

№ 6 Июнь 2014

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

- **Типы педагогической диагностики: связь с процессами развития**
- **Педагогические условия развития субъектности учащихся старшей школы**
- **Особенности педагогов с разным уровнем психологической суверенности**

Редакционный совет:

В.И. Слободчиков – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва) – председатель

Б.П. Бархаев – кандидат педагогических наук, доцент (Москва)

А.К. Белоусова – доктор психологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

А.А. Вербицкий – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва)

Э.В. Галажинский – доктор психологических наук, профессор, академик РАО (Томск)

Г.А. Игнатьева – доктор педагогических наук, профессор (Нижний Новгород)

И.П. Истомина – кандидат психологических наук, доцент, член-корреспондент Балтийской педагогической академии (Нижевартовск)

М.П. Карпенко – доктор технических наук, профессор (Москва)

И.О. Логинова – доктор психологических наук, профессор (Красноярск)

Л.Ф. Мирзаянова – кандидат психологических наук, доцент, член-корреспондент Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского (Южно-Сахалинск)

Г.И. Письменский – доктор исторических наук, профессор (Москва)

Т.М. Савельева – доктор психологических наук, профессор (Минск)

Н.Г. Салмина – доктор психологических наук, профессор (Москва)

Т.В. Черникова – доктор психологических наук, доцент (Волгоград)

Б.Д. Эльконин – доктор психологических наук, профессор (Москва)

Редакция журнала

Главный редактор: Б.П. Бархаев, кандидат педагогических наук, доцент

Литературный редактор: Т.С. Костян

Макетировщик: И.Ю. Маслова

Ответственный секретарь редакции – Н.В. Бархаева

Ответственность за содержание публикаций несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Рукописи авторам не возвращаются.

При перепечатке материалов ссылка на журнал «Психология обучения» обязательна.

Вниманию авторов! Свои материалы направляйте по адресу: 109029, Москва, ул. Нижегородская, д.32, корп. 5, ком. 205. Издательство.
E-mail: exp@muh.ru

Журнал распространяется в Российской Федерации и странах СНГ.

Подписка осуществляется по каталогам агентства «Роспечать» – подписной индекс 79287, «АРЗИ» – 87890.

По вопросам редакционной подписки обращаться по адресам: 109029, Москва, ул. Нижегородская, д.32, корп. 5, ком. 205 или pr@muh.ru.
Тел. (495) 7271241.

Журнал зарегистрирован в Государственном комитете Российской Федерации по печати 25 января 1999 года. Регистрационное свидетельство № 018438.

Журнал выходит 12 раз в год.

Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. Рекомендован экспертным советом по психологии и педагогике

СОДЕРЖАНИЕ

Психологическая теория современного образования

ОСТАПЕНКО А.А.

Типы педагогической диагностики: связь с процессами развития (заметки на полях статьи В.И. Слободчикова) 4

Психология развития обучаемых

НАМАЗБАЕВА Ж.И.

Психологическое обеспечение развития интеллектуально-творческой личности в образовательной среде 13

АЛЕКСАНДРОВА О.В., БОЧАРОВА Ю.Ю.

Педагогические условия развития субъектности учащихся старшей школы ... 22

Психология формирования личности

ВОЛКОВА О.В.

Развитие волевой регуляции личности как механизм коррекции выученной беспомощности 29

ЩУКИНА М.А.

Эмоциональная оценка опыта саморазвития 44

Психология профессионального образования

РАЗИНА Т.В., ГОЛИКОВА Н.С.

Особенности мотивации научной деятельности у молодых людей, обучающихся в магистратуре и аспирантуре 58

СОБОЛЕВА Е.В.

Субъективные факторы психической адаптации студентов в новой лично-стно значимой социальной ситуации 74

Психология педагогической деятельности

КАЗАКОВА Т.В., ЛОГИНОВА И.О.

Особенности педагогов с разным уровнем психологической суверенности 81

Социальная психология образования

СЕМЕНОВА Т.С.

Гендерные различия детей в психологической готовности к школе и успеваемости в начале обучения 91

ТКАЧЕНКО В.В.

