**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**Характеристика основных новообразований личности дошкольника**

**Введение**

Дошкольное детство - очень короткий отрезок в жизни человека, всего первые семь лет. В этот период развитие идет как никогда бурно и стремительно. Из совершенно беспомощного, ничего не умеющего существа младенец превращается в относительно самостоятельную, активную личность. Получают определенное развитие все стороны психики ребенка, тем самым закладывается фундамент для дальнейшего роста. Основные направления психического развития в дошкольном детстве выделяют следующие:

Во-первых, формируются основы личности. Ребенок начинает осознавать свое «Я», свою активность, деятельность, начинает объективно себя оценивать. Образуется соподчинение мотивов: возможность подчинить свои непосредственные побуждения осознанным целям. Малыш учится в определенных пределах управлять своим поведением и деятельностью, предвидеть ее результат и контролировать выполнение. Усложняется эмоциональная жизнь дошкольника: обогащается содержание эмоций, формируются высшие чувства.

Во-вторых, расширяется сфера деятельности ребенка. От общения только с матерью он переходит к общению со сверстниками и взрослыми. Малыш начинает играть, рисовать, конструировать, выполнять трудовые поручения. Одновременно он осваивает цели и мотивы этих видов деятельности, у него формируются определенные навыки, умения, способности и личностные качества (настойчивость, организованность, общительность, инициативность, трудолюбие и др.).

В-третьих, в этот период детства интенсивно формируется познавательное развитие. Малыш овладевает родным языком. Он учится не только понимать речь, но осваивает фонетику и грамматику родного языка. Совершенствуется восприятие цвета, формы, величины, пространства, времени. Развиваются виды и свойства внимания, памяти, воображения. Происходит становление наглядных форм мышления и мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, классификации и др. Речь превращается в орудие, средство мыслительной деятельности. Формируется произвольность психических процессов, т.е. умение управлять ими, ставить цели познавательной деятельности и контролировать их достижение.

Актуальность курсовой работы состоит в том, что дошкольное детство - чрезвычайно важный период развития человека. Его существование обусловлено общественно-историческим и эволюционно-биологическим развитием общества и конкретного индивидуума, что определяет задачи и возможности развития ребенка данного возраста. Дошкольное детство обладает самостоятельной ценностью вне зависимости от предстоящего ребенку школьного обучения. На этапе приема ребенка в школу (равно как и на первых порах обучения) целесообразно диагностировать уровень психологической зрелости ребенка, но не школьной, а дошкольной, так как именно зрелый дошкольник готов к обучению в начальной школе (с точки зрения социальной адаптации и успешности усвоения знаний и навыков).

Дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребенка, когда закладываются основы личности, вырабатываются воля и произвольное поведение, активно развивается воображение, творчество, общая инициативность, и все эти важнейшие качества формируются не в процессе учебных занятий, а в главной деятельности дошкольника - в игре. Наше исследование показало, что именно в игровой деятельности происходит формирование новых качественных образований личности ребенка. Исходя из такой постановке данной проблемы, мы можем определить в качестве **объекта нашего исследования** - анализ показателей развития личности дошкольника.

**Цель исследования** - изучить и дать характеристику основным новообразованиям личности дошкольника.

В соответствии с поставленной целью исследования мы предполагаем выполнить следующие исследовательские задачи:

. Проанализировать подходы к изучению основных новообразований личности дошкольника в отечественной и зарубежной литературе.

. Выявление влияния игровой деятельности на новообразования личности дошкольника.

. Подобрать методики на определения уровня основных новообразований личности дошкольника.

**1. Теоретические подходы к исследованию основных новообразований личности дошкольника**

**.1 Подходы к изучению личности дошкольника в отечественной и зарубежной литературе**

дошкольный личность новообразование

В конце XIX и начале XX в. как в Европе, так и в Америке при изучении теоретических проблем развития психики ребенка преобладал биологизаторский подход. Представители биологизаторского направления утверждали, что судьба ребенка определяется врожденными особенностями, и объясняли развитие психики биогенетическим законом. В его основу была положена идея спонтанности (самопроизвольности) психического развития ребенка, т.е. независимости от воспитания. Воспитание они рассматривали лишь как внешний фактор, способный либо затормозить, либо ускорить процесс выявления некоторых природных, наследственно обусловленных психических качеств.

Американский психолог С. Холл (1844-1924), опираясь на биогенетический закон, утверждал, что каждый ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет этапы истории человеческого рода. Поэтому нужно дать ему возможность беспрепятственно изживать первобытные инстинкты. Используя большой фактический материал, С. Холл написал ряд работ о возрастных особенностях детей. Ему принадлежала идея создания особой комплексной дисциплины, куда, по мнению Холла, должны включаться психологические, физиологические, а также педагогические знания о ребенке. Впоследствии эта дисциплина, возникшая в начале XX в., получила название педология [1; 11].

Многие педологи принадлежали к биологизаторскому направлению в психологии, и их положения строились на ложной концепции. Развитие они рассматривали только как количественное изменение. Умственное развитие понималось ими как созревание способностей, особенностей характера, интересов, склонностей, с которыми человек родился. Развитие, таким образом, это пассивное, от воли людей не зависящее вызревание, так что для каждого человека предопределен предел его развития. В этом явно выражен буржуазный характер педологии.

Значительный вклад в развитие зарубежной возрастной психологии внес немецкий психолог К. Бюлер (1879-1963). В своих работах он дает большой фактический материал по развитию восприятия ребенка, рассматривает проявления фантазии детей в игровой деятельности, анализирует особенности детского мышления и речи, их своеобразие на отдельных возрастных этапах. Однако, делая попытку создать общую теорию развития психики ребенка, К. Бюлер опирается на закономерности, заимствованные из биологии. Он выделяет определенные ступени психического развития детей: инстинкт, дрессуру, интеллект, которые проходит каждый в процессе онтогенетического развития. Одна ступень развития надстраивается над другой чисто механически [1; 17].

