

Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве

Исаев Е.И.,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, педагогики и логопедии, Столичная финансово-гуманитарная академия (НОУ ВО «СФГА»), Москва, Россия; eiisaev@yandex.ru

В статье проводится обоснование актуальности разработки нормативной модели развития в дошкольном детстве. Обосновывается одно из ключевых понятий психологии развития – возрастно-нормативная модель развития субъектности в дошкольном возрасте. Данное понятие является методологическим средством и технологическим принципом проектирования развивающего дошкольного образования. Представлена структура возрастно-нормативной модели развития, включающая в себя три компонента: 1) главные линии развития, 2) ситуации развития, 3) новообразования развития. Описывается возрастно-нормативная модель развития субъектности в дошкольном возрасте по главным линиям развития: субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании. Приводится обобщенная схема возрастно-нормативной модели развития в дошкольном возрасте по типам ситуаций развития и интегральным новообразованиям развития.

Ключевые слова: Дошкольное детство; субъектность; главные линии развития; ситуация развития; интегральные новообразования; возрастно-нормативная модель развития; типы ситуаций развития в дошкольном возрасте.

Для цитаты:

Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 166–177 doi: 10.17759/psyedu.2017090214

For citation:

Isaev E.I. Age-normative Model of Development in the Preschool Childhood [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2017, vol. 9, no. 2, pp. 166–177 doi: 10.17759/psyedu.2017090214. (In Russ., abstr. in Engl.)

Постановка проблемы

Важной вехой в признании высокой гуманистической значимости и самоценности дошкольного детства выступило законодательное закрепление в Законе Российской Федерации «Об образовании» дошкольного образования как базисной и отдельной ступени единой образовательной системы [2]. Выделение ступени дошкольного образования предполагает разработку в перспективе Федерального государственного образовательного стандарта и образовательных программ для дошкольных учреждений. В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях реализуются разнообразные как отечественные, так и зарубежные образовательные программы [10].

Такое многообразие программ, построенных нередко для решения отдельных, частных задач детского развития, не способствует максимальной реализации потенциала развития детей в дошкольном возрасте. При этом до сих пор в общественном сознании продолжает господствовать логика: если дошкольное образование – это первое звено

системы образования, то и ориентировать его надо на более высокие уровни, в данном случае – на школу. Подготовка детей к школе и полноценное, содержательное, самоценное проживание ими детского периода жизни – это принципиально разные социальные, образовательные и антропологические ориентиры дошкольного детства.

Дошкольное образование действительно должно получить статус суверенной и самоценной ступени образования, а не только формы воспитания определенной возрастной группы от 1 до 6-7 лет жизни. Эта ступень должна быть органично вписана в систему общего образования; готовность ребенка к школе не может выступить даже в качестве финальной цели дошкольного образования, поскольку задает тенденцию к определению целей дошкольного образования преимущественно исходя из задач школы. Целью дошкольного образования на всех его этапах должно стать обеспечение многостороннего психического и физического развития ребенка в адекватных возрасту видах деятельности.

В результате многочисленных психологических исследований однозначно зафиксирована специфичность дошкольного детства. Определены содержание и допустимые средства развития дошкольника, их кардинальное отличие от содержания и средств развития ребенка в начальной школе. Установлено, что дошкольный возраст представляет собой благоприятный (сензитивный) период для становления в контексте игровых форм деятельности ряда способностей (воображения, общения, самоорганизации).

В дошкольный период ребенок проживает особый и ответственный, цельный и единый отрезок жизни: от закладки фундамента тех универсальных свойств, которые делают человека человеком, до возведения «первых этажей» человеческой личности. От возникновения простейших форм содействия и сочувствия ближнему до первоначального формирования способности поверять свои отношения с ним нравственными мерками. От создания элементарных образов действительности силой детского воображения до построения развернутой и внутренне гармоничной смысловой картины мира. От проблесков первых осмысленных переживаний до развитого в посильных для ребенка границах умения владеть собой и своим поведением, соподчинять свои мотивы под углом определенной цели, т.е. действовать произвольно и целесообразно [1; 5; 7; 11].

