ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ

ГБОУ СПО ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ № 15

ПРЕДМЕТНАЯ КОМИССИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН И ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

КУРСОВАЯ РАБОТА

Влияние физических упражнений на психическое развитие ребёнка

Предмет: Теоретические и методологические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста

Поляковой Зои Борисовны

Москва, 2014

Введение

Актуальность нашего исследования, состоит в том, что уровень психической и физической готовности к школьному обучению у дошкольников снижается из года в год. Учителя отмечают, что первоклассники часто испытывают серьёзные трудности в учебе, усвоения материала, режима учебы; овладении навыком письма из-за неподготовленности руки и резкого увеличения числа детей с нарушением речевого развития и проблем с двигательным аппаратом, и координации движений при исполнении движений.

Поднимая проблему развития крупной и мелкой моторики у детей. Письмо-это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений рук. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей руки, а так же хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания.

Для овладения навыком письма необходима определенная функциональная зрелость коры головного мозга. Неподготовленность к письму - функциональная незрелость коры головного мозга. Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния ребенка в школе.

Поэтому в дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимы для овладения письмом, создать условия для наполнения ребенком двигательным и практическим опытом, развития навыков речевой и двигательной умелости. Но в дошкольном возрасте важна именно подготовка к письму, а не обучение ему, что часто приводит к формированию неправильной техники письма.

Развитие мелкой моторики рук имеет большое значение для общего физического и психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства.

Проводя аналогию «руки с мозгом», можно сказать: «с аналитической точки зрения около трети всей площади двигательной проекции кары головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны, именно это служит основанием для рассмотрения кисти руки как «органа речи», также как артикуляционного аппарата». Таким образом, развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи и уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Как правило, если движения пальцев развиты в соответствии с возрастом, то в речевое развитие ребенка в пределах возрастной нормы, многие психические процессы: внимание, мышление, воображение, память, связная речь «работают» очень легко. Поэтому тренировка движений пальцев рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка, и имеет большое значение для координации его движений.

В целом физиологи считают, что «двигательная активность - кинетический фактор, который во многом определяет развитие организма и нервной системы наряду с генетическим фактором и влиянием сенсорной разно модальной информации. Полноценное физическое развитие, формирование правильной осанки, двигательных качеств, оптимального двигательного стереотипа через развивающие движение неразрывно связано с гармоничной последовательной организацией нервной системы, ее чувствительных и двигательных центров анализаторов». Таким образом по мнению ученых, программа дошкольного образования «Физическое развитие и здоровье» в одинаковой степени должна быть нацелена и на телесное (физическое), и на нервно-психическое развитие ребенка.

Исследования данной проблемы можно разделить на четыре направления:

) взаимосвязь физиологии и психологии: Н. А. Бернштейн, Г. Шеперд, В. А. Шишкина, Л. В. Карманова, В. Г. Фролов и др.;

) физиология движений и важности физических нагрузок для развития организма ребенка: Н. М. Амосов, И. В. Муравов, Ю. И. Евсеева и др.;

) развитие крупной моторики: П. Лаутеслагером, Е. В. Поле, Патрицией С. Уиндерс и др.;

) развитие мелкой моторики: М. Ю. Кистяковсой, Н. Л. Фигуриным, М. П. Денисовой, Р. Я. Абрамович-Лехтман и др.

Итак, существует противоречие между активным поиском новых форм подготовки детей к школе и взаимосвязи психического и физического развития и недостаточной изученностью теории и практики использования физических упражнений и их влияние на психическое развитие детей в отечественной и зарубежной литературе.

Данное противоречие определило проблему нашего исследования: каковы особенности развития психики детей дошкольного возраста? Каковы особенности взаимосвязи моторного и психического развития?

Решение данной проблемы составило цель нашего исследования.

Объектом исследования выбран процесс развития и установления взаимосвязи моторного и психического развития детей дошкольного возраста. моторное психическое упражнение дошкольный

Предметом исследования является влияние физических упражнений на психическое развитие ребенка.

Задачи исследования:

Анализ физиологической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

Определить особенности развития психики детей дошкольного возраста.

Выявить эффективность использования физических упражнений на психику ребенка.

Структура исследования включает в себя: введение, одну главу, вывод по первой главе, список используемой литературы, приложение, содержащее в себе диск с мультимедийной презентацией по теме исследования.

Глава 1. Теоретические основы исследования

1.1 Взаимосвязь моторного и психического развития

Движение является одним из основных механизмом управления в системе «организм - среда» [21; 237]. Организм человека не просто уравновешивается со средой, но активно приспосабливается, адаптируется, и в процессе этой адаптации он, с одной стороны, усовершенствуется структурно и функционально, а с другой - активно изменяет и приспосабливает среду. В данном процессе движения у человека приобретает специфический, качественно новый характер. Оно обусловлено сознательным, социально-биологическим характером деятельности человека, является основным средством связи и взаимодействия, активной адаптацией, трудовой и учебной деятельностью, которые в свою очередь в значительной степени зависят от уровня развития координационных способностей человека.

Говоря о координации движений человека следует рассмотреть понятие «моторика», «моторное развитие». Моторика (лат. motus- движение) - двигательная активность организма или отдельных органов [1]. Под моторикой понимают последовательность движений, которые в своей совокупности нужны для выполнения какой-либо определённой задачи. Различают крупную и мелкую моторику, а также моторику определённых органов.

Навыки крупной моторики включают в себя выполнение таких действий, как переворачивание, наклоны, ходьба, ползание, бег, прыжки и тому подобные. Обычно развитие навыков крупной моторики следует по общему шаблону в определённом порядке у всех людей. Развитие также в целом движется сверху вниз. Первое, что обычно ребенок учится контролировать - это движения глаз. Крупная моторика является основой, на которую впоследствии накладываются более сложные и тонкие движения мелкой моторики.

Мелкая моторика - способность манипулировать мелкими предметами, передавать объекты из рук в руки, а также выполнять задачи, требующие скоординированной работы глаз и рук. Навыки мелкой моторики используются для выполнения таких точных действий, как «пинцетный захват» (большим и указательным пальцами) для манипулирования небольшими объектами, письмо, рисование, вырезание, застёгивание пуговиц, вязание, игра на музыкальных инструментах и так далее. Освоение навыков мелкой моторики требует развития более мелких мышц, чем для крупной моторики.

Психофизиологическая структура движения сложна, ее исследованием занимались многие отечественные и зарубежные ученые: психологи, физиологи, медики, педагоги. Все исследования в области развития мелкой моторики можно классифицировать по степени влияния на развитие у ребенка: мозга, движений, речи, психики (умственных процессов).

Мозг.

В первые о влияние мануальных (ручных) действий на развитие мозга человека было известно еще во втором веке до н. э. в Китае. Специалисты утверждали, что игры с участием рук и пальцев приводят в гармоничное отношения тело и разум, поддерживают мозговые системы в превосходном состоянии (Э.Я. Степаненкова и другие).

Японский врач Намикоси Токудзиро создал оздоровляющую методику воздействия на руки. Он утверждал, что пальцы наделены большим количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему человека. На кистях рук расположены множество акупунктурных точек, массируя которые можно воздействовать на внутренние органы, рефлекторно с ними связанные.

По насыщенности акупунктурными зонами кисть не уступает уху и стопе. Восточные медики установили, что массаж большого пальца повышает функциональную активность головного мозга, массаж указательного пальца положительно воздействует на состояние желудка, среднего - на кишечник, безымянного - не печень и почки, мизинец на сердце.

В Китае распространены упражнения для ладоней с каменными и металлическими шарами. Популярность этих занятий объясняется их оздоравливающим и тонизирующем организм эффектом. Регулярные упражнения с шарами улучшают память, умственные способности ребенка, устраняют его эмоциональное напряжение, улучшает деятельность сердечно сосудистой и пищеварительной систем, развивают координацию движений, силу и ловкость рук, поддерживают жизненный тонус.

В Японии широко используются упражнения для ладоней и пальцев с грецкими орехами. Их растирают между ладонями, пальцами, учат ребёнка разнообразным манипуляциям. Прекрасное оздоравливающее и тонизирующее воздействие оказывает перекатывание между ладонями шестигранного карандаша.

Истоки способностей и дарования детей, по словам В. Сухамлинского, находятся на кончиках пальцев. Чем тоньше взаимодействия руки с орудием труда, тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия. Чем больше мастерства в детской руке, тем ребёнок умнее.

Движение.

Н.А. Бернштейн определил «координацию тонких движений пальцев рук… как преодоление избыточных степеней свободы движущего органа иными словами, превращение его в управляемую систему». Или «координация есть организация управляемости двигательного аппарата» [4;164].

Темп движений зависит от индивидуальных особенностей человека. Возможность быстро образовывать рефлексы на время, а, следовательно, и выполнять равномерные движения в значительной степени зависит от уравновешенности нервных процессов. Умение же быстро переходить от одного темпа к другому, связано с подвижностью нервных процессов. Люди сангвинического темперамента легко меняют темп движений. Лица с инертностью процесса возбуждения, с неуравновешенностью нервных процессов (холерики) с трудом переходят от быстрого темпа к медленному и с трудом выполняют (или вообще не могут выполнить) равномерные движения. Лица с инертным процессом торможения затрудняются в переходе от медленного темпа к более быстрому. Флегматики и меланхолики легко приспосабливаются к движениям в более медленном темпе. Внешние раздражители часто вызывают у людей, преимущественно у холериков, ускорение темпа движений вследствие растормаживания рефлекса на время. Если внешние раздражители предъявляются равномерно, то лица со слабой нервной системой приспосабливают свои движения к темпу этих раздражителей.

Работы И.М. Сеченова, И.П. Павлова и современные исследования высшей нервной деятельности позволяют проникать в закономерности формирования двигательных навыков, в том числе и мелкой моторики, опираясь на учения об условно рефлекторных временных связях и образовании динамического стереотипа. Вся деятельность человека в процессе двигательного воспитания находится в зависимости от высшей нервной деятельности и определяется как анатомическим дозреванием центрально - нервных субстратов (новейших органов моторной системы и надстроенных над ней фронтальных систем полушарий), так и функциональным дозреванием, и налаживанием работы координационных уровней [14].

