**Содержание**

**Введение………………………………………………..............................……….3**

Различные концепции понятия ведущей деятельности...................................…**4**

Возрастной период и ведущая деятельность……........................…..........……..7

Развитие возрастных психологических новообразований..................................8

**Заключение………………………………………………...............................…..21**

Список литературы……………………………………………........................…22

**Введение**

Актуальность темы: Образование в нашей стране в последнее десятилетие постоянно подвергается критике. Любая образовательная практика строится на психологической теории, не всегда ею осознанной. В основе многих систем современного образования лежит деятельностная концепция. Построенные на ее основе программы решают ряд фундаментальных проблем психического и личностного развития. Однако существуют вопросы, решить которые в рамках теории деятельности невозможно. Не ставя перед собой задачу всесторонне и полностью проанализировать эту концепцию, остановимся лишь на одном ее понятии, имеющем для возрастной психологии решающее значение. Речь идет о понятии ведущей деятельности.

В последние годы высказываются мнения, что понятие ведущей деятельности малоплодотворно. Существует точка зрения, согласно которой это понятие не объясняет специфики возрастного периода, поэтому предлагается заменить ведущую деятельность совокупностью различных свойственных ребенку деятельностей.

Понятие ведущей деятельности позволяет конструктивно решать многие фундаментальные проблемы возрастной психологии.

**Различные концепции понятия ведущей деятельности**

Понятие ведущей деятельности впервые в советской психологии встречается в трудах Л.С. Выготского. Так, анализируя детскую игру, он отмечает, что последняя является ведущей, но не преобладающей деятельностью. Вместе с тем Л.С. Выготский не раскрывает содержания этого понятия, так как в его трудах оно не несет смысловой нагрузки, не является ключевым, но используется в контексте других терминов.

В концепции А.Н. Леонтьева, где деятельность является всеобщим объяснительным принципом, этот термин приобретает особое значение. По мысли А.Н. Леонтьева, специфика каждого периода развития определяется ведущей деятельностью, которая создает условия для психического развития ребенка, развития его личности и обеспечивает переход к новому возрастному этапу, к новой ведущей деятельности.

Примером использования понятия ведущей деятельности в контексте деятельностного подхода является периодизация психического развития, предложенная Д.Б. Элькониным. Согласно этой периодизации каждый этап развития характеризуется определенной ведущей деятельностью. Переход от одного периода развития к другому означает переход от одной ведущей деятельности к другой, а все психическое развитие внутри одного периода укладывается в рамки целенаправленного формирования той или иной ведущей деятельности. Автор данной периодизации не удовлетворяется понятием ведущей деятельности, а вводит и другую конституирующую характеристику - направленность ребенка на мир людей и на мир вещей. Это, по его мнению, и определяет эпохи психического развития, состоящие из отдельных периодов.

Применительно к интересующему нас дошкольному возрасту можно сказать, что он характеризуется игрой как ведущей деятельностью, но совместно с младшим школьным возрастом, для которого ведущей является учебная деятельность, входит в одну эпоху развития - детство. При этом согласно периодизации Д.Б. Эльконина дошкольный период развития связан с ориентацией ребенка на мир людей, в то время как младший школьный возраст - на мир вещей.

Данная периодизация является законченной концепцией. Вместе с тем ее использование в практике работы современных детских садов и школ обнаруживает ряд серьезных теоретических и практических проблем. Так, представляется не совсем оправданным тезис Д.Б. Эльконина, что учебная деятельность направлена на освоение ребенком мира предметов. Многие авторы указывают на особую роль учителя в обучении младших школьников. Н.С. Лейтес отмечает, что независимо от личностной характеристики учителя младшие школьники ставят его на пьедестал, его слово - закон, его дети любят почти как маму. М.Н. Волокитина пишет, что дети младшего школьного возраста "обожествляют" учителя, часто считая, что обычные человеческие привычки и формы поведения (пить чай в буфете) им чужды. Все это и многое другое указывает на то, что мир взрослых людей остается значимым фактором, определяющим психологические особенности младших школьников.