Эти черты целостного образа ребенка к концу дошкольного детства могут выступать как *возрастные нормативы* и одновременно как *целевые ориентиры* в разработке образовательных программ для дошкольных учреждений. Разработка возрастных нормативов развития в дошкольном детстве – актуальная задача психологии и педагогики развития.

Понятие возрастно-нормативной модели развития

Понятие «возрастно-нормативная модель развития» обосновывается нами как теоретический конструкт понимания закономерностей развития ребенка (подростка, юноши, молодого человека) и одновременно как технологический инструмент педагогического проектирования и конструирования ступени образования [3-4]. Оно представляет собой педагогическую интерпретацию психологического понятия нормы развития. Возрастно-нормативные модели развития позволяют педагогам и психологам выстроить возрастно-ориентированную педагогическую деятельность, выявить благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприятные поддерживать, неблагоприятные – блокировать. Возрастно-нормативная модель развития имеет прежде всего регулятивный характер, она отвечает на вопрос – *как* и *зачем* строится та или иная форма образования.

Структура возрастно-нормативной модели развития включает в себя три компонента: 1) главные линии развития, 2) ситуации развития, 3) новообразования развития. При выделении главных линий развития человека в первую очередь необходимо различить *образующие и составляющие линии развития*. Образующие линии являются

сквозными для всех периодов онтогенеза и остаются ими, пока осуществляется развитие; это все то, что продолжает становиться и развиваться, не имеет окончательного завершения. Составляющие линии – это все то, что имеет относительно завершённый характер, функционирует как некая способность, обладающая возможностью к совершенствованию и оптимизации; они специфичны в пределах определенного этапа онтогенеза [9].

В описании линий и результатов (новообразований) развития как состава и структуры возрастнo-нормативной модели развития человека в образовании мы исходим из понимания онтологии человека. *Общность, деятельность и сознание в своем единстве составляют онтологические основания человеческого способа жизни.* Эти основания взаимополагают друг друга, но не сводимы и не выводимы одно из другого [8].

Уровень, масштаб, тип практикования той или иной формы бытия человека задают уровень, масштаб и тип его *субъектности*: субъектности в сознании (самосознание), субъектности в общности (самобытность), субъектности в деятельности (самодетельность). *Становление субъектности в сознании, субъектности в общности, субъектности в деятельности образуют главные линии развития человека как субъекта собственной жизни, как субъекта развития и саморазвития.* Данные главные линии являются образующими линиями развития.

Ситуации развития выступает в функции «несущей конструкции» возрастнo-нормативной модели развития. Ситуация развития – это исходная ситуация, пространство развития; тот источник, отправляясь от которого возможно выстроить и то, что развивается и проследить, как осуществляется это развитие. Выявление в рамках одного возрастного этапа последовательности ситуаций развития раскрывает внутреннюю динамику возраста. В качестве ситуации развития мы выделили *детско-взрослую со-бытийную общность*. Каждая ситуация развития задана (или определена) системой связей и отношений в со-бытийной общности детей и взрослых; каждый раз – особых отношений к деятельности, к взрослому, к сверстнику, к самому себе [9].

Новообразования развития – это реализация возможностей предыдущего этапа развития, зона актуального развития (того, что образуется) и ближайшего развития (как предпосылки следующего шага развития). Существенно заметить, что в структуре новообразований важное место занимают причинная, целевая, ценностная и смысловая детерминации развития.

Схематически возрастнo-нормативную модель развития можно представить в следующем виде (табл.1). Центральное место в модели занимает описание ситуаций развития, типичных для данного возраста. Содержание возрастнo-нормативной модели составляет описание основных линий развития, приуроченных к ситуациям развития.