Анатомическое дозревание органов моторной системы заканчивается к 2 - 2,5 годам. Сначала идет дозревание древних мозговых структур (мозжечок, красное ядро, «черное вещество»). Последнее соединено не только с корой полушарий, но и с системой, которая к моменту рождения у человека еще недоразвита и созревает к 5 - 6-ому месяцу жизни. До первого полугодия жизни ребенка присуще массовые дифференцированные движения автоматического и защитного характера. В 5 - 6-ти месячном возрасте наступает переломный момент в моторике грудного ребенка: наблюдается переход от синкинезий к синергии (синкинезий - одновременные движения, лишенные смысловой связи; синергии - со дружественные движения или их компоненты, направленные к совместному разрешению определенной двигательной задаче). К 7-ми месяцам ребенок обретает позу.

Второе полугодие является периодом подготовки к ходьбе и бегу. Дети 2-х лет производят впечатление увальней, дети 3 - 7 лет отличаются подвижностью, грациозностью и двигательным богатством, которые появляются в выразительной изобразительной и обиходной моторике. В силу недоразвития корковых механизмов дети в этом возрасте испытывают трудности при выполнении точных движений.

Указывая на важность изучения и совершенствования двигательной сферы у детей, нуждающихся в специальном коррекционном обучении, Л.С. Выготский писал, что, будучи относительно самостоятельной, независимой от высших интеллектуальных функций и легко упражняемой, моторная сфера даёт богатейшую возможность для компенсации интеллектуального дефекта [20; 138].

Все глубинные психологические процессы, осознанные или неосознанные, отражаются в положении наших рук, жестикуляции, мелких движениях пальцев. Исследователи, занимающиеся изучением детского мозга, психики детей, отмечают большое стимулирующие влияния функций руки. И. Кант писал: «Рука - вышедший наружу мозг».

Движение пальцев рук у людей совершенствовались из поколение в поколение, так как люди выполняли руками все более тонкую и сложную работу. В связи с этим происходило увеличение площади двигательной проекции кисти руки в человеческом мозге [15; 334].

Физиологи доказали, что с анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Именно величина проекции кисти руки, ее близость к моторной зоне даёт основание рассматривать кисть руки как «орган речи», такой же, как и артикуляционный аппарат. В связи с этим, было выдвинуто предложение о существенном влиянии тонких движений пальцев на формирование и развитии речевой функции у ребенка. Поэтому, чтобы научить малыша говорить, необходимо тренировать не только его артикуляционный аппарат, но развивать движение пальцев рук, или мелкую моторику [14].

«Не интеллектуальные преимущества сделали человека властелином над всем живущем, но то, что одни мы владеем руками - этим органом всех органов», - писал Джордано Бруно. В процессе эволюции кисть становилась не только исполнительницей воли, но и создательницей, воспитательницей мозга. Территория проекции кисти и особенно большого пальца в передних центральных извилинах коры больших полушарий мозга имеет почти такую же протяженность, как все остальное тело [8; 224].

Функция кисти уникальна и универсальна. Она основной орган труда во всем его многообразии. Рука на столько связана с нашим мышлением. С переживаниями, трудом, что стала вспомогательной частью нашего языка. Все то, что есть в человеке неуловимого, невыразимого, что не находит слов, ищет выражения через руку. Жест как слово, может возвысить человека, успокоить, оскорбить, приласкать, вселить веру в правое дело, подтвердить слова, сделать их более весомыми [19; 11].

Установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированных тонких движений пальцев рук. И если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие.

Речь.

Невропатолог и психиатр В.М. Бехтерев писал, что движения руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали ее развитию. Развитие функций руки и речи у людей шло параллельно. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слов; все последующие совершенствования речевых реакций состоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. Английский психолог Д. Сели также придавал очень большое значение «созидательной работе рук» для развития мышления и речи детей [4; 165].

Надо отметить, что тренировка пальцев рук влияет на созревание речевой функции не случайно. В лабораторном электрофизиологическом исследовании, проведенном Т.П. Хризман и М.Н. Звонаревой, было обнаружено, что, когда ребенок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга (ранее эти исследования проводил И.П. Павлов).

Так как у правшей в левой лобной области двигательная речевая зона, а в левой височной области - сенсорная речевая зона, оказалось, что если ребенок производит ритмичные движения пальцами правой руки, то в левом полушарии мозга у него возникает усиление согласованных электромагнитных колебаний именно в лобной и височной зонах. Движение пальцев левой руки вызывало такую же активизацию в правом полушарии [12; 76].

Л.А. Панашенко было проведено исследование детей первых недель жизни. У шестинедельных младенцев записывались биотоки мозга, затем у одних из этих детей тренировали правую руку, у других - левую. Тренировка заключалась в массаже кисти руки и пассивных (т.е. производимым не самим ребенком, а взрослым) сгибания и разгибания пальчиков. Через месяц и через два месяца такой тренировки повторно записывали биотоки мозга и математическими методами вычислялась степень устойчивости в появления волн высокой чистоты (что является показателем созревания коры мозга). В результате исследования выяснилось, что через месяц тренировки высокочастотные ритмы стали отмечаться в области двигательной проекции, а через два месяца - и в будущей речевой зоне, в полушарии, противоположном тренируемой руке [21].

М.М. Кольцова пришла к заключению, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее, от пальцев. Этот факт должен использоваться в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторной стороны речи. Рекомендуется стимулировать речевое развитие детей путём тренировки движений пальцев рук.

Многие авторы рекомендуют начинать тренировку движений пальцев рук как можно раньше, в 6-7 месяцев.

С.Е. Гаврина в книге «Развиваем руки, чтобы учиться писать красиво и рисовать» подчеркивает связь развития действий рук с возможностью познания окружающей действительности. Она пишет: «Возможность познания окружающих предметов у детей в большой степени связана с развитием действий рук. Со стороны может показаться, что ребенку протянуть руку к предмету, взять его настолько просто, что это не заслуживает особого внимания. Но какими простыми не казались эти действия для нас, взрослых, нужно отметить: у ребенка первых месяцев жизни они отсутствуют, ребенок не может выполнить координированные, целенаправленные действия [10].

Целенаправленные преднамеренные действия у ребенка возникают в процессе воспитания и обучения его взрослыми…»

В настоящее время усилия многих авторов направленны на разработку пальчиковых игр разной направленности (С.Е. Гаврина, В.П. Дудьева, А.А. Китаева, и др.).

В статье В.П. Дудьева «Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушением речи» описывает ряд упражнений с предметами, направленных на развитие тонких движений кистей пальцев рук. Формирование двигательной функции, в том числе и тонких движений рук, происходит в процессе взаимодействия ребенка с окружающим его предметным миром. Манипулятивные действия осваиваются ребенком через научение в процессе его общения со взрослыми. Двигательная активность ребенка, его предметно-манипулятивная деятельность, способствующая развитию тонких движений кистей рук оказывает влияние на речевую функцию ребенка, на развитие у него сенсорной и моторной сторон речи.

Автор отмечает, что развитие рук ребенка начинается с ощупывательных и хватательных движений. Захватывая находящиеся вблизи предметы, игрушки, манипулируя ими. Ребенок при помощи руки приобретает свой первый опыт в познании окружающего его предметного мира. Рука, таким образом, постепенно развивается. Благодаря развитой руке расширяются возможности ребенка в формировании пространственных представлений, о свойствах и качествах предметов через практические действия с ними.

Упражнения с предметами приобретают для ребенка ценностный смысловой характер, что позволяет детям в большинстве случаев достигать значительных результатов в развитии тонкой моторки рук и ручной ловкости. Автор дает рекомендации для организации работы по развитию мелкой моторики, описание характера возможной помощи ребенку при освоении того или иного конкретного упражнения с мелкими предметами.

В книге А.А. Китаева представлено много игр на развитие соотносящих движений, которые совершенствуют у ребенка ловкость рук, глазомер, согласованность движений обоих рук. В книге «Развиваем руки, чтобы учиться писать и красиво рисовать» С.Е. Гавриной представлены игры и упражнения для развития движений рук, диагностические задания, которые помогут определить уровень развития мелкой моторики у детей [9].

Очень важной частью работы по развитию мелкой моторики являются пальчиковые игры. Игры эти очень эмоциональны, проводятся как в детском саду, так и дома. Они увлекательны, способствуют развитию речи, творческой деятельности. Пальчиковые игры как бы отображают реальность окружающего мира - предметы, животных, явления природы, людей и их деятельность, активизируют моторики рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности. Физкультминутки, комплексы пальчиковой гимнастики представлены в пособиях Т.А. Ткаченко, Е.А. Алябьевой, Г.В. Беззубцевой, В.В. Цвынтарного.

В специальной литературе (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, М.В. Ипполитова, О.С. Бот) формированию двигательных навыков и дифференцированных движений пальцев рук также уделяется большое внимание. Имеется описание приемов для развития и совершенствования моторики пальцев рук у детей с нарушением речи, приведены разнообразные игры и упражнения. Очень актуальным в плане диагностики и коррекции развития мелкой моторики является материал книги Н.Ю. Боряковой «Ступеньки развития. Ранняя коррекция и диагностика ЗПР». В ней определяются программные задачи по развитию мелкой моторики, содержание коррекционной работы и основные этапы, которые условно обозначены как «ступеньки» развития. Каждой ступени отводится определенное время и на каждом этапе решаются конкретные задачи.

В ходе анализа литературы мы выявили, что под термином «тонкая моторика» мы понимаем высокодифференцированные точные движения преимущественно небольшой амплитуды и силы. В социализированных движениях это движения пальцев руки и элементов артикуляционного аппарата [4; 141].

Тонкая моторика является составной частью моторных способностей индивида и оптимального двигательного стереотипа социализированных движений. Ее развитие базируется на основе формирования оптимальной статики тела, оптимального двигательного стереотипа и движений конечностей, музыкально-ритмических движений [11; 346].