В рамках возрастной периодизации Д.Б. Эльконина остается не совсем ясным механизм смены ведущих деятельностей. Так, согласно этой периодизации, на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста ведущая игровая деятельность уступает место ведущей учебной деятельности. Однако известен тот факт, что некоторые младшие школьники могут не иметь не только учебной деятельности, но и предпосылок ее формирования. В ряде исследований отмечается, что игра уступает место учебной деятельности лишь тогда, когда исчерпывает себя. Однако многие факты убеждают нас в том, что и у младших школьников игра занимает значительное место в их жизни и выполняет значимую роль в их психическом развитии.

В последние годы в психологопедагогической литературе неоднократно указывалось, что игра у детей плохо развита, что в основе детских игр лежат однообразные отобразительные сюжеты, что дети плохо умеют подчиняться правилам, что игра перестала носить творческий характер (Е.В. Зворыкина, С.Л. Новоселова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова и другие). Такое положение дел во многом, с нашей точки зрения, связано с тем фактом, что формирование игры как ведущей деятельности не выходит за рамки деятельностного подхода.

Аналогичным образом обстоит дело и с учебной деятельностью. В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман и В.И. Слободчиков отмечают, что сформированная в русле деятельностной концепции учебная деятельность не применяется детьми в самостоятельной жизни.

Применительно к дошкольному периоду развития исключительно важным представляется включение игры в образование детей. Несмотря на методические указания о том, что дошкольников надо обучать игре и обучать в игре, тем не менее вопрос об игровых формах и методах обучения остается одним из остро дискуссионных и не имеющим исчерпывающего практического решения. Проведенный анализ показывает, что во многих игровых приемах, используемых в обучении, нет настоящей игры, а есть лишь попытки прямого введения обучения в игру (Л. Эльконинова, Д.Б. Эльконин). В.В. Колечко установила, что такие игры, как правило, трансформируются либо в учебные задания и занятия, либо представляют собой игру, в которой не решаются (или решаются не полностью) дидактические задачи.

Высказанное отношение к понятию ведущей деятельности было бы необъективным, если бы не было отмечено то значение, которое данное понятие имеет в возрастной психологии. Так, именно ведущая деятельность каждого возрастного периода позволяет фиксировать особенности психического развития детей на том или ином возрастном этапе. Например, связь психического развития в дошкольном возрасте с игрой как ведущей деятельностью этого возрастного периода объясняет и специфические для этого возраста действия детей в мнимой ситуации, и их общение с воображаемым партнером, и неспецифическое использование ими предметов, и многое другое. Это позволяет наметить основную стратегию обучения и воспитания в этом возрасте. Понятие ведущей деятельности дает возможность иерархизировать разные виды деятельности ребенка и определить основные условия психического развития на разных этапах онтогенеза. Одним из ключевых понятий детской психологии является введенное Л.С. Выготским понятие психологического возраста. Благодаря этому понятию возможно концептуально развести физическое и психическое развитие ребенка.

**Возрастной период и ведущая деятельность**

Понимание специфики возрастного периода с опорой на его ведущую деятельность позволяет, с одной стороны, диагностировать уровень психического развития детей, а с другой - обнаружить соответствие или несоответствие психического и паспортного возрастов ребенка. По мнению Л.С. Выготского, психическое развитие ребенка определяется двумя уровнями. Во-первых, это актуальное развитие, которое характеризует "вчерашний день" развития ребенка, а во-вторых, это зона его ближайшего развития. Понятие зоны ближайшего развития в последние годы широко используется в трудах отечественных и зарубежных авторов (В.П. Зинченко, А.Г. Асмолов, С. Виджетти, Д. Белмонт, Т.В. Ахутина и другие).

Использование этого понятия в возрастной психологии невозможно без определения ведущей деятельности. Именно в рамках ведущей деятельности ребенок действует в зоне своего ближайшего развития. Это подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями, суть которых наиболее полно выражена в известном высказывании Л.С. Выготского: "В игре ребенок становится выше себя на голову".

Таким образом, понятие ведущей деятельности является, с одной стороны, весьма конструктивным для психологии, но, с другой стороны, все же оставляет нерешенным ряд как теоретических, так и практических проблем. Представляется справедливой позиция Э.Г. Юдина, утверждавшего, что деятельность из всеобщего объяснительного принципа должна стать предметом изучения психологии.

