

# Проект «Организация процесса общения дошкольников со взрослыми»

## Проект «Организация процесса общения дошкольников со взрослыми» Содержание

1. Введение

2. Общение как социально – психологический феномен

3. Особенности общения и психологическая природа трудностей во взаимоотношениях детей дошкольного возраста со взрослыми

4. Личностное развитие ребенка в процессе общения со взрослыми

5. Заключение

6. Литература

### **1. Введение**

Ребенок, едва появившись на свет, уже вступает в контакт с окружающими людьми, и эти отношения со временем все более усложняются и преобразуются. Первоначальное взаимодействие, безусловно, ограничено только близкими, самыми родными людьми, но постепенно круг общения расширяется и преобразуется. Способность к общению не является врожденной, она формируется в процессе приобретения жизненного опыта, контактов с другими людьми. Ведущую роль в накоплении опыта играет окружающая среда и взрослый, передающий малышу свои знания и мудрость. Тем не менее, очевидно, что ребенку не достаточно контактировать только с взрослыми; у него появляется, а затем все более усиливается стремление к общению с другими детьми. Контакт со сверстниками очень важен и они сами это остро ощущают и всячески выражают. Неумение ребенка организовать общение может спровоцировать личностные и поведенческие нарушения, способствовать появлению замкнутости или чувства отверженности. Эффективность воспитания в большей степени зависит от умения родителей и педагогов организовать правильные отношения между детьми в период дошкольного и школьного детства. Воспитатель совместно с родителями помогает ребенку вступить в мир новых взаимоотношений и адаптироваться в нем, приобретать новых друзей, находить выход из сложных ситуаций. По мнению европейского психолога А. Валлона «Социум абсолютно необходим для маленького ребенка, неспособного ничего сделать самостоятельно. Реакции ребенка постоянно должны быть дополнены, поняты, проинтерпретированы взрослым человеком». Поэтому, считает А. Валлон, человеческий ребенок есть существо социальное генетически,

биологически. Социальная природа человека не насаждается путем внешних влияний, социальное уже включено в биологию как абсолютная необходимость [35].

Здесь следует отметить, что не существует единого шаблона воспитания детей, равно как не существует универсальных способов решения всех проблем, связанных с воспитанием. Однако, обладая любовью, терпением и упорством вполне возможно передать ребенку все лучшее, что есть в сердце.

Особо актуальными в плане изучения обозначенной проблемы нам представляются: изучение специфики организации общения ребенка со взрослым, стимулирующего его познавательные проявления, в частности, желание задавать ему вопросы, определение условий, стимулирующих становление ребенка как субъекта деятельности познавательного общения со взрослым. Недостаточная теоретико-прикладная разработанность обозначенной нами проблемы определяет ее теоретическую и практическую значимость.

**Цель исследования** – изучение влияния коммуникации детей старшего дошкольного возраста с взрослым на их познавательную активность в условиях традиционной для дошкольного учреждения организации ее в специально созданных условиях.

**Объект исследования** – личностное развитие ребенка дошкольного возраста.

**Предмет исследования** – условия процесса общения дошкольников со взрослыми.

**Задачи:**

1. Провести анализ психологической и педагогической литературы.
2. Изучить особенности общения детей старшего дошкольного возраста со взрослыми
3. Выявить специфику развития детей дошкольного возраста.
4. Выявить причины и психологическую природу трудностей во взаимоотношениях детей со взрослыми.

Методологическая основа: Методологической основой являются теоретические концепции ведущих отечественных психологов: А.Н.Леонтьева С.Л. Рубинштейна, В.С.Мухиной, Л.С. Выготского и других о закономерностях развития детской психики, понимание дошкольного детства как особого периода в становлении личности. Организация работы: экспериментальная работа проводилась в МДОУ № 220 г. Ростов-на-Дону.

### **1. Общение как социально – психологический феномен.**

В современной возрастной и педагогической психологии психическое развитие ребенка понимается как процесс и результат присвоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений.

Необходимым условием присвоения этого опыта является активность ребенка, в том числе и познавательная, проявляющаяся в соответствующей деятельности.

Проблема формирования познавательной активности детей дошкольного возраста вот уже на протяжении не одного десятилетия занимает одно из важнейших мест в психолого-педагогических исследованиях. Собственно дошкольное детство является периодом первоначального познания

окружающей действительности. Обращаясь к теории вопроса развития, становления личности мы убеждаемся, что достижением науки является единодушное признание того, что системообразующим и необходимым компонентом личности являются три вида отношений: к другим людям, к себе самому, к вещному и природному миру. Общение ребенка со взрослыми в большинстве случаев составляет лишь часть более широкого спектра его взаимодействия, побуждаемого теми или иными потребностями. Умение общаться положительно влияет не только на взаимодействие с окружающими, но и на самооценку ребенка, его внутренние характеристики.

*Общение* – процесс взаимодействия двух (или более) людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на мысли, состояния и чувства друг друга.

Исследователи выделяют в общении три взаимосвязанных компонента:

- коммуникативная сторона общения (состоит в обмене информацией между людьми);
- интерактивная сторона общения (заключается в организации взаимодействия между людьми);
- перцептивная сторона общения (процесс восприятия друг друга партнерами по общению)[49].

Общение выступает как один из аспектов совместной деятельности участников, хотя возможны случаи, когда оно наличествует в частном виде, исчерпывая все взаимодействия, протекающие в этот момент между людьми [41]. Как любая деятельность, общение имеет свою структуру.

