которых ребенок усваивает систему ЗУН, а также усваивает способы действия с предметами. « Ребенок – общественный предмет».

психический эмоциональный мыслительный личность

**ВОПРОС 18. Понятие об ощущении и восприятии. Закономерности сенсорного развития детей д/в**

**Ощущение –** это отражение отдельных свойств предметов, воздействующих на органы чувств. Выделяют **3 класса ощущений**: **1) Экстерорецептивные**, возникающие при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности тела; **2) Интерорецептивные** (органические), сигнализирующие о том, что происходит в организме (ощущение голода, жажды, боли**); 3) Проприорециптивные**, расположенные в мышцах и сухожилиях, с их помощью мозг получает информацию о движении и положении различных частей тела. **Свойства ощущений: - Качество** – это основная особенность ощущения, отражает бесконечное многообразие форм движения материи. **Интенсивность –** является его количественной характеристикой и определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора. **Длительность –** это его временная характеристика, определяемая временем действия раздражителя и его интенсивностью. **Пространственная локализация** – анализ, осуществляемый пространственными рецепторами, дает нам сведения о локализации раздражителя в пространстве. Чтобы ощущение возникло, раздражитель должен достичь определенной величины. Минимальная величина, при которой впервые возникает ощущение, называется **абсолютным порогом** **ощущения**. Величина абсолютного порога характеризует **абсолютную чувствительность** органов чувств. Чем слабее раздражители, вызывающие ощущение, тем выше способность органов чувств реагировать на эти воздействия. **Разностная чувствительность**, или чувствительность к различению, также находиться в обратной зависимости к величине порога различения: чем порог различения больше, тем меньше разностная чувствительность. **Порог различения** – это различие между двумя раздражителями, вызывающее едва заметное различие ощущений.

**Восприятие –** это процесс приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через органы чувств. Завершается формированием образа. **Классификация. По модальности –** зрительный, слуховой; **По форме существования материи** – восприятие пространства, движения или времени; **По форме** – отражение объектов реального мира в форме отдельных предметов.

**Свойства восприятия**. **Предметность восприятия** выражается в так называемом акте объективизации, т. е. в отнесении сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру. Предметность как качество восприятия играет особую роль в регуляции поведения, т.к. обычно мы определяем предметы не по их виду, а в соответствии с их практическим назначением или их основным свойством. **Целостность** – складывается на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета, получаемых в виде различных ощущений. В отличии от ощущения, отражающего отдельные свойства предметов, восприятие дает целостный образ. С целостностью восприятия связана и его **структурность.** Восприятие в значительной мере не отвечает нашим мгновенным ощущениям и не является простой их суммой. Мы воспринимаем практически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течении некоторого времени. **Константностью восприятия** называется относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении его условий. Благодаря свойству константности мы воспринимаем окружающие нас предметы как относительно постоянные. **Константность восприятия цвета** - относительная неизменность видимого цвета при изменении освещения. **Константностью восприятия величины** предметов называется относительное постоянство видимой величины предметов при их различной удаленности. **Константность восприятия формы** предметов заключается в относительной неизменности ее восприятия при изменении их положения по отношении к линии взора наблюдателя. **Осмысленность восприятия** - сознательно воспринимать предмет – значит мысленно назвать его, т. е. отнести к определенной группе, классу, обобщить его в слово**. Апперцепция –** зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности**. Острота зрения.** Начиная со старшего д/в и вплоть до 14 -15 лет острота зрения неуклонно повышается. Острота зрения у младших дошкольников ниже, чем у старших и средних. Под влиянием воспитания острота зрения у младших дошкольников повышается на 15 -20%, а у средних и старших дошкольников на 25 -30%. **Т. Ендовицкая** измеряя наибольшее расстояние с которого дети разного д/в могли различить разрыв в кольце (диаметр 7мм, величина разрыва 1мм) установила: дети 4 -5 лет видят разрыв с расстояния 2м10см; дети 5 -6 лет -2м70см; дети 6 -7 лет -3м. Дистанция увеличивалась, когда от детей не требовали словесного описания. **Цветоразличение**. Чувствительность к различению цвета развивается параллельно с умением различать их. В 3–4 года дети довольно точно ощущают красный, синий, черный и белый цвета. В 5–6 лет точно ощущают желтый, зеленый, голубой, оранжевый и фиолетовый цвета. На 7-мом году начинают различать оттенки цветов. Кроме того, начиная с 5ти лет, все дети безошибочно отбирают, и группируют образцы не только основных, но и промежуточных тонов. Наличие точно установившейся связи между цветом и его наименованием в отношении основных тонов отмечается, начиная с 4х лет. С 5ти лет дети при группировке цветных образцов учитывают не только цветной тон, но и светлоту. Быстрое и точное выделение отношений светлоты и перенос отношений в несколько другие условия происходит тогда, когда эти отношения обозначаются обобщающим словом – «темное», «светлое». **Острота слуха**. Слуховая чувствительность у младших дошкольников не велика, но к концу д/в несколько увеличивается. Острота тонального слуха у детей до 13 лет понижена по сравнению с остротой слуха у взрослых людей на всех частотах, но в большей степени в области низких частот. Сопоставление порогов слышимости внутри д/в показало, что повышение остроты тонального слуха происходит неравномерно. У детей, по сравнению со взрослыми, понижена и острота речевого слуха, но с возрастом повышается острота слуха на речевые раздражители. В д/в понижение речевых порогов осуществляется более медленно, чем в последующие возрастные периоды. Уровень речевых порогов превышает у дошкольников уровень тональных порогов. Это означает, что дети д/в воспринимают слово только в том случае, если его звучание будет превышать ту громкость, при которой они воспринимают звучание простых слов. **Музыкальный и фонематический слух**. **Речевой или фонематический** слух начинает развиваться у ребенка рано (с конца 1го года – начала 2-го года жизни). Как правило, к началу д/в ребенок практически различает все звуки родного языка в соответствии с их фонематическими признаками – он понимает речь и сам ею активно пользуется. Несколько иначе обстоит дело с формированием в д/**в музыкального слуха**. **Различение звуковысотных** отношений для детей первой половины дошкольного детства (от 3 до 5 лет) представляет значительные трудности. Трудности в различении у детей среднего возраста появляются тогда, когда нужно установить направление звуковысотного движения. Дети старше 5ти лет могут дать словесную оценку звуковысотных отношений, сказать одинаковые или разные по высоте предъявляемые им два звука, а после специальных упражнений словесно указать, какой из двух звуков выше. Звуковысотный рисунок мелодии детьми от3х до 5ти лет не воспроизводится, для них характерно монотонное пение, пение «на удобном» звуке. Дети старшего дошкольного возраста при восприятии музыкального произведения преимущественно улавливают его динамическую сторону – ритм и темп; собственно звуковысотная сторона – мелодия и гармония – воспринимаются ими хуже. **Кинестетическая и тактильная** **чувствительность**. В дошкольном возрасте происходит развитие суставно-мышечных и тактильных ощущений, играющих большую роль в анализе многих свойств и качеств окружающего мира. Способность анализировать степень мышечного напряжения также увеличивается с возрастом. Ответы на звуковые сигналы (гудок, свисток) при речевом подкреплении «Нажми сильно», вырабатываются у детей 6 -7 лет значительно быстрее, чем у детей 4х лет. Кроме того, для детей 4х лет характерны колебания в силе нажатия, тогда как у детей 6-7 лет реакции более стабильны. **Обонятельная чувствительность повышается в течение д/в**. наиболее древний вид и менее всех изученный. Дети ощущают наличие 1 капли духов в помещении из 6 комнат.

**Сенсорное развитие включает 2 взаимосвязанные стороны: - формирование сенсорных эталонов; - развитие действий восприятия (перцептивных действий). Венгер:** формирование сенсорных эталонов – процесс динамичный, **включает 3 этапа** (уровня**). 1 этап ранний возраст** – ребенок не дифференцирует эталоны; происходит отождествление – шарик – мячик, зеленый овал – огурчик и т. д**. 2 этап – младший д/в** - ребенок дифференцирует эталоны и игрушки, но пытаясь определить эталон формы ребенок опирается на знакомый предмет (шар как мяч**). 3 этап** – средний и старший дошкольный возраст – сформировать предмет получить эталон, т. е. когда ребенок при воспроизведении нового предмета может сказать какой он формы. Переход от этапа к этапу происходит на основе обобщения основных свойств предмета. **Динамика развития перцептивных действий. 1. В 3 – 4 года** среднее время узнавания фигуры около 40 секунд. Движения глаз по фигуре незначительны, взгляд сконцентрирован в центр фигуры, река осуществляет похлопывание, а не ощущающие движения**. 2. В 4года** – ребенок выводит руку на контур предмета, но обследования не наблюдается. Ощупывающие действия касаются выступа, дырочки и т.д. Взглядом и рукой ребенок часто выходит за пределы контура, снова к нему возвращаясь. Ребенок как – бы пытается определить его положение в пространстве. Попытка ощупать контур осуществляется всей ладошкой, а не фалангами**. 3. В 4 -5** **лет** время опознания предмета ровно 20 секундам, более частые выходы руки на контур предмета, ощупывает обеими руками, но использует не только ладони, но и фаланги пальцев**. 4. В 5 – 6 лет –** ребенок начинает ощупывать весь контур предмета кончиками пальцев, демонстрирует одномоментность восприятия, т. е. одним взглядом схватывает все особенности предмета. Движения руки по контуры менее выражены. (15 – 17 секунд). **5. В 6 – 7 лет** время опознания предмета 7 - 9 секунд. Траектория движения практически свернута, достаточно пройти небольшой отрезок, чтобы опознать фигуру, т. е происходит постоянное свертывание внешних действий и переход их во внутренний план (интериоризации). **Уровень развития перцептивных действий у детей. 3 – 5 лет – соответствует 1-му низшему уровню** иерархорической системы признаков восприятия (первичные признаки восприятия, которые характеризуют лишь отдельные участки контура окружности). **5 – 7 лет соответствуют 2 и 3 уровню. 2 уровень** составляют обобщения (вторичные признаки), характеризующие не отдельные участки контура, а весь контур в целом. **3 уровень** составляют еще более обобщенные (третичные) признаки, характеризующие не сам контур воспринимаего, а его соотношения с контуром других вспомогательных окружностей, которые целиком формируются мысленно. **4 уровень – высший уровень** – признаки сходства (похож, напоминает и т.д.) – когда речь идет об очень сложных фигурах, форму которых нельзя определить однозначно. **Перцептивные действия наиболее свойственные детям** (по **Ананьеву). 1. действия идентификации на 1 этап**е формирования сенсорных эталонов (мяч круглый**). 2. действия отнесения к эталону** – когда ребенок может игнорировать некоторые второстепенные признаки (яблоки как шар). **3. моделирующие** – ребенок использует несколько эталонов для определения формы.