Выход может быть найден в том, чтобы рассматривать понятие ведущей деятельности вне рамок деятельностного подхода и превратить его из всеобщего объяснительного принципа в рабочий термин возрастной психологии, рядоположный со столь же мощными основополагающими понятиями. Основанием для этого может стать тот факт, что термин "ведущая деятельность" использовался в психологии задолго до возникновения деятельностного подхода.

Представляется целесообразным в этой логике возвращение к периодизации психического развития, предложенной Л.С. Выготским, где этот термин был использован при характеристике одной из деятельностей ребенка.

**Развитие возрастных психологических новообразований**

Основным понятием данной периодизации было понятие возрастных психологических новообразований. По мысли Л.С. Выготского, возрастные психологические новообразования ответственны за "совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и действительностью, прежде всего социальной"

Именно новообразование задает для ребенка социальную ситуацию развития, которая "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". Развитие новообразования "представляет собой исходный момент для всех динамических изменений". Приведенные положения концепции Л.С. Выготского ярко демонстрируют отличие культурно-исторического подхода от деятельностного. Так, для Л.С. Выготского основные факторы психического развития ребенка связаны с его социальными отношениями, характер которых определяет протекание его индивидуальной или совместной деятельности. Согласно же позиции деятельностного подхода, отношения детей друг с другом и детей со взрослыми строятся по логике той деятельности, которая является ведущей на данном возрастном этапе. Таким образом, в одном случае психическое развитие рассматривается как логика смен форм общения и взаимодействия, а в другом - как логика смен деятельностей.

Смена форм общения, на наш взгляд, легко может быть объяснена из теоретической позиции Л.С. Выготского. Так, разрабатывая идею о смысловом и структурном строении сознания, он указывает, что в каждом возрастном периоде в центре развития стоит какая-либо одна функция. По мере того как она становится произвольной, она уходит на периферию, уступая место другой. Если перенести это на логику смены форм общения, то можно предположить, что специфические для данного возрастного периода формы общения становятся произвольными, осваиваются ребенком и уступают место другим, лежащим в зоне его ближайшего развития.

Сказанное подтверждено экспериментально. Так, изучение проблемы психологической готовности детей к школе, с позиции рассмотрения возрастного психологического новообразования кризиса семи лет показало, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста у детей появляются новые формы общения с окружающими - со взрослыми и сверстниками - и коренным образом меняется отношение к самому себе. Основной чертой этих новых форм общения является произвольность. Другая особенность этих форм и видов общения связана с тем, что они детерминированы не наличной ситуацией, а ее контекстом. Это означает, что сиюминутные и непосредственные желания и ситуативные взаимоотношения ребенка подчиняются логике и правилам всей ситуации как некой целостности. Именно эти формы общения, как обнаружилось в нашем исследовании, непосредственно связаны с компонентами ведущей деятельности нового возрастного периода, именно они обеспечивают ребенку безболезненный переход к новому, младшему школьному периоду развития и создают условия для формирования у него полноценной учебной деятельности.

По мнению Л.С. Выготского, каждый возрастной период имеет два возрастных новообразования. Это новообразование стабильного периода и новообразование кризиса. Если иметь в виду дошкольный возраст и кризис семи лет, то основные характеристики новообразования кризиса семи лет четко определены Л.С. Выготским и связаны с "обобщением переживания" или "интеллектуализацией аффекта", а относительно новообразования стабильного периода дошкольного возраста такой ясности нет. Вместе с тем анализ работ как самого Л.С. Выготского, так и его ближайших учеников, А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина, позволяет предположить, что таким новообразованием является воображение. При этом можно сослаться лишь на одну известную цитату из Л.С. Выготского, которую приводит Д.Б. Эльконин в своей монографии по игре: "Расхождение видимого и смыслового поля - новое в дошкольном возрасте. Это основа игры - создание мнимых ситуаций. Это новая ступень абстракции, произвольности и свободы".