Тонкая моторика соответствует высшему уровню оптимального стереотипа моторного развития человека. С одной стороны, она граничит со статическими положением мелких сегментов, с другой стороны, тонкая моторика имеет зону перехода к крупной, или грубой, моторике. Тонкую моторику необходимо развивать в системе параллельного формирования всех основных видов моторных способностей, на основе грубой моторике, с целью создания оптимального двигательного стереотипа.

Одним из главных моментов развития ребёнка, отражающих его взаимодействие с окружающим миром, является его двигательная активность. Мероприятия, направленные на её укрепление и поддержание, можно разделить на два вида - развитие мелкой моторики и развитие крупной моторики. Крупная моторика предполагает выполнение упражнений, в которых участвуют мышцы всего тела ребёнка, его рук или ног; при мелкой моторике чаще участвуют пальцы рук.

Крупная моторика - это развитие и совершенствование произвольных движений, любые физические упражнения. Уже в первые месяцы своей жизни малыш осваивает некоторые двигательные навыки - сначала он, лёжа на животе, поднимает головку, затем учится её удерживать, переворачивается со спины на живот и обратно, начинает ползать и так далее. Всё это - результат естественного развития ребёнка, который мало зависит от родителей. Однако по мере взросления ребёнка родителям необходимо уделять внимание совершенствованию его двигательной активности. Развитие крупной моторики не только способствует формированию вестибулярного аппарата, укреплению мышц и суставов, развитию гибкости, но и помогает адаптироваться в социальной среде, расширить кругозор, положительно влияет на формирование речевых навыков и развитие интеллекта. Крупная моторика также способствует лучшему освоению навыков мелкой моторики.

Кроме того, будучи хорошо развитым физически, ребёнок более уверенно чувствует себя среди своих сверстников, и существует меньше вероятности возникновения каких-либо страхов или комплексов.

Мелкая моторика - это разновидность движений, в которых участвуют мелкие мышцы. Эти движения не являются безусловным рефлексом, как ходьба, бег, прыжки и требуют специального развития. Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, оптико - пространственное восприятие (координация), воображения, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Ученые, психологи и педагоги рассматривают мелкую моторику как один из показателей физического и нейропсихического развития ребенка. А в дошкольном возрасте моторное развитие составляет фундамент умственного развития, ведь умственные способности начинают формироваться рано и в тесной связи с расширением деятельности, в том числе и обще двигательной и ручной.

Анализ литературы показал, что моторика и психическое развитие ребенка - это процессы протекающие параллельно и взаимозависимо друг от друга.

1.2 Особенности развития психики детей дошкольного возраста

Дошкольное детство - совершенно особенный период развития ребенка. А.Н. Леонтьев дает следующую общую характеристику дошкольного детства: «Это период первоначального фактического склада личности, период развития личностных «механизмов» поведения. В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта - единство личности. Именно поэтому, что период дошкольного детства есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен» [7; 34].

В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникает внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне - взрослым или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном сам ребенок начинает определять собственное поведение.

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. К началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение Л.С. Выготский назвал социальной ситуацией развития. Выготский подчеркивает, что социальная ситуация «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным». Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л.С. Выготский, - эта та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте этой идеальной формой становится мир взрослых людей. Согласно Д.Б. Эльконину, дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций и его задач. Взрослый здесь выступает в обобщенной форме, как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый-папа, доктор, шофер и т. п.). Противоречие этой социальной ситуации развития Д.Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность жить вместе с окружающими людьми. Однако в современных условиях жизнь ребенка происходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром. Л.Ф. Обухова подчеркивает, что единственная деятельность, которая позволяет смоделировать отношения взрослых, включиться в них и действовать внутри этой модели, - сюжетноролевая игра.

Игра выступает ведущим типом деятельности ребенка дошкольного возраста, где ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. По мнению B.C. Мухиной, игра становится ведущим типом деятельности не потому, что ребенок-дошкольник большую часть времени проводит в развлекающих его играх, а потому, что игра вызывает качественные изменения в психике ребенка. Игра содержит в себе несовместимые и противоречивые начала. Она является одновременно свободной и жестко регламентированной, фантастической и реальной, эмоциональной и познавательной. В отечественной психологии наиболее ярким теоретиком и исследователем детской игры является Д.Б. Эльконин, который в своих работах продолжал и развивал традиции Л.С. Выготского. По мнению Д.Б. Эльконина, деятельность людей, их отношения к предметам и друг другу являются особенно привлекательными для ребенка и именно в игре дети воспроизводят эту сферу окружающей их действительности. В ролевой игре ребенок реализует свое стремление жить общей жизнью со взрослыми, и хотя эта жизнь протекает в сфере представлений, но она захватывает ребенка целиком и является не фиктивной, а действительной его жизнью. Таким образом, центральным моментом любой игры является воспроизведение деятельности взрослых людей, их отношений. На основе специфических, только в игре возникающих условий, ребенок из действий с предметами извлекает их общественную сущность (то есть то, что всякое действие с предметом связано с определенными отношениями между людьми, направлено на другого человека). В этом вхождении в человеческие отношения и в их освоении заключается значимость игры для ребенка- дошкольника. Именно это, по мнению Д.Б. Эльконина, определяет то большое влияние, которое оказывает ролевая игра на развитие всей личности ребенка дошкольного возраста, на развитие всех сторон его психической жизни.

Многие психологи, занимающиеся изучением игры, подчеркивали ее значение для психического развития ребенка. Развитая форма ролевой игры глубоко изучена в исследованиях Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина др. Творческая ролевая игра, являющаяся ведущим типом деятельности ребенка-дошкольника, не является, однако, единственной его деятельностью. В игре складываются другие виды деятельности ребенка (рисование, лепка, конструирование и др.), которые в дальнейшем приобретают самостоятельное значение. Возникновение и интенсивное развитие в дошкольном возрасте новых видов деятельности оказывает определяющее влияние на развитие познавательных процессов, на формирование механизмов опосредованного личностного поведения и наиболее ценных качеств личности ребенка, а также на возникновение первичной формы личного сознания.

Возникающие в дошкольном возрасте многообразные виды деятельности ребенка различаются не только по своему содержанию, но - и это главное - по отношениям между ребенком и взрослым, по тому, в какой форме присутствует взрослый в той или иной деятельности. В зависимости от характера этих отношений могут быть выделены следующие типы деятельности ребенка.

Во-первых, это игра, в которой взрослый, его общественные функции и отношения к вещам и другим людям присутствуют опосредствованно, через роль, которую берет на себя ребенок. Поведение ребенка, его отношение к вещам и товарищам по игре (выполняющим функции других людей) опосредствованы ориентирующим его образом взрослого. Благодаря роли взрослого, взятой ребенком, и действенному ее воплощению он усваивает типичные формы отношений к вещам и другим людям. Вместе с тем происходит интенсивное формирование механизмов личностного поведения, т.е. механизмов подчинения своего поведения образу, данному в идеальной форме, в форме представления, как к образцу. Близко к игре стоят разнообразные формы так называемой творческой деятельности - рисование, лепка и др.

Во-вторых, это различные, доступные детям этого возраста виды труда, особенно бытового, в которых ребенок вступает в отношения со взрослыми через результаты своей деятельности.

В-третьих, это организованные занятия, в которых взрослый организует деятельность ребенка через смысл предлагаемых заданий и их оценку. Вначале педагог присутствует здесь просто как человек, который может предложить для выполнения нечто интересное по замыслу, помочь осуществить его и оценить выполненное, и только во второй половине дошкольного возраста возникает специфическое отношение к воспитателю как к учителю и к занятию как к учебному занятию. Выделяются чисто учебные задания и цели, и педагог теперь выступает как лицо, которое много знает и умеет и у которого можно многому научиться.

В-четвертых, это деятельность, связанная с выполнением различных режимных моментов, в которой отношения ребенка и педагога даны в непосредственной форме.

В самом начале дошкольного возраста все эти типы деятельности довольно близки друг к другу и их дифференциация происходит лишь постепенно.

В процессе развития отношений между ребенком и взрослым и дифференциации всех видов его деятельности в дошкольном возрасте происходит: возникновение и развитие соподчинения мотивов, усвоение этических норм, развитие произвольного поведения и, наконец, формирование личного сознания.

Таким образом, основными новообразованиями дошкольного возраста являются:

Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения. Все, что видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые укладывается непостоянный окружающий мир. Ж. Пиаже показал, что у ребенка в дошкольном возрасте складывается артификалистское мировоззрение: все, что окружает ребенка, в том числе и явления природы - результат деятельности людей. Строя картину мира, ребенок выдумывает, изобретает теоретическую концепцию, строит мировоззренческие схемы. Такое мировоззрение увязывается со всей структурой дошкольного возраста, в центре которого находится человек. Д.Б. Эльконин замечает парадокс между низким уровнем интеллектуальных возможностей и высоким уровнем познавательных потребностей.

. Возникновение первичных этических инстанций и на их основе - моральных оценок, которые начинают определять эмоциональное отношение ребенка к другим людям.

. Возникновение соподчинения мотивов. Возникают новые мотивы поступков и действий, и, прежде всего мотивы общественные по своему содержанию, связанные с пониманием взаимоотношений между людьми (мотивы долга, сотрудничества, соревнования и т.п.). Все эти мотивы вступают в различные соотношения, образуют сложную структуру и подчиняют себе непосредственные желания ребенка. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманных действий над импульсивными. Преодоление непосредственных желаний определяется не только ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка (принцип «данного слова»). Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям.

. Формируется произвольное поведение и новое отношение ребенка к себе и своим возможностям. Произвольное поведение - это поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин отмечал, что в дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем он становится все более и более обобщенным, выступающим в форме правила, или нормы. На основе формирования произвольного поведения у ребенка, по Д.Б. Эльконину, появляется стремление управлять собой и своими поступками. Овладение умением управлять собой, своим поведением и поступками выделяется как особая задача.

Возникновение личного сознания - возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми. Стремление к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может (начало самооценки). Говоря о самосознании, часто имеют ввиду осознание своих личных качеств (хороший, добрый, злой и т.п.) «В данном случае,- подчеркивает П.Ф. Обухова,- речь идет об осознании своего места в системе общественных отношений. Три года - внешне «Я сам», шесть лет - личное самосознание. И здесь внешнее превращается во внутреннее».