Смешение биологических и социальных показателей развития психики приводит К. Бюлера к переоценке одних фаз «Я» стадий и недооценке других. Ученый считает, что детская психология - это в основном психология младенческого возраста, когда вызревают биологические функции психики, выделяемые им как центральные в детской психологии. Социальное влияние на ритм психического развития не учитывается. Таким образом, попытка К. Бюлера исчерпать содержание детской психики только биологическими функциями является несостоятельной. Однако большой фактический материал, доступная форма изложения, обобщающий характер работ К. Бюлера создали благоприятные условия для их популярности среди психологов и практических работников.

Проблемами развития возрастной психологии занимался швейцарский психолог Э. Клапаред (1873-1940)'. Он придавал большое значение в поведении ребенка интересам, мотивам, потребностям. Ученый глубоко изучил особенности детского мышления, выделив ряд закономерностей, в частности положение о синкретичности (слитности) первоначальных обобщений, о соотношении осознания ребенком различия и сходства.

Э. Клапаред рассматривал развитие психики ребенка исходя из биогенетического закона, но, в отличие от С. Холла, который предписывал учителям неукоснительно изживать у детей первобытные инстинкты, он отмечал только общую логику развития сознания в онто- и филогенезе. Психические функции, по Э. Клапареду, развиваются для удовлетворения тех или иных потребностей организма. При этом сознательные акты появляются тогда, когда на пути рефлекторных актов встречаются какие-либо препятствия [1; 12]. Исходя из этого, Э. Клапаред дает практический совет, состоящий в том, что истинная педагогика должна направлять ту или иную деятельность ребенка лишь в том случае, если он сам чувствует в этом потребность. Характеризуя взгляды представителей биологизаторского, натуралистического, направления в психологии, А.Н. Леонтьев отмечает: «Натуралистический подход приводит их к невозможности научно объяснить действительную специфику деятельности человека и его сознания».

Родоначальником французского социологического направления в психологии принято считать социолога Э. Дюркгейма (1858-1917). По его мнению, психическое развитие-это впитывание, усвоение верований, чувств других людей. Воспринятые извне мысли и эмоции определяют характер душевной деятельности детей. Развиваясь, ребенок должен усвоить накопленный человеческий опыт, традиции и обычаи. Это происходит благодаря подражанию, которое в обществе имеет такое же значение, как наследственность в биологии. Со способностью к подражанию ребенок рождается.

В целом ни биологизаторское, ни социологическое направления в психологии не смогли обеспечить правильного решения проблем психического развития. Швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896-1980) является создателем женевской школы психологов по изучению интеллектуального развития ребенка. Исследование детского интеллекта он строит на основе наблюдений и изучения действий детей.

Ребенок, по мнению Ж. Пиаже, является природным существом, и в то же время с момента рождения он представляет автономную и активную единицу, обладающую внутренней структурой. Его действия детерминируются окружающим миром. Однако ребенок не просто отвечает на внешние воздействия, но и перерабатывает их. В свою очередь, внешний мир выступает как нечто сопротивляющееся ребенку, чем вызывает его ответные действия. В результате этого ребенок начинает воспринимать среду как нечто чуждое для себя [1; 21].

Развитие мышления детей в теории Ж. Пиаже делится на досоциальный и социальный периоды. Первоначально у ребенка имеется ряд особенностей, отличающих его эгоцентрическое мышление от рационального мышления взрослого человека, что определяется биологическими свойствами детской природы. Социализируется детское мышление с шести - семилетнего возраста под влиянием авторитета взрослых, принуждения, сотрудничества [14; 105].

Прогрессивный французский психолог А. Баллон (1879-1962) диалектически решает проблему стадиальности психического развития. Он показывает возникновение, чередование и взаимозависимость различных стадий детского развития. Каждая из них, по мнению ученого, есть результат количественных и качественных изменений. Он выделяет следующие стадии онтогенетического развития ребенка:

В психологической науке А. Баллон известен, прежде всего, как психолог детства. И это не случайно. Центральная тема его научной деятельности - это ребенок в норме и патологии в преддошкольном, дошкольном и школьном возрастах; это простые и сложные психические процессы и свойства ребенка в диалектике их развития или недоразвития; это ребенок в учении и игре, в семье и коллективе товарищей. Изучение детской психики связано у А. Баллона с практическими задачами обучения и воспитания. Теоретический анализ проблемы исследования показал, что в зарубежной психологии основные теории психического развития детей в дошкольном возрасте (Фрейд, 1991; К.Г. Юнг, 1995; А. Адлер, 1995; Э. Эриксон, 1968; К. Хорни, 1950; Г. Олпорт, 1961; Р. Сирс, 1943; В. Штерн, 1997), можно разделить на две группы в соответствии с позицией авторов в решении центральной проблемы онтогенеза: что преимущественно определяет развитие человека - природа или воспитание. Соответственно, первая группа зарубежных концепций может быть условно объединена в рамках биогенетического подхода к оценке движущих сил и источника развития психики в онтогенезе, который признавал наследственность основной детерминантой развития. Вторая группа теорий, объединившихся вокруг идеи признания определяющей роли воспитания и внешних факторов среды (поведения матери, условий жизни, культурных факторов) в качестве главных факторов психики и поведения, относится к социогенетическому подходу. Я разделяю тезис о том, что формирование целостной человеческой личности как индивидуальности не может быть сведено к закономерностям развития одного иерархического уровня. Индивидуальные особенности, на каком бы уровне они не проявлялись, не являются рядоположенными признаками, они находятся в сложной, иерархически соподчиненной системе отношений.

В России еще в 60-х гг. XIX в. рядом видных ученых (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич, Н.Х. Вессель) был поставлен вопрос о широком комплексном междисциплинарном (психологическом, физиологическом, медицинском и др.) изучении ребенка и научных основах руководства его развитием.

Так, Н.И. Пирогов одним из первых обратил внимание на то, что дело воспитания имеет не прикладной, а философский смысл - воспитания человеческого духа, Человека в человеке. Он настаивал на необходимости признания, понимания и изучения своеобразия детской психологии.

Проблемы развития дошкольника в советский период разрабатывали многие выдающиеся детские психологи - Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович,

А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, В.С. Мухина, Брушлинский А.В. и др.

Так, А.Н. Леонтьев отмечал, что важнейшим психическим новообразованием, возникающим к концу данного возраста, является соподчинение мотивов.