Предметом, или объектом, деятельности общения является другой человек, партнер по совместной деятельности. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся продуктами общения. Одновременно ребенок познает себя. Одним из значимых компонентов коммуникативной деятельности является потребность в общении, состоящая в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке. Многие трудности в общении возникают не только от незнания адекватных способов общения, но и от низкой потребности в нем.

К средствам общения относятся: Язык – система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения. Слова и правила их употребление едины для всех говорящих на данном языке, это и делает возможным общение при помощи языка. Если я говорю «стол», я уверен, что любой мой собеседник соединяет с этим словом то же понятие, что и я, – это объективное социальное значение слова можно назвать знаком языка. Но объективное значение слова преломляется для человека через призму его собственной деятельности и образует уже свой личностный, «субъективный» смысл, поэтому не всегда мы правильно понимаем друг друга. Интонация, эмоциональная выразительность, которая способна придавать разный смысл одной и той же фразе. Мимика, поза, взгляд собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл фразы. Жесты как средства общения могут быть как общепринятыми, т.е. иметь закрепленные за

ними значения, или экспрессивными, т.е. служить для большей выразительности речи. Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, от степени доверия к собеседнику.

Мотив деятельности, согласно концепции А.Н. Леонтьева, - это то, ради чего предпринимается деятельность [42]. Это означает, что мотивом деятельности общения является партнер по общению. Следовательно, для ребенка мотивом деятельности общения является взрослый. Мотивы, побуждающие ребенка вступить в общение, связаны с тремя его главными потребностями:

- потребностью во впечатлениях;
- потребностью в активной деятельности;
- потребностью в признании и поддержке.

С течением времени потребность во впечатлениях постоянно возрастает. Удовлетворить эту потребность дети могут через взрослых, поскольку самостоятельные возможности пока ограничены, - появляются познавательные мотивы общения.

Познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение) входят как составная часть в любую человеческую деятельность и обеспечивают ту или иную ее эффективность.

Познавательные процессы позволяют человеку намечать заранее цели, планы и содержание предстоящей деятельности, проигрывать в уме ход этой деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения. Человек рождается с достаточно развитыми задатками к познавательной деятельности, однако познавательные процессы новорожденный осуществляет сначала неосознанно, инстинктивно. Ему еще предстоит развить свои познавательные возможности. научиться управлять ими. Поэтому уровень развития познавательных возможностей человека зависит не только от полученных при рождении задатков (хотя они играют значительную роль в развитии познавательных процессов), но в большей мере от характера воспитания ребенка в семье, в школе, от собственной его деятельности по саморазвитию своих интеллектуальных способностей. Познавательные процессы осуществляются в виде отдельных познавательных действий, каждое из которых представляет собой целостный психический акт, состоящий нераздельно из всех видов психических процессов. Но один из них обычно является главным, ведущим, определяющим характер данного познавательного действия. Общение выполняет целый ряд функций в жизни человека:

#### 1. Социальные функции общения

- организация совместной деятельности
- управление поведением и деятельностью
- контроль

#### 2. Психологические функции общения

- Функция обеспечения психологического комфорта личности
- Удовлетворение потребности в общении
- Функция самоутверждения

Причинами плохой коммуникации могут быть:

- стереотипы – упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуации, в результате нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем;
- «предвзятые представления» – склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам, что ново, необычно («Мы верим тому, чему хотим верить»). Мы редко осознаем, что толкование событий другим человеком столь же законно, как и наше собственное;
- плохие отношения между людьми – поскольку если отношение человека враждебное, то трудно его убедить в справедливости вашего взгляда;
- отсутствие внимания и интереса собеседника, а интерес возникает, когда человек осознает значение информации для себя: с помощью этой информации можно получить желаемое или предупредить нежелательное развитие событий;
- пренебрежение фактами, т.е. привычка делать выводы-заключения при отсутствии достаточного числа фактов;
- ошибки в построении высказываний: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т.п.

Выделяют следующие виды общения:

Примитивное общение, когда оценивают другого человека как нужный или мешающий объект: если нужен, активно вступают в контакт, если мешает – оттолкнут или последуют агрессивные грубые реплики. Если получили от собеседника желаемое, то теряют дальнейший интерес к нему и не скрывают этого.

Формально-ролевое общение, когда регламентированы и содержание, и средства общения и вместо знания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли.

Деловое общение, когда учитывают особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника, но интересы дела более значимы, чем возможные личностные расхождения.

Духовное, межличностное общение друзей, когда можно затронуть любую тему и не обязательно прибегать к помощи слов, друг поймет вас и по выражению лица, движениям, интонации. Такое общение возможно тогда, когда каждый участник имеет образ собеседника, знает его личность, может предвидеть его реакции, интересы, убеждения, отношение.

Манипулятивное общение направлено на извлечение выгоды от собеседника, используя разные приемы (лесть, запугивание, «пускание пыли в глаза», обман, демонстрация доброты) в зависимости от особенностей личности собеседника.

Светское общение. Суть светского общения в его беспредметности, т.е. люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях; это общение закрытое, потому что точки зрения людей на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций.

Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения и составляет то, что называют перцепцией. Поскольку человек вступает в общение всегда как личность, постольку он воспринимается и другим человеком – партнером

по общению так же, как личность. На основе внешней стороны поведения мы, по словам С. Л. Рубинштейна, как бы «читаем» другого человека, расшифровываем значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения [39]. Во-первых, потому, что познавая другого, формируется сам познающий индивид. Во-вторых, потому, что от меры точности «прочтения» другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий.

Однако в процессы общения включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки. Все это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлексю.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место. Необходимыми условиями, подтверждающими наличие настоящего общения являются: способность к эмпатии, умение отождествить себя с другим человеком, готовность принять другую точку зрения. Общение подразумевает включенность каждого участника в диалог. Эмпатический способ общения с другой личностью имеет несколько граней. Он подразумевает вхождение в личный мир другого и пребывание в нем «как дома». Он включает постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям другого – к страху или гневу, или растроганности, или стеснению, одним словом, ко всему, что испытывает он или она. Это означает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения. Это означает улавливание того, что другой сам едва осознает. Но при этом отсутствуют попытки вскрыть совершенно неосознаваемые чувства, поскольку они могут оказаться травмирующими. Это включает сообщение ваших впечатлений о внутреннем мире другого, когда вы смотрите свежим и спокойным взглядом на те его элементы, которые волнуют или пугают вашего собеседника. Это подразумевает частое обращение к другому для проверки своих впечатлений и внимательное прислушивание к получаемым ответам. Вы доверенное лицо для другого. Указывая на возможные смыслы переживаний другого, вы помогаете ему переживать более полно и конструктивно. Быть с другим таким способом означает на некоторое время оставить в стороне свои точки зрения и ценности, чтобы войти в мир другого без предвзятости. В некотором смысле это означает, что вы оставляете в стороне свое «Я». Это могут осуществить только люди, чувствующие себя достаточно безопасно в определенном смысле: они знают, что не потеряют себя в порой странном или причудливом мире другого и что смогут успешно вернуться

в свой мир, когда захотят. Быть эмпатичным трудно. Это означает быть ответственным, сильным и в то же время – тонким и чутким.

Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир. Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:

- наличие заранее заданных установок, оценок убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека;
- существование уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт;
- стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют "готовое" суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его;
- отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его;
- отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление казуальной атрибуции. Оно представляет собой объяснение с субъектом межличностного восприятия причин и методов поведения других людей. Процессы казуальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, которые оказывают влияние на понимание людьми друг друга:

- Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему, обычно рассматриваются как его возможные причины.
- Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен и ему предшествовало какое-нибудь уникальное событие, то мы склонны именно его считать основной причиной совершенного поступка. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятностных возможностей для их интерпретации и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбирать устраивающий его вариант.

### **3. Особенности общения и психологическая природа трудностей во взаимоотношениях детей дошкольного возраста со взрослыми.**

Благодаря тому, что люди необходимо вступают в сотрудничество и общение друг с другом, у них развиваются действия особого рода – действия по подражанию, по образцу действия других людей. Эти действия отличаются от примитивных инстинктивно-подражательных реакций тем, что они строятся именно как действия по образцу, по социальной модели, которая усваивается, ассимилируется субъектом.

В настоящее время внимание многих психологов во всем мире привлечено к проблемам раннего детства. Этот интерес далеко не случаен, так как обнаруживается, что первые годы жизни являются периодом наиболее интенсивного и нравственного развития, когда закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее ребенка.

Еще не родившийся ребенок - это формирующееся человеческое существо. Влияние отношений матери к еще не родившемуся ребенку исключительно важно для его развития. Также важны взаимоотношения матери и отца.

Любовь, с которой мать вынашивает ребенка; мысли, связанные с его появлением; богатство общения, которое мать делит с ним, оказывают влияние на развивающуюся психику ребенка.

В июле 1983 года доктор Верни, психиатр из Торонто провел опрос пятисот женщин, который показал, что почти одна треть из них никогда не думала о вынашиваемом ребенке. [10]. У детей, которых они произвели на свет, чаще наблюдались нервные расстройства. В раннем возрасте такие дети плакали намного больше. Они также испытывали определенные трудности в процессе адаптации к окружающим и к жизни. В период младенчества ребенка также очень важно своевременно создавать условия для формирования тех или иных психологических качеств. Каждый период детства имеет свои особые, неповторимые достоинства, присущие только определенному этапу развития. В отдельные периоды детства возникают повышенные, иногда чрезвычайные возможности развития психики в тех или иных направлениях, а затем такие возможности постепенно или резко ослабевают. Ребенок максимально нуждается во взрослом. Общение в этот период должно носить эмоционально - положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально - положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья. Многие исследователи (Р. Спитц, Дж. Боулби) отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. А. Джерсилд, описывая эмоциональное развитие детей, отмечал, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась.

В дошкольном детстве, как мы говорили ранее, существуют коммуникации разной направленности: общение со взрослыми и общение со сверстниками. Разница между ними в том, что различные коммуникативные действия проявляются в широком диапазоне. Общаясь со сверстником, ребенок может стать действительно равным партнером в общении. Общение со сверстниками более многопланово, эмоциональные проявления более ярко выражены. Иначе говоря, непосредственность и общение без правил, использование нестандартных средств остаются отличительной чертой детского общения. Очевидно, что общение со сверстниками занимает важное место в жизни ребенка: от того, насколько успешно складывается это общение, зависит темп развития ребенка, его самоощущение и самооценка, отношение к другим людям. Ребенок, не имеющий разностороннего опыта общения со сверстниками, выпадает из устоявшейся культурной детской среды с её неписаными законами и правилами. Он не умеет «говорить» со сверстниками на их языке и, естественно, отторгается ими. С возрастом это вызывает дополнительные расстройства в поведении и характере. Ребенок проявляет свою неудовлетворенность в общении, раздражаясь, становясь агрессивным, либо может «уйти в себя», замкнуться.