**ВОПРОС 19. Характелогические особенности личности. Проблема становления в дошкольном возрасте**

**Характер –** это совокупность устойчивых качеств личности, которые формируются прижизненно, в процессе взаимодействия с социумом. **Структурой характера** называют - отдельные свойства характера, которые зависят друг от друга, связаны друг с другом и образуют целостную организацию, которые в деятельности проявляется, формируется и закрепляется. **В структуре** характера **выделяют 2 группы черт**. Черта характера - это особенности личности человека, которые систематически проявляются в различных видах его деятельности и по которым можно судить о его возможных поступках. **К первой группе** относят черты, выражающие направленность личности (установки, интересы, склонности, идеалы, цели), систему отношений к окружающей действительности и представляющие собой способы осуществления этих отношений. **Ко второй группе** относят интеллектуальные, волевые и эмоциональные черты характера. **Типология характера по А. Личко. 1. Гипертимный тип –** подростки отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству, неусидчивы, недостаточно дисциплинированны, учатся неровно, настроение приподнятое, с родителями нередко конфликты, бывают слишком самоуверенны. **2. Циклоидный тип** - характеризуется повышенной раздражительностью, склонностью к апатии, любят находиться одни дома, тяжело переживают неприятности, настроение периодически меняется**. 3. Лабильный тип** – крайне изменчив в настроении, способны погрузиться в уныние и мрачное расположение духа, хорошо понимают и чувствуют отношение к ним людей. **4. Астеноневротический тип** – повышенная мнительность, капризность, утомляемость, раздражительность**. 5. Сензитивный тип** – повышенная чувствительность к радости, огорчениям, к тому, что пугает, застенчивы, робки, разборчивы в нахождении друзей, привязаны в дружбе. **6. Психастенический тип** – интеллектуальное раннее развитие, склонны к размышлениям и рассуждениям, самоуверенность сочетается с нерешительностью. **7. Шизоидный тип** – замкнуты, демонстрируют внешнее безразличие к другим людям, отсутствие к ним интереса, не умеют сочувствовать. **8. Эпилектоидный тип –** часто плачут, изводят окружающих, жестокие, себялюбивые, властные, умеют угодить начальству**. 9. Истероидный тип** – эгоцентризм, жажда постоянного внимания к своей особе, склонны к театральности, позерству. **10. Неустойчивый тип** – повышенная склонность и тяга к развлечениям, безделью и праздности. 11. Конформный тип – бездумное, некритическое подчинение любым авторитетам, большинству в группе, их главное жизненное кредо – быть как все**. Типология характера по К. Леонгарду. 1. Гипертимный тип** – контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики. **2. Дистимный тип** – низкая контактность, немногословие, пессимистическое настроение, замкнутое настроение. **3. Циклоидный тип** – частые, периодические смены настроения, в результате меняется манера общения с людьми. **4. Возбудимый тип** – низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций, склонны к хамству, брани, конфликтам. **5. Застревающий** **тип** – умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость, предъявляет повышенные требования к себе. **6. Педантичный тип** – в конфликты вступает редко, бюрократ, охотно уступает лидерство. Привлекательные черты: добросовестность, аккуратность, серьезность, надежность в делах. **7. Тревожный тип** – низкая контактность, робость, неуверенность в себе, дружелюбны, самокритичны, исполнительны. **8. Эмотивный тип** – общение в узком кругу избранных, доброта, сострадательность, сорадование чужим успехам, обостренное чувство долга, исполнительность. **9. Демонстративный тип** – легкость установления контактов, стремление к лидерству, жажда власти и похвалы, раздражают окружающих самоуверенностью, высокими притязаниями, систематически провоцируют конфликты. **10. Экзальтированный тип** – высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость, часто спорят, в конфликтах как активны, так и пассивны. **11.Экстравертированный тип** – высокая контактность, масса друзей, знакомых, словоохотливы до болтливости, редко вступают в конфликты, подвержены влиянию, легкомысленны, необдуманность поступков, участвуют в распространении слухов и сплетен. **12. Интровертированный** тип – очень низкая контактность, замкнутость, оторванность от реальности, склонность к философствованию, упрямство, ригидность, упорное отстаивание своих идей. **Типология характеров по Э. Фромм. 1. «Мазохист–садист»** - человек, который склонен видеть причины своих жизненных успехов и неудач не в складывающихся обстоятельствах, а в людях. Стремясь устранить эти причины, он направляет свою агрессию на человека, который представляется ему причиной неудачи. Много занимается самообразованием, самосовершенствованием, «переделкой» людей в лучшую сторону – доводя себя и других людей до состояния изнеможения. У таких людей открываются и садистские наклонности – ставят людей в зависимость от себя, приобретать над ними полную и безоговорочную власть. Такой тип человека называют авторитарной личностью**. 2. «Разрушитель»** - выраженная агрессивность и активное стремление к устранению, уничтожению объекта, вызывающего крушение надежд у данного человека. К разрушительности, как средству разрешения проблем обычно обращаются люди, которые испытывают чувство тревоги и бессилия, ограничены в реализации своих интеллектуальных и эмоциональных возможностей**. 3. «Конформист – автомат».** – столкнувшись с трудноразрешимыми жизненными и социальными проблемами, перестает быть собой. Он беспрекословно подчиняется обстоятельствам, обществу любого типа, требованиям социальной группы, усваивая тип мышления и способ поведения людей данной ситуации.

**Основную роль в формировании и развитии характера ребенка** играет его общение с окружающими людьми. В характерных для него поступках и формах поведения ребенок, прежде всего, подражает его близким взрослым людям. При помощи прямого научения через подражание и эмоциональные подкрепления он усваивает формы поведения взрослых. Сензитивным периодом жизни для становления характера можно считать возраст от 2—З лет до 9—10 лет, когда дети много и активно общаются как с окружающими взрослыми людьми, так и со сверстниками, открыты для воздействий со стороны, с готовностью их принимают, подражая всем и во всем. Взрослые люди в это время пользуются безграничным доверием ребенка, имеют возможность воздействовать на него словом, поступком и действием, что создает благоприятные условия для подкрепления нужных форм поведения. Стиль общения взрослых друг с другом на глазах у ребенка, способ обращения с ним самим весьма важны для становления характера. Особенно это относится к обращению родителей ребенком, в первую очередь матери. То, как действуют мать и отец в отношении ребенка, спустя много лет становится способом обращения его со своими детьми, когда ребенок станов ся взрослым и обзаводится собственной семьей. Раньше других в характере человека закладываются такие черты, как доброта, общительность, отзывчивость, а также противоположные им качества: эгоистичность, черствость, безразличие к людям. Имеются данные о том, что начало формирования данных черт характера, уходит вглубь дошкольного детства, к первым месяцам жизни и определяется способом обращения матери со своим ребенком (первая стадия личностного развития по Э. Эриксону). Те свойства характера, которые наиболее ярко проявляются в труде — трудолюбие, аккуратность, добросовестность, ответственность, настойчивость, другие «деловые» качества, — складываются несколько позже, в раннем и дошкольном детстве. Они формируются и закрепляются в играх детей и доступных видах домашнего труда. Сильное влияние на их развитие взывает адекватная возрасту и потребностям ребенка стимуляция со стороны взрослых. В характере ребенка данного возраста сохраняются и закрепляются в основном такие черты, которые постоянно получают поддержку (положительные подкрепления). Становление характера ребенка д/в происходит в играх, труде, в межличностном общении. Каждый вид деятельности имеет два аспекта: предметный и межличностный. Обе группы качеств связаны с возникновением и преодолением ребенком определенных трудностей. Проблемы предметного характера можно условно назвать «сопротивлением материала». Оно проявляется тогда, когда ребенок берется за какое – либо дело и оно у него почему – то не получается. Не отчаиваясь он вновь и вновь берется за дело и в конце концов добивается своего – это говорит о наличии характера. Трудности, связанные с межличностными отношениями, в которых тоже формируется характер, иного рода. Они относятся к сфере общения, взаимодействия и взаимопонимания людей, проявляются в настойчивости, с которой ребенок стремиться добиться своего в личных и деловых взаимоотношениях с людьми: привлечь к себе внимание, добиться расположения человека и т. д. Одни дети, общаясь с другими детьми и взрослыми людьми, заботятся о том, чтобы окружающие их правильно понимали, хорошо к ним относились. Если они замечают, что это не так, то во что бы то ни стало, стараются изменить отношения к себе. Формирование характера в д/в облегчается тем, что на этой возрастной ступени дети легко поддаются всякого рода влияниям. Большая подражательность ребенка, пластичность его нервной системы представляют благоприятные условия для развития определенного поведения. В сфере воспитания существуют педагогически запущенные дети, требующие активной психокоррекционной работы. **Типологии характеров** по Петровскому**.** Характерологические особенности зависят от кризиса 3го года жизни. Петровский выделял**: 1. Интравертный** – свойственна замкнутость, затрудняется в общении и налаживании контактов с окружающими, уход в себя**. 2. Экстравертный** – эмоциональная взвинченность, жажда общения и деятельности, говорливость, непостоянство увлечений, иногда хвастливость, поверхностность**. 3**. **Неуправляемый** – импульсивность, конфликтность, нетерпимость к возражениям, иногда и подозрительность.

**ВОПРОС 20. Формирование сложных видов восприятия в дошкольном детстве**

**Восприятие величины**

**И.М. Сеченовым в работе «Физиология органов чувств»** было показано, что периферическим механизмом восприятия размера предмета является закономерное взаимодействие размера изображения на сетчатке глаза и сокращения глазных мышц. Размер предмета воспринимается при соответствующей степени сведения зрительных осей под определенным углом зрения, а это сведение осей измеряется мышечным чувством. Изменение величины угла зрения является показателем того или иного размера предмета на сетчатой оболочке. Зрительное различение размера предмета возможно лишь с помощью установления корковой связи между частями зрительного анализатора — сетчаткой глаза и его двигательной частью — мышцами глаза, которые приспосабливают глаз к восприятию предмета на том или ином расстоянии. Таким образом, восприятие величины предметов (так же как и других пространственных признаков) совершается движущимся глазом. Поэтому мышечному чувству И.М. Сеченов отводит особую роль. Благодаря мышечному чувству глаз подобно руке «ощупывает» предмет. Он функционирует в качестве измерительного прибора. «Измерителями» служат ощущения, возникающие на основе движения. **Восприятие величины** складывается из нескольких составляющих**: 1. Сетчатое** **изображение** (близко – большой, далеко – маленький); **2. Проприорецепторы мышц глаз** – они приспосабливают глаз видеть предмет на различном расстоянии, чем дальше предмет, тем меньше? напряжение мышц, чем ближе – меньше напряжение глаз. **3. Осязательно – проверенный** размер предмета (измерение**). 4. Слово** – называние размера. Когда между всеми этими составляющими устанавливается связь в головном мозге, ребенок становится способным воспринимать размер объекта на глаз. **Специфические особенности восприятия величины**: **а)** **глобальный характер** восприятия в младшем и раннем возрасте. Для детей универсальными являются понятия «большой», «маленький». **б) существует константность величины** (постоянство) и **носит локальный характер**: т. е. усвоенный признак закрепляется за конкретным предметом, объектом. Из всех параметров величины дети сложнее усваивают высоту, и к 6 годам при наличии обучения дети достаточно хорошо ориентируются в параметрах и понятиях величины**. В д/в дается** только начальное представление величины и связано оно с созданием чувственной основы, для формирования в последующем научного понятия величина. **Этапы становления ориентировки в пространстве**. Восприятие пространства – это сложный вид, т. к. в этом процессе задействовано несколько анализаторных систем: кинестетической (движение),зрительной, слуховой – их соотношение зависит от возраста. Восприятие пространства возникает у ребенка уже в возрасте 4 – 5 недель, когда ребенок научается фиксировать взглядом находящийся рядом предмет. Источником развития ориентировки в пространстве является движение объекта, помогающее ребенку выделить его из окружающего пространства. Практическое освоение пространства активно начинается с овладения ходьбой, когда у ребенка появляются новые ощущения: - преодоление пространства; - ощущение равновесия; - ощущение ускорения и замедления движения. **В раннем возрасте** у ребенка начинает формироваться первая система отсчета, которую **В. Мусейибова** называет **чувственной системой** отсчета, пространственное соотношение соотносится с частями собственного тела. Позже на чувственную систему отсчета накладывается **словесная** – ребенок усваивает 3 парные группы основных пространственных направлений: **1. Фронтальное** (вперед – назад); **2.** **Вертикальное** (вверх – вниз); **3. Саггитальное** (право – лево). Легче ребенку усвоить вертикальное направление, затем фронтальное и сложнее всего дается саггитальное. Каждый из пар пространственных обозначений ребенок первоначально осваивает одно направление и затем на основе сравнения противоположное. **Мусейибова в развитии пространственных** ориентировок **выделяет 3 этапа**. **1.этап** – практического примеривания (примерка) младший дошкольный возраст. На этом этапе весь комплекс пространственно двигательных связей представлен развернуто, т.е. для того чтобы определить, где какой предмет находится, ребенок должен подойти к нему. **2. этап** – средний дошкольный возраст, появляется зрительная оценка расположения объектов находящихся рядом. Деятельность двигательного анализатора сокращается, но полностью не исчезает. Движения к объекту заменяется поворотом корпуса, а позже просто указательным движением руки. **3. этап** – старший дошкольный возраст, указания руки заменяются взглядом в сторону предмета. Первоначально площадь, на которой ориентируется ребенок очень ограничена, ориентировка идет на уровне себя. К 3м годам эти границы расширяются, но они вплотную примыкают к саггитально–фронтальным линиям. К 5ти годам растет уже степень удаленности объектов от ребенка, и он научиться воспринимать целостность объекта. Четко выделяет преимущественно 2 зоны – это либо право – лево, или другой вперед – назад. Причем каждая из этих зон выделяет по 2 участка, по сути дела делит все пространство на 4 участка. Ребенок допускает возможность взаимоперехода от одного участка к другому, т. е. понимает, что данные границы подвижны. Таким образом, абстрагирование пространственных отношений это длительный, сложный процесс и завершается он в школьный период. **Восприятие времени.** Время существует вне и независимо от нашего сознания, восприятие и познание времени это отражение в нашем сознании реально существующего времени. Особенности времени: **1. текучесть**, т. е. любая единица времени не может быть одновременно воспринята в ее начале или конце; **2. необратимость**, т.е. это невозможность вернуть в прошедшее и поменять местами настоящее и будущее. **3. отсутствие наглядных форм**, т. е. время не подлежит наглядному содержанию, воспринимается оно опосредованно, через движение или какую – либо деятельность, связанную с определенным временем или через чередование каких – то постоянных явлений. Основой восприятия времени является чувственное восприятие, и задействован целый комплекс анализаторов. **Сеченов особую роль** придавал слуховым и мышечным ощущением восприятия времени. Слух и мышечные чувства Сеченов называл «дробными анализаторами времени». Павлов отмечал, что отсчет времени свойственен каждому элементу нервной системы, каждой клеточке. **По Павлову** физиологической основой восприятия времени является сила процессов возбуждения и торможения. Точность определения временных интервалов связана с динамикой данных процессов. При относительном преобладании процесса возбуждения идет недооценка времени, при относительном преобладании процесса торможения идет переоценка. Дифференцировка временных интервалов является результатом выработки условного рефлекса на время. **У человека ориентировка во времени имеет 2 уровня**: **1 – непосредственное ощущение длительности**, обусловленная внутренней чувствительностью; **2 – собственно восприятие времени**, связанной со второй сигнальной системой. **В раннем** **возрасте восприятие** времени формируется на основе чувствительного опыта, без опоры на временные эталоны. Ориентировка идет по средствам удовлетворения биологических потребностей ребенка. Все процессы жизнедеятельности протекают со строгой периодичностью, и вот этот ритм жизни способствует выработке условного рефлекса на время. В раннем и младшем дошкольном возрасте в ориентировке во времени большую роль играют вневременные признаки, (утро – встает, умывается; ночь – ложиться спать). В 4–5 лет дети относительно четко ориентируются в небольших промежутках времени, о содержании которых имеют определенные представления на основе личного опыта. Большую роль в формировании временных представлений отдают слову, именно в нем абстрагируются и обобщаются различные временные отрезки.