Л.И. Божович, развивая эту мысль, подчеркивала, что у детей дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем, во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т.е. опосредованные по своей структуре, мотивы. У дошкольника они опосредуются, прежде всего, образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, фиксированными в соответствующих нравственных инстанциях [17; 11].

Особую роль в развитии личности играет возникновение воли как способности к управлению поведением. Как было отмечено выше,

Д.Б. Эльконин связывал произвольность поведения с соподчинением мотивов и возникновением первичных этических инстанций.

В.С. Мухина связывала возникновение воли:

) с развитием целенаправленности действий (умением удерживать цель в центре внимания);

) установлением отношения между целью действий и их мотивом;

) возрастанием регулирующей роли речи в выполнении действий. (В.С. Мухина, 1981)

Анализ теоретических исследований показал, что точка зрения, идущая от Э. Дюркгейма, согласно которой лишь один какой-то уровень человеческой психики (коллективные представления, например) рассматривается как социальный, личностный, оставляя за скобками интеллект, мышление и другие стороны развития индивида как личности, для отечественной психологии неприемлема.

Так, Л.С. Выготский подчеркивал, что было бы наивно понимать социальное только как коллективное. Социальное присутствует и там, где есть только один человек и его личные переживания. Завися от предметно-социальной и культурной среды, которая опосредует его отношения к самому себе, человек как личность изменяет эту среду и тем самым - самого себя.

Именно поэтому личностный принцип, сформулированный в работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., требует исследовать психические процессы и состояния как процессы и состояния личности, потому что в ходе онтогенеза происходит, как отмечал Б.Ф. Ломов, «превращение психических процессов в психические свойства его личности» (1984).

Пристальное внимание Брушлинского А.В. к макроаналитическому методу познания психического было обусловлено стремлением к изучению целостной, единой психики человека: сложных действий с объектами, нравственных поступков, гуманистической направленности личности и т.п.

Д.Б. Эльконин, анализируя умственное развитие ребенка как самостоятельный процесс, в то же время рассматривал его как составляющую часть процесса формирования личности. Он убедительно показал, что новообразования психического развития детерминируют и сами детерминируются характером развития деятельности ребенка, тесно связываясь с его целями, мотивами.

Между тем, современные данные отечественной психологии и нейропсихологии теоретически и экспериментально показывают, что,

во-первых, человеческая психика не есть результат или прямое продолжение естественного развития элементарных форм поведения и психической жизни животных;

во-вторых, психические функции человека формируются прижизненно, путем усвоения им социального опыта, а сам процесс усвоения - это специфическая форма психического развития, свойственная лишь человеку.

Д.Б. Эльконин (1971) называл разрыв между процессами умственного развития и развития личности существенным недостатком в рассмотрении психического развития ребенка. Он выдвинул гипотезу, согласно которой в процессе развития ребенка сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности, а затем операционально-технической. Закон чередования, периодичности разных типов деятельности гласит, что за ориентацией в системе отношений следует ориентация в способах употребления предметов. Между этими типами возникают противоречия, которые и становятся причиной развития. Действие не может дальше развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношений ребенка с обществом. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может появиться новых мотивов.

Весьма продуктивным в русле решаемых нами задач является, на мой взгляд, рассмотрение личности в русле современных достижений когнитивной психологии.

Так, в работах Н.И. Чуприковой (1995) сформулирован один из общих законов умственного развития - закон системной дифференциации. Данный закон распространяется не только на интеллект, а имеет более широкий радиус действия. Он определяет и развитие специальных способностей, что экспериментально доказано в ряде диссертационных исследований (Т.А. Юшко, 1997, В.И. Завалина, 1998, И. А Логанова, 2001 и др.), выполненных под руководством Т.А. Ратановой.

Таким образом, несмотря на многообразие теоретических подходов к проблеме общего психического развития ребенка в дошкольном возрасте, в рамках отечественной психологической науки имеются как теоретические, так и экспериментальные предпосылки для постановки исследовательской проблемы о характере взаимосвязи познавательного развития и новообразований личности детей дошкольного возраста.

**1.2 Характеристика основных новообразований личности дошкольника**

Дошкольное детство - большой и ответственный период психического развития ребенка. Как показывают современные исследования, на протяжении дошкольного периода у ребенка не только интенсивно развиваются все психические функции, формируются сложные виды деятельности, например, игра, общение со взрослыми и сверстниками, но и закладывается фундамент познавательных способностей. В личностной сфере формируются иерархическая структура мотивов и потребностей, общая и дифференцированная самооценка, элементы волевой регуляции поведения. Активно усваиваются нравственные формы поведения. Нарушение любого из звеньев или механизмов психологической структуры развития дошкольника может решающим образом сказаться на всем дальнейшем ходе развития ребенка. К важным особенностям дошкольного возраста можно отнести то обстоятельство, что многие неблагоприятные характеристики ребенка носят латентный характер. С одной стороны, некоторые нежелательные проявления оказываются преходящими, временными и постепенно, по мере взросления ребенок теряет их, а с другой стороны, именно к концу дошкольного возраста у ребенка складываются устойчивые особенности личностного реагирования, происходит выстраивание иерархии мотивов и ценностей [10; 6]. Более того, многочисленные факты свидетельствуют о том, что если соответствующие интеллектуальные или эмоциональные качества по тем или иным причинам не получают должного развития в раннем возрасте, то впоследствии преодоление такого рода недостатков оказывается делом трудным, а подчас невозможным [10; 52].

В дошкольном возрасте у нормально развивающегося ребенка происходят большие изменения во всем психическом развитии:

) чрезвычайно возрастает познавательная активность

) развивается восприятие;

) наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления;

) происходит становление смысловой памяти,

) развитие произвольного внимания;

) значительно возрастает роль речи как в познании ребенком окружающего мира, так и в развитии общения и разных видов детской деятельности. В трудах А.В. Запорожца отмечается, что у дошкольников появляется возможность выполнения действий по словесной инструкции, усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления [10; 9];

) появляются новые виды деятельности:

игра - первый и основной вид совместной деятельности дошкольников;

изобразительная деятельность - первая продуктивная деятельность ребенка;

элементы трудовой деятельности.