Умение эффективно общаться зависит от многих факторов и, в большей степени, от отношений со значимыми взрослыми, а также от индивидуальных особенностей самого ребенка.

Детям свойственна эмоциональная привязанность к тем, кто их растит. Соответственно, примерно к середине первого года жизни ребенок обычно сильно привязан к заботящимся о нем родителям. Присутствие родителей и общение с ними очень приятно ребенку; их отсутствие неприятно и вызывает тревогу. Вполне возможно, что самая ранняя социализация в поведении ребенка происходит примерно через этот процесс научения: желательные формы поведения вознаграждаются вниманием и заботой, а нежелательные формы подавляются неодобрением. Если прочная эмоциональная связь со взрослыми не сформирована в первый год жизни и не сохраняется на протяжении первых лет жизни ребенка, установка жизненных ценностей может вообще не произойти. Этот аспект воспитания ребенка объясняет различия в морали как между разными культурами, так и внутри каждой из них. Есть исследования, которые показывают, что большое распространение воровства (без испытываемого при этом чувства вины), свойственно общественным формациям, где приняты меры достижения социализации строгостью, а не заботой.

Известный отечественный психолог М.И. Лисина выделяет несколько этапов в развитии общения, включающие в себя: *потребности, мотивы и средства общения*. Совокупность данных составляющих представляет определенную форму коммуникации. Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир

социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Взрослый здесь выступает в обобщенной форме, как носитель общественных функций в системе общественных отношений. Игра - ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символично-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер. Сущность всякого моделирования, считал Д. Б. Эльконин, состоит в воссоздании объекта в другом, не натуральном материале, в результате чего в объекте выделяются такие стороны, которые становятся предметом специального рассмотрения, специальной ориентировки. Именно поэтому Д. Б. Эльконин называл игру «гигантской кладовой - настоящей творческой мысли будущего человека». Как уже не раз отмечалось, на протяжении своего развития ребенок постоянно «овладевает» взрослым человеком. Сначала он овладевает им как орудием. Но это орудие отличается от всякого другого орудия. Ложкой можно попробовать что-то делать (бросать, стучать и пр.), а со взрослым уже не попробуешь... Если что-то плохо сделал - значит это уже произошло, это уже непоправимо. В ситуации человеческих отношений приходится внутренне проигрывать не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий своих действий. Поэтому необходимость формирования внутреннего плана действий рождается именно из системы человеческих отношений, а не из системы материальных отношений. Такова точка зрения Д. Б. Эльконина. Игра и есть деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Игра - это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования. Как показали исследования Д. Б. Эльконина, игра - это не всеобщая форма жизни всех детей, она - образование историческое. Игра возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственное участие в системе общественного труда, когда возникает «пустой» промежуток времени, когда надо подождать, чтобы ребенок подрос. У ребенка имеется тенденция в эту жизнь активно входить. На почве этой тенденции и возникает игра. По мнению Д. Б. Эльконина, формы игры ребенок берет из форм свойственного его обществу пластического искусства. Многие исследователи связывают проблему возникновения игры с проблемой искусства.

Единица, центр игры - роль, которую берет на себя ребенок. В детском саду в игре ребят есть все профессии, которые имеются в окружающей действительности. Но самое замечательное в ролевой игре то, что, взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность очень обобщенно, в символическом виде.

Игровые действия - это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер

В детской игре происходит перенос значения с одного предмета на другой (воображаемая ситуация), поэтому, возможно, дети и предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия. Существовало мнение, что в игре все может быть всем [50]. Но как считал Л. С. Выготский, так может рассуждать человек, забывший свое детство. Перенос значений с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия.

По мнению Д. Б. Эльконина, абстрагирование от операционально-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми. В игре нужен товарищ. Если нет товарища, то действия, хотя и имеют значение, не имеют смысла. Смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку. Эволюция действия, по Д. Б. Эльконину, проходит следующий путь: ребенок ест ложкой - кормит ложкой - кормит ложкой куклу - кормит ложкой куклу, как мама. На этом пути действие все более схематизируется, все кормление превращается в уход, в отношение к другому человеку. Линия развития действия: от операциональной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу. В игре происходит рождение смыслов человеческих действий (оно для другого человека) - в этом, по мнению Д. Б. Эльконина, величайшее гуманистическое значение игры.

Последний компонент в структуре игры - правила. В игре впервые возникает новая форма удовольствия ребенка - радость от того, что он действует так, как требуют правила. В игре ребенок плачет как пациент и радуется как играющий. Это не просто удовлетворение желания, это линия развития произвольности, которая продолжается в школьном возрасте.

Остановимся на наиболее распространенных стилях семейного воспитания, определяющего особенности отношений подростка с родителями и его личностное развитие.

– Демократичные родители ценят в поведении ребенка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает ребенка. Развитие и взросление при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

– Авторитарные родители требуют от ребенка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни, причем могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Часть

подростков идет на конфликт, но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными.

Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с эмоционально холодным, отвергающим отношением к ребенку. Здесь неизбежна полная потеря контакта. Еще более тяжелый случай – равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви.

– Гипоопека - сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Ребенку позволено делать все, что ему вздумается, его делами никто не интересуется. Поведение становится неконтролируемым. А дети, как бы они иногда не бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться.

– Гиперопека - излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, - приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками.

Трудности возникают и при высоких ожиданиях родителей, оправдать которые ребенок не в состоянии. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования. Поэтому так важно заложить основу доверительных отношений между ребенком и взрослым, обеспечив эмоционально и психологически благоприятные условия для гармоничного развития ребенка.

#### **4. Личностное развитие ребенка в процессе общения со взрослыми**

В период младенчества ребенка также очень важно своевременно создавать условия для формирования тех или иных психологических качеств. Каждый период детства имеет свои особые, неповторимые достоинства, присущие только определенному этапу развития. В отдельные периоды детства возникают повышенные, иногда чрезвычайные возможности развития психики в тех или иных направлениях, а затем такие возможности постепенно или резко ослабевают.

Многие исследователи (Р. Спитц, Дж. Боулби) отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь.

А. Джерсилд, описывая эмоциональное развитие детей, отмечал, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась.

Л. С. Выготский считал, что отношение ребенка к миру - зависимая и производная величина от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку.

На протяжении детства складываются и развиваются четыре различные формы общения, по которым можно достоверно судить о характере происходящего психического развития ребенка:

1. Ситуативно-личностная. В её основе – потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослых. Возникает в онтогенезе (2-3 мес.) Это относится к категории экспрессивно – мимических средств общения. Безразличие взрослого к ребенку в первом полугодии жизни вызывает особенную реакцию у младенца: он встревожен, угнетен. Внимание и доброжелательность взрослых вызывают у детей позитивные переживания, которые в свою очередь повышают жизненный тонус ребенка, активизируют все его функции.

2. Ситуативно-деловая форма общения (от 6 мес. до 3 лет). В её основе выступает потребность в сотрудничестве, в рамках ведущей деятельности периода раннего детства – предметно-манипулятивной деятельности. Отношение ребенка к окружающему миру качественно изменяется – он активно интересуется всем происходящим вокруг, подражает, манипулирует предметами, постепенно у него формируется осознание собственной личности, своего «Я». Взаимоотношение ребенка со взрослым носят характер практического сотрудничества. Позже, на речевом уровне, стремление к сотрудничеству преобразуется. Малыш не ограничивается ожиданием помощи, он предпочитает действовать и подражать взрослому. В рамках такой формы общения со взрослым, действуя по его образцу, в условиях практического сотрудничества с ним, дети овладевают и речью [38].

3. Внеситуативно – познавательная форма общения (период дошкольного детства). В её основе – потребность в уважительном отношении взрослого. Отношение авторитетно значимых взрослых к успехам и неудачам ребенка в различных сферах способствует формированию у малыша самооценки. Положительные взаимоотношения с родителями помогают ребенку легче вступать в контакт с окружающими детьми и другими взрослыми.

4. Внеситуативно – личностная форма общения (от 5 до 7 лет). В основе – потребность взаимопонимания и сопереживания. Это стремление свидетельствует о внутренней готовности ребенка разобраться, как думает и чувствует другой человек, и - шагнуть ему на встречу. Личностное общение со взрослыми играет огромную роль. Особенно важно, как взрослый оценивает действия окружающих. Сравнивая свое отношение к поступкам других с оценками взрослого, ребенок постигает основы социального поведения, проверяет правильность своих взглядов. Поэтому очень важно как родителям, так и педагогам своим примером демонстрировать достойные образцы поведения. Во время перехода на новый вид деятельности – учебный, подобное общение помогает ребенку подготовиться к учебе. Сформированность навыков общения является очень важным показателем развития ребенка и одним из факторов, способствующих его успешной адаптации.

## Принципы построения общения взрослого с ребенком

1. Принять ребенка таким, какой он есть. Со всеми его индивидуальными особенностями, плюсами и минусами. В семье это – безусловная любовь. Любовь ребенок должен чувствовать всегда.
2. Не переходить с оценки конкретных действий на оценку его личности. Оценивая внешний вид ребенка, его рисунки, постройки, особенно в случае неудач, нельзя делать выводы о его низких умственных способностях или будущей бездарной жизни.
3. Общение должно иметь положительный эмоциональный фон. Успехи ребенка замечаются, им радуются.
4. Ребенок не должен чувствовать отчуждения. Дети, лишенные веры в любовь родителей, становятся неуверенными в себе, приобретая ряд отклонений. Еще хуже на ребенке сказывается его неприятие – отвержение.

Поддержка может определять уже одно взаимодействие взрослого и ребенка как близких по духу и интересам людей, как друзей, как значимых друг для друга. Там же, где есть товарищеские отношения взрослого с ребенком, - воспитания, как особой педагогической деятельности, не нужно. Здесь работает эффект педагогического влияния без произнесения наставляющего слова. Товарищеские отношения обладают свойством невербального воздействия. Если взрослый для ребенка – знаковая личность, то просто присутствие такого взрослого – уже мощный воспитательный фактор.