Анализ проблемы формирования образа мира в трудах отечественных педагогов и психологов 103

Прикладные аспекты педагогической психологии

СМИРНОВА Н.З., БЕРЕЖНАЯ О.В.

Психологические основы исследовательского обучения (на материале биологии) 113

ОСИНИНА Т.Н.

О привнесениях в учебный материал 123

В.В. Ткаченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» / vtkachenko@bk.ru

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

Рассматриваются особенности формирования образа мира в период перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту. Научно обоснован процесс становления образа мира детей 5–7 лет, который носит социально-опосредованный характер и обусловлен той образовательной социокультурной средой, в которой разворачивается деятельность ребенка. Выделены компоненты образа мира: эмоционально-чувственный, когнитивно-оценочный, деятельностно-личностный. Намечены педагогические условия формирования образа мира.

Ключевые слова: образ мира, эмоционально-чувственный компонент, когнитивно-оценочный компонент, деятельностно-личностный компонент.

Образ мира – это особая реальность, которая возникает при взаимодействии ребенка с окружающей действительностью. Образ мира представляет собой целостную систему, состоящую из выделенных сознанием элементов, которые актуально значимы, ценностны и относительно непротиворечивы для каждого отдельного ребенка. Образов мира существует столько, сколько их носителей, и каждый ребенок является создателем собственного мира (А.С. Обухов). Субъективный образ мира состоит из базовой части, общей для всех ее носителей, и вариативной, которая отражает уникальный жизненный опыт субъекта. В контексте культуры формируется инвариантная часть, которая отражает систему значений и смыслов. Социокультурная среда, в которую погружен ребенок, определяет ее изменчивость. Образ мира индивидуален для каждого нового поколения. Этот «новый» образ мира позволяет

новому поколению адаптироваться в окружающей действительности и адекватно воздействовать на этот мир.

Построение образа внешней реальности – это в первую очередь, актуализация уже имеющегося образа мира или его части, а во-вторых, это уточнение, исправление или радикальная его перестройка. Предметное значение и эмоционально-личностный смысл образа предшествуют актуальному чувственному переживанию и заданы всем контекстом деятельности, а также актуальным образом мира ребенка. Результатом какого-либо познавательного процесса выступает не единственный образ, а обновленный образ мира, который изменен и обогащен новыми элементами.

А.Н. Леонтьев рассматривал закономерности построения чувственных образов на основе восприятия. Он подчеркивал, что «в науке проблема восприятия должна ставиться как про-

блема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности» [4, с. 3–13].

Основу проблемы образа мира составляют два теоретических положения. Первое положение заключается в том, что всякий любой психический процесс – будь то восприятие окружающей действительности или размышление о ней – имеет своего носителя, субъекта. С.Л. Рубинштейн [8] отмечал, что воспринимает и познает человек как целостная психическая реальность, а не глаз и не мозг отдельно. Второе положение заключается в том, что любая деятельность человека, например, взаимодействие с чувственно воспринимаемым, познаваемым объектом, предполагает наличие объекта. Однако материально-вещественного или физического существования объекта недостаточно, т. е. окружающий ребенка мир должен стать открытым, представленным ему определенным образом, в виде целостной системы.

Основу сознательной жизни и деятельности ребенка составляет образ мира предметного и социального, который является фундаментальным условием развития познавательных процессов дошкольника.

В трудах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и других образ мира рассматривается в контексте жизненного пути человека, через систему познания бытия в мире. Доказано, что в процессе познания человеком окружающего его мира, осмысления значимых событий в своей жизни и происходит формирование образа мира. Для человека мир предстает в конкретике реальности

бытия и становящегося собственного «Я» человека.