Рассмотрим подробнее некоторые новообразования, характеризующие нормальное психическое развитие ребенка в период дошкольного возраста.

Возникновение соподчинения мотивов.

В детской психологии серьезную попытку создать теорию развития личности ребенка дошкольного возраста предпринял А.Н. Леонтьев, опирающийся при этом на большой фактический материал, полученный как российскими, так и зарубежными авторами.

Начало формирования личности А.Н. Леонтьев связывает с появляющимся в начале дошкольного возраста и развивающимся на всем его протяжении соподчинением мотивов. Анализируя относящиеся к этому вопросу факты, он приходит к заключению, что характерной особенностью разных видов деятельности, возникающих в дошкольном возрасте, является то, что они все более побуждаются и направляются не отдельными, друг с другом не связанными мотивами, а системой взаимно соподчиненных мотивов.

Изменения, происходящие в общем строении деятельности ребенка дошкольного возраста, А.Н. Леонтьев считает решающими и связывает с ними все психическое развитие дошкольника. Соподчинения мотивов деятельности, по А.Н. Леонтьеву, является центральным звеном формирования личности. Д.Б. Эльконин разработал важнейшее положение, касающееся раскрытия новых взаимоотношений ребенка и взрослых (и общества), которые возникают в начале дошкольного возраста, а затем развиваются на протяжении всего этого периода, приводя к образованию таких отношений, которые типичны уже для школьного возраста.

Раннее детство характеризуется тем, что взрослый является центральным звеном той конкретной ситуации, в которой действует ребенок. Ребенок подражает взрослому, действует согласно его указаниям, вовсе не выделяя себя и свое поведение из совместной деятельности со взрослым. Лишь к концу раннего детства такая непосредственная связь со взрослыми начинает видоизменяться. Ребенок все более и более отделяет свои действия от действия окружающих людей. Он стремится теперь сам участвовать в жизни и деятельности взрослых. И на рубеже дошкольного детства это приводит к тому, что взрослые начинают выступать перед ребенком во всем своеобразии своих функций и отношений, становясь образцом поведения. Ребенок-дошкольник смотрит на взрослого как на образец; он начинает действовать «как большой». Поведение ребенка теперь опосредствуется его представлениями о действиях и поведении взрослых людей (их отношениями к предметам и друг к другу).

На основе развития этого нового типа связи между ребенком и взрослым, когда последний выступает как образ, ориентирующий действия и поступки ребенка, формируются основные особенности личности дошкольника.

Согласно B.C. Мухиной, возникающая иерархия мотивов придает общую направленность всему поведению ребенка. Если главными становятся общественные мотивы поведения, соблюдение нравственных норм, ребенок в большинстве случаев будет действовать под их влиянием. Преобладание же стремления лично получать удовольствие, демонстрировать свое действительное или мнимое превосходство над другими, может привести к серьезным нарушениям в поведении ребенка.

Соподчинение мотивов, по мнению Д.Б. Эльконина - это лишь выражение столкновения между тенденцией ребенка к непосредственному действию и прямым или косвенным требованием взрослого действовать по заданному образцу. То, что называют произвольностью поведения, есть по существу не что иное, как подчинение своих поступков ориентирующему их образу как образцу; возникновение первичных этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. В ходе формирования произвольных действий и поступков у дошкольника происходит возникновение нового типа поведения, которое может быть названо личностным, то есть таким, которое опосредствуется ориентирующими образами, содержанием которых являются общественные функции взрослых, их отношения к предметам и друг к другу.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходят существенные сдвиги в развитии мотивационной сферы ребенка. Возникают новые типы деятельности и новые мотивы; происходит интенсивное усвоение мотивов, характерных для отношений взрослых людей к деятельности и друг к другу; возникает соподчинение мотивов и непосредственных побуждений.

Возникновение первичных этических инстанций.

Становление внутренних этических инстанций происходит по нескольким линиям. Во-первых, это развитие морального сознания, во- вторых - становление моральной саморегуляции поведения, и, в-третьих - развитие социальных, нравственных чувств.

Важным свидетельством развития морального сознания являются первые этические оценки, на основании которых происходит разделение детьми всех поступков на хорошие и плохие. Возможность перехода от немотивированной оценки к мотивированной моральной оценке связана с развитием у детей дошкольного возраста внутреннего мысленного сопереживания и содействия героям литературных произведений. Возникновение в дошкольном возрасте внутреннего действия в воображаемых условиях позволяет ребенку активно пережить событие и поступки, в которых он сам непосредственно участия не принимал, и через это осмыслить мотивы поступков и дифференцировать свое эмоциональное отношение и моральную оценку.

Исследования А.В. Запорожца, О.П. Соловьевой, Н.А. Циванюк, и др. указывают, что на протяжении дошкольного возраста у детей происходит интенсивное усвоение моральных представлений. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что формирование этических оценок, а, следовательно, и представлений, по-видимому, идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное состояние и моральная оценка. Постепенно в результате усвоения содержания моральных оценок последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают его определять.

Зачатки чувства долга возникают у детей уже на границе раннего детства и дошкольного возраста под влиянием оценки взрослыми поступка, совершенного ребенком. На основе моральной оценки взрослых дети устанавливают связь между оценкой «хорошо» или «плохо» и своим действием и начинают относить свои поступки к хорошим или плохим. Первичное чувство удовольствия, связанное с оценкой взрослых, получает новое содержание, становясь чувством, связанным с понятием «хорошо». Под влиянием моральной оценки происходит перестройка и содержания отрицательных переживаний. Положительная оценка действий ребенка со стороны взрослых дает новое направление его переживаниям. Чувство удовлетворения, возникающее при этом, в известной мере вызывается уже отнесением своих поступков к категории хороших.

Реакция ребенка на моральную оценку его поступков со стороны взрослых, заключающаяся в переживании им удовлетворения при положительной и неловкости при отрицательной оценке, в более или менее отчетливой форме наблюдается в конце раннего детства и в начале дошкольного возраста и может считаться зародышем чувства долга.

Характерно, что у детей среднего дошкольного возраста чувство долга проявляется в поступках по отношению к узкому кругу лиц. Можно предполагать, что чувство долга здесь еще не совсем отделилось от чувства симпатии. В старшем дошкольном возрасте оно распространяется на гораздо более широкий круг лиц. Особенно показательно, что в этом возрасте ярко проявляются зачатки чувства долга в поступках по отношению к малышам. Требование заботливого отношения к маленьким, как и другие правила поведения с моральным содержанием, начинают восприниматься ими как обязанности старших по отношению к младшим.

Таким образом, дошкольный возраст является тем периодом, в котором возникают первые этические нормы поведения и формируются связанные с ними моральные переживания. Усвоение детьми-дошкольниками этических норм и формирование моральных чувств является важным моментом общего процесса активного проникновения ребенка в жизнь взрослых людей, в их взаимоотношения, в смысл их деятельности и поступков.

Моральные чувства формируются и усваиваются в процессе деятельности и взаимоотношений детей под руководством взрослых. Особенно важно подчеркнуть усвоение детьми дошкольного возраста чувства долга, связанного с выполнением моральных правил взаимоотношений между людьми. Возникновение чувства долга во взаимоотношениях с другими людьми (взрослыми, сверстниками, младшими) и формирование чувства долга в качестве мотива деятельности имеют важнейшее значение для перехода ребенка в будущем к обязательной деятельности с правилами, какой является школьное обучение.

Развитие произвольного поведения.

На протяжении дошкольного возраста происходит не только рост количества приобретаемых движений и двигательных умений, но и существенные качественные сдвиги в их осуществлении и усвоении. Возникают и интенсивно формируются орудийные операции; значительно возрастает роль различных видов ориентировки в осуществлении и усвоении двигательных навыков. Существенные сдвиги происходят и в умственных процессах, в частности возникают элементы произвольности в процессах восприятия.

В дошкольном возрасте, происходит, во-первых, формирование новых мотивов деятельности и возникает их первичное соподчинение, во-вторых, усвоение этических норм поведения и моральных чувств, оказывающих регулирующее влияние на поступки ребенка. Все эти преобразования находят свое отражение в качественном изменении всего поведения ребенка-дошкольника.

Произвольное поведение ребенка опосредствуется определенным представлением. При этом существенно не то, в какой форме дано это представление - в форме ли обобщенного правила взаимоотношений, или в форме поведения конкретного лица, важно то, что образ поведения другого человека впервые начинает выступать для дошкольника как регулятор его поведения.

По мнению Д.Б. Эльконина, ориентирующий поведение образ сначала дан в конкретной, наглядной форме, но это не меняет существа происходящих в поведении ребенка изменений, а говорит лишь о том, что усвоение образов, ориентирующих поведение, проходит определенный путь от конкретных и наглядных до все более обобщенных и отвлеченных. На этой основе происходят качественные изменения в поведении - из непосредственного оно становится опосредствованным нормами и правилами поведения, происходит овладение своим поведением. Впервые у ребенка возникаем вопрос о том, как надо себя вести. Это означает переход от импульсивного поведения к личностному, от простых действий к поступкам и действиям, регулируемым самим ребенком, через усвоенный образ поведения другого человека или других людей.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходят качественные изменения в поведении ребенка: произвольно управляемыми становятся поведение в целом, поступки ребенка, а не только отдельные его действия. Поведение ребенка сначала опосредствуется образами, данными в конкретной форме поведения другого человека, а затем все более и более обобщенными образами, выступающими в форме словесно формулируемого правила или нормы. Можно предполагать, что в дальнейшем управление своим поведением приобретает характер акта, опирающегося на сугубо внутренний образ - представление о том, как нужно действовать в той или иной ситуации сообразно требованиям других людей.

Возникновение личного сознания и самооценки.

Ведущие отечественные психологи (Дубровина И.В., Мухина B.C., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и др.) отмечают, что формирование произвольного управления собственным поведением органически связано с возникновением личного сознания, в котором находит свое отражение выделение ребенком своего места в системе общественных отношений и осознание возможностей своих практических действий. Возникновение «личного сознания» является основным новообразованием конца дошкольного возраста.