**ВОПРОС 21. Процессы и виды памяти. Возрастная динамика в дошкольном возрасте**

**Память -** форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Память основа психической деятельности, без нее невозможно понять основы формирования поведения, мышления, сознания, подсознания. Память необходима человеку т. к она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт Заслуга первого систематического изучения высших форм памяти принадлежит Л.С. Выготскому. **Запоминание –** процесс, направленный на сохранение в памяти полученных впечатлений, предпосылка сохранения. Бывает **непреднамеренным** (запоминание без поставленной цели), и **преднамеренным** (человек ставит перед собой определенную цель). **Сохранение** – процесс активной переработки, систематизации, обобщения материала, овладения им. Может быть **динамическим,** (материал изменяется мало), и **статически**м (материал подвергается переработке, реконструкции). Воспроизведение – процесс воспроизведения прежде воспринятого. Различают **непосредственное**, протекает без промежуточных ассоциаций (так воспроизводится заученная таблица умножения) **и опосредованное**, человек опирается на промежуточные ассоциации (слова, образы, чувства с которыми связан объект воспроизведения). **Классификация видов памяти. А) по продолжительности** сохранения материала**: 1. Мгновенная** память – непосредственное отражение информации органами чувств, без какой бы то ни было переработки информации. Ее длительность от 0,1 до 0,5 секунд, это память – образ. **2. Кратковременная** память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени. В ней сохраняется не полный, а лишь обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные элементы. Нет установки на запоминание, е есть на воспроизведение материала. Длительность до 20 секунд.

**3. Долговременная** – это память, способная хранить информацию в течение практически неограниченного времени. Информация может воспроизводиться человеком сколько угодно раз без утраты, многократное использование только упрочивает ее. **4. Буферная** это нужная, уже отобранная информация для долговременной памяти. **Б) по характеру** целей деятельности**: 1.Произвольная** – это запоминание и воспроизведение, в котором присутствует специальная цель, требуют волевых усилий и выступают как специальные мнемические действия**. 2. Непроизвольная** – запоминание и воспроизведение, которое происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека и без постановки специальной мнемической задачи**. В) по предмету** запоминания**. 1. Образная** - память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы (зрительная, слуховая, обонятельная, осязательная, вкусовая). Эти виды памяти особенно интенсивно развиваются в связи со специфическими условиями деятельностью**. 2. Моторная** – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Огромное значение этого вида памяти состоит в том, что она служит основой формирования различных практических и трудовых навыков, навыков ходьбы, письма и т. д. **3. Эмоциональная** – память на чувства. Пережитые и сохраненные в памяти выступают в виде сигналов, либо побуждающих к действию, либо удерживающих от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания. **4. Словесно–логическая -** содержанием являются мысли человека. Мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно – логической и эта память специфически человеческая. Опираясь на другие виды памяти, словесно – логическая память становится ведущей по отношению к ним, и от ее развития зависит развитие всех других видов памяти. **Мнемическая деятельность** – это деятельность, направленная на запоминание воспроизведение удержанного материала. В мнемической деятельности перед человеком ставится задача избирательно запомнить предлагаемый ему материал, человек должен четко отделить материал, который ему предложено запомнить, от всех побочных и при воспроизведении ограничиться именно им. Поэтому мнемическая деятельность всегда носит избирательный характер**. Развитие мнемической деятельности первые 3 года жизни.** Развитие произвольной памяти у детей начинается с выделения специальных мнемических задач на запоминание и припоминание, т. к. у ребенка цель припомнить появляется раньше, чем запомнить, развитие произвольной памяти начинается развития произвольного воспроизведения. Подготовка детей к развитию у них произвольных форм памяти начинается рано. **Первые занятия с детьми** от 1 года до 1 года 6 месяцев – учат самостоятельно прятать игрушки в мешок и сразу после этого воспроизводить их название. С детьми 2-го года жизни – организуются поиски спрятанных игрушек, что тоже способствует лучшему запоминанию. С детьми 3го года жизни проводят игры: «Кто ушел», «Кто, как кричит», «Что спрятано», «Какой предмет загадали». Выделение и принятие детьми мнемических целей происходит не только в игре, но и в разучивании стихотворений, наблюдении за окружающей жизнью, через изодеятельность и другие занятия. Однако мало поставить перед ребенком задачу, нужно научить его как запоминать. Важным мнемическим приемом является повторение материала в неименном виде. Дети постоянно прибегают к этому приему в своей деятельности, и выступает у детей в разнообразных формах: это повторное восприятие предметов, повторное их называние, и повторение слов в процессе называния. В этих целях с детьми проводят дидактические игры «Чудесный мешочек» и т. д., а также индивидуальную работу. **Особенности памяти в младшем дошкольном возрасте**. У детей младшего дошкольного возраста еще отсутствуют процессы памяти как специальные действия, направленные на запоминание и припоминание. Как запоминание, так и припоминание в этом возрасте происходит непреднамеренно, без преднамеренных усилий со стороны ребенка в процессе выполнения им практической или игровой деятельности. Ребенок 3-4 лет запоминает и припоминает в основном связи, образовавшиеся у него на основе постоянно повторяющейся пространственной или временной смежности воздействующих объектов и явлений. Причем припоминание у него проявляется преимущественно в форме узнавания или ранее воспринимавшегося, или сходного с тем, что уже знакомо. Дети этого возраста могут воспроизвести в среднем не более 4-х предметов или их изображений из 10–15 представленных. Связный текст – стихи, потешки, сказки – ребенок запоминает с большой легкостью. Облегчают запоминание и такие немало важные факторы как: эмоциональная насыщенность, звучность и четкий ритм стихотворного текста. Существенную роль для запоминания стихотворений детьми 3-4-х лет играет сочетание речевых ритмов с ритмом движения всего тела. Это говорит о преобладании у маленьких детей двигательного и наглядно – образного видов памяти.

**Механический характер запоминания в дошкольном возрасте.** Многие психологи считали, что одной из основных особенностей детской памяти является ее механичность (Штерн). **Механическая память** – это память, основанная на повторении материала без его осмысления. **Смирнов выделил 3 фактора** механической памяти. **1 фактор – легкое запоминание** детьми бессмысленного материала. **2 фактор** – запоминание без вникания в смысл того, что заучивает. **3 фактор** – буквальность заучивания. Механическое запоминание зависит от особого эмоционального настроения т. к. ребенок пытается осмыслить ту информацию, которую ему предлагают, запоминает ее, повторяя многократно. Механическая память – это результат низкого уровня развития мыслительной деятельности и в этом повинны взрослые. Это не является возрастной особенностью.

**Этапы становления произвольной логической памяти**. К концу среднего дошкольного возраста наряду с элементарным мнемическим приемом, появляются и такие приемы, как последующие повторения и элементарная систематизация материала в целях его запоминания, начинают формироваться приемы запоминания, опирающиеся на логический анализ материала. В связи с развитием речи и мыслительной деятельности ребенка складывается его словесно–логическая память. Увеличивается объем запоминания связного текста. В старшем дошкольном возрасте значительного развития достигает словесно–логическая память. Ребенок 6–7 лет уже свободно пользуется словом для установления смысловых связей при запоминании. При помощи слова он анализирует запоминаемый материал, группирует его, относя к определенным категориям предметов или явлений, устанавливает логические связи. Все это способствует и увеличению объема запоминаемого материала. Ребенок 6–7 лет в среднем запоминает 7 предметов или их изображений из 10–15 после однократного предъявления. Дети старшего дошкольного возраста запоминают словесный материал (отдельные слова) почти с таким же успехом, что и предметный. Большую роль в продуктивности запоминания в старшем дошкольном возрасте играет то, что к 6–7 годам представления ребенка об окружающем начинают систематизироваться. Те или иные объекты относятся им к той или другой категории предметов или явлений. Последнее облегчает установление между ними логических, смысловых связей, что облегчает их запоминание. **Уровни мнемической деятельности**. Развитие памяти в дошкольном возрасте также характеризуется постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию. З.М. Истомина проанализировала, как идет процесс становления произвольного и опосредствованного запоминания у дошкольников, и **выделила 3 уровня: 1 уровень** – отсутствие вычленения мнемической цели, т.е. ребенок даже не осознает, что ему нужно делать. **2 уровень** – наличие мнемической цели, но без применения каких – либо способов, направленных на ее осуществление. **3 уровень** – выделение мнемической цели, удержание ее и использование приемов мнемотехники. **Переход от непроизвольной памяти к произвольной включает в себя два этапа**. **На первом** этапе формируется необходимая мотивация, т.е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На **втором** этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции.