Таблица 1

Возрастно-нормативная модель развития

Главные линии развития	Типы ситуаций развития			Интегральные новообразования
Субъектность в деятельности				

Субъектность в общности				
Субъектность в сознании				

Ситуации развития в дошкольном детстве

Ведущие позиции на всем отрезке дошкольного детства занимает игровая деятельность. В общих психологических концепциях развития ребенка игровое отношение дошкольника к действительности выделяется как ведущее. Давая базовую характеристику дошкольному возрасту, Д.Б.Эльконин выделяет «стремление ребенка к самостоятельности», которое реализуется в идеальной форме совместной с взрослыми жизни – ролевой игре [11].

Игра – особая форма совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого, символическое воспроизводство полноты их со-бытия. В этой форме ребенок одновременно оказывается и самостоятельным (сам действует), и тесно связанным с миром других, с социальным миром взрослых (действует как взрослый). В этом смысле игра всегда *социально ориентирована* – она является игрой для Другого и в Другого. Вместе с тем, игровая деятельность не сводится только к сюжетной игре: весь возрастной диапазон – это время трансформаций игрового отношения от некоторого непосредственного единства деятельности к ее дифференциации.

Многочисленные конкретные психологические исследования свидетельствуют о метаморфозах глобального игрового отношения на протяжении дошкольного детства. Постепенно из *процессуальной игры* вычлняются так называемые «детские деятельности», которые в младшем дошкольном возрасте (3-5 лет) тесно сопряжены с ней: *процессуальные игра-рисование, игра-конструирование, игра-исследование* [5; 11].

К старшему дошкольному возрасту в деятельности ребенка возникают разные мотивирующие моменты, акцентирующие либо смысл действия (сюжетная игра), либо возможности преобразования предмета действия (исследование-экспериментирование), либо цель-результат (рисование, конструирование). Иными словами, дифференцируются, выделяются виды деятельности «родственные игре» (Д.Б.Эльконин). Таким образом, игра выступает как ведущая форма реализации и развития субъектности ребенка-дошкольника, которую дополняют другие виды деятельности, характерные и существенные для этого возраста.

В соответствии с ритмикой развития ребенка в определенном возрасте, в нем выделяются *три типичные ситуации развития*, связанные с вхождением в данный возраст, с максимальной реализацией потенциальных возможностей данного возраста, с оформлением новообразований возраста как предпосылки перехода к новому периоду развития. В дошкольном возрасте мы выделяем следующие типы ситуаций развития: *предметно-игровая* (процессуальная игра), *сюжетно-игровая* (сюжетная игра), *школьно-игровая* (предшкольная, дидактическая игра).

Предметно-игровая ситуация развития типична для перехода ребенка со стадии кризиса раннего детства к дошкольному детству и связана с поиском ребенком новых способов самоопределения в новой для него предметности на стадии освоения. Свое название ситуация развития получила из-за сочетания составляющих двух видов деятельности – *средств* предметно-орудийной и *мотивов* игровой (роль в действии). Привлекательность для ребенка мира взрослых, желание войти в этот мир как мотив игровой деятельности получает свою реализацию в его умелой, процессуальной игре с

предметами. В предметной игре приводятся в соответствие «хотения и умения» 3-4-летнего ребенка.

В несложных по содержанию играх смысл для детей содержится в самом процессе действия, а не в том результате, к которому это действие может привести. Этап предметной игры связан преимущественно с овладением специфическими функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности. Как правило, игры с предметами носят индивидуальный характер. Способом реализации игрового действия является разворачивание и обозначение в игре предметных действий.

Сюжетно-игровая ситуация развития типична для детей 4-6 лет. В этом интервале развития для ребенка главным является моделирование деятельности и отношений взрослых. В сюжетной игре ребенок принимает на себя те роли, которые соответствуют общественно-трудовым функциям взрослых людей, и вносит в свою игру нормы отношений, связанные с этими функциями. В процессе игры происходит воспроизведение этих отношений в совместной деятельности детей. В 4-5 лет обычно игра начинается одним ребенком, а затем к нему присоединяются другие – возникают игры с общим сюжетом.