Каждый вид деятельности ставит определенные задачи перед восприятием, мышлением, речью и личностью ребенка и требует определенного уровня их развития. Продуктивная деятельность способствует не только развитию восприятия и представлений ребенка. Она также требует развития моторики, зрительно - двигательной координации, развития мышления, анализа объекта, выделения главного, воображения, оперирования образами-представлениями. Продуктивная деятельность оказывает также большое влияние на развитие личности ребенка, требует умения сосредоточиться на задаче, доводить начатое дело до конца [10; 23];

) происходит интенсивное развитие личности ребенка. Начинается развитие воли. Ребенок, усваивая нравственные представления, формы поведения, становится маленьким членом человеческого общества.

Итак, выше было отмечено, что в дошкольном возрасте у нормально развивающегося ребенка чрезвычайно возрастает познавательная активность, интерес к познанию окружающего мира. Недаром дети-дошкольники проходят через возраст «почемучек». Основой познания для ребенка дошкольного возраста является чувственное познание - восприятие, наглядное мышление.

Именно от того, как сформированы у ребенка-дошкольника восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, зависят его познавательные возможности, а также дальнейшее развитие деятельности, речи и более высоких, логических форм мышления. Развитие восприятия в дошкольном возрасте идет путем: совершенствования перцептивных действий, усвоения систем сенсорных эталонов, выработанных человечеством на протяжении всей истории (геометрических форм, цветов спектра, мер веса, величин, времени, системы фонем родного языка, звуковысотного ряда и т.п.) [10; 36].

В отечественной психологии и педагогике принято выделять младший, средний и старший дошкольный возраст. Каждый возрастной период связан не только с дальнейшим развитием, но и с существенной перестройкой умственной деятельности и личности ребенка, необходимой для его успешного перехода к новому социальному статусу - статусу школьника. Ниже приводится краткая характеристика основных психологических новообразований детей дошкольного возраста (табл. 1).

Таблица 1. Основные психологические новообразования детей дошкольного возраста

|  |
| --- |
| Особенности развития детей с учетом возраста |
| Восприятие |
| Младший возраст | Средний возраст | Старший возраст |
| 1. Выделение свойств и отношений объектов может происходить практически, но и зрительно, с помощью перцептивных действий. 2. Дети умеют работать по образцу, выделяя при этом цвет, форму, величину, материал и другие свойства предметов, а также некоторые пространственные отношения между ними. 3. Перцептивные действия еще недостаточно совершенны. Произошел только первый шаг - переход от практической ориентировки к ориентировке перцептивной (при складывании матрешки ребенок уже заранее выбирает те ее элементы, которые кажутся ему подходящими. Но этот выбор еще часто неточен, поэтому ребенок проверяет его правильность, примеривая выбранные части друг к другу и при необходимости заменяя их. Это есть перцептивная ориентировка | 1. Усваивают многие сенсорные эталоны, (названия форм и предметов: круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник), но пока еще бессистемно. 2. Дети с нормальным интеллектом решают практические и проблемно-практические задачи методом целенаправленных проб и зрительным соотнесением. 3. Если ребенок не может сравнить предметы по величине, то необходимо провести дополнительное обследование и направить на консультацию к дефектологу | 1. Усваивают отдельные эталоны, и системы, в которые эти эталоны включены. 2. Производят обобщение предметов по существенным признакам и свойствам. 3. Складывается представление о пространстве, развивается ориентировка в нем. 4. Изменяется целостное восприятие предметов. Оно становится четким и одновременно более расчлененным (ребенок не только хорошо представляет себе общие очертания предмета, но и умеет выделять его существенные части, правильно представляет себе их форму, соотношение по величине, пространственное расположение. 5. Дети решают практические и проблемно-практические задачи методом практического примеривания и методом зрительной ориентировки |
| Мышление |
| Младший возраст | Средний возраст | Старший возраст |
| 1. Мышление наглядно-действенное (НД) тесно связано с восприятием. 2. Проблемная ситуация разрешается с помощью вспомогательных средств или орудий | 1. Основным видом мышления ребенка является наглядно - образное мышление (НОМ). 2. Свободно ориентируется в условиях практических задач, может самостоятельно найти выход в проблемной ситуации. | 1. Наглядно-образное мышление становится более обобщенным. Дети могут понимать сложные схематические изображения, представлять на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создавать такие изображения. 2. На основе образного мышления начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое даёт возможность усваивать элементарные научные знания |
| Память |
| Младший возраст | Средний возраст | Старший возраст |
| 1. Процессы памяти непроизвольны. 2.В них преобладает узнавание. 3. Объем памяти существенно зависит от того, увязан материал в смысловое целое или разрознен. Может запомнить 2-3 слова или 3-4 названия предметов. 4. Если ребенку этого возраста дают какое-либо поручение, то он мчится его сразу выполнять | 1.У детей развивается произвольная память. 2. Ребенок уже принимает разнообразные задачи на запоминание и начинает прилагать специальные усилия для того, чтобы запомнить. Если ребенку этого возраста дают какое-либо поручение-то он сначала повторяет задание, а затем идёт его выполнять. 3. Постепенно увеличивается объем запоминаемого материала. Ребенок удерживает в памяти 5-6 предметов или картинок | 1. Пользуется приемами опосредованного запоминания материала. 2. Преобладает образная память. 3. Ребенок может запомнить 7-8 предметов. 4. Если ребенок не может запомнить больше 3-х слов с четвертого предъявления следует обратить внимание на психосоматическое состояние и обратиться к неврологу |
| Воображение |
| Младший возраст | Средний возраст | Старший возраст |
| 1. Только начинает развиваться и прежде всего в игре. Первые проявления - это использование предметов заместителей (палочка вместо ложечки, стул - машина и т.п. 2. К концу мл. возраста осваивает первое творческое действие «опредмечивание» (называет несколько предметов, подходящие к одной картинке - схеме) | 1. Действие опредмечивания остается основным при выполнении заданий на воображение. 2. Придуманные сказки - вариации знакомых сказок | 1. Дети могут использовать способ «включение» (заданный элемент действительности является отправной точкой воображения ребенка, некоторой частью созданной им композиции: круг - мяч и дорисовывается футболист). 2. Может сочинить сказку или историю на заданную тему и наполняет интересными и порой оригинальными деталями |
| Внимание |
| Младший возраст | Средний возраст | Старший возраст |
| 1. Внимание непроизвольно и крайне неустойчиво. 2. Может заниматься, не отрываясь от увлекательной для него деятельностью в течении 5 минут. 3. Если ребенок в 4 года не может сосредоточиться даже на новом материале в течение несколько минут, то необходима консультация у дефектолога и др. специалистов | 1. Растет устойчивость внимания. Может работать в течение 10-15 минут. 2. Ребенок может выполнять действия по правилу «первый элемент произвольного внимания». Отсюда увлечение настольными и подвижными играми | 1. Происходит переход от непроизвольного к произвольному вниманию и главным средством организации внимания является речь. 2. Ребенок может заниматься неинтересной работой 10 минут. 3. Может действовать по двум правилам одновременно 4. Если ребенок не может сосредоточиться на необходимой и неинтересной работе даже в течение 5-10 минут, то необходима дополнительная консультация у специалистов |
| Игра |
| Младший возраст | Средний возраст | Старший возраст |
| 1. Игра представляет собой продолжение и развитие предметной деятельности. Ребенок использует реальные предметы и изображающие их игрушки строго по назначению. 2. Процессуальные игровые действия заменяются цепочкой действий. Здесь еще нет сюжета и не отражаются взаимоотношения людей | 1. Предметы и предметные действия перестают интересовать ребенка. 2.В центре внимания оказываются отношения людей. 3. Возникает сюжетно-ролевая игра. Дети могут выбрать тему игры, создать условия для нее, выполнить соответствующие действия и правила, имеют опыт игр-драматизаций. У них формируется умение совместно играть друг с другом | 1. Сюжетно-ролевая игра становится преобладающей, оказывает большое влияние на развитие их взаимоотношений, на усвоение ребенком нравственных норм, на развитие его личности в целом |
| Продуктивные виды деятельности |
| Младший возраст | Средний возраст | Старший возраст |
| 1. Предметный рисунок, появляется у нормально развивающихся детей к концу третьего - началу четвертого года жизни. 2. Замысел меняется по ходу изображения. 3. Сооружают постройки из 2-3 элементов, в 4 года могут конструировать по готовому образцу и по схеме | 1. Отмечается стойкий интерес к продуктивным видам деятельности. 2. Замысел опережает изображение. 3. Могут работать по схемам, по плану, предложенному взрослым, но и сами планируют свою деятельность | 1.В рисунках отражение сюжета. 2. Сюжет, замысел опережает изображение, появляются элементы композиции. 3. Дети могут создавать и обыгрывать весьма сложные постройки, конструкции |
| Речь |
| Младший возраст | Средний возраст | Старший возраст |
| 1. Слово у ребенка часто оказывается недостаточно обобщенным, ситуативным или генерализованным, а в ряде случаев понимание его ребенком может быть вовсе неверным. 2. Направляющую и организующую роль выполняет речь взрослого. Она привлекает внимание ребенка, направляет его на деятельность, в более простых случаях определяет цель деятельности. Но включение словесной инструкции не всегда помогает ребенку в усвоении и осуществлении какой-либо деятельности. Ребенку необходимы и другие средства передачи знаний и организации деятельности: показ действий, образец, совместные действия взрослого и ребенка | 1. Слово направляет деятельность ребенка и помогает передавать ему знания, но словесное инструктирование, передача опыта в словесной форме еще нуждаются в чувственной опоре и качественно меняет его 2. Речь, сопровождающая деятельность ребенка, превращается сначала в фиксирующую, а затем в планирующую  | 1. Слово начинает служить источником знаний, передачи общественного опыта. 2. Речь активно включается в усвоение знаний, развитие мышления, в сенсорное развитие, в нравственное, эстетическое воспитание ребенка, в формирование его деятельности и личности |