**ВОПРОС 22. Внимание как проявление активности человека. Становление видов и свойств внимания в детском возрасте**

**Внимание** – это состояние психологической концентрации, сосредоточенности на каком – либо объекте или, **Внимание** – это процесс сознательного или бессознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирование другой. Сущность внимания проявляется, прежде всего, **в отборе** значимых, соответствующим потребностям, соответствующих данной деятельности воздействий **и игнорировании** (торможении, устранении) других, несущественных, побочных, конкурирующих воздействий. Наряду с функцией отбора выделяется функция **удержания** (сохранения) данной деятельности (сохранение в сознании образов, определенного предметного содержания) до тех пор, пока не завершится акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель. Одной из важнейших функций внимания является **регуляция и контроль** протекания деятельности. **Физиологические механизмы внимания**. **1. Ориентировочный рефлекс** – врожденная реакция организма на всякое изменение окружающей среды у людей и животных. **2. Перифирические** **механизмы** – настройка органов чувств (прислушиваясь к слабому звуку, человек поворачивает голову в сторону звука**). 3. Центральные механизмы** внимания – связаны с возбуждением одних нервных центров и торможением других**. 4. Закон индукции нервных проце**ссов (используемый И.П. Павловым) – возбуждение, возникающее в одной области коры головного мозга, вызывает торможение в других ее областях (**так называемая одновременная индукция**) или сменяется торможением данного участка мозга (**последовательная индукц**ия**). 5. Принцип** **доминанты** – временно господствующий очаг возбуждения, обуславливающий работу нервных центров в данный момент и придающий тем самым поведению определенную направленность. **Виды внимания**. **1. Непроизвольное** внимание – это сосредоточение сознания на объекте в силу, каких – то особенностей. Наиболее простое, пассивное, вынужденное т. к. оно возникает и поддерживается независимо от стоящих перед человеком целей. **2. Произвольное внимание** – это сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, управляется сознательной целью. Оно тесно связано с волей человека и выработалось в результате трудовых усилий, поэтому его еще называют волевым, активным, преднамеренным. **3. Послепроизвольное внимание** – вызывается через вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес. В результате длительное время сохраняется целенаправленность, снимается напряжение, и человек не устает, хотя послепроизвольное внимание может длиться часами. Оно является самым эффективным и длительным. **Свойства внимания**. **1. Устойчивость** – способность в течении длительного времени сохранять состояние внимания на коком – либо объекте, предмете деятельности не отвлекаясь и не ослабляя внимание. **2. Концентрация** – есть степень сосредоточения сознания на объекте. Чем меньше круг объектов внимания, чем меньше участок воспринимаемой формы, тем концентрирование внимание**. 3. Распределение внимания** – это умение выполнять одновременно несколько действий или вести наблюдение за несколькими процессами, объектами**. 4. Переключение** – сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой. **5. Объем внимания** определяется количеством информации, одновременно способной сохраняться в сфере повышенного внимания (сознания) человека.

**Младенческий возраст**. Внимание выражается в безусловно ориентировочных реакциях по отношению к воздействующему раздражителю. Эти реакции появляются на 1-ом месяце жизни и носят название реакции сосредоточения, выражаются в наилучшей установке воспринимаемого органа на объект, в повышении его чувствительности, что обеспечивает наилучшие условия восприятия. По мере развития взаимодействия между ребенком и окружающей средой появляются более сложные формы внимания, - ориентировочно – исследовательские реакции. Ребенок вслед за установкой рецептора начинает рассматривать, ощупывать объект. В 2-3 месяца, в результате общения со взрослым, можно овладеть вниманием ребенка, организовать ознакомление с окружающей обстановкой, вызывая сенсорную реакцию на тот или иной объект. Для привлечения внимания ребенка взрослый в ходе общения начинает использовать слово и жест, впоследствии ребенок сам начинает использовать указательный жест, а по мере овладения речью – и слово.

**Ранний возраст**. Внимание ребенка непроизвольное, непреднамеренное. Сознательный контроль за выполнением действия отсутствует. Многое зависит от привлекательности предмета, действия с ним. Ребенок раннего возраста еще плохо переключает свое внимание, легко отвлекается, еще не может выделить из окружающей обстановки те или иные элементы, руководствуясь поставленной целью, отвечающей задаче действия. Может сосредоточенно и относительно долго рассматривать какой – либо предмет, ощупывать его, действовать с ним. Ребенок 2,5–3х лет, в какой – то мере может быть внимательным не только к чувственно воспринимаемым объектам, но и к словесному описанию, дающему яркие и отчетливые образы. Может внимательно слушать небольшие стихи, сказки и представлять себе то, что в них говориться**. Дошкольный возраст. Произвольное** внимание, в отличие от непроизвольного, обусловленного интенсивностью воздействия или непосредственной привлекательностью объектов, вызывается и поддерживается мотивами, не относящимися непосредственно к его объекту. Вопрос о развитии произвольного внимания в детском возрасте был поставлен психологии Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым. Формирование произвольного внимания начинается с того, что взрослый человек с помощью слова, указательного жеста, а других воздействий привлекает внимание ребенка к тем или другим сторонам действительности. В дальнейшем сам ребенок научается пользоваться этими средствами для организации своего внимания, в результате чего последнее приобретает опосредствованный, произвольный характер. Решающее значение для формирования внимания имеют условия жизнедеятельности ребенка. Так, переход в дошкольном возрасте к более сложным видам игровой деятельности, занятиям учебного характера и к выполнению простых трудовых заданий, в которых ребенок вынужден считаться с известными правилами и требованиями взрослых и детского коллектива, оказывает существенное влияние на развитие произвольного внимания. Произвольное внимание начинает формироваться в дошкольном возрасте, и развитие произвольного внимания тесно связано с увеличением роли речевых компонентов в регуляции деятельности ребенка. Речевые компоненты могут выступать как в форме словесных указаний взрослого, так и в форме речевой самосигнализации, т. е. в форме словесного обозначения самим ребенком тех элементов ситуации, на которые нужно обратить внимание при выполнении действий. Для развития произвольного внимания большое значение имеет правильная организация деятельности ребенка. От того, насколько четко обозначены задача деятельности, ее цели и условия, выделены ли в этих условиях те элементы, которые являются значимыми для выполнения деятельности, будет зависеть и уровень внимания ребенка. Воспитание произвольного, преднамеренного внимания является важнейшей задачей дошкольной педагогики и важнейшим условием подготовки ребенка к школьному обучению. **Послепроизвольное внимание**.

**Возрастная динамика**. Последовательность основных этапов развития детского внимания:

**1.** Первые недели-месяцы жизни. Появление ориентированного рефлекса как объективного, врожденного признака непроизвольного внимания ребенка.

**2**. Конец первого года жизни. Возникновение ориентировочно-исследовательской деятельности как средства будущего развития произвольного внимания.

**3**. Начало второго года жизни. Обнаружение зачатков произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого, направление взора на названный взрослым предмет.

**4.** Второй-третий год жизни. Достаточно хорошее развитие указанной выше первоначальной формы произвольного внимания.

**5.** Четыре с половиной—пять лет. Появление способности, направлять внимание под влиянием сложной инструкции взрослого.

6. Пять-шесть лет. Возникновение элементарной формы произвольного внимания под влиянием самоинструкции (с опорой на внешние вспомогательные средства).

**7.** Шесть–семь лет. Дальнейшее развитие и совершенствование произвольного внимания, включая волевое.

**ВОПРОС 23. Проблемы психологической готовности ребенка к школе**

**Основные симптомы кризиса семи лет**. К концу дошкольного возраста ребенок резко меняется. Возраст 6—7 лет называют возрастом «вытягивания» (ребенок быстро вытягивается в длину) или возрастом смены зубов (к этому времени обычно появляются первые постоянные зубы). Однако главные перемены состоят не в изменении его внешнего вида, а в изменении поведения. Ребенок начинает без всякой причины кривляться, манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В его поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, вертлявость, паясничанье и даже клоунада. Конечно, дети кривляются, паясничают или гримасничают и раньше. Но в 6-7 лет это постоянное притворство и шутовство никак не мотивировано внешне, оно вызывает уже не смех, а осуждение взрослых. Ребенок может говорить писклявым голосом, ходить изломанной походкой, рассказывать непристойные анекдоты в совершенно неподходящих случаях. Это бросается в глаза и производит впечатление какого-то странного - немотивированного поведения. Указанные черты являются главными симптома переходного периода от дошкольного к школьному возрасту. Этот период получил в психологии название кризиса семи лет. Традиционно под готовностью к школе понимают: **общую и специальную виды** готовности. У детей знаний, представлений, умений, которые составляют основу изучения школьных учебных предметов. Поэтому**, специальная готовность** может рассматриваться как некий набор пропедевтических знаний и умений, позволяющий ребенку усваивать более сложный по содержанию объем знаний умений и навыков, К сожалению, многими родителями, не обладающими должной психолого-педагогической компетентностью, именно эта сфера готовности воспринимается как наиболее значимая. Это связано с тем, что в последнее время стала популярной порочная практика приема ребенка в школу через прохождение им всевозможных тестирований, определяющих готовность к изучению отдельных конкретных предметов — русского языка, математики и т.д. Однако, школьным учителям и психологам хорошо известно, что данные специальные умения и навыки являются актуальными для ребенка только на первых порах обучения в школе. Как только ребенок сталкивается с необходимостью проявлять самостоятельность, инициативность, креативность мышления, он начинает нуждаться в помощи взрослого. Тем не менее, стремление родителей отдать ребенка в престижные гимназии и школы, заставляют многие дошкольные образовательные учреждения «совершенствовать» педагогический процесс таким образом, чтобы, прежде всего, обеспечить ребенку этот уровень знаний, умений и навыков. Более того, многие родители прибегают к услугам (разумеется, платным) многочисленных курсов подготовки детей к школе, нанимают репетиторов. Это чревато перегрузкой детей и, связанным с ней, переутомлением. Ухудшается здоровье детей, снижается интерес к школе и учению, отстает психосоциальное развитие. Поэтому, признавая необходимость специальной подготовки ребенка к школе, не следует, тем не менее, делать ее основным ориентиром. Помимо специальной готовности, выделяют **общую готовность**, которая определяется психическим и физическим развитием. Физическая готовность — это соответствующие возрасту антропометрические данные (рост, вес, окружность трудной клетки); состояние здоровья, выносливость, сопротивляемость неблагоприятным воздействиям. Хороший уровень развития двигательной сферы, готовность руки к выполнению мелких, точных, разнообразных движений, которых требует овладение письмом, наличие соответствующей умственной работоспособности. **Что касается психологической готовности**, то мнения психологов здесь не являются однозначными. Авторы, исследовавшие эту проблему - Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Е.Е. Кравцова, К.И. Гуткина, Н.Г. Салмина, предлагают различные ее структуры. **Так, Л.И. Божович** выделяла несколько параметров психического развития ребенка, которые могут выступать показателями психологической готовности. Среди них — определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Наиболее важным ею признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения: 1) социальные мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношениях 2) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью «познавательные интересы детей». **Д.Б. Эльконин** в качестве показателей готовности к школе выделял: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу. **В работах Е.Е. Кравцовой** особое место отводится общению в развитии ребенка. Уровень развития трех сфер общения - отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, определяет по ее мнению, степень психологической готовности к школе. **Н.Г. Салмина** в качестве показателей психологической готовности к школе выделяет также произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности. Кроме того, она обращает внимание на уровень сформированности семиотической (знаковой) функции и личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы. **И.В. Дубровина** определяя психологическую готовность ребенка к школе, выделяет следующие параметры: аффективно-потребностную или мотивационную готовность, волевую - соответствующий уровень развития произвольности, интеллектуальную готовность. **Характеристика сторон психологической готовности к школе**. **Личностная готовность к школе** включает формирование у ребёнка готовности к принятию новой социальной позиции школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками, положение в обществе. Эта готовность выражает ся в отношении ребёнка к школе, учителям я учебной деятельности, включает и формирование у детей таких качеств, которые помогли бы им общаться с учителями, с одноклассниками. Ребёнку важно уметь войти в детское общество, действовать совместно с другими детьми. Эти качества обеспечивают адаптацию к новым социальным условиям школьной жизни. **Интеллектуальная готовность** ребёнка к школе заключается в приобретении определённого кругозора, запасе конкретных знаний; в понимании общих закономерностей, лежащих в основе научных знаний. Хотя и доступны детям 6-ти летнего возраста логические фор мы мышления, но они не характерны для них. Их мышление в основном образное, опирающиеся на реальные действия с предметами и замещающими их схемами, чертежами, моделями. Интеллектуальная готовность к школе предполагает также формирование у ребёнка определённых умений. Например, умение выделить учебную задачу. В целях интеллектуальной подготовки ребёнка к школе взрослые должны развивать познавательные потребности, обеспечить достаточный уровень мыслительной деятельности, предлагая соответствующие задачи и дать необходимую систему знаний об окружающем. В сенсорном развитии дети должны овладеть эталонами и способами обследования предметов. Иначе, отсутствие этого приводит к неудачам в учении. Например, не ориентируются в тетради. Не различают геометрическую форму, если она в другом положении. Отсчитывают предметы справа налево, а не слева направо. Читают справа налево. В дошкольный период у ребёнка должна быть развита звуковая культура речи. Должен быть развит фонематический слух. Иначе, ребёнок произносит вместо слова РЫБА — ЛЫБА. Будут возникать ошибки в грамотности. Ребёнок будет пропускать слова. Невыразительная речь ведёт к плохому усвоению знаков препинания. Плохо будет читать стихи. У ребёнка должна быть развита и разговорная речь. Он дол жен выражать свои мысли ясно, передавать связно. Ребёнок дол жен уметь выделить в рассказе главное, передавать рассказ по определённому плану. Важно, чтобы ребёнок желал узнать новое, должен быть воспитан интерес к новым фактам, явлениям жизни. Все психические процессы (внимание, память, мышление, воображение) должны быть достаточно развиты. Ребёнок должен уметь сосредоточить внимание на разной работе, например, написании элементов буквы. Развитие восприятия, мышления позволяет ребёнку систематически наблюдать изучаемые предметы и явления. Позволяет ему выделять в предметах и явлениях существенные особенности. Позволяет ребёнку рассуждать и делать выводы. **Эмоциональная готовность** ребёнка к школе предполагает**: а)** радостное ожидание начала обучения в школе**; б)** достаточно тонко развитые высшие чувства; **в)** сформированные эмоциональные свойства личности (умение сочувствовать, сопереживать и др.). **Волевая готовность** заключается в способности ребёнка напряжённо трудиться, делая то, что от него требует учёба, режим школьной жизни. Ребёнок должен уметь управлять своим поведением, умственной деятельностью. К 6-ти годам происходит оформление основных компонентов волевого действия. Но эти элементы волевого действия не достаточно развиты. Выделяемые цели не всегда осознанны и устойчивы; удержание цели зависит от трудности задания и деятельности его выполнения; достижение цели определяется воспитанностью мотивов.