В процессе ролевой игры ребенок начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Попеременно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок начинает различать внешнюю и внутреннюю стороны жизни взрослых и своей собственной жизни.

Школьно-игровая (предшкольная, игры с правилами) *ситуация развития* типична для детей 6-7 лет. На этом этапе детей интересует не просто роль как таковая, но и то, насколько правдиво и убедительно она исполняется. Игры детей приобретают характер развернутых сюжетов, отражающих целостные ситуации жизни взрослых. На этом этапе появляются игры-драматизации, игры-фантазирования. У детей 6-7 лет уже есть предварительное планирование игры, распределение ролей до ее начала и коллективный подбор игрушек. Группы детей в игре становятся многочисленными и долговременными.

Содержание и специфика данной ситуации развития задаются целями подготовки детей к школе и к школьному обучению. В детском саду – это подготовительная к школе группа. В названии ситуации отражены предметность жизни детей – их ориентация на ближайшую перспективу школьной жизни и игровая форма жизнедеятельности детей. Игровая деятельность остается ведущей для дошкольников. Учение, занятия, обучение в режиме детской жизни выполняют вспомогательную роль.

Становление субъектности в дошкольном детстве

Приведем дифференцированную картину типичных ситуаций развития в дошкольном возрасте через описание главных линий развития ребенка – *становление субъектности в деятельности, общности, сознания*. При описании деятельностной (частично – коммуникативной) составляющей типичных ситуаций развития мы опирались на нормативную картину развития дошкольника, предложенную Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым [5]. Основу этой картины (возрастного портрета дошкольника) составляют интеллектуальные и мотивационно-динамические характеристики деятельности, фиксирующие переход от ситуационной связанности окружающим предметным полем и процессуальной мотивацией (типичных для ребенка трех лет) к достаточно оформленным замыслам-целям (осознанным намерениям), уже не связанным наличным предметным полем, а воплощающимся в соотносимых с ними результатах. Этот переход означает *смену процессуальной мотивации мотивацией достижения результата*.

Второй момент, существенный для нормативной картины развития – это учет *возрастающей инициативности ребенка как субъекта деятельности в разных жизненных сферах*. Эти сферы, с одной стороны, стимулируют формирование наиболее важных психических новообразований возраста, а с другой – обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, полноту «проживания» им тех исторически сложившихся видов культурной практики, которые составляют содержание дошкольного образования.

Авторы выделяют следующие стороны (сферы) инициативы дошкольника: 1) *творческая инициатива* (включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность ребенка, где развиваются воображение, образное мышление); 2) *инициатива как целеполагание и волевое усилие* (включенность в разные виды продуктивной деятельности – рисование, лепку, конструирование, требующие усилий по преодолению «сопротивления» материала, где развиваются произвольность, планирующая и регулирующая функция речи); 3) *коммуникативная инициатива* (включенность ребенка в кооперацию со сверстниками и взрослыми, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи); 4) *познавательная инициатива* – любознательность (включенность в экспериментирование, в простую познавательно-исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать причинно-следственные и пространственно-временные отношения).

При описании общности как составляющей типичных ситуаций развития дошкольника мы опирались на исследования отечественных детских психологов, анализирующих содержание и характер взаимоотношений и общения дошкольников с взрослыми и со сверстниками (работы Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, Е.О. Смирновой, Е.Е. Кравцовой и других).

При описании сознания (отношения к себе) как составляющей типичных ситуаций развития дошкольника мы опирались на отечественные разработки онтогенеза сознания (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, В.И. Слободчиков, И.И. Чеснокова, С.Г. Якобсон и другие).