В.С. Мухина [5] определила, что самосознание, имеющее универсальную для всех культур и социальных общностей структуру, выстраивается во внутреннем психологическом пространстве рожденного в этот мир ребенка посредством идентификации. Когда происходит взросление ребенка, структурные звенья самосознания обретают уникальное наполнение, несущее при этом специфику конкретной социокультурной общности в процессе развития личности, идентификации и обособления. Структурные звенья самосознания являются образом себя в мире и выступают основой видения мира в целом. Содержательное наполнение этих звеньев специфично в различных этнических, культурных, социальных и других условиях. Трансформация реалий бытия ребенка содержательное изменение, наполнение структурных звеньев самосознания личности и модификация образа мира происходит в связи с переменами в окружающем мире. Однако структура самосознания и образ мира выступают устойчивой системой связей человека с миром, которые позволяют ему сохранять целостность и тождественность самому себе и миру вокруг.

Согласно концепции М.В. Корепановой [3] «образ Я» является основным стержнем личности, который включает совокупность представлений ребенка о себе, во взаимосвязи с их самооценкой и определяет выбор способов взаимодействия с социумом. Контакты ребенка со сверстниками и взрослыми, а так-

же предметная деятельность, которые разворачиваются в образовательном пространстве детского сада, являются источниками получения знаний ребенка о себе. В дошкольном детстве «образ Я» характеризуется гибкостью и чувствительностью к актуальным переменам. Ассимилирующийся новый опыт и положительное самовосприятие, вместе с позитивной самооценкой, являются основой его развития в данный возрастной период.

М.И. Лисиной выявлены возможности общения в процессе формирования у ребенка образа самого себя. В этот период образ самого себя у ребенка носит аффективно-когнитивный характер. Термин «образ» позволяет поставить представление о себе в единый ряд со всеми теми компонентами, которые возникают в результате деятельности: его вторичность, субъективность, связь с порождающей его активностью человека. Слово «аффективный» М.И. Лисина использует для акцентирования отношения человека к себе, составляющего часть образа самого себя. Говоря о когнитивном компоненте образа целостного, автор имеет в виду представление или знание о себе. Следовательно, в образе самого себя в неразрывной связи представлены знание человека о себе и отношение к себе. Образ самого себя – это целостный аффективно-когнитивный комплекс, который имеет сложную архитектуру. В этой структуре есть центральное или ядерное образование, на которое наслаиваются новые впечатления, получаемые индивидом (Н.Н. Авдеева, А.И. Силвестров, Е.О. Смирнова). В этом образо-

вании знание о себе, как о субъекте, о личности представлено в наиболее переработанной форме; в нем рождается общая самооценка, которая постоянно существует и функционирует. Кроме центра у образа имеется и «периферия» – ближе или дальше отстоящие от центра участки, куда приходят новые сведения человека о себе. На «периферию» поступают, главным образом, конкретные, частные знания. Они преломляются через призму центрального образования и обрастают аффективными компонентами. Действие последних способно вызвать искажение представлений – завышение или занижение их. Но не только центр влияет на периферию: одновременно идет влияние и в обратном направлении. Благодаря влиянию периферии, общая самооценка постоянно изменяется. Следовательно, как подчеркивает М.И. Лисина, сложная архитектура образа самого себя обуславливает его динамизм и постоянное развитие. Развитие образа сводится не к накоплению новых деталей, а к перестройке, качественному преобразованию всего образа в целом.

Данный подход созвучен с выделением В.В. Петуховым ядерных и периферийных структур понятия «образ мира», что свидетельствует о тесной взаимосвязи и взаимообусловленности формирования «образа Я» и «образа мира».

Исследования М.В. Корепановой, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна позволяют сделать вывод о том, что формирование «образа Я» ребенка 5–7 лет полностью определяет особенности формирования образа

мира. Включаясь в процесс деятельности и общения, ребенок выступает как познающий и преобразующий мир и себя, субъект.

Развитие «образа Я» и «образа мира» ребенка – это циклический взаимопроникающий процесс, который характеризуется взаимовлиянием.