Наиболее яркое выражение формирование «личного сознания» находит, по мнению B.C. Мухиной, в возникновении самооценки, то есть в том, как ребенок оценивает свои качества и возможности, а также достижения и неудачи.

Р.Н. Ибрагимова в своем исследовании приводит некоторые данные о самооценке у детей дошкольного возраста. Она указывает, что способность детей к оценке моральных качеств в младшем дошкольном возрасте выступает как оценка поведения других и только в среднем и старшем возрасте она начинает выступать как оценка своего поведения, как самооценка.

Возможности детей-дошкольников давать оценки и самооценки были обнаружены в различных видах их деятельности в детском саду. Условием возникновения этих оценок является руководство воспитателей, которые вначале сами оценивают успехи детей с точки зрения ясно выделенных и принятых норм. Воспитатель осуществляет руководство по выделению и освоению правил и научает детей пользоваться их выполнением как критерием оценки. Критерием оценки ребенком самого себя становятся те принятые нормы, которые он кладет в основу сопоставления собственного поведения с поведением оцениваемых им товарищей.

Особое значение имеет открытие и обобщение ребенком своих собственных переживаний, происходящее во второй половине дошкольного возраста (в отечественной литературе на это обращал внимание Л.С. Выготский). В раннем возрасте и в первой половине дошкольного возраста ребенок хотя и имеет разнообразные внутренние состояния и переживания, но еще не осознает их. Благодаря расширению связей со взрослыми и речевому общению с ними возникает осмысленная ориентировка ребенка в своих переживаниях. Можно сказать, что к концу дошкольного возраста он открывает для себя существование разнообразных собственных переживаний. Ребенок теперь не просто радуется, обижается, сердится, но и говорит: «Я рад», «Мне было обидно», «Мне стыдно», т.е. знает, какие именно переживания он испытывает.

Возникновение «личного сознания» имеет своим ближайшим следствием изменение отношений ребенка и взрослых. Потребность в совместной жизни со взрослыми принимает форму тенденции к осуществлению серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

По мнению И.А. Лужецкой, самооценка детей дошкольного возраста складывается постепенно, начиная с познания пределов своих возможностей, благодаря рациональному соотношению индивидуального опыта с той информацией, которую они накапливают в практике общения. Дети трех лет оценивают свои умения произвольно, вне зависимости от результатов деятельности, завышая представления о себе. В пять-шесть лет в конкретных условиях деятельности с опорой на реальные результаты дети способны уже достаточно реалистично оценить себя, хотя в обобщенных видах оценок им все еще свойственно глобально положительное представление о себе. В самооценке дошкольников почти полностью отсутствует рациональный компонент, она возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого, то есть сохранить эмоциональное благополучие, но к концу дошкольного возраста соотношение когнитивного и эмоционального компонентов несколько гармонизируется.

Таким образом, установление своего места в системе отношений со взрослыми, самооценка, т. е. осознание своих умений и некоторых качеств, открытие для себя своих переживаний - все это и составляет начальную форму осознания ребенком самого себя, которое проявляется к концу дошкольного возраста и является основным образованием этого важнейшего периода. В дошкольном возрасте, согласно И.В. Дубровиной, прослеживаются взаимосвязи развития различных сторон самосознания ребенка (самопознания, самооценки и саморегуляции) и общения.

Особенности общения дошкольников со взрослыми и сверстниками.

Общение со взрослыми выступает для ребенка важнейшим условием психического развития и является его первой социальной потребностью.

Ребенок дошкольного возраста впервые выходит за пределы своего семейного круга и устанавливает новые отношения с более широким миром взрослых людей. Общение ребенка со взрослыми усложняется, приобретает новые формы и новое содержание. Дошкольнику уже недостаточно внимания взрослого и совместной деятельности с ним. Благодаря речевому развитию значительно расширяются возможности общения с окружающими. Теперь ребенок может общаться не только по поводу непосредственно воспринимаемых предметов, но и по поводу предметов только представляемых, мыслимых, отсутствующих в конкретной ситуации взаимодействия. Содержание общения становится внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации. М.И. Лисина выделяет две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольного возраста,- познавательную и личностную. В первой половине дошкольного возраста (3-5 лет) складывается внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослыми. В отличие от предыдущей (ситуативно-деловой), она вплетена не в практическое сотрудничество со взрослым, а в «теоретической». Для внеситуативно-познавательной формы общения характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. Главным средством такого общения является речь, поскольку только она позволяет выйти за пределы ситуации. Внеситуативное общение позволяет детям значительно расширить рамки мира, доступного для их познания, и приоткрыть взаимосвязь явлений. Однако мир природных, физических явлений вскоре перестает исчерпывать интересы детей; их все больше привлекают события, происходящие среди людей.

К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста - внеситуативно-личностная форма общения. В отличие от предыдущей, ее содержанием является мир людей, вне вещей. Если в 4-5 лет в разговорах ребенка со взрослым преобладают темы о животных, машинах, явлениях природы, то старшие дошкольники предпочитают говорить о себе, своих родителях, правилах поведения и пр. Ведущими мотивами становятся личностные. Для старших дошкольников характерно не просто стремление к доброжелательному вниманию и сопереживанию. Для них становится особенно важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситуативно-личностного общения. Данный тип общения ребенка старшего дошкольного возраста имеет важное значение для развития личности ребенка. Во-первых, в процессе внеситуативно-личностного общения ребенок сознательно усваивает нормы и правила поведения, что способствует формированию морального сознания. Во-вторых, через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является важным условием развития самосознания и самоконтроля. В-третьих, в личностном общении дети начинают различать разные роли взрослых - воспитателя, врача, продавца, учителя и пр. и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения с ними.

Гармоничное развитие общения заключается в последовательном и полноценном проживании каждой формы общения в соответствующем возрасте. Е.О. Смирнова подчеркивает, что умение общаться (и у ребенка, и у взрослого) заключается в том, насколько поведение человека соответствует реальной обстановке и интересам партнера, насколько широко способен человек варьировать деловые, познавательные и личностные контакты. Главным показателем развития общения является при этом не преобладание тех или иных контактов, а возможность и способность общаться по поводу различного содержания - в зависимости от ситуации и партнера.

Таким образом, в дошкольном возрасте ребенок вступает в разного рода контакты со взрослыми людьми. На протяжении дошкольного возраста общение детей со взрослыми существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения. По мнению С.В. Корницкой, именно содержание общения со взрослыми является одним из наиболее важных моментов, определяющих развитие отношения детей к взрослым. Более всего ребенка удовлетворяет то содержание общения, в котором у него уже появилась потребность. При соответствии содержания общения уровню потребности, у ребенка возникает расположение и приязнь к взрослому, в случае же несоответствия (опережение или отставание) степень привязанности ребенка к взрослому снижается.

Не менее значимыми, чем взаимоотношения со взрослым, для ребенка дошкольного возраста становятся взаимоотношения со сверстниками. Сферы общения дошкольников со сверстниками имеет свои специфические особенности, исследованием которых в отечественной психологии занимались Лисина М.И., Рузская А.Г. и др. Характерными чертами общения дошкольников со сверстниками являются: разнообразие коммуникативных действий и чрезвычайно широкий их диапазон; большое разнообразие коммуникативных задач; яркая эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность контактов; а также преобладание инициативных действий над ответными. Развитие общения со сверстниками в дошкольном возрасте проходит ряд этапов. На первом из них (2-4года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, «невидимым зеркалом», в котором ребенок видит в основном себя. На втором (4-6лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником, когда содержанием общения становится совместная игровая деятельность и параллельно возникает потребность в признании и уважении сверстника. На третьем этапе (6-7лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, общение становится внеситуативно-деловым, складываются устойчивые избирательные предпочтения.

Согласно B.C. Мухиной, психическое развитие детей в общении с другими людьми будет неполным, если ребенком не движет потребность быть признанным. Потребность в признании в дошкольном возрасте выражается в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах, в желании того, чтобы окружающие были ему благодарны и признавали его хорошие поступки. На протяжении дошкольного возраста нарастает процесс дифференциации в детском коллективе: одни дети становятся популярными, другие отвергаемыми. По данным Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, на положение ребенка в группе сверстников влияет множество факторов, главным из которых является способность к сопереживанию и помощи сверстникам.

На основе анализа особенностей психического развития ребенка в дошкольном возрасте, можно сделать вывод, что социальная ситуация развития, специфическая для дошкольного возраста, определяет весь образ жизни ребенка и особенности его психического развития. В период дошкольного возраста ребенок впервые выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Становление внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции связано с сюжетно-ролевой игрой как ведущей деятельностью дошкольника, в которой складываются главные психические новообразования этого возраста. Дошкольное детство - период первоначального фактического складывания личности, развития личностных механизмов поведения, связанных с оформлением мотивационной сферы ребенка. Формирование произвольного управления собственным поведением способствует возникновению личного сознания, в котором находит свое отражение выделение ребенком своего места в системе общественных отношений и осознание возможностей своих практических действий. Наиболее яркое выражение формирование «личного сознания» представлено возникновением самооценки ребенка, которая, при нормальном психическом развитии ребенка, должна быть высокой. Общение со сверстниками и взрослыми становится важной частью жизни дошкольника и определяет умение ребенка варьировать деловые, познавательные и личностные контакты.

Таким образом, условием нормального психического развития ребенка, залогом его психологического здоровья является удовлетворение основных потребностей: в безопасности и развитии, в любви, в понимании, в признании, в познании окружающего мира через движение, в уважении, в защите от насилия и угроз, в общении, в высокой самооценке и др.

1.3 Развитие точности движения как проблема исследования

У детей дошкольного возраста интенсивно развиваются все органы и системы, формируются двигательные умения и навыки, закладываются основы выполнения точностных движений, которые обеспечивают эффективность всей двигательной активности ребенка [1, 4].