Становление субъектности в предметно-игровой ситуации развития

Субъектность в деятельности. Творческая инициатива ребенка проявляется в активном развертывании нескольких связанных по смыслу условных действий (роль в действии), содержание которых зависит от наличной игровой обстановки. Ребенок активно использует предметы-заместители, наделяя один и тот же предмет разными игровыми значениями. С энтузиазмом многократно воспроизводит понравившееся условное игровое действие (цепочку действий).

Инициатива как целеполагание и волевое усилие обнаруживается в стремлении ребенка включиться в процесс деятельности без отчетливой цели – он поглощен самим процессом, а завершение процесса определяется исчерпанием материала или времени. Называние продукта деятельности может появиться после окончания процесса (предварительная конкретная цель не формулируется). Познавательная инициатива: ребенок замечает новые предметы в окружении и проявляет интерес к ним; активно обследует вещи, практически обнаруживая их возможности (манипулирует, разбирает – собирает, без попыток достичь точного исходного состояния); многократно повторяет действия, поглощен процессом.

Субъектность в общности. Основной формой общения с взрослыми выступает ситуативно-деловая форма. Ребенок воспринимает взрослого как партнера по совместной деятельности и игре и выделяет прежде всего его деловые качества. В общении со сверстником привлекает его внимание к своим действиям, комментирует их в речи, но не старается, чтобы сверстник понял его. Ребенок выступает как активный наблюдатель за действиями другого – пристраивается к уже действующему сверстнику, комментирует и

поправляет наблюдаемые действия; старается быть (играть, делать) рядом со сверстниками. При этом ситуативен в выборе партнера, довольствуется обществом и вниманием любого.

Субъектность в сознании. Становление внутреннего плана действий, плана представлений. Поведение, предметные и игровые действия ребенка опосредуются внутренними образами, представлениями о предмете, о будущем. Начатки самосознания обнаруживаются в самооценке ребенка, в его стремлении соответствовать требованиям взрослых быть «хорошим» («Мы-вместе», «Я есть Ты»).

Становление субъектности в сюжетно-игровой ситуации развития

Субъектность в деятельности. В деятельности появляется первоначальный замысел («Хочу играть в больницу», «Я – шофер» и т.п.). Ребенок активно ищет или видоизменяет имеющуюся игровую обстановку, принимает и обозначает в речи игровые роли. Разворачивает отдельные сюжетные эпизоды, активно используя не только условные действия, но и ролевую речь. В процессе игры может переходить от одного отдельного сюжетного эпизода к другому (от одной роли к другой), не заботясь об их связности.

Ребенок обнаруживает конкретное намерение-цель («Хочу нарисовать домик., построить домик., слепить домик») – работает над ограниченным материалом, его трансформациями; результат фиксируется, но удовлетворяет любой (в процессе работы цель может изменяться, в зависимости от того, что получается). Познавательная инициатива реализуется в практическом исследовании новых предметов («Что это? Для чего?). Обнаруживает осознанное намерение узнать что-то относительно конкретных вещей и явлений («Как это получается? Как это сделать? Почему это так?). Высказывает простые предположения о связи действия и возможного эффекта при исследовании новых предметов, стремится достичь определенного эффекта («Если сделать так., или так...»), не ограничиваясь простым манипулированием.

Субъектность в общности. Доминирует внеситуативно-познавательная форма общения с взрослыми. Разворачивается на фоне познавательной деятельности детей. Дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству с взрослыми – совместное обсуждение событий, явлений, связей и отношений в предметном мире. Потребность в уважении взрослого и особая чувствительность к их оценкам. Стремление моделировать поведение взрослого («Я как Ты»). Основное побуждение к общению носит познавательный характер – взрослый человек как источник сведений о мире, как компетентный и заинтересованный собеседник. Появляются вопросы о предметах и их взаимосвязях, не наблюдаемых непосредственно.