Все эти важнейшие новообразования зарождаются и первоначально развиваются в ведущей деятельности дошкольного возраста - сюжетно-ролевой игре. Сюжетно-ролевая игра есть деятельность, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними. 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. Игра оказывает 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. Таким образом, игра способствует тому, что 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 в разных сторон. Это способствует развитию децентрации - важнейшей мыслительной способности человека, позволяющей представить другой взгляд и другую точку зрения. [7, с. 114].

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. Такая практика действия в воображаемом пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению.

Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

В игре складываются другие виды деятельности ребенка, которые потом приобретают самостоятельное значение. Так, продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование) первоначально тесно слиты с игрой. Только к старшему дошкольному возрасту результат продуктивной деятельности приобретает самостоятельное значение.

Имеющиеся в современной детской психологии данные о значении игры для развития всех психических процессов и личности ребенка в целом дают основание считать, что именно эта деятельность является в дошкольном возрасте ведущей.

Помимо сюжетно-ролевой игры, которая является главной и ведущей деятельностью дошкольника, существуют другие виды игр, среди которых обычно выделяют «режиссерские игры», «игры-драматизации» и «игры с правилами» (подвижные и настольные).

Режиссерская игра очень близка к сюжетно-ролевой, но отличается от нее тем, что ребенок действует не с другими людьми (взрослыми или сверстниками), а с игрушками, изображающими различные персонажи. Куклы, игрушечные мишки, зайчики или солдатики становятся действующими лицами игры ребенка, а он сам выступает как режиссер, управляющий и руководящий действиями своих «актеров». Поэтому такая игра и получила название режиссерской.

В отличие от этого, в игре-драматизации актерами являются сами дети, которые берут на себя роли каких-либо литературных или театральных персонажей. Сценарий и сюжет такой игры дети не придумывают сами, а заимствуют из сказок, фильмов или спектаклей.

Игры с правилами не предполагают какой-либо определенной роли. Действия ребенка и его отношения с другими участниками игры определяются здесь правилами, которые должны выполняться всеми. Типичными примерами подвижных игр с правилами являются хорошо всем известные прятки, салочки, классики, скакалки и пр. Настольно-печатные игры, которые сейчас получили широкое распространение, также являются играми с правилами. Все эти игры обычно имеют соревновательный характер: в отличие от игр с ролью в них есть выигравшие и проигравшие. Главная задача таких игр - неукоснительно соблюдать правила. Поэтому они требуют высокой степени произвольного поведения и, в свою очередь, формируют сто. Такие игры характерны в основном для старших дошкольников.