Изучение воображения в качестве новообразования дошкольного периода развития осуществлялось при помощи методик "Разрезные картинки" и "Где чье место?". Методика "Разрезные картинки" предполагала предъявление детям картинок, на которых изображены игрушки и такие же картинки в разрезанном виде (от 4 до 32 частей). Детей просили по кусочку догадаться, от какой он картинки. При этом взрослый замечал, что одна целая картинка потерялась, и он не помнит, что на ней было изображено. В методике "Где чье место?" ребенку предъявлялась картинка, на которой был изображен домик с крышей и трубой, рядом с ним находилась собачья конура, перед домом - цветочная клумба, пруд, растущие около пруда деревья. На переднем плане дорожка, на которой стоит детская коляска, по небу плывут облака, летают птицы. На каждом из перечисленных предметов нарисован пустой кружок. Точно такие же по величине кружки с изображением кошки, собаки, девочки, груши, яблока, цветка, лебедя и летящей птицы предлагались ребенку. Детей просили внимательно посмотреть на кружки и расположить их на картинке посмешнее - не там, где они должны находиться, а в каком-нибудь другом месте - и, главное, придумать, почему тот или иной изображенный на кружочке предмет или персонаж там очутился. Если малыш затруднялся в выполнении задания, взрослый сам располагал картинки и просил ребенка объяснить, почему и как они могли там оказаться. Анализ полученных результатов позволил сделать ряд важных теоретических и практических заключений и выводов.

1. Анализ развития воображения показал, что в дошкольном возрасте можно выделить три стадии и одновременно три основных компонента этой функции: опора на наглядность, использование прошлого опыта и особая внутренняя позиция. Для каждого из уровней развития воображения свойственна относительно большая представленность одной из этих характеристик. Но в то же время все три характеристики присутствуют на любом из уровней развития воображения.

2. Обнаружилось, что основное свойство воображения - способность видеть целое раньше частей - обеспечивается целостным контекстом или смысловым полем предмета или явления. Это позволило нам рассматривать воображение как средство привнесения ребенком смысла в различные сферы его жизнедеятельности.

3. Понимание воображения как новообразования дошкольного периода развития позволило использовать полученные экспериментальные данные в практике работы с детьми дошкольного возраста. Так, оказалось, что применяемая на практике система ознакомления детей с различными эталонами, происходящая на ранних возрастных этапах и предшествующая развитию воображения, противоречит логике развития центрального новообразования дошкольного возраста. Она построена в расчете на усвоение ребенком системы значений, в то время как актуальным на этом возрастном этапе является смыслообразование, которое обеспечивается развитием воображения. Сказанное легко проиллюстрировать с помощью классических методик "Третий лишний" или "Четвертый лишний". Так, дети с рано сформированной системой эталонов предлагают решение, основанное на классификации значений предметов: например, ложка и вилка, иголка и ножницы и т.п. Вместе с тем, когда их просят объединить предметы по-другому, они не в состоянии этого сделать. Дети же с развитым воображением, как правило, объединяют предметы по смыслу, например: ложкой можно есть мороженное или бабушка иголкой вышивает скатерть, но они в отличие от детей первой группы способны объединять предметы и другим образом, переходя в конечном счете к традиционной классификации по значениям.

Выяснилось, что система обучения дошкольников, построенная в логике развития воображения, предполагает прежде всего создание общего контекста деятельности, в рамках которого приобретают смысл все действия и поступки отдельных детей и взрослых. Это означает, что представление об организации жизни дошкольников, где перемежаются серьезные занятия и игра, представляющие собой две отдельные сферы, не соответствует психологическим особенностям детей этого возраста. Гораздо эффективнее, как показали результаты исследований, создание единой, осмысленной и понятной жизни, в которой проигрываются интересные для ребенка события и он получает определенные знания, умения и навыки. Такая система жизни детей нашла отражение в программе "Золотой ключик".