Согласно определения В.М. Зациорского (1970) понятие «точность движения» включает в себя точность пространственных, временных и силовых характеристик движения. Точность может рассматриваться как в комплексном проявлении, так и самостоятельном, по отдельным характеристикам движения. Точность движения, по мнению В.М. Дьячкова (1972), предполагает четкость двигательного рисунка, его соответствия требованиям совершенной техники движений. Точность должна быть характерна всем фазам двигательной деятельности. Точность - предполагает четкость двигательного рисунка, его соответствие требованиям совершенной техники движений. Точность должна быть характерна всем фазам двигательной деятельности. Немаловажное значение она имеет в подготовительных и связующих движениях. Последние хорошо просматриваются, их чистота нередко влияет на общее впечатление об упражнении (Н.С.Бервинова, 1977). В.П. Лукьяненко считает, что точность движений - это интегральная характеристика, отражающая степень соответствия процесса координации усилий в пространстве и во времени особенностям двигательной задачи и условиям ее решения (2001).

Развитие точности движений детей дошкольного возраста достигается в ходе их обучения различным видам двигательных действий: метаниям, броскам и ловле мяча, ударам ногой по мячу др. Часто решение данной задачи осуществляется без соблюдения ряда важнейших требований: не учитываются основные биомеханические особенности организации движений у детей в различных плоскостях пространства; отсутствуют специально разработанные рекомендации контроля за правильностью и точностью выполнения двигательных действий детьми [3,10]. В настоящее время недостаточно разработаны методики занятий физическими упражнениями, обеспечивающие эффективное развитие точности выполнения движений разными звеньями опорно-двигательного аппарата. Поэтому подбор средств, форм и методов развития координации движений, в том числе и точности их выполнения является весьма актуальной проблемой в теории и практике физического воспитания детей дошкольного возраста.

Каждое движение человека формируется в центральной нервной системе, где создается двигательная программа. Двигательные программы у детей дошкольного возраста имеют свои особенности формирования и зависят от модели потребного будущего [2, 5]. При этом известно, что точность движений влияет на результат всего двигательного действия [7,10]. Одной из особенностей двигательной программы является длительность ее формирования в центральной нервной системе и может определятся временем латентной фазы двигательного действия.

С целью выявления длительности формирования двигательной программы, обусловленной внешними особенностями ее реализации (целевой точностью) Д.М. Правдов провел исследование с детьми дошкольного возраста. В эксперименте участвовали дети 4-7 лет. Испытуемым предлагалось выполнить метания рукой набивного мешочка и удары ногой в цель и без цели. С помощью электронного милихронометра регистрировалось время латентной фазы двигательного действия, рассматриваемое как время формирования двигательной программы.

Было выявлено, что во всех возрастных группах, кроме детей 4 лет, отмечена достоверно значимая разница результатов времени латентной фазы при выполнении метания в цель по сравнению с броском мешочка без цели. Двигательная программа, включающая в себя дополнительный элемент - попадание в цель влечет за собой увеличение времени латентной фазы. При этом у детей 7 лет фаза программирования двигательного действия длится меньше, чем у дошкольников 4-5 лет, что свидетельствует об умении выполнять метательные движения.

У детей 4 лет, при сравнении результатов этих двух видов двигательных действий, достоверно значимые различия отсутствуют. Очевидно, это объясняется отсутствием у них установки на точность попадания, прицеливания и доминирования задачи, направленной на быстроту выполнения двигательного действия. С возрастом показатели времени латентной фазы уменьшаются. Это свидетельствует о расширении двигательного опыта ребенка, сформированности определенного уровня двигательного умения.

Подобная тенденция отмечена и при выполнении ударов по мячу в цель и без цели. Во всех возрастных группах при выполнении удара в цель результаты времени латентной фазы двигательного действия достоверно больше, чем при выполнении подобного двигательного задания, но без направленности на точность выполнения.

При выполнении движений с привлечением крупных групп мышц, двигательное действие совершается медленнее, чем при выполнении движений, руками, деятельность которых обеспечивается более мелкими мышечными группами. С возрастом латентное время движения различными звеньями опорно-двигательного аппарата уменьшается. Темпы снижения результатов времени реакции от 4-х до 7 лет значительны. Однако постепенно к 7 годам, они снижаются и достигают показателей времени реакции взрослых.

С целью развития целевой точности движений у детей дошкольного возраста был разработан комплекс специальных упражнений, который внедрен в систему занятий физическими упражнениями с детьми 4-7 лет. Спецификой комплекса упражнений является выполнение метаний (набивных мешочков) и ударов разными частями тела (например, головой, предплечьем, плечом, голенью, бедром, пяткой и др.) из различных исходных положений тела в пространстве. Метание и удары осуществлялись, как в статично расположенную мишень (на разной высоте и угле наклона от горизонтального положения), так и в цель, движущуюся по определенной траектории (прямая, вверх, вниз, по кругу, под углом и др.). В качестве мишени использовались различные предметы, инвентарь и оборудование, обеспечивающие эффект обратной связи (например, попадание мячом в таз с водой и др.).

Исследование динамики развития точности попаданий в цель проводилось с помощью теста из 10 бросков мешочка с песком в обруч (вес мешочка - 150 гр., высота обруча от пола 50 см, диаметр - 50 см, расстояние до цели 5 м). Отмечено, что наибольшее количество попаданий отмечено во второй и седьмой попытках. В начале учебного, выполнение задания на точность доминантной рукой характеризуется низкими показателями (от 23,41% у детей 4-х лет до 29,85% - у дошкольников 7-ми лет). В конце года результаты у детей, специально занимавшихся развитием точности движений в метаниях, значительно улучшились (экспериментальная группа), по сравнению с начальными, а также по сравнению с результатами детей, занимающимися по традиционной методике развития точности. Точность попаданий в цель составила - 46,37% (детей 4-х лет); 5-ти лет - 55,47%; у шестилетних - 68,08% и 75,72% - у дошкольников семи лет.

Качественная характеристика целевой точности определялась с помощью теста, в котором дети бросали набивной мешочек в центр мишени, расположенной на полу. Мишень была разделена на четыре сектора. Номера секторов обозначались по часовой стрелке 1- верхний левый, 2 - верхний правый, 3 - правый нижний, 4 - нижний левый. Регистрировалось расстояние от центра мишени и угол отклонения от центра мишени в градусах. Дети выполняли по пять попыток как правой, так и левой рукой.

Выполнение бросков осуществлялось из одного и того же положения. Для этого на полу (место старта) были наклеены трафареты для ступней ног (в соответствии с удобным для ребенка положением и правилам метания). Полученные данные свидетельствуют о том, что дети дошкольного возраста при выполнении бросков в мишень в основном не добрасывают предмет. Большинство средних результатов попадания в мишень правой рукой приходятся у детей 3-4 лет в 81,7%, у детей 5 лет в 81,4% и у детей 6-7 лет в 75,7% случаев в нижнюю часть мишени. Подобная тенденция распределения попаданий отмечена и при выполнении упражнения левой рукой. У детей 5 лет попадания в нижнюю часть мишени составляет 76,2%, а у детей 6-7 лет - 77,1%.

Анализ данных, полученных в процессе замеров расстояния и отклонения в градусах от центра мишени, свидетельствует о том, что наиболее точно выполняют броски дети 5 лет правой рукой (44,8 см от центра мишени). При выполнении левой рукой метания результаты у детей 5 и 6-7 лет по сравнению с точностью бросков правой рукой достоверно хуже и составляют 54,6 см и 60,9 см соответственно.

Наблюдение за динамикой развития целевой точности у детей дошкольного возраста в течение года свидетельствует о неравнозначных темпах ее прироста. У детей, занимающихся по специальной методике, отмечен значительный прирост результатов (35% от исходного) по сравнению с дошкольниками, в занятиях с которыми использовался традиционный набор средств и методов развития целевой точности.

Анализ распределения «кучности» бросков свидетельствует о том, что дети, выполняя метание доминантной (правой) рукой, в основном, попадают во второй и третий сектора мишени (правая сторона мишени).

При этом у детей экспериментальной группы «кучность» в большинстве попыток «перемещается» во второй сектор и гораздо ближе к центру и вертикальной линии. Дети контрольной группы, напротив попадают больше в третий сектор (правый нижний угол мишени), т.е. не добрасывают до средней (поперечной) линии и результаты «кучности» хуже (попадание дальше от центра мишени), по сравнению с детьми экспериментальной группы.

Анализ результатов точности выполнения ударов по мячу ногой в цель показал, что дети экспериментальной группы выполняют удары по мячу в точнее, чем их сверстники.

Специальные метательные упражнения, выполняемые на точность попадания стопой, голенью, бедром в различных направлениях, и используемые в ходе реализации специальной методики позволяют добиться увеличения результатов в точности попадания в ворота при ударе по мячу (р<0,05). Разница в приросте результатов при выполнении ударов по мячу в цель у мальчиков и девочек наибольшим образом проявляется в возрасте 5-6 лет. Мальчики старшего дошкольного возраста экспериментальной группы при выполнении 10 ударов по воротам (1х1 м) с 5 метров в 54,9 % случаев попадают в ворота, а девочки в 48,7%. У детей контрольной группы прирост результатов в точности попаданий незначителен.

Выявлено, что результаты выполнения целевых движений руками выше, чем ногами. С возрастом точность выполнения движений руками увеличивается и наблюдается позитивная динамика роста результатов. Кроме того, специальные упражнения способствуют развитию точности движений рук и ног. У детей 6-ти лет отмечены близкие значения результатов попадания в мишень руками и ногами. Результативность попадания в мишень рукой и попадания в мишень ногой у них равна - 31,4% и 30,8% соответственно.

Выявлена высокая корреляционная зависимость результатов в метаниях на дальность правой и левой рукой у мальчиков и девочек с результатами в двигательных заданиях: метание набивного мяча двумя руками снизу, прыжком в длину с места, беге «змейкой».

Тестирование уровня развития физических качеств показало, что дети, имеющие более высокие результаты в контрольных заданиях: бег «змейкой», прыжок в длину высоту с места, метание набивного мяча имеют и достаточно высокие результаты и при выполнении метаний на дальность и попадания в цель.

Таким образом, по мере роста и развития детей дошкольного возраста развивается и целевая точность движений. Формирование двигательной программы двигательного действия целевой направленности длится дольше, о чем свидетельствуют результаты времени латентной фазы в метаниях и ударах по мячу. Это характерно для всех возрастных групп детей дошкольного возраста.