Известно, что характер ребенка почти полностью определяется воспитанием, руководством старших, а первоначально – семейным воспитанием родителей, что делает особенно ответственными родителей, «отпечатком» жизни и характера которых в известной мере является характер ребенка. Сходство характеров у родителей и детей, как следует из вышесказанного, объясняется не наследственной передачей черт характера от родителей к детям, а потому, что: Во-первых, в семье складывается общий образ жизни родителей и детей, влияющий и на тех и на других в определенном направлении (так, организованный уклад жизни порождает четкость поведения, собранность, аккуратность, дисциплинированность; безалаберность в укладе жизни порождает неряшливость, безответственность во взаимоотношениях); Во-вторых, это сходство объясняется (в характере, в темпераменте оно может объясняться и непосредственно биологическими причинами) совместной жизнью и деятельностью родителей и детей, тем, что эта жизнь сама по себе создает обстоятельства развития ребенка. Наиболее значительно влияние семейного воспитания и этим – совместной жизни на ребенка в младших возрастах (предшкольный, дошкольный), когда ребенок еще вообще не имеет самостоятельной среды жизни, не приобрел отдельного, относительно самостоятельного образа жизни и деятельности. Семейная и личная жизнь ребенка покрывают друг друга до момента поступления ребенка в школу или, что имеет равное характерное значение, в дошкольное учреждение.

Типы деятельности в дошкольном возрасте: изобразительная деятельность; элементарный труд; восприятие сказки; учение.

Изобразительная деятельность ребенка давно привлекает внимание художников, педагогов и психологов (Ф. Фребель, И. Люке, Г. Кершенштейнер, Н. А. Рыбников, Р. Арнхейм и др.). Рисунки детей изучаются с разных точек зрения. Основные исследования сосредоточены главным образом на возрастной эволюции детского рисунка (Г. Кершенштейнер, И. Люке) Другие авторы шли по линии психологического анализа процесса рисования (Э. Мейман, Н А Рыбников). Ф. Лазурский и другие психологи подчеркивали связь между личностью ребенка и его рисунком. Несмотря на все эти разнообразные подходы, рисунок с точки зрения его психологической значимости изучен еще недостаточно. С этим связано большое число разноречивых теорий, объясняющих психологическую природу детских рисунков. Своеобразие этих рисунков породило ряд концепций. Среди них большое место занимает интеллектуалистическая теория [50].

Теория символизма детского рисунка. По мнению В. Штерна, рисунок ребенка - отнюдь не изображение конкретно воспринимаемого предмета. Ребенок изображает то, что он знает об объекте, а не непосредственно воспринимаемый образец. С точки зрения В. Штерна, Д. Селли и др., рисунок следует рассматривать как символ определенных понятий. Со времени своего возникновения и до настоящего времени интеллектуалистическая теория подвергается критике. В частности, уже давно было отмечено, что хорошие рисунки выполняются умственно отсталыми детьми и наоборот. "Если бы интеллектуалисты были правы,- говорят критики,- то дети глухонемые, в общем умственно ниже, чем дети слышащие, не давали бы рисунков более правильной формы, чем эти последние". Почти пятьдесят лет спустя Р Арнхейм назвал интеллектуалистический подход к детскому рисунку «довольно странной теорией», которая вводит исследователя в заблуждение.

Близка к концепции В Штерна Лейпцигская школа комплексных переживаний. По мнению психологов этой школы (Г Фолькельт), детское искусство носит экспрессионистский характер - ребенок изображает не то, что он видит, а то, что он переживает. Он выражает свои чувства, свои эмоциональные состояния. Поэтому рисунок ребенка субъективен и часто непонятен постороннему человеку Однако, как отмечал Н. М Рыбников, для понимания детского рисунка очень важно исследовать не только продукт, результат рисования, но и сам процесс создания рисунка. В Штерн и Г Фолькельт подходили к рисунку ребенка антигенетически. Н М Рыбников отмечал, что изобразительная деятельность ребенка отличается от изобразительной деятельности взрослого человека Деятельность взрослого художника направлена на результат, тогда как для ребенка продукт изобразительной деятельности играет второстепенную роль На первый план для него выступает сам процесс создания рисунка. Поэтому дети рисуют с большим увлечением, но как только завершают рисунок, часто выбрасывают его. Маленькие дети изображают на бумаге мало, но при этом много говорят, жестикулируют. Только к концу дошкольного

возраста ребенок начинает обращать внимание на рисунок как на продукт изобразительной деятельности. В работах ряда исследователей проблемы детского рисунка сделана попытка наметить стадии развития изобразительной деятельности. Итальянский психолог К. Риччи считал, что она в своем развитии проходит два этапа - доизобразительный и изобразительный, которые, в свою очередь, делятся на несколько стадий.

Первая стадия доизобразительного этапа (по Г. Кершенштейнеру, К. Риччи и др.) - стадия каракулей, которая начинается в возрасте двух лет. Первые каракули - обычно почти случайные метки. В это время ребенка интересует не изображение, а карандаш. И больше того ребенок может даже смотреть по сторонам, когда чертит по бумаге. На этой стадии развития он еще не умеет связывать зрительные образы с рисованием. Он получает удовольствие от самих движений, когда водит карандашом по бумаге. В этот период ребенок, как правило, не способен нарисовать что-либо «реальное». Примерно через шесть месяцев после начала стадии каракулей у ребенка возникает возможность зрительного контроля за рисованием. Хотя взрослый сам еще может не видеть качественного различия в рисунках, приобретение контроля над движениями имеет очень важное значение для ребенка. Теперь он познает зрительно то, что делает кинестетически.