4. Как показали специально проведенные исследования, особенности воображения отражаются и на логике обучения детей. Так, оказалось, что, например, эффективное обучение дошкольников чтению и математике имеет совершенно иную логику по сравнению с обучением младших школьников. Дошкольников целесообразнее обучать читать целыми словами и лишь затем переходить к фонематическому анализу уже знакомых слов. При ознакомлении же с началами математики дети спонтанно учатся сначала выделять из множества его часть, вычитать, а только потом соединять две части в одно целое, складывать. Важное достоинство этого метода заключается в том, что такое обучение не требует специальных организованных занятий и воспринимается детьми как самостоятельная деятельность. Многие родители, дети которых так учились читать и считать, полагали, что дети научились этому самостоятельно, без посторонней помощи. Объяснить полученные факты возможно лишь спецификой развития воображения, где целое воспринимается раньше частей.

5. Исследователи дошкольного детства указывают на непреходящее значение для развития детей их продуктивной деятельности. Однако общеизвестен тот факт, что при переходе в школу дети во многом утрачивают свои способности к продуктивной деятельности. Помимо этого, довольно остро стоит вопрос о соотношении обучения и творчества в продуктивной деятельности детей. Использование особенностей воображения в этом контексте позволяет по-новому решить и этот вопрос. С этих позиций представляется наиболее оптимальной организация продуктивной деятельности, в процессе которой, во-первых, вопрос содержания замысла, рисунка и технического воплощения решается в единстве и, во-вторых, сама эта деятельность рассматривается в контексте других деятельностей дошкольника. Тогда оказывается, что у дошкольников изобразительная деятельность вовсе не решает задачу изображения реальных предметов. В основе обучения ребенка лежит метод дорисовывания, доделывания, опредмечивания, доосмысления, непосредственно связанный с особенностями воображения.

Каждый из этих видов игр имеет в основе воображаемую ситуацию, которая, по мысли Л.С. Выготского, заключает в себе расхождение смыслового и реально воспринимаемого ребенком поля. Однако обнаружилось, что задается эта воображаемая ситуация в каждом виде игры по-своему. Так, для того чтобы задать сюжетно-ролевую игру, надо предложить детям две дополнительные по отношению друг другу роли (например, врач и пациент, учитель и ученик и т.п.); игра с правилами задается правилом (сюда можно ходить, а сюда нет, бежать надо, когда досчитают до трех, и т.п.); образная игра начинается с задания образа, воплощающегося в своеобразии движений, позы, звучания, интонации, выражающих внутреннее состояние персонажа (ты утенок, я машина и т.п.), а режиссерская игра возникает при соединении этих различных аспектов в рамках единого смыслового контекста. (Например, когда ребенок берет лежащую на столе пуговицу от маминого пальто, двигает ее по направлению к папиной ручке и говорит: "Я, пуговица, пришла к тебе в гости. Давай играть" и уже другим голосом: "Ты не видишь, я занята. Я пишу умные бумаги...")

Включение в ситуацию обучения воображаемой ситуации позволяет на практике сочетать игру и учение и одновременно так строить обучение, чтобы оно соответствовало особенностям детей дошкольного возраста.

Такой подход к игре обнаружил еще один очень важный момент. Оказалось, что игра реализуется в разных формах. Первая, наиболее привычная и знакомая исследователям, связана с внешне представленной игровой деятельностью (ребенок везет машинку, рвет травку в игрушечную чашку, посыпает ее песком и ложкой кормит куклу и т.п.). Другая форма игры - вербальная. Ребенок уже не возит машинку, а говорит партнеру: "Я уже приехал. Куда складывать груз?"

На эту вторую форму игровой деятельности указывал Д.Б. Эльконин, когда отмечал, что хорошо играющие дети в старшем дошкольном возрасте уже не играют, но договариваются, как играть. Таким образом, игра в своем развитии предполагает важную фазу, когда ее деятельностная часть заменяется проговариванием. Переход от деятельностной к вербальной форме игры символизирует наступление этапа, на котором игра может использоваться в качестве вспомогательного средства. До его наступления ребенок направлен на деятельностный компонент игры, она для него самоценна. Включение игры в обучение в этом случае малоэффективно, потому что ребенок решает игровые задачи и проблемы в условном плане: "как будто я уже отмерил", "как будто я посчитал" и т.п.