Результативность целевых движений зависит от уровня физической подготовленности дошкольников, в том числе степени развития координационных способностей.

Специальные упражнения, направленные на развитие целевой точности двигательных действий способствуют повышению результатов в двигательных заданиях на точность попадания в цель у детей дошкольного возраста.

1.4 Физические упражнения как средство развития психики детей

Физические упражнения - основное средство физического воспитания. Они используются для решения комплекса оздоровительных и воспитательных задач, всестороннего развития личности ребенка. Физические упражнения являются чрезвычайно эффективным средством профилактики и коррекции психофизического состояния организма.

Термин «упражнение» в теории и практике физического воспитания имеет два значения. Им определяют виды двигательных действий, сложившиеся в качестве средств физического воспитания, а также процесс неоднократного воспроизведения действий, которые организуются в соответствии с методическими принципами. Хотя эти понятия взаимосвязаны, однако имеются и различия между ними. В первом случае речь идет о том, посредством чего воздействуют на физическое состояние ребенка в процессе физического воспитания; во втором - как, какими методами осуществляется это воздействие. Чтобы четко разграничить эти значения, необходимо внести терминологическое уточнение: в первом случае целесообразно пользоваться термином «физическое упражнение», во втором - термином «метод (или методики) упражнения».

Двигательные действия, совершаемые ребенком, многообразны: это труд, лепка, рисование, игра на музыкальных инструментах, игровая деятельность и т.д. Совокупность его движений, объединенных в целостные действия, проявляется в активном отношении к жизни. «Все бесконечное разнообразие внешнего проявления мозговой деятельности, - писал И.М. Сеченов, - сводится окончательно к одному лишь явлению - мышечному движению» [18, с. 71].

Двигательные действия способствуют удовлетворению потребности ребенка в движении и одновременно развивают его. К физическим упражнениям относятся только те виды двигательных действий, которые направлены на реализацию задач физического воспитания и подчинены его закономерностям. Отличительным признаком физических упражнений является соответствие их формы и содержания сущности физического воспитания, закономерностям, по которым оно происходит. Например, если в целях физического воспитания используются ходьба, бег, метание, плавание и т.д., то они приобретают значение средства физического воспитания, им придаются рациональные формы, оправданные целью их использования. Они обеспечивают функциональную активность организма и соответствие эффективного воспитания психофизическим качествам. Физические упражнения не отождествляются и не могут быть подменены определенными трудовыми, бытовыми действиями.

Количество используемых в физическом воспитании физических упражнений достаточно большое и разнообразное. Они отличаются друг от друга по форме и содержанию, что при выборе физических упражнений учитывает педагог.

Содержание физического упражнения составляют входящие в него двигательные действия и процессы, которые происходят в функциональных системах организма по ходу упражнения, определяя его воздействие. Эти процессы многообразны и могут рассматриваться в психологическом, физиологическом, биомеханическом и других аспектах.

В психофизиологическом аспекте физические упражнения рассматриваются как произвольные движения, которые, по выражению И.М. Сеченова, «управляются умом и волей» (в отличие от «невольных», безусловно, рефлекторных движений).

Выполнение физических упражнений предполагает сознательную установку на достижение результата действия. Он соответствует конкретным задачам физического воспитания, при этом значительно активизируются мыслительные процессы, двигательные представления, память, внимание, воображение и т.д. Результативность физических упражнений зависит от предвидения результатов, выбора способов выполнения движений. Физические упражнения активизируют работу сердечнососу­дистой, дыхательной, нервной систем. Они требуют волевых усилий, развивают эмоции, сенсомоторные функции.

Понимание педагогом содержания физических упражнений позволяет определить их значение в реализации образовательных, воспитательных и оздоровительных задач (формирование двигательных умений и навыков, развитие психофизических качеств). Форма физических упражнений представляет собой внутреннюю и внешнюю структуру. Внутренняя структура характеризуется взаимосвязью различных процессов в организме во время выполнения упражнения. Внешняя структура - это видимая форма, которая характеризуется соотношением пространственных, временных, динамических параметров движения. Содержание и форма физических упражнений взаимосвязаны.

По определению П.Ф. Лесгафта, подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни. Подвижная игра с правилами - это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами. Увлекательное содержание, эмоциональная насыщенность игры побуждают ребенка к определенным умственным и физическим усилиям.

Специфика подвижной игры состоит в молниеносной, мгновенной ответной реакции ребенка на сигнал «Лови!», «Беги!»,

«Стой!» и др.

Подвижная игра - незаменимое средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, сноровки, ценных морально-волевых качеств. При проведении подвижной игры имеются неограниченные возможности комплексного использования разнообразных методов, направленных на формирование личности ребенка. В процессе игры происходит не только упражнение в уже имеющихся навыках, закрепление их, совершенствование, но и формирование новых качеств личности.

Поисками способов гармоничного развития детей занимались многие ученые России. Так, в созданной П.Ф .Лесгафтом системе физического воспитания основополагающим являлся принцип гармоничного развития, а физические и духовные силы человека рассматривались как качественно различные стороны единого жизненного процесса, позволяющего формировать людей «идеально-нормального типа». По мнению П.Ф. Лесгафта, гармоничное раз­витие возможно только при научно обоснованной системе физического образования и воспитания, в которой превалирует принцип осознанности. Осознанность движений обеспечивает возможность рационально и экономично пользоваться ими, выполнять их с наименьшей затратой сил и с наибольшим эффектом, а также способствует духовному развитию человека.

Многочисленными исследованиями доказано, что характер, мысли, чувства человека отражаются в виде «мускульного панциря» на теле (М. Александер, В. Райх, М. Фельденкрайз и др.), поэтому для реализации задач гармоничного развития детей важно понять, как «действует» наше тело. Педагог должен научить детей двигаться естественно, грациозно, в соответствии с конституцией своего тела и индивидуальными способностями.

Гармоничное развитие происходит при целостной, комплексной, сбалансированной реализации всех потенциальных возможностей человека, а одностороннее развитие губительно для личности, нередко граничит с психологической или физической болезнью.

Свободу действий дошкольник реализует в подвижных играх, которые являются ведущим методом формирования физической культуры. В педагогической науке подвижные игры рассматриваются как важнейшее средство всестороннего развития ребенка. Глубокий смысл подвижных игр - в их полноценной роли в физической и духовной жизни, существующей в истории и культуре каждого народа. Подвижную игру можно назвать важнейшим воспитательным институтом, способствующим как развитию физических и умственных способностей, так и освоению нравственных норм, Правил поведения, этических ценностей общества.

Подвижные игры являются одним из условий развития культу-Pbi ребенка. В них он осмысливает и познает окружающий мир, в них развивается его интеллект, фантазия, воображение, формируются социальные качества. Подвижные игры всегда являются творческой деятельностью, в которой проявляется естественная потребность ребенка в движении, необходимость найти решение двигательной задачи. Играя, ребенок не только познает окружающий мир, но и преображает его.

Дети младшего дошкольного возраста подражают в игре всему, что видят. Однако в подвижных играх малышей прежде всего находит отражение не общение со сверстниками, а отображение той жизни, которой живут взрослые или животные (они с удовольствием летают, как «воробушки», взмахивают руками, как «бабочка крылышками», и т.д.). Стремление к одухотворению неживой природы объясняется желанием ребенка придать изображаемому в игре образу живой характер, а когда он вживается в образ, у него включаются механизмы эмпатии и, как следствие, формируются нравственно ценные личностные качества: сопереживания, соучастия, сопричастности. Благодаря развитой способности к имитации большинство подвижных игр детей младшего дошкольного возраста носят сюжетный характер.

На пятом году жизни характер игровой деятельности детей меняется. Их начинает интересовать результат подвижной игры, они стремятся выразить свои чувства, желания, осуществить задуманное, творчески отобразить в воображении и поведении накопленный двигательный и социальный опыт. Однако подражательность и имитация продолжают играть важную роль и в старшем дошкольном возрасте.

Для подвижных игр характерно наличие нравственного содержания. Они воспитывают доброжелательность, стремление к взаимопомощи, совестливость, организованность, инициативу. Кроме того, проведение подвижных игр сопряжено с большим эмоциональным подъемом, радостью, весельем, ощущением свободы.

Различные по содержанию подвижные игры позволяют проследить разнообразие подходов к поиску путей гармоничного развития детей. Условно можно выделить несколько типов подвижных игр, которые поразному способствуют всестороннему развитию дошкольников, несут в себе разную социальную направленность.

Играм типа «Ловишки» присущ творческий характер, основанный на азарте, двигательном опыте и точном соблюдении правил. Убегая, догоняя, увертываясь, дети максимально мобилизуют свои умственные и физические силы, при этом они самостоятельно выбирают способы, обеспечивающие результативность игровых действий, совершенствующие психофизические качества.

Игры, требующие придумывания движений или мгновенного прекращения действия по игровому сигналу, побуждают детей к индивидуальному и коллективному творчеству (придумыванию комбинаций движений, имитации движений транспортных средств, животных). Игры типа «Замри», «Стоп», «Море волнуется» требуют от играющих прекратить движение по соответствующему сигналу, при этом необходимо сохранить выражение лица и напряжение мышц тела в таком положении, в котором они были застигнуты игровым сигналом. Одухотворенность и выразительность движений в таких играх чрезвычайно важны.

Именно поэтому Г. Гюрджиев в своей школе гармонического развития широко использовал подобные игры. Он считал, что упражнения, требующие по сигналу (команде) остановить движение, сохраняя при этом выражение лица, напряжение мускулов тела, дают возможность чувствовать свое тело в таких положениях, которые непривычны и неестественны для него, и таким образом расширить индивидуальный набор «штампа движений и поз». Он утверждал, что стиль движений и поз разных народов, классов, эпох связан с характерными формами мыслей и чувств. Эта связь настолько тесна, что «человек никогда не может изменить ни образ мыслей, ни чувствования, не изменяя при этом репертуара своих двигательных поз». Доказывая, что автоматизм мыслей и чувств жестким образом связан с автоматизмом движений, Гюрджиев писал: «Мы не осознаем, до какой степени наша интеллектуальная, эмоциональная и двигательная функции взаимосвязаны, хотя в отдельных случаях и можем наблюдать, как сильно наше настроение и эмоциональное состояние зависят от наших поз» [20,9]. Если человек намеренно принимает позу, связанную с чувством печали или уныния, то вскоре он действительно почувствует печаль или уныние. Точно так же страх, равнодушие и отвращение могут быть вызваны путем искусственного изменения позы. Начатое движение прекращается в игре командой «стоп!». Тело становится неподвижным и замирает в положении, в котором оно никогда не находилось в обычной жизни. В новой, необычной для себя позе человек становится способным думать по-новому, чувствовать по-новому, знать себя по-новому. Разрушается круг старого автоматизма.