Особо следует упомянуть дидактические игры, которые создаются и организуются взрослыми и направлены на формирование определенных способностей ребенка. Эти игры широко используются в детских садах как средство обучения и воспитания дошкольников. Но игра - не единственная деятельность в дошкольном возрасте. В этот период возникают различные формы продуктивной деятельности детей. Ребенок рисует, лепит, строит из кубиков, вырезает. Общим для всех этих видов деятельности является создание того или иного результата, продукта - рисунка, постройки, аппликации. Каждый из этих видов деятельности требует овладения особыми способом действий, особыми умениями, и главное - представления о том, что ты хочешь сделать. [4, с. 131].

Особое внимание психологов и педагогов привлекает детский рисунок. Изобразительная деятельность взрослых и детей существенно различается. Если для взрослого главное - получить результат, то есть изобразить что-то, то для ребенка результат имеет второстепенное значение, а на первый план выступает сам процесс создания рисунка. Дети рисуют с большим увлечением, много говорят и жестикулируют, но часто выбрасывают свои рисунки, как только они окончены. Кроме того, дети не запоминают, что именно они рисовали. Еще одно важное отличие детских рисунков заключается в том, что они отражают не только зрительное восприятие, а весь сенсорный (главным образом двигательно-осязательный) опыт ребенка и его представления о предмете. Поэтому одежда изображенного человека может быть «прозрачной», потому что ребенок знает, что под ней находятся руки и ноги, а некоторые части тела, которые кажутся неважными (уши, волосы, пальцы и даже туловище), могут совсем отсутствовать. Младшие дошкольники рисуют человека в виде «головонога», у которого руки и ноги растут прямо из головы. Это значит, что в образе взрослого для него главное - лицо и конечности, а все остальное особого значения не имеет.

Другой формой продуктивной деятельности дошкольника является конструирование - целенаправленный процесс создания определенного результата. В дошкольном возрасте это обычно постройки из кубиков или разного рода конструкторов. Конструктивная деятельность требует своих способов и приемов, то есть особых операционально-технических средств. В процессе конструирования ребенок учится соотносить размер и форму различных деталей, выясняет их конструктивные свойства. Выделяют следующие три вида конструктивной деятельности ребенка:

Первый и наиболее элементарный - это конструирование по образцу. Ребенку показывают образец будущей постройки или показывают, как нужно строить, и просят воспроизвести заданный образец. Такая деятельность не требует особого умственного и творческого напряжения, но требует внимания, сосредоточенности, и главное - принятия самой задачи «действовать по образцу».

Второй тип - конструирование по условиям. В этом случае ребенок начинает строить свою конструкцию не на основе образца, а на основе условий, которые выдвинуты задачами игры или взрослым. Например, ребенку нужно построить и обнести забором два домика - для гусей и для лисы. При выполнении этой задачи ему нужно соблюдать по меньшей мере два условия: во-первых, домик лисы должен быть больше, а во-вторых, домик гусей должен быть обнесен высоким забором, чтобы лиса в него не проникла.

Третий тип конструктивной деятельности - конструирование по замыслу. Здесь ничто не ограничивает фантазии ребенка и самого строительного материала. Этого типа конструирования обычно требует игра: здесь можно сооружать не только из специального строительного материала, но и из любых окружающий предметов: мебели, палок, зонтов, кусков ткани и прочего.

Все эти типы конструирования - не этапы, последовательно сменяющие друг друга. Они сосуществуют и перемежают друг друга в зависимости от задачи и ситуации. Но каждый из них развивает определенные способности. [3, с. 116].

Помимо игровой и продуктивной деятельности, в дошкольном детстве появляются отдельные предпосылки учебной деятельности ребенка. И хотя в своем развитом виде эта деятельность складывается лишь за пределами дошкольного возраста, отдельные ее элементы возникают уже сейчас. В отличие от продуктивной, учебная деятельность направлена не на получение внешнего результата, а на целенаправленное изменение самого себя - на приобретение новых знаний и способов действия. По мнению Л.С.

Выготского, программа обучения дошкольников должна удовлетворять двум основным требованиям:

) приближать ребенка к школьному обучению, расширяя его кругозор и подготавливая к предметному обучению;

) быть программой самого ребенка, то есть отвечать его актуальным интересам и потребностям [4, с. 142].

В дошкольном возрасте становится возможным (и широко практикуется в нашей стране) целенаправленное обучение детей на занятиях. Но оно является эффективным лишь в том случае, если отвечает интересам и потребностям самих детей. Одним из наиболее распространенных методов включения учебного материала в интересы детей является использование игры (в частности дидактической) как средства обучения дошкольников.

Соотношение игровой и учебной деятельности детей - большая самостоятельная проблема дошкольной педагогики, которой посвящено немало исследований.

Таким образом, можно видеть, что в дошкольном возрасте появляются новые виды деятельности ребенка. Однако ведущей и наиболее специфичной для этого периода является сюжетно-ролевая игра, в которой зарождаются и первоначально развиваются все другие формы деятельности дошкольника.