Большинство детей рисует на этой стадии с большим энтузиазмом, поскольку координация между зрительным и моторным развитием составляет большое достижение ребенка. Дети бывают настолько захвачены таким рисованием, что иногда сидят, буквально уткнувшись носом в бумагу.

Интересно отметить, что этот тип контроля, как отмечают исследователи, проявляется и в других сферах деятельности. Мать, которая полгода назад не могла заставить ребенка самого застегнуть кофточку, обнаруживает, что теперь он настаивает на том, чтобы сделать это самостоятельно: любые замечания, отбивающие у ребенка охоту к рисованию каракулей, на этой стадии могут вызвать задержку развития. На всех стадиях развития (речь идет не только о рисовании) наиболее важно для ребенка понимание и поощрение со стороны взрослых.

Вторая стадия этого этапа - стадия последующей интерпретации (от 2-х до 3-х лет). Она мало отличается от предыдущей по качеству изображения. На этой стадии ребенок начинает давать названия своим рисункам, по-прежнему состоящим из каракулей «Это - папа, это - я», хотя ни папы, ни самого ребенка обнаружить на рисунках невозможно. Называние каракулей имеет огромное значение, так как здесь можно говорить о появлении нового качества - изменение в мышлении ребенка. Если раньше ребенок получал удовольствие от движений как таковых, то теперь он начинает связывать свои движения с окружающим его внешним миром. Начинается переход от «мышления в движениях» к «образному мышлению». По мере того, как ребенок рисует, пометки на бумаге начинают приобретать для него зрительное значение, а это в свою очередь влияет на дальнейшее развитие рисования.

В целом на стадии рисования каракулей наиболее важной для ребенка становится возможность создавать линии и формы; овладевать моторной координацией; строить образное отражение окружающей действительности. Первую стадию изобразительного этапа составляют рисунки с примитивной выразительностью (3-5 лет). Эти рисунки, по словам исследователей, «мимичны», а не «графичны». Вторую стадию составляют схематичные детские рисунки (6-7 лет). Ребенок начинает понимать и практически ориентироваться на то, что прыжки и мимика к изображению никакого отношения не имеют. Ребенок изображает объекты с теми качествами, которые им принадлежат.

В отечественной системе дошкольного воспитания введено систематическое обучение рисованию в детских садах. В результате исследований Н. П. Сакулиной и Е. А. Флериной была установлена еще одна стадия в развитии детского рисования - рисование по наблюдению. Для появления стадии образного рисунка большое значение имеет формирование навыков наблюдения объектов, а не техника рисования. Если К. Бюлер считал, что рисунки по наблюдению есть результат незаурядных способностей, то работы Н. П. Сакулиной и Е. А. Флериной показывают, какую роль в этом играет обучение рисованию. Однако теперь меняются акценты в оценивании детских рисунков. «Если сто лет назад происходящее в возрасте 7-8 лет усиление реализма рисунка расценивалось как эстетический прогресс, то сегодня многие склонны рассматривать это как упадок, как снижение экспрессивности и смелости детских произведений», - писал американский ученый Г. Гарднер. Периодизация изобразительной деятельности представляет собой единое нормативное представление о развитии детского рисования. Это как бы среднеарифметическая норма. Поэтому важным дополнением к периодизации служат типологические исследования, позволяющие фиксировать типичные варианты развития. Н. П. Сакулина отмечает, что к 4-5 годам выделяются два типа рисовальщиков: предпочитающих рисовать отдельные предметы (в них преимущественно развивается способность изображения) и склонные к развертыванию сюжета, повествования (у них изображение сюжета в рисунке дополняется речью и приобретает игровой характер). Г. Гарднер пишет «коммуникаторах» и «визуализаторах» Для первых процесс рисования всегда включен в игру, в драматическое действие, в общение; вторые - сосредоточиваются на самом рисунке, рисуют самозабвенно, не обращая внимания на окружающих. Это противопоставление можно проследить и дальше. Дети склонные к сюжетно-игровому типу рисования, отличаются живым воображением, активностью речевых проявлений. Их творческое выражение в речи настолько велико, что рисунок становится лишь опорой для развертывания рассказа. Изобразительная сторона развивается у этих детей хуже, в то время как дети, сосредоточена на изображении, активно воспринимают предметы и создаваемые ими рисунки, заботятся об их качестве. У них преобладает интерес к

декорированию изображения, то есть, говоря более обобщенно, структурной стороне своих произведений. Зная эти особенности развития изобразительной деятельности взрослый может целенаправленно руководить творческими проявлениями детей. По мнению А. В. Запорожца, изобразительная деятельность подобно игре, позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты. Однако еще более важно, как указывает он же, по мере овладения изобразительной деятельностью у ребенка создается внутренний идеальный план, который отсутствует в раннем детстве. В дошкольном возрасте внутренний план деятельности не полностью внутренний, он нуждается в материальных опорах, рисунок - одна из таких опор.

Американские авторы (В. Ловенфильд и В. Ломберт Бриттен) считают, что художественное воспитание оказывает огромное влияние на развитие ребенка. Может случиться, отмечают они, что наиболее «примитивная», с точки зрения взрослого, «уродливая» работа может быть более значимой для ребенка, чем прекрасно выполненная или, на взгляд взрослого, хорошая работа. Ребенок может найти себя в рисовании, и при этом будет снят эмоциональный блок, тормозящий его развитие. У ребенка может произойти самоидентификация, возможно, впервые в его творческой работе. При этом его творческая работа сама по себе может не иметь эстетического значения.