Стоп-упражнение является одновременно упражнением для воли, внимания, мысли, для чувства и движения. В этих играх особое внимание уделяется выразительности придуманных детьми действий, которые активизируют психические процессы, осуществляют сенсорные коррекции, ролевой тренинг, формируют психосоматическую и эмоциональную сферы, развивая механизмы эмпатии. Дети Передают характер и образы персонажей игры, их настроения, взаимоотношения. Они тренируют мимическую и крупную мускулатуру, а это способствует выбросу эндерфинов (гормон радости), обеспечивающих улучшение состояния и жизнедеятельности организма.

Играм с мячом отводится особая роль. Известный немецкий Педагог Ф. Фребель, отмечая разностороннее воздействие мяча на Психофизическое развитие ребенка, подчеркивает его роль в развитии координации движений, кисти руки, а следовательно, и в совершенствовании коры головного мозга. Он считал, что почти все, в чем нуждается ребенок для своего разностороннего развития, ему дает мяч. Особо важное значение имеют игры, в которых действия ребенка с мячом сопровождаются соответствующими моменту и настроению словами и песнями.

В системе физического воспитания, разработанной П.Ф. Лесгафтом, игры с мячом также занимают значительное место. Особая роль отводится этим играм и в работах В.В. Гориневского, Е.А. Аркина, В.Н. Всеволодского-Гернгросса и др. Ребенок, играя, выполняет разнообразные манипуляции с мячом: целится, отбивает, подбрасывает, перебрасывает, соединяет движения с хлопками, различными поворотами и т.д. Эти игры развивают глазомер, двигательные координационные функции, совершенствуют деятельность коры головного мозга. По данным Лоуэна, отбивание мяча повышает настроение, снимает агрессию, помогает избавиться от мышечных напряжений, вызывает удовольствие. Удовольствие, по его мнению, - это свобода телодвижения от мышечной брони, мышечного напряжения.

Игры с элементами соревновательности требуют правильного педагогического руководства ими, которое предполагает соблюдение ряда условий: каждый ребенок, участвующий в игре, должен хорошо владеть двигательными навыками (лазаньем, бегом, прыж­ками, метанием и т.д.), в которых он соревнуется. Этот же принцип является основополагающим в играх-эстафетах. Важно также объективно оценивать деятельность детей: при подведении итогов игры необходимо оценивать достижения ребенка по отношению к самому себе.

В играх типа «Жмурки», «Угадай по голосу» совершенствуются анализаторные системы, осуществляются сенсорные коррекции.

Таким образом, играя и реализуя различные формы активности, дети познают окружающий мир, себя, свое тело, изобретают, творят, при этом развиваются гармонично и целостно.

В формировании разносторонне развитой личности ребенка подвижным играм с правилами отводится важнейшее место. Они рассматриваются как основное средство и метод физического воспитания. Являясь важным средством физического воспитания, подвижная игра одновременно оказывает оздоровительное воздействие на организм ребенка.

В игре он упражняется в самых разнообразных движениях: беге, Прыжках, лазании, перелезании, бросании, ловле, увертывании и т.д. Большое количество движений активизирует дыхание, кровообращение и обменные процессы. Это в свою очередь оказывает благотворное влияние на психическую деятельность. Оздоровительный эффект подвижных игр усиливается при проведении их на свежем воздухе.

Чрезвычайно важно учитывать роль растущего напряжения, радости, сильных переживаний и незатухающего интереса к результатам игры, которые испытывает ребенок. Увлеченность ребенка игрой не только мобилизует его физиологические ресурсы, но и улучшает результативность движений. Игра является незаменимым средством совершенствования движений, развивая их, способствуя формированию быстроты, силы, выносливости, координации движений. В подвижной игре, как деятельности творческой, ничто не сковывает свободу действий ребенка, в ней он раскован и свободен.

Велика роль подвижной игры в умственном воспитании ребенка: дети учатся действовать в соответствии с правилами, овладевать пространственной терминологией, осознанно действовать в изменившейся игровой ситуации и познавать окружающий мир. В процессе игры активизируются память, представления, развиваются мышление, воображение. Дети усваивают смысл игры, запоминают правила, учатся действовать в соответствии с избранной ролью, творчески применяют имеющиеся двигательные навыки, учатся анализировать свои действия и действия товарищей. Подвижные игры нередко сопровождаются песнями, стихами, считалками, игровыми зачинами. Такие игры пополняют словарный запас, обогащают речь детей.

Большое значение имеют подвижные игры и для нравственного воспитания. Дети учатся действовать в коллективе, подчиняться общим требованиям. Правила игры дети воспринимают как закон, и сознательное выполнение их формирует волю, развивает самообладание, выдержку, умение контролировать свои поступки, свое поведение. В игре формируется честность, дисциплинированность, справедливость. Подвижная игра учит искренности, товариществу. Подчиняясь правилам игры, дети практически упражняются в нравственных поступках, учатся дружить, сопереживать, помогать друг другу. Умелое, вдумчивое руководство игрой со стороны педагога способствует воспитанию активной творческой личности.

В подвижных играх совершенствуется эстетическое восприятие Мира. Дети познают красоту движений, их образность, у них развивается чувство ритма. Они овладевают поэтической образной Речью.

Подвижная игра готовит ребенка к труду: дети изготавливают игровые атрибуты, располагают и убирают их в определенной последовательности, совершенствуют свои двигательные навыки, необходимые для будущей трудовой деятельности.

Таким образом, физические упражнения и подвижная игра - незаменимое средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, сноровки, ценных морально-волевых качеств. При проведении подвижной игры имеются неограниченные возможности комплексного использования разнообразных методов, направленных на формирование личности ребенка. В процессе игры происходит не только упражнение в уже имеющихся навыках, их закрепление и совершенствование, но и формирование новых психических процессов, новых качеств личности ребенка.

Вывод по главе

Анализ физиологической, психолого-педагогической и методической литературы показал, что моторика и психическое развитие ребенка - это процессы протекающие параллельно и взаимозависимы друг от друга. Хорошая координация движений влияет на развитие всех психических процессов.

Рассмотрев особенности развития психики детей дошкольного возраста, мы выяснили, что залогом психологического здоровья ребенка является удовлетворение его основных потребностей: в безопасности и развитии, в любви, в понимании, в признании, в познании окружающего мира через движение, в уважении, в защите от насилия и угроз, в общении, в высокой самооценке.

Однако, развитие движений ребенка необходимо на протяжении всего дошкольного периода и для этого физические упражнения и подвижная игра - незаменимое средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, сноровки, ценных морально-волевых качеств. При проведении подвижной игры имеются неограниченные возможности комплексного использования разнообразных методов, направленных на формирование личности ребенка. В процессе игры происходит не только упражнение в уже имеющихся навыках, их закрепление и совершенствование, но и формирование новых психических процессов, новых качеств личности ребенка.

Список используемой литературы

Аксенова М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи // Дошкольной воспитание, 1990. №8. С. 62-65.

Венгер Л. А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада /Л. А. Венгер, Э. Г. Пи¬люгина, Н. Б. Венгер; Под ред. Л. А. Венгера. М.: Просвещение, 1988. -144 с: ил.

Вильчковский Э.С. Развитие двигательной функции у детей. - Киев.: Здоров’я, 1983. - 208с.

Вильчковский Э. С. Физическая культура детей дошкольного возраста. 2-е изд., перераб. и доп. - Киев.: Здоров'я, 1979. - 232 с. (Библ. для родителей и детей).м. СДВГ у подростков / / Adolesc. MED. 1992 года. 3(1) февраля. П. 97-110.

Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.; 1973, с.132.

Кольцова М. М. Движение и развитие моторной речи М., 1973.

Кольцова М. М, Рузина М. С. Ребенок учится гово­рить: Пальчиковый игротренинг СПб., 1998.

Кларк A, R Барри, Маккарти р. ЭЭГ анализ дефицита внимания/гиперактивности: сравнительное исследование двух подтипов / / Res. 1998 психиатрии. 19 Окт. Vol. 81(1) п. 19-298.

Любаром J, биологической обратной связи ЭЭГ J.K Luhar SMR и бета для лечения расстройства дефицита внимания / / биоуправление Self регул. 1984. Mar. 9(1). 1-23.

Мерфи М, Хаджерман р. СДВГ у детей: диагностика, лечение и последующие-вверх / / J. Pediatr здравоохранения. 19...

Мухина В. С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов/ Под ред. Л. А. Венгера.-2-е изд., перераб. и доп.- М.: Просвещение, 1985.-272 с, ил.V, Ashcraft е. Библиотерапия как адъюнкт к стимулятор лекарств в лечении AHDH / / J. Pediatr здравоохранение. 1993 г. Март Апрель: Vol. 7(2). П. 82.

Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе М., 1995.

Смирнов В. М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков: Учеб. пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.A, R дерево, низкий к. Краткие поведенческое Лечение СДВГ / / усваивать навыки Mot. 1995. августа Vol. 81(1) п. 225. , OrgillA, CrawfordG. Предикторы поведенческих andEEG лечение реакции стимуляторов в детей с расстройствами внимания / / J.Child Neurol. 1999 года. Jun.L4(6) п. 343-518.

Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Эмма Яковлевна Степаненкова. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 368 с.

Трохимчук Л. Ф., Шквирина О. И., Бабенко Т. И. Физиолого-педагогическая коррекция моторики ведущей кисти ребенка. Ростов н/Д, 1994.

Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1996.

Цуцуми Й. Упрощенная методика сохранения здоровья пальцевыми упражнениями М, 1991.