Формирование образа мира детей 5–7 лет неразрывно связано со специфическими особенностями формирования «образа Я» ребенка и раскрывается через постепенное накопление чувственного опыта: впечатлений, ощущений, эталонов в процессе взаимодействия ребенка с окружающей действительностью. Ребенок реагирует на яркие предметы, громкие звуки, его эмоции изменчивы, ситуативны и направлены на внешние свойства предметов. В этот период ребенок усваивает эталонные значения свойств предметов в процессе целенаправленного или стихийного обучения и воспитания, вследствие чего происходит стимуляция познавательной активности. Ребенок начинает проявлять направленный интерес, любопытство, что подталкивает его к получению новых впечатлений, эмоций и соответственно познанию окружающего мира. Полученные ощущения, впечатления, знания сопоставляются с уже имеющимся опытом ребенка, что проявляется в возникновении познавательного интереса, когда полученные чувственные впечатления служат источником активности, направляют деятельность ребенка на познание окружающего мира. В своей деятельности на данном этапе ребенок не только переносит уже имеющиеся знания и впе-

чатления в новые ситуации, но и обогащает деятельность своим собственным, личностным опытом и отношением. В результате познавательного процесса складывается измененный образ мира, обогащенный новыми знаниями и личностным опытом. Образ мира возникает и развивается как целостное образование познавательной сферы личности и выполняет функцию исходного момента и результата любого познавательного акта.

В период перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту происходит кардинальная перестройка личности ребенка, обнаруживающая себя в специфических возрастных новообразованиях. Их отличие от новообразований других возрастных периодов состоит в интеграции отношений и в усложнении структуры, констатирующей личность, а также приобретении все более опосредствованного характера. Преобразованные отношения задают направление развития всей психической активности ребенка и, прежде всего, процессов его самопознания.

Этап перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, рассматриваемый учеными как кризисный период с ярко выраженными фазами вхождения в кризис, собственно кризисной и фазой выхода из него, является решающим в процессе формирования важнейших «фундаментальных» оснований психики ребенка (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, Н.И. Непомнящая, И.В. Субботский и др.). В научных исследованиях переход от дошкольного к младшему

школьному возрасту характеризуется все более существенным изменениям и расширением социальных функций круга взаимосвязей, контактов и неподготовленностью детей к жизни. По Л.С. Выготскому кризис возраста связан со сменой ведущего вида деятельности, изменением позиции ребенка в системе взаимодействия с социальным окружением.

В структуре образа мира детей переходного возраста обнаруживается инвариантная часть, которая основывается на реальном образе окружающей действительности и вариативная – которая определяется спецификой мировосприятия каждого ребенка, с одной стороны, с другой стороны – особенностями возраста. Учитывая, что возрастные особенности детей обусловлены новообразованиями, ведущим видом деятельности и социальной ситуацией развития, то при переходе из детского сада в школу эти новообразования полностью отражаются в образе мира ребенка 7 лет. Возрастные новообразования связаны с особенностями развития познавательной сферы ребенка (устойчивый интерес и мотивация, направленность, развитие произвольности психических процессов, самостоятельности) и освоением ведущего вида деятельности. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, но она не теряет своих функций при переходе ребенка в новый социальный статус школьника. Специфика заключается в том, что игровая деятельность перестает быть ведущей и на ее смену приходит учебная деятельность, предпосылки которой формировались в до-

школьном возрасте на основе развития познавательной деятельности. Именно развитие познавательной деятельности в дошкольном возрасте стимулирует переход игровой деятельности в учебную. В связи со сменой ведущего вида деятельности в образе мира ребенка младшего школьного возраста появляются новые представления, знания, получаемые при освоении нового вида деятельности. Содержание образа мира обогащается представлениями ребенка о себе как об ученике, новая позиция реализуется через отношения. Новый статус ученика обусловлен участием во взаимоотношениях с одноклассниками и учителем, который по иному, нежели в дошкольном учреждении, формирует представления ребенка об окружающем мире. Учитель дополняет существующий у ребенка образ мира новыми знаниями, которые подкрепляются научным содержанием. В рамках учебной деятельности происходит формирование нового знания, которое дополняет, обогащает образ мира ребенка. В дошкольном возрасте педагог формирует базисную основу позитивного образа мира, в котором есть сам ребенок, отношения со сверстниками и взрослыми, обогащает знания, регламентирующие способы взаимодействия ребенка с окружающим миром. При переходе в школу существующие у ребенка знания и представления становятся более систематизированными в процессе целенаправленного обучения. Новые знания обогащают существующую базу, которая сформировалась на предшествующем этапе. Образ мира, сформированный в дошкольном возрасте, обес-