Другими словами, получены данные, согласно которым использовать игру в прагматических целях, в частности в обучении, можно только тогда, когда ребенок овладел игровой деятельностью в ее первой форме, освоил исполнительную часть игры. Лишь потом игра без ущерба для своего развития может обеспечить специфическое для детей дошкольного возраста спонтанное и реактивно-спонтанное обучение. Это означает, что задача построения эффективного обучения дошкольников обязательно должна включать в себя задачу целенаправленного формирования игры.

Изучение генезиса произвольных форм общения показало, что основным психологическим условием их развития является совместная продуктивная деятельность с общим контекстом, где продукт деятельности выступает в качестве наглядной оценки успешности взаимодействия ребенка с другими людьми. При этом операциональная часть деятельности может быть индивидуальной. Но ее контекст - проговаривание и планирование деятельности, использование продукта, рефлексия выполненной работы и т.д. - носит отчетливо совместный характер. Это позволяет утверждать, что и для становления новообразования кризиса семи лет воображение играет одну из главных ролей.

Согласно периодизации психического развития, предложенной Л.С. Выготским, каждый возрастной период, помимо психологических новообразований, характеризуется еще и центральной функцией. В концепции Л.С. Выготского центральной функцией дошкольного возраста является память. Однако если сопоставить основной смысл понятия центральной функции в концепции Л.С. Выготского с данными А.Н. Леонтьева, изучавшего становление произвольной памяти, то пик развития произвольной памяти приходится на младший школьный возраст. Таким образом, память оказывается центральной функцией не дошкольного, а следующего за ним младшего школьного периода развития. Вероятно, этим можно объяснить тот установленный Н.С. Лейтесом факт, что младшие школьники - классификаторы, коллекционеры, систематизаторы, т.е. имеют характерные особенности, непосредственно связанные с развитием памяти. Исследования же ближайшего ученика Л.С. Выготского - А.В. Запорожца - красноречиво свидетельствуют о том, что центральной функцией дошкольного возраста являются эмоции. Действительно, как указывал Л.С. Выготский, в игре ребенок плачет как пациент и радуется как играющий. Именно это и делает игру школой эмоций. Учитывая, что основой игры является воображаемая ситуация, связь воображения и эмоций очевидна. Мы считаем, что развитие эмоций и становление их произвольности тесно связаны с развитием воображения и включением воображения в структуру эмоционального процесса.

Экспериментальные подтверждения этому были получены в специальном исследовании, где конструировались механизмы коррекционной работы с детьми, имеющими частые аффективные реакции. У детей дошкольного возраста аффекты проявляются в безудержном смехе или плаче, в неоправданных страхах и асоциальном поведении. Часто такое поведение сопровождается прекращением начатой деятельности, отказом от выполнения задания и т.п. Отрицательно аффективно окрашенные переживания вызывают соответствующие реакции и формы поведения - повышенную обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональную неустойчивость.

Анализ аффективного поведения дошкольников показывает, что причина аффекта часто заключается в том, что ребенок однозначно воспринимает ситуацию и не имеет способов ее переосмысления. В силу этого он не может выйти из ситуации и управлять ею.

Изучение воображения у детей с аффективным поведением показало, что психологическое новообразование дошкольного возраста у них имеет своеобразное строение. Так, у аффективных детей практически не развита внутренняя позиция - основной компонент воображения. Это ведет к тому, что дети с аффективными реакциями не умеют управлять своим воображением, оно часто становятся источником их собственных страхов, их эмоции непроизвольны. Благодаря К.И. Чуковскому хорошо известны примеры таких детей (так, Лялечка боялась бякизакаляки кусачей, которую сама же из головы выдумала).

Коррекционная работа с детьми, имеющими аффективные реакции, была направлена на развитие воображения. При этом обнаружилось, что изменение структуры воображения и уровня его развития привело к тому, что у детей практически исчезли аффективные реакции, их эмоции стали произвольными. Они научились управлять ситуацией, переосмыслять ее. Так, при применении методики неоконченных рассказов один ребенок обнаружил способность самые нейтральные ситуации кончать деструктивно, например, когда ему предложили текст: "Мальчик пошел гулять, но ему стало скучно. Он взял мел и на заборе нарисовал себе друга", придуманное им окончание было таким: "Забор упал и задавил мальчика". После проведения коррекционной работы ему предложили ситуацию: "Рыбаки после ловли рыбы повесили сеть сушиться и ушли отдыхать. Сеть увидели обезьяны" и мальчик продолжает рассказ следующим образом: "Обезьяны запутались в сетях и утонули, но приплыли подводные лодки и всех спасли. Ура!" Таким образом, можно сделать вывод, что воображение является тем психологическим механизмом, который лежит в основе процесса становления произвольности в эмоциональной сфере.