**ВОПРОС 24. Проблема развития в психологии. Условия и факторы психического развития ребенка**

**Развитие –** это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека. **Психическое развитие** – это усложнение процессов отражения человеком действительности, таких как ощущение, восприятие, память, мышление, чувства, воображение, а также более сложные психические образования: потребности, мотивы деятельности, способности, интересы, ценностные ориентации. **Л.С.** **Выготский** отмечал, что существует много типов развития, но среди типов психического развития ребенка он различал: преформированный и непреформированный. **Преформированный** тип – зто такой тип, когда в самом начале заданы, закреплены, зафиксированы, как те стадии, которые пройдет, так и тот конечный результат который явление достигнет (пример – эмбриональное развитие). **Непреформированный тип** развития наиболее распространен на нашей планете, к нему относятся развитие галактики, Земли, процесс развития общества. Процесс психического развития ребенка также относится к этому типу. Непреформированный тип развития не предопределен заранее. **Детское развитие** – это непреформированный тип развития, его конечные формы не даны, не заданы. **Согласно Л.С. Выготскому, процесс психического развития** – это процесс взаимодействия реальных и идеальных форм, процесс ни на что не похожий, процесс чрезвычайно своеобразный, который происходит в форме усвоения.

**Основные закономерности психического развития. А)** психическое развитие **неравномерно** и **скачкообразно**. **Неравномерность проявляется** в становлении различных психических образований, когда каждая психическая функция обладает особым темпом и ритмом становления, отдельные из них как – бы идут впереди остальных, подготавливая другим почву. **В развитии** человека выделяют **2 группы периодов**: **1. литический**, т.е. стабильные периоды развития, в рамках которого происходят мельчайшие изменения в психике человека**. 2. критический** – период бурного развития, в рамках которого идут качественные переломы в психике человека**. б). Дифференциация** (отделение друг от друга, превращение в самостоятельные видыдеятельности – выделение памяти из восприятия и становление самостоятельной мнемической деятельности) **и интеграция** (установление взаимосвязей между отдельными сторонами психики) психических процессов. **В) Пластичность** психических процессов – возможность для ее изменения под влиянием, каких – либо условий, усвоения различного опыта. **Компенсации** психических и физических функций в случае их отсутствия или недоразвития**. Г). Наличие сензитивных периодов**, – периоды, наиболее благоприятные для становления той или иной стороны психики, когда обостряется ее чувствительность к определенного рода воздействиям и те или иные функции развиваются наиболее успешно и интенсивно. **Д).** **Комулятивность** - нарастание одних психических функций над другими, при этом уже имеющиеся функции не исчезают. **Е) Стадиальность** – каждая возрастная стадия обладает своим темпом и ритмом времени и изменяющимися в разные годы жизни.В целом развитие организма у разных детей протекает неодинаково и **зависит от факторов** **психического развития**: наследственности, среды, обучения и воспитания. **Наследственность**.Предпосылками психического развития ребенка являются наследственные особенности и прирожденные свойства организма. Человеком можно стать, только имея прирожденные человеческие предпосылки, определенную человеческую наследственность. Наследственность, как своего рода биологический, молекулярный шифр, в котором запрограммирована: программа обмена веществ между клетками и окружающей средой; природные свойства анализаторов; особенности строения нервной система и мозга. Все это — материальная основа психической деятельности. К ним также относятся – тип темперамента, внешность, заболевания, преобладание 1ой (это ощущения – художники) или 2ой (речь – тип личности люди мыслители) сигнальных систем, вариации строения частей мозга, задатки. Сами по себе наследственные задатки не предопределяют становление личности, конкретные достижения её развития, всего своеобразия отдельного человека**. Определенное влияние на развитие ребенка оказывает и Среда. Макросреда** – общество, идеология, которая существует в обществе. Это условия жизни: социальные, экономические, экологические, культурные и другие. Ребенок с макросредой связан через микросреду. **Микросреда** - семья, стиль воспитания в семье, отношения к ребенку взрослых, товарищей, возрастные и индивидуальные особенности ребенка**. Воспитание и обучение**. Воспитание и обучение являютсяспециально организованнымиспособами передачи общественно – исторического опыта. Л.С. Выготский отмечал, что развитие ребенка никогда не следует как тень за школьным обучением, и подчеркивал ведущую роль обучения и воспитания в развитии личности ребенка, что обучение всегда должно идти впереди развития. **Выделил 2 уровня** развития детей**: 1. «Уровень актуального развития»** - это те наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день, Это то, что ребенок достиг к моменту обучения**. 2. «Зона ближайшего развития»** - это то, что ребенок может сделать в условиях сотрудничества со взрослыми, под его непосредственным руководством, с его помощью. То есть – это разница между тем, что ребенок может сделать сам, и что при помощи взрослого**. Все факторы психического развития действуют в комплексе**. Нет ни одного психического качества, развитие которого зависело бы только от одного из факторов. Все факторы выступают в органическом единстве. Многие психологи решают вопрос, какой из факторов является ведущим, и выделяют 3 группы теорий: **1. Биологизаторского толка** – что основной фактор это наследственность (З. Фрейд, К. Бюллер, С. Холл). **2. Социологизаторского** толка – основной фактор который влияет на развитие – социум. **Д. Локк** – выдвинул учение о чистой доске, т. е ребенок родился голым, а семья его напихивает**. Бихевиоризм** – поведение (Д. Уотсон, Э. Торндайк). **Б. Скиннер** – основная формула: **стимул – реакция**. **3. Конвергенции** (взаимодействия).Основоположник теории конвергенции Штерн считал, что и наследственная одаренность, и окружающая среда определяют законы детского развития, что развитие есть результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. Штерн считал, что развитие психики ребенка повторяет историю развития человечества и культуры.

**ВОПРОС 25. Особенности восприятия дошкольником воспитателя, влияние воспитателя на развитие личности дошкольника**

**Восприятие ребенком воспитателя по Петровскому. 1.** ребенок демонстрирует атрибутику воспитательской власти т. к воспитатель **рассматривается как властелин**, который доминирует**.**

**2. Эффект смещения существенного и несущественного** вобразе воспитателя т. е. воспитатель целостный объект и нарушать его нельзя**. 3. ребенок** видит в воспитателе нравственный образец, эталон поведения даже при наличии эмоциональной непривлекательности для ребенка.

**4. то**, как ребенок оценивает воспитателя, говорит о том, что воспитатель прав всегда, это может привести к искаженному восприятию воспитателя себя. Это является проявлением эффекта ореола. Ребенок воспринимает эффект непогрешимости воспитателя как следствие социальной роли. **5. ярко выраженная** бдительность воспитателя, проницательность: ребенок ощущает его присутствие, ждет, что его накажут за его проступок**. 6.** Это все идиолизирует воспитателя в глазах ребенка, **воспитатель для ребенка - идол**. Полное положительное отношение меняется к полному отрицательному в период пубертата. **Модели общения. 1. Диктаторская - т**ипичная форма, воспитатель парит над детьми, эмоционального контакта нет, только формирование определенных ЗУН. **2. Дифференцированное внимание** – характерно для начинающих воспитателей т. к. не успевают держать в поле зрения всех детей, получается, больше как-бы вырывает кусками. **3.** **Гиперрефлексия** - положительное в работе: как воспитателя воспринимают дети (истероиды). **4. Негибкое реагирование** (робот) – напоминает первую модель, но здесь ригидность. Характерна для воспитателей, которые долго работают по старым правилам. **5. Авторитарная («Я сам»)** – отсутствие учета индивидуальных особенностей, блокирование инициативы детей. **6. Активное** взаимодействие. **Типология отношений воспитателя к детям по Коломенскому**. Отношение воспитателя к детям может быть следующих типов: **1. Устойчиво-положительный тип**: ровное, душевное отношение к ребенку, преобладание положительных оценок, искренность оценок, учет индивидуальных особенностей, тактичность и деликатность, демонстрация любви к ребенку (искренняя любовь**). 2. Пассивно–положительный тип**: нечеткое проявление положительного отношения к ребенку, авторитарен и сух с детьми, но собственные отношения идентичны первому типу. **3. Неустойчиво–положительный** тип – ситуационность поведения, внутренние установки аналогично первым двум типам. Ситуационность зависит и от поведения воспитателя, (лабильные типы), получается большое затруднение адаптации детей к воспитателю. **4. Открыто–отрицательный** тип – негативное отношение к детям, даже может вуалироваться положительное отношение (формальное) получается большая напряженность в группе, наибольшее число детей страдающих аффективным поведением. Воспитатель негативно реагирует на детское поведение**. 5. Пассивно–отрицательный** тип: воспитатель ленив, получается, ярко проявить агрессию не хочет. Проблемы во взаимоотношения с детьми: детский коллектив не организован, дети зациклены на отрицательных характеристиках. Реакция детей ее не интересует.

**Сформированность морально–этических норм** и отсутствие невротических реакций демонстрируют дети у воспитателей, относящихся к 1,2 и 3 типам.

**Факторы совместимости воспитателя и ребенка д/в**

**ВОПРОС 26. Особенности мыслительного процесса, формы и виды мышления. Становление мыслительной деятельности в период дошкольного детства**

**Мышление –** это социальный процесс, связанный с речью и состоящий в опосредованном и обобщенном отражении предметов. Основными **функциями** мышления являются**: понимание** – раскрытие существующей в предметах и явлениях действительности; **целеобразование** – позволяет продумывать систему действий для достижения определенной цели; **решение проблем и задач** – т.е. мышление возникает в тех ситуациях, когда способы реализации не способны разрешить данные проблемы; **рефлексия** – оценка мыслительного процесса, который был предпринят для разрешения проблем и задач. **Виды мышления. 1. Наглядно-действенное** – вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами**. 2. Наглядно - образное** – вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы**. 3. Абстрактно–логическое** – это мышление понятиями, лишенными непосредственной наглядности, присущей восприятию и представлениям. **Формы мышления. Понятие - ф**орма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов. Могут быть общими и единичными, конкретными и абстрактными**. Суждение** – форма мышления, отражающая связи между предметами или явлениями, это утверждение или отрицание чего – либо. Могут быть ложными и истинными. **Умозаключение** – форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод. Различают: индуктивные (от частных суждений к общему), дедуктивные (от общего суждения к частному), по аналогии (от частного к частному).