печивает ребенку психологическую безопасность и является сферой реализации собственных интересов, личностного Я, самореализации. В процессе взаимодействия с окружающим миром происходит обогащение представлений о себе и о мире сквозь призму научных знаний, которыми овладевает ребенок в процессе школьного обучения. Если на этапе дошкольного обучения у ребенка не будет сформировано позитивное самоотношение и образ мира, то на этапе школьного обучения мы будем наблюдать неуверенного, неадаптивного, неактивного, слабо социализированного ученика. Образ мира, сформированный в дошкольном возрасте, является базовым основанием для дальнейшего развития личности.

В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы и осмысления специфики формирования образа мира детей 5–7 лет, нами выделены следующие его компоненты.

Эмоционально-чувственный компонент отражает отношение ребенка к самому себе и окружающему миру, а также к приобретенным знаниям, представлениям и деятельности, соответствует актуальному развитию ребенка, образуется у каждого полноценного в психическом плане ребенка, независимо от какого-либо специального воспитательно-образовательного воздействия и системы знаний, составляющей содержание его образования. Данный уровень создает возможность стартового развития ребенка и способствует установлению контактов с окружающим миром.

Когнитивно-оценочный компонент характеризуется наличием представ-

лений ребенка об окружающем мире и отношением ребенка к себе и окружающим, соответствует зоне ближайшего развития ребенка, образуется при специальном педагогическом воздействии на детей в условиях реализации определенной системы знаний в деятельности дошкольника. Стартовые возможности детей обогащаются, что обеспечивает продвижение в зону ближайшего развития.

Деятельностно-личностный компонент характеризуется отражением в деятельности ребенка представлений об окружающем мире, обогащенных новыми знаниями и личностным опытом, соответствует перспективному развитию ребенка, формирование которого возможно только при развивающем взаимодействии взрослого с детьми, в процессе усвоения в их собственной деятельности системы знаний о человеке, обществе и природе, которая составляет целостный образ мира.

Различные виды деятельности в разной степени определяют психологическую интенсивность самопознания человеком своего существования в постоянно меняющемся мире.

Продукты художественной деятельности несут в себе целевые и жизненные свойства опыта деятельности, действий и отношений (Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Ф. Лосев, А.А. Смирнов). В связи с этим художественная деятельность открывается перед нами как конкретный вид человеческой деятельности, в котором субъект вырабатывает способность к творческому преобразованию собственного опыта, представляющего

социальную организацию деятельности в пространстве культуры.

Художественная деятельность – одно из первых и наиболее доступных средств самовыражения ребенка, в котором проявляется своеобразие многих сторон детской психики. Рисунок является одним из главных средств познания и отображения действительности, в рисунке раскрываются особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы. Так же как игра, он позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты. Будучи напрямую связанным с важнейшими психическими функциями – зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением, рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире (С.С. Степанов).

В.С. Мухина [5] считает правомерным понимание рисования как своеобразной формы усвоения социального опыта. Рисунок обладает свойствами, присущими знакам в целом, поэтому овладение рисованием одновременно есть овладение знаковым видом деятельности. Усвоение функции обозначения связано с формированием способности к установлению различия и связей между обозначением и обозначаемым, к выполнению действия замещения, т. е. формирования определенного уровня знаково-символической деятельности. Функция сообщения связана в детском рисунке с тем, что он

всегда адресован в значительной мере другим людям, в первую очередь взрослым. Поэтому в рисунке всегда должен присутствовать смысл, понятный другим. Это подтверждается и наблюдениями Л.С. Выготского [1], что дети гораздо раньше начинают узнавать предметы на чужих рисунках, чем на своих, а также с его же замечанием о том, что дети долго относятся к рисункам не как к изображениям, символам, а как к вещи, предмету [1, с. 186–187].