Другое экспериментальное подтверждение гипотезе о роли воображения в общем ходе психического развития дошкольников обнаружилось в исследовании, целью которого было изучения генезиса обобщения переживания и интеллектуализации аффекта у детей дошкольного возраста. Для этого мы исследовали развитие воображения и эмоций у них. С этой целью были специально разработаны четыре диагностических методики - две, выявляющие развитие воображения, две - развитие эмоциональной сферы. Методики "Разрезные картинки" и "Где чье место?" позволяли установить у детей уровень развития воображения.

Развитие эмоций у детей дошкольного возраста исследовалось с помощью методик "Родительские анкеты" и "Рисование страхов". В опроснике для родителей по-разному моделировалась ситуация чтения ребенку книги. В задании "Рисование страхов" детей просили нарисовать что-то страшное. Обнаружилось, что дети, предпочитающие в ситуации чтения одну и ту же книгу, в качестве страшного рисуют один предмет, например злого робота или Бабу-Ягу, дети, которые любят определенную сказку, знают ее наизусть и просят близких без конца повторять ее, рисуют страшные ситуации - дракон отрубил голову герою, ребенок в окне дома, объятого пожаром, и т.п.; дети, просящие каждый раз новую сказку или историю, рисуют страшную картинку, отличительной особенностью которой является изображение средства, которое может исправить ситуацию. Например, девочка, нарисовавшая человека с отрубленной головой и поток крови, изображает в углу листа небольшую бутылочку и объясняет, что это святая вода, которая поможет поставить голову на место.

Полученные в исследовании данные об этапах развития воображения и эмоций позволяют сделать несколько важных выводов. Во-первых, развитие и становление произвольности эмоций в дошкольном возрасте имеют ту же логику, что и развитие воображения. При этом развитие воображения как бы опережает развитие эмоций. Это дает основание считать, что воображение служит психологическим механизмом в развитии центральной психической функции дошкольного периода. Во-вторых, получены экспериментальные данные о психологическом содержании "обобщения переживания" и "интеллектуализации аффекта".

Изучение новообразований дошкольного периода развития показало, что выделенные Л.С. Выготским "обобщение переживания" и "интеллектуализация аффекта" как новообразования кризиса семи лет не совпадают друг с другом и обозначают разные реальности. Так, дети, имеющие способность к обобщению переживания, рисуют что-то страшное и некое средство, которое может помочь им в изменении ситуации. Дети же, владеющие интеллектуализацией аффекта (в нашем исследовании они обнаружились лишь среди младших школьников, и то в небольшом количестве), не просто рисуют эти средства, но обязательно изображают себя или то место, где они находятся, причем, как правило, все "страхи" располагаются вокруг самого ребенка. Если в первом случае отчетливо видно, что дети боятся, несмотря на святую воду или большого папу, идущего с работы, то во втором случае дети, как правило, не испытывают ярких эмоциональных переживаний. Таким образом, можно сказать, что обобщение переживания венчает собой развитие воображения и является как бы итогом включения воображения в развитие эмоциональной сферы дошкольника: например, ребенок, ставший в экспериментальной ситуации свидетелем крушения игрушечного поезда, отказывается вновь идти в экспериментальную комнату, ссылаясь на то, что не любит, когда поезда падают. Таким образом, он предвосхищает ситуацию, у него есть обобщение переживания, но сама ситуация для него еще несет аффективный смысл.