**2. Эмпирическое исследование основных новообразований личности дошкольника**

**.1 Организация исследования**

Детство - пора удивительных открытий. Мир представляет притягивающим разнообразием форм, цветов, запахов, вкусов, звуков. Окружающее обладает множеством явных и скрытых свойств, которые ребёнок учится открывать для себя. Чтобы правильно ориентироваться в окружающем мире, важно воспринимать не только каждый отдельный предмет (стол, цветок, радугу), но и ситуацию, комплекс каких-то предметов в целом (игровую комнату, картину, звучащую мелодию). Объединить отдельные свойства предметов и создать целостный образ помогает восприятие - процесс отражения человеком предметов и явлений окружающего мира при их непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие даже какого-нибудь простого предмета очень сложный процесс, который включает работу сенсорных (чувствительных), двигательных и речевых механизмов.
Восприятие опирается не только на ощущения, которые каждое мгновение позволяют чувствовать окружающий мир, но и на предыдущий опыт растущего человека. Ребенок не рождается с готовым умением воспринимать окружающий мир, а учится этому. В младшем дошкольном возрасте образы воспринимаемых предметов отличаются большой смутностью и нечеткостью. Несмотря на то что ребенок с самого рождения может видеть, улавливать звуки, его необходимо систематически учить рассматривать, слушать и понимать то, что он воспринимает. Механизм восприятия готов, но пользоваться им ребёнок ещё только учится. На протяжении детства ребенок все более точно начинает оценивать цвет и форму окружающих объектов, их вес, величину, температуру, свойства поверхности и др. Он учится воспринимать музыку, повторяя ее ритм, мелодический рисунок. Учится ориентироваться в пространстве и времени, в последовательности событий. Играя, рисуя, конструируя, выкладывая мозаику, делая аппликации, ребенок незаметно для себя усваивает сенсорные эталоны - представления об основных разновидностях свойств и отношений, которые возникли в ходе исторического развития человечества и используются людьми в качестве образцов и мерок. К пяти годам ребенок легко ориентируется в гамме основных цветов спектра, называет базовые геометрические фигуры. В старшем дошкольном возрасте идет совершенствование и усложнение представлений о цвете и форме. Так, ребенок узнает об изменяемости каждого цвета по насыщенности (более светлый, более темный), о том, что цвета разделяются на теплые и холодные, знакомится с мягкими, пастельными, и резкими, контрастными, сочетаниями цветов. При помощи взрослых усваивает, что одна и та же форма может варьироваться по величине углов, соотношению сторон, что можно выделить криволинейные и прямолинейные формы. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей складываются представления о соотношениях по величине между тремя предметами (большой - меньше - самый маленький). Ребенок начинает определять знакомые ему предметы как большие или как маленькие независимо от того, сравниваются ли они с другими. Например, четырехлетний ребенок может расставить «по росту» игрушки от самой большой к самой маленькой. Может утверждать, что «слон большой», а «муха маленький,

В старшем дошкольном возрасте у детей складываются представления об отдельных измерениях величины: длине, ширине, высоте, а также о пространственных отношениях между предметами. Они начинают обозначать, как предметы располагаются относительно друг друга (за, перед, сверху, снизу, между, слева, справа и т.п.). Важно, чтобы дети овладели так называемыми глазомерными действиями. Это происходит, когда дошкольники овладевают умением соизмерять ширину, длину, высоту, форму, объем предметов. После этого они переходят к решению задач «на глаз». Развитие этих способностей тесно связано с развитием речи, а также с обучением детей рисованию, лепке, конструированию, то есть продуктивным видам деятельности. Продуктивная деятельность предполагает умение ребенка не только воспринимать, но и воспроизводить особенности цвета, формы, величины предметов, их расположение относительно друг друга в рисунках и поделках. Для этого важно не только усвоение сенсорных эталонов, но и развитие уникальных в своем роде **действий восприятия**.

**Действия идентификации** заключаются в том, что ребенок, воспринимая объект, сравнивает его свойства с определенным сенсорным эталоном и отмечает, что они абсолютно схожи. Например, воспринимая мяч, ребенок утверждает: «Мяч круглый».

**Действия отнесения к эталону** предполагают, что при восприятии объекта ребенок отмечает частичное совпадение его свойств с эталоном, понимает, что наряду с чертами сходства существуют некоторые черты различия между ними. Например, яблоко, подобно мячу, круглое, то есть должно быть соотнесено по форме с эталоном шара. Но форма яблока имеет и свои особенности: это, как правило, несколько приплюснутый шар с ямкой и выступом. Для того чтобы воспринять яблоко как круглое, необходимо при соотнесении его с эталоном отвлечься от этих дополнительных моментов.

**Моделирующие действия** заключаются в том, что при восприятии объектов со сложными свойствами, которые не могут быть определены при помощи одного эталона, требуется одновременно использовать два или более эталонов. Простейшим примером может служить форма одноэтажного деревенского домика, включающая прямоугольный фасад и трапециевидную крышу. Чтобы правильно воспринять такую форму, необходимо не только подобрать два эталона, но и установить их взаимное положение в пространстве.

Как происходит развитие действий восприятия? На первых порах ребенок пытается извлечь сведения о свойствах предметов из практических действий с ними. Трехлетние дети, когда им дают новый предмет, сразу же начинают действовать с ним. Попыток рассмотреть предмет или ощупать его у них не наблюдается, на вопросы о том, каков предмет, они не отвечают.

В среднем дошкольном возрасте практические действия начинают сочетаться с действиями восприятия. Дети четырех лет уже начинают рассматривать предмет, но делают это непоследовательно, несистематически, часто переходя к манипулированию. При словесном описании они называют только отдельные части и признаки предмета, не связывая их между собой.

К пяти-шести годам действия восприятия становятся достаточно организованными и эффективными, могут дать ребенку сравнительно полное представление о предмете. У старших дошкольников появляется стремление более планомерно обследовать и описывать предмет. Рассматривая предмет, они вертят его в руках, ощупывают, обращая внимание на наиболее заметные особенности. К семи годам дети могут систематически планомерно рассматривать предметы. Им уже не нужно действовать с предметом, они вполне успешно описывают его свойства благодаря работе процесса восприятия.

Если оценочные суждения об окружающих людях младшего дошкольника, как правило, недифференцированны, неустойчивы, изменчивы, то к шести-семи годам они становятся более полными, развернутыми, адекватными. По мере взросления дети все чаще воспринимают не столько внешние, сколько внутренние личностные качества других людей. Важно учитывать, что научаются они этому при мудром сопровождении взрослого, который задает «социальные эталоны», с которыми дети сверяют свое поведение и поведение других людей.

Таким образом, развитие восприятия в дошкольном возрасте - это сложный, многоаспектный процесс, который способствует тому, чтобы ребенок все точнее, четче отображал окружающий мир, научался различать нюансы действительности и благодаря этому мог успешнее адаптироваться в ней.

Автор: С.А. Минюрова

Восприятие - целенаправленный и активный интеллектуальный процесс по формированию образов окружающего мира. По мнению А.В. Запорожца, период дошкольного детства наиболее сенситивен для развития восприятия, так как под влиянием продуктивной творческой деятельности у ребёнка складываются сложные виды перцептивных и интеллектуальных действий по анализу воспринимаемых объектов. Восприятие детей становится осмысленным и дифференцированным. В процессе восприятия старших дошкольников усиливается роль зрительного сравнения, переработка вербального материала. Адекватное восприятие сенсорных событий имеет решающее значение для развития операций мыслительной деятельности.