Важный пласт эмоционального мироощущения детей 5–7 лет приоткрывается при изучении игры, которая в значительной мере отражает уровень предметно ориентированной активности ребенка и «инструментальных» эмоций. Основной смысл игры для маленького ребенка заключается в многообразных переживаниях, значимых для него (С.Л. Рубинштейн, Й. Хейзинг). Игру можно рассматривать как форму эмоционально-действенного освоения мира, отражающую наличие у ребенка интереса к миру и жизни в нем, открывающую рождение и движение у ребенка личностных смыслов, развивающую проявления детской спонтанности и самости (К. Юнг).

В ряде психологических исследований (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина) установлено, что темп умственного развития детей 5–7 лет очень высок по сравнению с более поздними возрастными периодами. Умственное воспитание выступает не только как овладение знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности ребенка, способ поз-

нения мира и себя в нем. Умственное воспитание – это специально организуемый педагогический процесс, направленный на формирование у детей 5-7 лет системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также на развитие способностей детей и потребности в умственной деятельности. Основная цель умственного воспитания – повышение общего уровня развития дошкольников и младших школьников.

Ж. Пиаже установил, что познавательная деятельность детей 5–7 лет характеризуется эгоцентризмом, проявляющимся в том, что дети не дифференцируют свое «Я» и окружающий мир, субъективное и объективное, на реальные связи между явлениями мира перенося свои собственные внутренние переживания. В связи с этим дети в процессе общения с объектами и явлениями природы часто делают поверхностные обобщения [7, с. 88–92].

Таким образом, для формирования у детей системы знаний о природе, обществе и себе необходима организация цикла занятий, в которых одновременно отражены наиболее существенные отношения предметов, явлений, познаваемых ребенком, и организация его познавательного опыта, упорядочивание вновь усваиваемых знаний. Основной акцент сделан на такую организацию занятий, чтобы представления и знания дети получали систематизировано и целостно путем преобразования полученных значений и впечатлений во внутренний план действий. В процессе осуществления ребенком целенаправленной познавательной деятельности по

усвоению системы знаний происходит обобщение опыта, его интериоризация [2, с. 98–102], что ведет к отражению действительности, свойства которой познаются в деятельности, в форме внутреннего ментального образа мира. В результате указанного процесса, который представляет собой «вращивание» [1, с. 187–188] внешнего плана действий во внутренний план и происходит путем поэтапной интериоризации обогащения содержательных представлений, обеспечивающих ориентировку ребенка в окружающем мире. Ребенок становится способным не только к интериоризации, но и к экстериоризации [2, с. 98–102] сформировавшегося у него образа мира в план внешней деятельности. Свои представления о мире ребенок реализует в разных видах деятельности (игровой, трудовой, художественной, коммуникативной). Основным видом деятельности для экстериоризации образа мира ребенка 5–7 лет и дополнительным условием на втором этапе нами была выбрана художественная деятельность.

Таким образом, нами были определены ведущие педагогические условия формирования образа мира у детей 5–7 лет на каждом этапе – это игра, познавательная деятельность и художественная деятельность (рисование). Однако художественная деятельность должна присутствовать на каждом этапе формирующей работы как дополнительное условие на первом и втором этапах и как самостоятельное на третьем этапе.

Взаимосвязь компонентов образа мира и деятельности показана на рис. 1.



Рис. 1. Взаимосвязь компонентов образа мира и деятельности

Литература

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. Т. 3. М., 1984.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.
3. Корепанова М.В. Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника: Монография. Волгоград: Перемена, 2001.
4. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1979. № 2.
5. Мухина В.С. Детская психология. М., 1999.
6. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1984. № 4.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

Tkachenko V., *Ph.D., assistant professor of pedagogy preschool education “VGSPU”/ vvtkachenko@bk.ru*

Analysis of the problem of forming the image of the world in the works of local educators and psychologists

The peculiarities of forming the image of the world in the transition from preschool to senior primary school age. Scientifically based process of becoming a world image of children of 5–7 years, which is socially mediated and is due to the socio-cultural educational environment in which the child’s activity unfolds . Highlighted components of the image of the world: the emotional-sensual, cognitive-evaluative, personal-activity and allocated pedagogical conditions of formation of the image of the world.

Key words: *image of the world, emotional-sensual component, cognitive-evaluative component, personal-activity component.*