В общении со сверстниками проявляется эгоцентрическая позиция, направленность ребенка на себя. Сверстник рассматривается только как партнер по игре, приятель. Намеренно привлекает определенного сверстника к совместной деятельности с опорой на предмет и одновременным кратким словесным пояснением замысла, цели («Давай играть, делать...»). Ведет парное взаимодействие в игре, используя речевое пошаговое предложение – побуждение партнера к конкретным действиям («Ты говори...», «Ты делай...»). Поддерживает диалог в конкретной деятельности. Может найти аналогичный или дополняющий игровой предмет, материал, роль, не вступая в конфликт со сверстником.

Субъектность в сознании. В игровой ситуации развития впервые зарождается специфическая форма сознания «Мы – Ты», в которой ребенок впервые выделяет себя из социального окружения («Мы – это Я, а Ты – это Ты»). В контексте игровой ситуации реальное и идеальное «Я» ребенка отождествляются.

Становление субъектности в школьно-игровой (предшкольная) ситуации развития

Субъектность в деятельности. Ребенок имеет разнообразные игровые замыслы и активно создает предметную обстановку «под замысел». Комбинирует (связывает) в процессе игры разные сюжетные эпизоды в новое целое, выстраивая оригинальный сюжет; может при этом осознанно использовать смену ролей. Замысел также имеет тенденцию воплощаться преимущественно в речи (словесное придумывание историй), или в предметном макете воображаемого «мира» (с мелкими игрушками-персонажами), может фиксироваться в продукте (сюжетные композиции в рисовании, лепке, конструировании).

Ребенок имеет конкретное намерение-цель, работает над материалом в соответствии с целью, конечный результат фиксируется, демонстрируется (если удовлетворяет) или уничтожается (если не удовлетворяет). Самостоятельно подбирает вещные или графические образцы для копирования («Хочу сделать такое же») – в разных материалах (лепка, рисование, конструирование).

Дошкольник проявляет любознательность относительно предметов и явлений, лежащих за кругом непосредственно данного (как? почему? зачем?). Обнаруживает стремление объяснить связь фактов, использует простое причинное рассуждение (потому что ...); стремится к упорядочиванию, систематизации конкретных материалов (в виде коллекции); проявляет интерес к познавательной литературе, к символическим языкам; самостоятельно берется делать что-то по графическим схемам (лепить, конструировать), составлять карты, схемы, пиктограммы, записывать истории, наблюдения (осваивает письмо как средство систематизации и коммуникации).

Субъектность в общности. Внеситуативно-познавательное общение сохраняет свое значение на протяжении всей ситуации. Появляется внеситуативно-личностное общение (после 5 лет), формирующееся на основе личностных мотивов и служащее целям познания мира людей. Взрослый человек как особая человеческая личность – основной мотив этого общения. Ребенок усваивает правила социального поведения, приобретает понятие о своих правах и обязанностях по отношению к другим, приобщается к нравственным ценностям общества. Ребенок воспринимает взрослого как носителя норм школьной жизни, которого необходимо слушаться и выполнять все требования. Выделяет позицию другого как отличную от своей (децентрация).

У ребенка появляется потребность в общении с ровесником как собеседником. Иницирует и организует действия 2-3 сверстников, словесно развертывая исходные замыслы, цели, спланировав несколько начальных действий («Давайте так играть.., рисовать...»). Использует простой договор («Я буду ..., а вы будете ...»), не ущемляя интересы и желания других. Может встроиться в совместную деятельность других детей, подобрав подходящие по смыслу игровые роли, материалы. Легко поддерживает диалог в конкретной деятельности; может иницировать и поддержать простой диалог со сверстником на отвлеченную тему. Избирателен в выборе партнеров. Осознанно стремится не только к реализации замысла, но и к взаимопониманию, к поддержанию слаженного взаимодействия с партнерами.

Субъектность в сознании. Становление новой ступени развития сознания – самосознания как открытия своих переживаний и осмысленная ориентировка в них. Осознание своего места в системе отношений с другими людьми. Складываются начальные общие представления о природных и общественных явлениях, формируется прообраз мировоззрения. К концу дошкольного возраста у ребенка складывается самооценка, общая схема образа Я (Я-концепция). Осознание себя как «не знающего» («Я еще маленький»).