Кризис же семи лет освобождает ребенка от диктата наличной ситуации. Общение, лежащее в основе деятельности, становится произвольным и обеспечивает условия психологического развития в младшем школьном возрасте. Так, ребенок, нарушивший правило в игре "Съедобное - несъедобное", поймав мяч при слове "машина", говорит: "А машина шоколадная" или "А я нарочно вам поддался". Таким образом, у него появляется способность переосмысления ситуации - он научается интеллектуализировать свой аффект.

Проведенный анализ особенностей дошкольного периода развития в контексте возрастных психологических новообразований, а также полученные экспериментальные данные позволяют утверждать, что магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере, что психологический механизм произвольности эмоций связан с развитием воображения. Основной деятельностью, которая обеспечивает условия для этого, является детская игра во всем многообразии ее форм и видов.

В контексте возрастных психологических новообразований понятие ведущей деятельности приобретает совершенно иной смысл. Она является той формой, в которой новообразование делает центральную функцию произвольной. Другими словами, возрастное психологическое новообразование, характеризующее специфику развития, делает произвольной центральную функцию этого периода (функцию, которая стоит в центре сознания), причем этот процесс связан с особой деятельностью, которая в психологии получила название ведущей.

Последовательное проникновение и врастание возрастного психологического новообразования в центральную функцию определяют изменения в ведущей деятельности. Возникающая к концу возрастного периода произвольная центральная функция ведет к появлению новых форм общения, которые определяют специфику нового возрастного периода.

**Заключение**

Подход к ведущей деятельности дошкольного периода развития в контексте возрастных психологических новообразований позволяет, с одной стороны, еще раз вернуться к критериям игры, а, с другой - решить проблему включения игры в обучение детей. Так, обнаружилось, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является не только сюжетно-ролевая игра, как было принято считать вслед за Д.Б. Элькониным, но и последовательно сменяющие друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и снова режиссерская игра, но на качественно новом уровне развития.

Как показали специально проведенные исследования, сюжетно-ролевая игра действительно занимает центральное место в дошкольном возрасте. Вместе с тем способность ребенка к актуализации сюжетно-ролевой игры обеспечивают, с одной стороны, режиссерская игра, в процессе которой ребенок учится самостоятельно придумывать и разворачивать сюжет, а, с другой - образная игра, в которой он отождествляется с различными образами и тем подготавливает ролевую линию развития игровой деятельности. Другими словами, для того чтобы овладеть сюжетно-ролевой игрой, ребенок вначале должен научиться самостоятельно придумывать сюжет в режиссерской игре и овладеть способностью к образно-ролевой реализации в образной игре. Точно так же как режиссерская и образная игра связаны генетической преемственностью с сюжетно-ролевой, сюжетно-ролевая игра, как показано в исследованиях развиваясь, создает основу для игры с правилами. Венчает развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте снова режиссерская игра, которая теперь вобрала в себя черты всех перечисленных ранее форм и видов игровой деятельности.

**Список литературы**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.

2. Волокитина М.Н. Очерки психологии младших школьников. М.: Педагогика, 1955.

3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1984.

4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Просвещение, 1967.

5. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Гос. учеб.-педагогич. изд-во, 1935.

6. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопр. психол. 1972. № 2. С. 114—123.

7. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. 1992. № 3; 4. С. 14—19

8. Колечко В.В. Педагогические условия организации дидактических игр с детьми старшего дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1990.

9. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991.

10. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.

11. Леонтьев А.Н. Актуальные проблемы развития психики ребенка // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14. С. 3—11.

12. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.; Л., 1948. С. 4—15.

13. Михайленко Н., Кустова Н. Разновозрастные игровые объединения детей // Дошкольное воспитание. 1987. № 10. С. 47—50.

14. Михайленко Н.Я. Формирование совместных предметно-игровых действий (ранний возраст) // Дошкольное воспитание. 1987. № 6. С. 46—48.

15. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии // Вопр. психол. 1981. № 2. С. 40—57.

16. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца и Я.З. Неверович. М.: Просвещение, 1986.

17. Сапогова Е.Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет. М., 1986.

18. Эльконин Д.Б. Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития в детстве // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе: Тезисы Всесоюзн. симп. 24—26 ноября 1978 г., г. Тула. М., 1976. С. 3—5.

19. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Учпедгиз, 1960.