**Мыслительные операции. Сравнение** – мышление сопоставляет вещи, явления и их свойства, выявляя сходства и различия, что приводит к классификации. **Анализ –** мысленное расчленение предмета, явления или ситуации для выделения соответствующих элементов. **Синтез** – обратный анализу процесс, который восстанавливает целое, находя существенные связи и отношения. **Анализ и синтез в мышлении** взаимосвязаны. Абстракция – это выделение одной какой – либо стороны, свойства и отвлечение от остальных. **Обобщение** – это отбрасывание единичных признаков, при сохранении общих, с раскрытием существенных связей. **Конкретизация** – это мысленный переход от общего к единичному, которое соответствует этому общему.

**Механизм зарождения символических функций**. Развитие символизма является возрастным новообразованием второй половины раннего детства и включает 2 стадии**. 1 стадия** – 1,5–2 года – ребенок осваивает символическое замещающие действие, подражая взрослому. Критического отношения к деятельности нет. **2 стадия** - к 3м годам жизни ребенок сам начинает производить символические действия, появляется критическое отношение к действиям других. **К концу 1го** года жизни начинает формироваться структура «знак – знание», первоначально развивается понимание знака, который отсылает его к определенному предмету или действию. Позже осуществляется обратный переход. когда ребенок пытается выразить словом, отраженное в образе знание (говорение), получается сначала формируется понимание (переход от знака к знанию).потом говорение (переход от знания к знаку). **При переходе ко 2ой половине** раннего возраста знание отрывается от предмета, оно переносится на другие предметы и начинает относится к множеству, получается обобщение. Однако, данное обобщение это объединение, которое становится обобщением в том случае, когда в группе выделяемых предметов выделяются общие свойства. На данном этапе ребенок объединяет предметы по внешней, наглядной характеристике. **Т.о., знак, знание, которое отрывается** от отдельного предмета, переносится на некоторое множество и отражает внешние признаки, превращается в символ. **Особенности детского мышления по Пиаже**. Общая задача, стоящая перед Пиаже, была направлена на раскрытие психологических механизмов целостных логических структур, но сначала он выделил и исследовал более частную проблему — изучил скрытые умственные тенденции, придающие качественное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены. Основное достижение Пиаже — открытие эгоцентризма ребенка. **Эгоцентризм** — это центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире — лишь следствие этой эгоцентрической умственной позиции. **Эгоцентризм -** это спонтанная позиция, управляющая психической активностью ребенка в ее истоках; она сохраняется на всю жизнь у людей, остающихся на низком уровне психического развития. Эгоцентризм показывает, что внешний мир не действует непосредственно на ум субъекта, а наши знания о мире - это не простой отпечаток внешних событий. Идеи субъекта отчасти представляют собой продукт его собственной активности. Они меняются и даже искажаются в зависимости от господствующей умственной позиции. По мнению Пиаже, эгоцентризм - следствие внешних обстоятельств жизни субъекта. Однако, отсутствие знаний это лишь второстепенный фактор в образовании детского эгоцентризма. Главное - это спонтанная позиция субъекта, в соответствии с которой он относится к объекту непосредственно, не учитывая себя в качестве мыслящего существа, не осознавая субъективности своей собственной точки зрения. В исследованиях детских представлений о мире и физической причинности Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени развития в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие, то есть он не видит вещи в их внутренних отношениях. Ребенок думает, например, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Пиаже назвал это явление **«реализмом»**. “Реализм” бывает двух типов: интеллектуальный и моральный. Например, ребенок уверен, что ветви дерева делают ветер. Это реализм интеллектуальный. Моральный реализм выражается в том, что ребенок не учитывает в оценке поступка внутреннее намерение, судит о поступке только по внешнему эффекту, по материально результату. Детские представления развиваются от реализма к объективности, проходя ряд этапов: **партиципации (сопричастия), анимизма (всеобщего одушевления),** **артификализма (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека**), на которых эгоцентрические отношения между “Я” и миром постепенно редуцируются. Шаг за шагом в процессе развития ребенок начинает занимать позицию, позволяющую ему отличить то, что исходит от субъекта видеть отражение внешней реальности в субъективных представлениях. Пиаже считает, что параллельно эволюции детских представлений о мире, направленной от реализма к объективности, идет развитие детских идей от реализма к взаимности. Взаимность появляется тогда, когда ребенок открывает точки зрения других людей, когда он приписывает им то же значение, что и своей собственной, когда между этими точками зрения устанавливается соответствие. В экспериментальных исследованиях Пиаже показал, что на ранних стадиях интеллектуального развития объекты представляются для ребенка тяжелыми или легкими, согласно непосредственному восприятию. Большие вещи ребенок считает всегда тяжелыми, маленькие - всегда легкими. Для ребенка эти и многие другие представления абсолютны, пока непосредственное восприятие кажется единственно возможным. Отсутствие понимания принципа сохранения количества вещества при изменении формы предмета еще раз подтверждает, что ребенок сначала может рассуждать лишь на основе “абсолютных” представлений. Мысль ребенка развивается еще и третьем направлении – от реализма к релятивизму (связь с другими событиями). Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична потому, что ребенок говорит лишь « со своей точки зрения». Для него любой встречный собеседник. Ребенку важна лишь видимость интереса, хотя у него, вероятно есть иллюзия, что его слышат и понимают. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника и действительно сообщить ему что – либо. **Феномены,** открытые Пиаже, не исчерпывают всего содержания детского мышления. Значение экспериментальных фактов состоит в том, что благодаря ним открывается остававшиеся долгое время малоизвестным и непризнанным важнейшее психологическое явление – умственная позиция ребенка, определяющая его отношение к действительности. **Гальперин, Эльконин,** **Запорожец, Подъяков** в качестве основного признака наглядно – действенного мышления рассматривают связь мышления с практическими действиями и процесс мышления невозможен, если практические действия отсутствуют. Умственное развитие ребенка есть процесс формирования умственных действий – анализ, синтез. Тесно соприкасается с хватательными, манипулятивными, предметными и продуктивными видами деятельности, т.е. соотношение мыслительных действий и практических. **2 вида наглядно – действенного мышления**. **1. Направленность** на познание окружающего, без стремления получить какой-нибудь эффект (конец 1 начало 2 года жизни). **2. Направленность** на регулирование практической задачи в преобразовании окружающего из наличного состояния в заданное. Реальный процесс мышления состоит из этих 2х видов мышления. В чистом виде наблюдать 1 или 2 вид не удается. Мыслительные операции и практические действия составляют процесс мышления в одинаковом виде. Внешние и практические действия могут быть 2х видов: **- исполнительские** – процесс исполнения четко отработан, вид выполнения четко продуман, время ограничено; – **путем проб и** **ошибок** – ребенок сопоставляет полученный результат с заданным, выявляет рассогласование 1 со 2 и учитывая это, производит следующее рассогласование этого предмета. Наглядно – действенное мышление начинает проявляться во 2ую половину раннего возраста, т.к. появляется символическая функция, и знание слов переносится с одного предмета на другой и продолжает развиваться на протяжении всего дошкольного возраста, не дублируя основные формы мышления, но являются их основой. **Наглядно–образное мышление**. Переход от раннего дошкольного возраста к д/в связан с кризисом 3х лет, появление осознания себя, наполнение личным смыслом всех действий – внутренняя позиция связана с появлением наглядно – образного мышления. Это представлено в сюжетно – ролевой игре, т. к. если в раннем детстве у ребенка только появляется символическое знание, когда ребенок замещает один предмет другим, то в д/в символизм начинает, носить образную природу. Если раньше ребенок видоизменял предмет, его положение по отношению к другому, для того чтобы прояснить скрытые свойства и качества, то в д/в он может сделать это мысленнона основе опыта прошлых преобразований. Развивается в 2 стадии. **1 стадия** – преобразования окружающего совершаются или сами по себе или другими людьми. При этом ребенок не является преобразователем, они спускаются социальной средой. **2 стадия** – ребенок осуществляет сам перцептивные преобразования (зрительно**). Подъяков** – наглядно – образное мышление удавалось детям только на 5ом году жизни. Наглядно – образное мышление связано с разнообразной формой сюжетно – ролевой игры. Это предполагает, что в с/р игре самостоятельное распределение ролей, контроль и оценку исполнения. Подъяков – при формировании наглядно – образного мышления, когда происходит отрыв от реальных предметов, когда начинает складываться образ предметов, необходимо использовать модели. Сначала модели могут выступать как точная копия предмета. Выготский: существует 3 ступени формирования житейских понятий. **1-ая ступень** – ребенок объединяет предметы на основе внешних признаков без достаточного внутреннего родства, что приводит к образованию нерасчлененного слитного образа. **2-ая ступень** – комплексное мышление, обобщения создаваемые этим способом представляют собой комплексы конкретных предметов. Основным способом является то, что связи уже являются общими и связными с позиции взрослого**. 3я ступень** – характеризуется формированием **ПНТ? А**бстрагирования. **Моделирование** – для ребенка естественный процесс. широко представлен в игровой деятельности ребенка, моделирует взаимоотношения, использование предметов, в изодеятельности, в конструктивной деятельности**. 1-ый этап** естественного моделирования происходит в период перехода наглядно – образного мышления в наглядно – действенное**. 2-ой этап** - предполагает высокий уровень развития анализа, синтеза, абстрагирования. Процесс мышления подвергается процессу интериоризации. Это отражено в **классификации моделей: - конкретные** (отображают структуру конкретных образов); **- обобщенные** (отображают общую структуру кл – ов); **- условно – символически**е (репрезентируют внутренние свойства и качества).