На основании представлений о последовательности ситуаций развития, компонентах структуры и проекциях модели можно построить схему возрастнo-нормативной модели развития в дошкольном возрасте (таблица 2).

Таблица 2

Возрастно-нормативная модель развития дошкольников

Основные линии развития	Типы ситуаций развития			Интегральные новообразования
	Предметно-игровая (процессуальная игра)	Сюжетно-игровая (сюжетная игра)	Школьно-игровая (предшкольная)	
Субъектность деятельности в	Ребенок проявляет субъектность в игровых действиях, связывает несколько предметно-игровых действий (роль в действии). Цель не фиксируется, «теряется» при наличии отвлекающих моментов. Склонность к воспроизведению понравившегося игрового действия. Проявляет интерес к новым предметам, изучает их в действии	Ребенок предваряет свои действия замыслом, который может легко меняться в процессе игры. Принимает и воспроизводит разнообразные роли. Формулирует конкретную цель, фиксирует конечный результат. Осуществляет вариативные действия по отношению к исследуемому объекту, добиваясь нужного результата	Ребенок комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность. Обозначает конкретную цель, намечает план своих действий, проверяет результат, стремится достичь хорошего качества. Развивается познавательная мотивация, проявляется стремление построить связную картину мира	Субъект собственных действий
Субъектность общности в	В общении с взрослым проявляет инициативу в приглашении его к совместной деятельности и игре. Выделяет прежде всего деловые качества взрослого. В общении со сверстниками ребенок стремится привлечь их внимание к своим действиям, комментирует их в речи, но не стремится быть понятым; довольствуется обществом любого сверстника	Взрослый для ребенка – источник сведений о мире, компетентный и заинтересованный собеседник в познании мира. В общении со сверстниками преобладает эгоцентрическая позиция, направленность ребенка на себя. Иницирует парное взаимодействие со сверстником, проявляет избирательность в выборе партнера	Взрослый для ребенка – эталон поведения, носитель нравственных норм взаимоотношений. В общении со сверстниками организует совместную деятельность или встраивается в деятельность в качестве участника. Осознанно стремится к взаимопониманию и поддержанию слаженного взаимодействия со сверстниками	Именная (фамильная) самость
Субъектность сознания в	Становление внутреннего плана действий, плана представлений. Появление полагающей рефлексии в	Появление полагающей рефлексии в отношении социального мира, мира людей Ребенок впервые выделяет	Становление самосознания как открытия своих переживаний, осмысленная ориентировка в них. Появление	Полагающая рефлексия: внешняя и внутренняя

	отношении предметного мира (ребенок полагает и действует). Стремление соответствовать требованиям взрослых быть «хорошим»	себя из социального окружения. Стремление действовать как общественный взрослый.	сравнивающей рефлексии в отношении предметного мира. Стремление занять ответственную позицию в обществе («хочу в школу»)	
--	---	--	--	--

Интегральные новообразования дошкольного возраста представлены по основным линиям развития. По линии развития субъектности в деятельности – это становление дошкольника *субъектом собственных действий*. Ребенок не просто действует адекватно назначению и способу действия с предметом, но осознает структуру своих действий, действует осмысленно. Появляется произвольность действия как способность ориентироваться на образец и идти от замысла к целеполаганию и целереализации.

По линии развития субъектности в общности интегральное новообразование – *именная (фамильная) самость*. Ребенок идентифицирует себя как сына (дочь), как носителя имени и фамилии.

По линии развития субъектности в сознании – это развитие *полагающей рефлексии* как определение границ собственной самости относительно предметного мира, во взаимоотношениях с другими (отличение себя от других). Это также полагание своего внутреннего мира как особой реальности – становление самосознания. В дошкольном детстве складывается иерархия мотивов, этические инстанции и зачатки мировоззрения, возникает личностный тип поведения, опосредствуемый образцами, содержанием которых являются отношения взрослых к друг к другу и к предметному миру.