Восприятие становится осмысленным, интеллектуальным процессом, позволяет глубже проникнуть в окружающее и познать более сложные стороны действительности. От восприятия ребенка в первую очередь зависит развитие памяти, главным видом которой в дошкольном возрасте является образная. Для оценки восприятия был подобран следующий тест:

**Тест «Узнай, кто это»**

Цель: оценивать восприятие ребенка с различных сторон, выявляя одновременно с характеристиками самих перцептивных процессов способность ребенка формировать образы, делать связанные с ними умозаключения и представлять эти заключения в словесной форме.

**2. Тест «Разрезные картинки»**

Цель: изучение особенностей установления причинно-следственных связей и отношений между объектами и событиями, изучение состояния устной связной речи, соотношения уровней развития мышления и речи.

**3. Тест «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн)**

Цель: исследование развития логического мышления, речи, способности к обобщению.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности - воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. «Без памяти, - писал С.Л. Рубинштейн, - мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом».
Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим. Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть не что иное, как запечатленный, передаваемый по наследству или приобретаемый в процессе индивидуальной жизни опыт. Без постоянного обновления такого опыта, его воспроизводства в подходящих условиях живые организмы не смогли бы адаптироваться к текущим быстро меняющимся событиям жизни. Не помня о том, что с ним было, организм просто не смог бы совершенствоваться дальше, так как то, что он приобретает, не с чем было бы сравнивать и оно бы безвозвратно утрачивалось.
Память есть у всех живых существ, но наиболее высокого уровня своего развития она достигает у человека. Такими мнемическими возможностями, какими обладает он, не располагает никакое другое живое существо в мире.

Для исследования процессов памяти был подобран следующий тест:

**Тест «Запоминание 10 слов А.Р. Лурия**

Цель: исследовать процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение. Методика может использоваться для оценки состояния памяти, произвольного внимания, истощаемости больных нервно-психическими заболеваниями, а также для изучения динамики течения болезни и учета эффективности лекарственной терапии. Методика может быть использована как для детей (с пяти лет), так и для взрослых.

**Заключение**

В соответствии с поставленной целью в данном исследовании были решены следующие задачи:

Рассмотрены подходы к изучению основных новообразований личности дошкольника.

Проанализировав психологическую литературу, были выявлены особенности влияния игровой деятельности на новообразования личности дошкольника.

В дошкольном детстве складываются важнейшие психические новообразования. В структуре психических функций центральное место начинает занимать память. Расширяются познавательные интересы ребенка и складывается абрис детского мировоззрения. Развивается произвольное поведение и личное самосознание ребенка.

Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольника, поскольку в ней складываются главные психические новообразования этого возраста. В традициях культурно-исторического подхода, который наиболее успешно разрабатывался Д.Б. Элькониным, игра рассматривается как специфический способ освоения социальной действительности. Ролевая игра имеет социальный характер - как по своему происхождению, так и по содержанию. Основной единицей игры является роль, которая реализуется в игровых действиях. Необходимо различать сюжет и содержание игры. Сюжет - это область действительности, которая воссоздается в ролевой игре. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет и воспроизводит как основной момент деятельности взрослых.

Содержание ролевой игры меняется с возрастом детей:

для младших дошкольников, основным содержанием игры. являются предметные действия людей, в среднем дошкольном возрасте на первый план выступают отношения между людьми, в старшем - выполнение правил, регулирующих поведение и отношения людей.

Помимо сюжетно-ролевой, среди игр дошкольников выделяются режиссерская, игра-драматизация, игра с правилами, дидактическая игра. В дошкольном возрасте появляются продуктивные формы деятельности - рисование, лепка, аппликация и конструирование. В дошкольном возрасте возникают элементы учебной деятельности. Но основным и ведущим видом деятельности в этот период является сюжетно-ролевая игра.

**Список используемой литературы**

дошкольный личность новообразование

1. Марютина, Т.М., Стефаненко, Т.Г., Поливанова, К.Н. Психология развития: Учебник для студентов высших психологических и педагогических заведений [Текст]/ Под редакцией Т.Д. Марцинковской.-М.: Издательский центр «Академия», 2001.

. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] /Л.И Божович - СПб., Питер, 2008.

. Волков, Б.С. Волкова Н.В. Детская психология. От рождения до школы [Текст]/ Б.С. Волков, Н.В. Волкова - СПБ.: Питер, 2009.

. Игнатьева, Т.А. Развитие ребенка. Психические, физические, интеллектуальные способности [Текст]/ Т.А. Игнатьева - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.

. Ольшанская, Е.В. Развитие мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения, речи. Игровые задания [Текст] Е.В. Ольшанская - М.: Первое сентября, 2009.

. Семаго, Н., Семаго, М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст]/ Н. Семаго, М. Семаго - СПб.: Речь, 2010.

. Смирнова, Е.О. Детская психология. Учебник для вузов [Текст]/ Е.О. Смирнова - М.: Владос, 2008.

. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. Л.М. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Институт практической психологии, 1996.

. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества Учебник для студентов психолого - педагогических факультетов вузов [Текст]/ В.С. Мухина - М.: Институт практической психологии, 1998.

. Лаврова, Г.Н. Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебное пособие [Текст]/ Г.Н. Лаврова - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005.

. http://bibl.tikva.ru

. http://sbiblio.com

. http://testoteka.narod.ru/lichn/0.html

. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст]/ Л.С. Выготский Изд. «Союз»; СПб1997.

. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. Учебник [Текст]/ Л.Ф. Обухова Изд. «Роспедагенство»; Москва 1996.

. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст]/ Под редакцией Д.И. Фельдштейна - М.:Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду [Текст]/ Р.Р. Калинина - СПб.: Речь, 2003.

. Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., перераб. и доп. [Текст]/ С.А. Козлова, Т.А. Куликова - М.: Издательский центр «Академия», 2000.

. Панфилова, М.Ф. Игротерапия общения [Текст]/ М.Ф. Панфилова - Москва: ТОО «ИнтелТех», 1995.

. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов [Текст]/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Институт практической психологии, 1996.