**ВОПРОС 27. Эмоционально–личностные и поведенческие нарушения в детском возрасте**

**Невротические реакции** - относительно кратковременные аффективные переживания в ответ на действие психотравмирующих факторов. К невротическим реакциям относятся: повышенная возбудимость, капризность или заторможенность в первое время посещения дошкольного учреждения; страхи, ухудшающие временно настроение и сон; состояние подавленности (депрессии) при расставании; заостренные переживания в связи с наличием заболевания ила физического дефекта и т. д. Невротические реакции требуют не лечения, а правильного педагогического и психологического подхода со стороны взрослых. Важно понять источники переживаний детей, что невозможно без способности родителей к анализу и самокритике. При наличии эмоционального контакта с детьми и авторитета родителей, взаимопонимания в семье невротические реакции проходят достаточно быстро. Если же они повторяются и имеют тенденцию с возрастом не уменьшаться, а увеличиваться по своей интенсивности, то не исключено состояние хронического эмоционального стресса, легко перерастающее в невротическое состояние (когда невротические реакции сливаются друг с другом) и невроз как нервно-психическое заболевание, подразумевающее определенное своеобразие формирующейся личности. В этом случае уж требуется профессиональная психологическая и психотерапевтическая помощь. **Причины появления психопатологических привычек**. Онанизм, постоянное сосание пальца и навязчивое грызение ногтей, иногда эти привычки расцениваются как дурные, что не соответствует истине, поскольку они могут быть одним из выражений нервности и приобретать упорный, трудно поддающийся коррекции характер. Поэтому будет правильнее обозначение их как патологических, приобретающих к тому же нередко непроизвольный и болезненный (навязчивый) характер. **Онанизм** как патологическая привычка имеёт физиологические, психологические и клинические (болезненные) предпосылки. В физиологическом плане это, прежде всего активный, нередко неукротимый темперамент и соответствующая ему повышенная потребность в разрядке накопившегося психического напряжения. При прочих равных условиях эта привычка чаще проявляется у девочек, не играющих в куклы и предпочитающих общение с мальчиками, и у мальчиков с ярко выраженными мальчишескими чертами поведения. Психологические предпосылки онанизма можно свести к неправильному воспитанию (обращению с ребенком) и не всегда осознанному психологическому заражению ребенка от окружающих его лиц. В плане воспитания следует отметить излишнюю строгость, ограничение активности, многочисленные запреты и частые физические наказания. Шлепки, порка ремнем способствуют приливу крови к генитальной области, что действует раздражающим образом. Обращают на себя внимание проблемы эмоционального контакта с родителями, которые нарастают при недостатке ласки, раннем выходе матери на работу, передаче ребенка родственникам и няням или даже в круглосуточные ясли и детский сад. Неудивительно, что такие дети неоткровенны с родителями. Способствует возникновению онанизма и насильное кормление, буквально — вталкивание пищи, несмотря на нежелание ребенка есть. **Сосание большого пальца**, встречается у 13% детей дошкольного возраста, будучи максимально выраженным, в 1-й год (у 30% мальчиков и 26% девочек). В физиологическом плане сосание пальца чаще бывает у детей с флегматическим темпераментом: неторопливых, медлительных и обстоятельных, “копуш”, как говорят о них родители. Патофизиологической предпосылкой сосания пальца и его ведущей причиной будет неудовлетворенность инстинкта сосания большей частью вследствие затруднений при трудном вскармливании: его отсутствия, недостаточной продолжительности, тугих сосков, мастита, раннего перехода к соске с широким отверстием, в результате чего ребенок слишком быстро поглощает пищу и не успевает насосаться настолько, насколько ему хочется. Выступая, как средство компенсации неудовлетворенного инстинкта сосание пальца закрепляется под воздействием неблагоприятных психологических факторов, важнейшим из которых является чувство беспокойства. На гормонально опосредованном уровне беспокойство может проявляться и у плода, если мать много волнуется при беременности, устает или часто болеет. Из психологических факторов, способствующих возникновению патологической привычки, обращает на себя внимание нежелание матери иметь ребенка. Нежеланность неблагоприятно отражается как на самой беременности, при которой нет должного самоконтроля, так и на грудном вскармливании, когда мать не стремится его полностью использовать и рано переходит на кормление через рожок и ложечку. Отсутствие ласки, теплого обращения, передача малыша на воспитание родственникам, в круглосуточные ясли и детский сад — все это сказывается на эмоциональном состоянии ребенка. Оптимальной тактикой предупреждения и устранения этой привычки должна быть не борьба с ней, а установление доверительного контакта с детьми, своевременное успокоение и снятие беспокойства, разумное пользование соской, покачивание кроватки, убаюкивание, пение колыбельной песни перед сном, как это и было испокон веков, и, конечно же, отсутствие лишних ограничений, как и чрезмерной стимуляции активности детей, создание условий для разнообразия впечатлений и подвижны эмоционально насыщенных. **Грызение ногтей – онихофагия** - более характерно для старшего дошкольного возраста (16% мальчиков и 27% девочек). Способствуя уменьшению повышенной возбудимости и чувства беспокойства, оно носит непроизвольный, автоматический характер и появляется в состоянии любого возбуждения или волнения, в том числе при разговоре, ожидании, выступлении, просмотре интересных телепередач и т. д. Несмотря на постоянный контроль родителей и угрозу наказания, сами дети не могут дать отчета, когда они сгрызли ногти, а иногда и кожу вокруг них. Взрослые же думают, что дети поступают им назло, и усиливают контроль. Однако дети всегда находят подходящий момент, и игра в «кошки – мышки» начинается снова. Большой эффект дает уменьшение чрезмерных родительских требований, отказ от понуканий и непоследовательного отношения к детям. Нельзя допускать односторонней интеллектуальной перегрузки в ущерб эмоциональным сторонам развития и излишне требовать от детей невыполнимых ожиданий родителей. **Упрямство**. В самом общем виде под упрямством родители подразумевают непослушание, стремление ребенка все делать по-своему, желание настоять на своем и говорить “нет”, когда, по их мнению, нужно говорить “да”. Пик упрямства приходится на 2,5 года и совпадает с максимально представленным в этом возрасте волевым развитием. Часто родители, жалующиеся на упрямство своего ребенка, забывают о заостренной потребности этого возраста в самоутверждении, выражении своего недавно появившегося «Я», о том, что, возможно, свое, отличное от них мнение, отражающее индивидуальные особенности темперамента и формирования характера. Когда ребенок не может быть тем, кем хочет, он, так или иначе, выражает свое несогласие с препятствиями на пути утверждения своего и упрямство - один из способов выражения этого несогласия. Что интересно — сами родители склонны заострять внимание на упрямстве в 3х- летнем возрасте детей. Еще бы, родители в известной мере уже “навоевались” с противостоянием детей и, не одержав полную победу (в корне она и невозможна), заявляют во всеуслышание о вредности ребенка. Упрямство чаще всего возникает у самолюбивых, обладающих повышенным чувством собственного достоинства, гордости и одновременно активных и энергичных от природы детей. Ребенок первых лет жизни сохраняет непосредственность в выражении чувств и желаний, и от взрослых зависит, насколько естественно и прочно войдет в его жизнь осознанная необходимость подчиняться социально приемлемым нормам поведения. Излишняя строгость, давление, заставляющее безоговорочно и сразу же подчиняться не всегда к тому же своевременным, справедливым и последовательным требованиям, могут служить питательной почвой для появления протестных реакций, одним из вариантов которых и будет упрямство. К примеру, излишне раннее приучение малыша к навыкам опрятности, самостоятельного принятия пищи, и самообслуживания может не реализоваться так быстро, как этого хотят чрезмерно принципиальные, властные или беспокойные родители. Тогда ребенок будет для них упрямым, что, однако, отражает лишь субъективную оценку его поведения. Оно может быть вовсе не капризом, а реальной необходимостью, защитой от чрезмерных и не всегда продуманных требований взрослых. Диапазон проявления упрямства весьма обширен и может включать в себя: желание выразить свое собственное мнение, пассивный (обида, молчание) и активный (возмущение), протесты против ущемления чувства собственного достоинства и жизненно важных потребностей; нервное переутомление с возбудимостью или заторможенностью и неспособностью своевременно отвечать на требования взрослых; уклонение от необходимости принять решение или игнорирование просьб взрослых, а также агрессивно – негативная (психопатическая) трактовка происходящих событий и отношений других людей. **Энурез - недержание** мочи ночью отмечается в ряде случаев и днем, во время бодрствования или дневного сна. Ночное и дневное (во время сна) недержание мочи встречается у 16% детей дошкольного возраста. Ведущим фактором происхождения энуреза является невропатия, определяющая роль в ней при энурезе принадлежит нарушениям сна. Как правило, сон чрезмерно глубок (по словам родителей, “спит как убитый”) и вместе с тем двигательно беспокоен. Почти невозможно добиться пробуждения – ребенок продолжает спать, даже когда его садят на горшок. Одним из факторов энуреза может быть ММД и чаще всего связан с предшествующим рождению ребенка алкоголизмом. Следующий невротический фактор – недержание мочи днем связан с состоянием острого страха или тревожного ожидания. Недержание мочи при неврозах не носит упорного постоянного характера и зависит от эмоциональных факторов и его можно рассматривать как следствие действующего эмоционального стресса, в том числе страхов и тревоги, осознание которых столь мучительно для ребенка, что он как-бы бежит от них в сон, где находится в безопасности, но, излишне расслабляясь при этом, расплачивается непроизвольным мочеиспусканием. Особую роль в формировании энуреза при неврозах имеет стресс, возникающий от психологической несовместимости темпераментов родителей и детей, т. к. чаще всего их темпераменты противоположны. Фактор педагогической запущенности или семейно – бытовой фактор – это недостаток родительской заботы и любви, вызванный отсутствием родительских чувств к ребенку или непониманием значения психологических факторов в его психическом развитии (безобразное отношение к ребенку). Следующий фактор связан с конфликтной ситуацией в семье или детском саду, когда недержание мочи выступает против каких-то травмирующих условий жизни (скучают по дому, отсутствие контактов в д/с, жесткое обращение в семье). Следующий фактор – протест против попыток родителей в раннем возрасте приучить к опрятности. **Тики** - непроизвольные, часто и однотипно повторяющиеся подергивания мышц лица (мигание, наморщивание лба, шмыганье носом, раскрытие рта. подергивания губ, щек и т. д). артикуляционных и дыхательных мышц (звуки типа поперхивания, покашливания, попискивания, тяжелые вздохи прерывистая, напоминающая заикание речь и т. д.). Тики отмечаются у 7% мальчиков и 5% девочек дошкольного возраста. Нередко тики и расцениваются взрослыми как - гримасы, нарочитое кривлянье и баловство. Поэтому они пытаются беспрерывными замечаниями, запретами и наказаниями устранить их. Но если ребенок и может на некоторое время задержать тики, то затем они возобновляются с большей силой. Причем сознательная задержка тиков далеко не безразлична и оборачивается резким нарастанием внутреннего напряжения, проявляющимися головными болями, раздражительностью и агрессивностью. Наиболее распространены тики на почве невропатии. Они менее устойчивы, зависят от действия климатических, погодных факторов. Усиливаются в ситуации повышенного звукового фона, яркого света и т. д. Тики, возникающие при неврозах, в большей степени обусловлены действием психологических факторов, и в первую очередь беспокойством. Способствуют тикам всевозможные волнения, связанные с непривычной ситуацией общения, ожидания чего-либо, испугом или внутренними противоречиями и конфликтами. Но это не означает, что таки при неврозах носят исключительно функциональный характер, так как психогенный фактор может приводить и к усилению лежащей в основе таков церебрально-органической или конституционально-невропатической недостаточности. Если тики при органических нарушениях, как уже отмечалось обусловлены перевозбуждением, при невропатии переутомлением, то тики при неврозах связаны, прежде всего с беспокойством, тревогой и страхами, а затем уже с переутомлением и возбуждением. Это подтверждает динамика психического состояния при неврозах в связи с психологическим воздействием на тики. Их уменьшение или прекращение под влиянием внушения или гипноза сопровождается временным увеличением возбудимости; а также нарастанием двигательной активности. Это указывает на то, что таки являются дополнительной, хотя и патологической формой психомоторной разрядки, отреагирования накопившегося и болезненно переработанного внутреннего напряжения. Помимо эмоциональной чувствительности и ранимости дети, подверженные тикам, отличаются от сверстников внутренним характером переработки эмоций - импрессивностью. Обладая к тому же высокой впечатлительностью и развитой долговременной памятью, они не раскрывают перед окружающими свои переживания, не делятся ими, и только близкие могут догадаться, что творится в их душе. **Заикание** встречается у 4% мальчиков и 3% девочек дошкольного возраста. Причины заикания нельзя видеть только в испуге, являющемся дополнительным поводом развития этого сложного нервно-психического и психомоторного расстройства Определенную роль в возникновении заикания играет конституциональный фактор, или общая с родителями речевая, моторная и коммуникативная недостаточность. Речь, по крайней мере, у одного члена семьи, может быть сбивчивой, скороговоркой, с проглатыванием окончаний или медленной, обстоятельной, с растягиванием слов, к тому же недостаточно отчетливой по звукопроизношению. Эти особенности речи у детей делают ее более уязвимой для любого перенапряжения впервые годы жизни. Общая с кем-либо из членов семьи недостаточность моторики у детей относится к плохо развитой координации движений, скованности, напряженности или повышенной возбудимости мышц и связок артикуляционного аппарата. Определенные затруднения наблюдаются при переводе внутренней речи во внешнюю, когда ребенок не может свободно выразить словами свои мысли. **Следующим факторо**м, способствующим заиканию, будет **дизонтогенез**, прежде всего нарушенный темп развития речи, ее неравномерность. Неравномерность развития речи может служить отражением неравномерности общего психического развития, например, развития интеллекта, несколько замедленного или ускоренного вначале. **Следующим фактором**, способствующим заиканию, **будет невропатия.** Это случаи, когда заикание носит сезонный характер и варьируется в зависимости от наличия повышенной влажности или сухости воздуха. Невропатия является при заикании фоном, предшествующим появлению психогенно обусловленных невротических состояний. Заикание, возникшее преимущественно под влиянием психотравмирующих факторов в первые годы жизни, обозначается как логоневроз. Если в дальнейшем его предопределяет испуг, налицо много страхов, ребенок боязлив и неуверен в себе, то более правильным будет диагноз невроз страха, а заикание тогда лучше расценить как одно из его проявлений. Можно вести речь и о неврастении, если заикание обусловлено перенапряжением психофизиологических возможностей ребенка под влиянием чрезмерно раннего, интенсивного обучения и неадекватного воспитательного подхода. Заикание входит в структуру истерического невроза, когда преобладают эмоциональные нарушения, капризность, не всегда осознанное желание привлечь к себе внимание, в том числе самим заиканием, и стремление использовать его для воздействий на окружающих. Тогда заикание преодолевается с трудом, поскольку ребенок не заинтересован быть, как все, и терять свое исключительное влияние на окружающих. В большинстве случаев заикание при неврозах тяжело переживается детьми. Часто из-за страха, скованности или смущёния они отказываются вступать в контакт с незнакомыми людьми и легко теряются в новой обстановке. В привычной, устоявшейся сфере общения они могут говорить достаточно свободно, так как не испытывают столь характерное для них заострённое чувство ответственности, выражаемое опасениями выглядеть смешными, неловкими, неуклюжими и страхом сказать что-либо не так как следует или не то, что нужно. **Минимальная мозговая недостаточность (ММН)** — наиболее распространенный, хотя и не самый тяжелый вид нервности. Причины ее разнообразны. Это тяжелое течение беременности, особенно первой половины: токсикозы, угроза выкидыша. Это вредное воздействие на организм беременной женщины химических веществ, инфекционных болезней, а также некоторых микробов и вирусов. Это преждевременные или переношенные роды, слабость родовой деятельности и ее длительное течение, недостаток кислорода (гипоксия) из-за сдавления пуповины, обвития вокруг шеи. После родов неблагоприятное воздействие на мозг оказывают плохое питание, частые или тяжелые заболевания и инфекции, сопровождающиеся различного рода осложнениями, глистные инвазии и лямблиоз, ушибы мозга, отравления и, конечно же, экологическая обстановка. Симптомы ММН: повышенная умственная утомляемость, отвлекаемость внимания, затруднения в запоминании нового материала, плохая переносимость шума, яркого света, жары и духоты, укачивание в транспорте с появлением головокружения, тошноты и рвоты. Возможны головные боли, перевозбуждение ребенка к концу дня пребывания в детском саду при наличии холерического темперамента и заторможенность при наличии флегматического темперамента. Сангвиники возбуждаются и затормаживаются почти одновременно. В максимальной мере признаки ММН проявляются в начальных классах школы. **ММД—минимальная мозговая дисфункция**. К ММД относится следующий комплекс нарушенного поведения: повышенную возбудимость, непоседливость, разбросанность, расторможенность влечений, отсутствие сдерживающих начал, чувства вины и переживаний, а также доступной возрасту критичности. Нередко эти дети, что называется, “без тормозов”, ни секунды не могут посидеть на месте, вскакивают, бегут, “не разбирая дороги”, постоянно отвлекаются, мешают другим. Они легко переключаются с одного занятия на другое, не доводя начатое дело до конца. Утомление наступает гораздо позже, и оно менее выражено, чем у детей с ММН. Легко даются и тут же забываются обещания, характерны шутливость, беспечность, озорство, невысокое интеллектуальное развитие. Ослабленный инстинкт самосохранения выражается в частых падениях, травмах, ушибах ребенка. Стресс вызывается рядом неблагоприятных жизненных обстоятельств: далеко не обязательно дети с ММД имеют холерический темперамент, как это может показаться на первый взгляд**. Невропатия** - другой распространенный вид нервности у детей, определяемый как болезненно повышенная или заостренная нервная чувствительность. Она может быть врожденного плана, поскольку у нервно-соматически ослабленных родителей вероятность появления детей с подобными нарушениями высока. Наследоваться могут: аффективная неустойчивость и чуткий или чрезвычайно глубокий сон; склонность к головным болям, колебаниям артериального давления, аллергии и спазмам желудочно-кишечного тракта на нервной почве; повышенная чувствительность к действию метеофакторов и многое другое, объединяемое нервно-вегетативной конституцией в семье. Другим фактором невропатии будут различные отклонения в течение беременности, преимущественно во второй ее половине, в виде позднего токсикоза беременности (повышенное артериальное давление, отеки, белок в моче), фактор острого или хронического стресса при беременности. Наиболее устойчивые, выраженные проявления невропатии выглядят следующим образом: **1. Эмоциональная неустойчивость** — лабильность, в том числе легкость возникновения аффектов, плача, беспокойства, расстройств настроения. **2. Вегетососудистая дистония** в виде колебаний артериального давления преимущественно в сторону его понижения (гипотония), головокружений, повышенной потливости, ознобов, сердцебиений и неустойчивости пульса, плохого самочувствия при колебаниях барометрического давления (метеопатия). Вегетативная неустойчивость выражается легкостью возникновения спазмов сосудов лица (покраснение или побледнение), головы (головные боли), ложный круп и т.д**. 3. Нарушения сна**: затрудненное засыпание, чуткий сон, отказ спать днем. **4. Нарушение обмена веществ**, преимущественно в виде диатеза. **5. Ослабленность организма**, обусловленная снижением защитных и иммунных сил. **6. Психомоторные нарушения** в виде нервных тиков, заикания, энуреза. **Многим маленьким** детям свойственна **агрессивность.** Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей. Во-первых, это боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждение. Чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх. Во-вторых - это пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых. **Физическая агрессия** может выражаться как в драках, так и в форме разрушительного отношения к вещам. Дети рвут книги, разбрасывают и крушат игрушки, ломают вещи, поджигают их. Иногда агрессивность и разрушительность совпадают, и тогда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Такое поведение в любом случае мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями. Некоторые дети склонны к так называемой вербальной агрессии (оскорбляют, дразнят, ругаются), за которой часто стоит неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграться за собственные обиды.