Все эти новообразования и составляют психологическую основу готовности ребенка к школе, выступают предпосылками готовности к *новой форме жизни*. Складывается «внутренняя позиция» школьника (Л.И.Божович) – стремление к социальному положению школьника и к учению как социально значимой и оцениваемой деятельности.

Литература

1. Антропологические основы развивающего дошкольного образования: сборник статей. М.: РУДН, 2009. 294 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., МО РФ, 2013.
3. Исаев Е.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 347 с.
4. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 32 с.
5. Короткова Н. А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: [б.и.], 2002. 43 с.
6. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: Линка-пресс, 2007. 121 с.
7. Кудрявцев В. Т. *Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка*. М.: Изд-во УРАО, 1997. 153 с.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
10. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / Под ред. Т. И. Ерофеевой. М.: Академия, 2000. 344 с.

11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Age-normative Model of Development in the Preschool Childhood

Isaev E.I.,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical Psychology, Pedagogy and Speech Therapy of Capital Financial Humanitarian Academy (Non state Educational Institution CFHA), Moscow, Russia; eisaev@yandex.ru

The article presents. In the article the justification of relevance of elaboration of normative model of development in preschool childhood is conducted. One of the key concepts in the developmental psychology – age-normative model of development of subjectivity in the preschool childhood is justified. This concept is a methodological tool and technological principle of projecting developing preschool education. The structure of the age-normative model of development is represented, it includes three components 1.) main lines of development 2.) situation of development 3.) neoplasms of development. The age-normative model of development of subjectivity in the pre-school age according to the main lines of development: subjectivity in activity, subjectivity in generality, subjectivity in consciousness is described. Generalized scheme of the age-normative model in the pre-school age according to the types of situation of development and integral neoplasms of development is given.

Keywords: preschool childhood; subjectivity; main lines of development; situation of development; integral neoplasms; age-normative model of development; types of situations of development in the preschool age.

References

1. Antropologicheskie osnovy razvivayushchego doshkolnogo obrazovaniya: sbornik statey [Anthropological basis for developing pre-school education: collection of articles]. Moscow: RUDN, 2009. 294 p.
2. Zakon Rossiyskoy Federacii «Ob obrazovanii» [The Russian Federation law "On education"]. Moscow: MO RF, 2013.
3. Isaev E.I. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya bakalavrov [Pedagogical psychology: textbook for bachelors]. Moscow: Yurayt, 2014. 347 p.
4. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie subektnosti v obrazovatelnykh processakh: uchebnoe posobie [Psychology of education: Formation of subjectivity in the educational processes]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 432 p.
5. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Nablyudenie za razvitiem detey v doshkolnykh gruppakh [Monitoring the development of children in preschool groups]. Moscow: [b.i.], 2002. 43 p.
6. Korotkova N.A. Obrazovatelnyy process v gruppakh detey starshego doshkolnogo vozrasta [The educational process in groups of children of senior preschool age]. Moscow: Linka-press, 2007. 121 p.
7. Kudryavcev V.T. Smysl chelovecheskogo detstva i psikhicheskoe razvitie rebenka [The sense of human childhood and mental development of the child]. Moscow: Publ. URAO, 1997. 153 p.
8. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu subektivnosti: uchebnoe posobie [Human psychology: introduction to the psychology of subjectivity: textbook]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 400 p.

Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 166–177.

Isaev E.I. Age-normative Model of Development in the Preschool Childhood
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 166–177.

9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie subek-tivnoy realnosti v ontogeneze: uchebnoe posobie* [The psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 360 p.
10. Erofeeva T.I. (ed.) *Sovremennye obrazovatelnye programmy dlya doskolnykh uchrezhdeniy* [Modern educational programs for preschool institutions]. Moscow: Akademiya, 2000. 344 p.
11. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.