**ВОПРОС 28. Психологическая служба в дошкольном учреждении**

**Под психологическим сопровождением** понимают метод обеспечивающий создание условий, для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Функционирование службы сопровождения осуществляется на основе следующих **принципов. 1. Рекомендательный** характер решения, т.е., необязательный характер их исполнения**. 2. На стороне ребенка** – этот принцип предполагает, что все решения принятые группой сопровождения действуют с учетом интересов ребенка**. 3. Непрерывность** **сопровождения**, т. е., осуществляется оно в течение всего срока становления личности ребенка. 4. Мультидисциплинарное сопровождение, т. е., наличие согласованного подхода всех специалистов команды: заведующего, зам. зав д/с, педагог психолог, логопед. Социальный педагог, воспитатели, врач, м/с, и т. д. **5. Автономность** – независимость центра сопровождения.

**Виды сопровождения: индивидуальное и системное**. **Индивидуальное -** предполагает помощь тем детям, которые в ней непосредственно нуждаются, причем это сопровождение касается детей, по поводу которых обращаются с запросом. **Системное сопровождение** предполагает участие в разработке и реализации программ развития, создание профилактико – коррекционных программ, направленных на преодоление проблем характера многих детей. Проблематика может быть разделена на 3 блока в зависимости от источника детских проблем. **1. Ребенок и детский сад** – а) адаптация ребенка к ДОУ. **б) проблемные взаимоотношения ребенка с воспитателем,** **воспитателя с ребенком** – психологическая несовместимость на нейродинамическом уровне; несовместимость темпераментов, внешняя несхожесть с мамой, авторитарный стиль общения. **в) проблемные взаимоотношения ребенка с другими детьми** – когда формируется потребность в общении - с 4 до 5 лет. **г) Неадекватное поведение ребенка**, поведенческие нарушения в форме агрессии, аффективности (эмоциональность, высокая тревожность, страхи, демонстрация отказа от еды, кгн) застенчивость, заниженная самооценка. **д) Отставание** (опережение) в развитии способностей детей.

**2. Родители – дети** (ребенок – семья**). а) Проблемные взаимоотношения** между супругами проблемные взаимоотношения между родителями и детьми – чаще всего связаны с неадекватным стилем воспитания в семье, проблемный или невротизирующий стиль: отвергающий, происходит отсутствие учета родителями возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, установка родителей на успешность ребенка при очень сильной регламентации жизни ребенка. **б) гиперсоциализированный** – очень сильная привязанность к маме, у ребенка формируется зависимость, к такому типу воспитания склонны тревожные семьи; у ребенка формируются такие черты как зависимость, отсутствие, высокая тревожность и склонность к страхам**. в) «Мир семьи»** - как правило, это позиция любимый ребенок, которому разрешается все; как правило, это астероидно–демонстративное поведение и как правило дети научаются манипулировать родителями, с целью получения желаемого, стараются быть лидерами во всем.

**г) проблемные** взаимоотношения между родителями, ребенком и **д). проблемные** взаимоотношения в системе родители – руководство.

3.Непосредственная работа психолога с педагогическим персоналом**: а). проблемные** отношения воспитатель и администрация**; б). проблемные** отношения воспитатель – воспитатель;

**в) проблемные** отношения коллектив воспитателей – администрация; **д). проблемные** отношения воспитатель – младший воспитатель.

**Основные направления в деятельности педагога – психолога ДОУ.**

**Работа психолога с детьми. А) Контроль** за течением **адаптационного** периода в ДОУ**. Анализ** его результатов**. 1. Наблюдения за ребенком** находящимся на этапе адаптации. Находиться в течение 1–1,5 часов в группе 2 – 3 раза в неделю, заполнять адаптационные карты. В ходе наблюдения психолог общается с родителями, дает рекомендации, выявляет особенности домашних условий, отражающихся на процессе адаптации. Такая работа проводиться в течение 3х месяцев и результаты докладываются на заседании психолого–медико-педагогической комиссии. В течение этих 3х месяцев психологу необходимо выступить на собрании перед родителями. На начальном этапе обязательна встреча психолога с родителями. Для того чтобы выявить степень адаптации в зависимости от его психоэмоционального состояния. **2. Разработка** **элементов занятий**, нацеленных на развитие эмоциональных, познавательных, личностных компонентов ребенка в разных возрастных группах. Элементы занятий – это, какие – то игры на развитие психических процессов (память, внимание и т. д**.). 3. Работа с трудными или** проблемными, имеющими личностные, поведенческие (агрессивные, аффективные, тревожными и т.д.). Здесь работа строится с запроса либо родителей, либо воспитателей. У психолога есть одна или две коррекционные группы, с которыми он занимается. Психолог обязан выдать документацию по развитию общения с детьми. **4. Определение социометрического статуса** ребенка в группе начинается со среднего возраста, 2 раза в год. Если у ребенка формируется внутренний конфликт, то должен быть сделан воспитателями или родителями запрос. **5. Скрининговая диагностика** детей (всеобщая) в критические периоды развития – все ли дети вышли здоровыми из «кризиса». **«Кризис 3-х лет»** - познавательной, моторной сферы новообразования (речь, память, мышление, сенсорные компоненты – цвет, форма, величина). **«Кризис 5-ти лет»** - общение, комплекс « Эдипа»,воображение, мышление, становление речи.

**«Кризис 7 лет»** - все показатели готовности ребенка к школе**. 6. Помощь** воспитателю в работе **с одаренными детьми. Работа психолога с родителями. 1. Психологическое просвещение родителей**. Основной формой работы остаются родительские собрания. Психолог должен выступив на родительском собрании информировать родителей о тех новообразованиях, которые появляются в личности ребенка. Следующие выступления должны быть инициированы воспитателями или родителями. **2. Индивидуальное консультирование** родителей – должно проводиться в удобное для родителей время, включает информирование родителей по поводу их ребенка. **3. Организация тренинговых групп** – индивидуально, на добровольной основе посещение этих групп родителями.

**Работа психолога с персоналом. 1. Психологическое просвещение** воспитателей, узких специалистов – это выступление на групповых консультациях, которые должны быть не реже 1раза в 2 месяца. Может быть, по инициативе самого психолога. **2. Психологический анализ** психологический всех инновационных технологий, которые внедряют в детском саду**.**

**3.** **Тренинговые занятия** с воспитателями педагогических способностей**. 4. Участие в** **разрешении к**онфликтных ситуаций. **5. Помощь заведующ в расстановке кадров**