Очевидно, что такое изменение в его развитии гораздо важнее, чем конечный продукт - рисунок. Одно из самых выразительных средств, которыми пользуется изобразительное искусство, это краски, воплощающие многообразие окружающего нас мира [18].

Отсюда следует необходимость внимательного отношения взрослых к изобразительной деятельности детей: необходимо «помогать детским рисункам», и делать это надо очень грамотно. Точны и справедливы слова, сказанные современными исследователями детского рисунка: «Обучение с прицелом на творчество есть обучение с прицелом на будущее».

Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, продуктивная деятельность, в том числе и рисование, совершается ребенком с определенным материалом, и каждый раз воплощение замысла осуществляется с помощью разных изобразительных средств, в разном материале («домик» из кубиков и «домик» на рисунке). Продукты изобразительной деятельности - не просто символы, обозначающие предмет, они модели действительности. А в модели каждый раз выступают какие-то новые характеристики действительности. В модели из реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные признаки, и категориальное восприятие начинает свою самостоятельную жизнь. Категориальное восприятие (формы, цвета, величины и т.п.) возникает в материальной продуктивной деятельности: ребенок силой материала отделяет от предмета его свойства. Раньше предполагали, что категориальное восприятие возникает через речь, однако название «ложится» на подготовленное продуктивными видами деятельности отделение признака. Ребенок как бы играет красками, рисуя «зеленую корову» или «коричневую траву». Это показывает, что цвет как категория для

ребенка начинает уже существовать. Только благодаря отрыву этих свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе эталонов, мер. Как показали исследования Д. В. Запорожца, Л. А. Венгер и др., развитие восприятия в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов и мер. Сенсорные эталоны это система звуков речи, система цветов спектра, система геометрических форм, шкала музыкальных звуков и т. д. Еще одна функция детского рисунка - функция экспрессивная. В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности в нем можно сразу увидеть, что является главным для ребенка, а что второстепенным, в рисунке всегда присутствует эмоциональный и смысловой центры. Посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка.

Излюбленный сюжет детских рисунков - человек - центр всей детской жизни. Несмотря на то, что в изобразительной деятельности ребенок имеет дело с предметной действительностью, реальные отношения и здесь играют чрезвычайно важную роль. Однако эта деятельность недостаточно выводит ребенка в мир зрелых социальных отношений, в мир труда, в котором участвуют взрослые люди.

Помимо игры и изобразительной деятельности, в дошкольном возрасте деятельностью становится также восприятие сказки. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Это наиболее любимый ребенком литературный жанр. Ш. Бюлер специально изучала роль сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т.п. Все это способствует лучшему пониманию сказки ребенком.

Сказка - произведение искусства. Как подчеркивает Б. Бетельхейм, значение сказки различно для каждого человека и даже для одного и того же человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый человек (каждый ребенок) открывает в ней свое собственное решение насущных жизненных проблем.

С другой стороны, культурное наследие человечества находит свое отражение в сказке, и через сказку оно сообщается ребенку.

Особенно важна именно народная сказка, потому что она передается из уст в уста, из поколения в поколение. Она претерпевает изменения, вносимые очень многими людьми. Но это не просто изменения. Они вносятся рассказчиком, исходя из реакций слушающего. Это изменения, которые человек считает для себя наиболее важными. Это делает сказку действительно сгустком человеческой мудрости, опыта, результатом работы человеческого сознания и подсознания. Стиль сказки также понятен ребенку. Ребенок еще не умеет мыслить логически, и сказка никогда не утруждает ребенка какими-то логическими рассуждениями. Ребенок

не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую. Сказка предлагает ребенку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненно важную информацию. Сказка очень близка ребенку эмоционально, по мироощущению, так как ребенок ближе к миру животных, чем к миру взрослых.

Последний вид деятельности в дошкольном возрасте - учение. Вне обучения, вне процесса передачи ребенку общественно выработанных способов действия вообще невозможно развитие. Обучение в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. Сначала оно еще не выделено в качестве самостоятельного вида деятельности. Но постепенно у ребенка возникает тенденция чему-то учиться. Например, он делает аппликацию и учится вырезать кружочек, взрослый показывает ему, ребенок повторяет. Такое обучение элементарным приемам и действиям, выделяясь из продуктивной деятельности, еще не содержит системы, характерной для усвоения научных понятий, знаний. К концу дошкольного возраста ребенок переходит от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок хотел делать то, что хочет взрослый человек. На следующей ступени развития ребенок овладевает способами чисто зрительного исследования ситуации. Глаз предвосхищает, опережает исполнительные движения. И, наконец, становится возможной ориентировка не только в пределах воспринимаемой, но и представляемой ситуации.

Сама ориентация может осуществляться на разных уровнях: материальном (или практически действенном), сенсорно-зрительном и умственном. В обобщенном виде можно сказать, что в ходе развития ребенка - 1) возникает разделение действия на ориентировочную и исполнительную части; 2) в дошкольном возрасте ориентировочная часть действия отделяется от исполнительной; 3) сама ориентировочная часть возникает из материальной, практической, исполнительной части и носит в дошкольном возрасте мануальный или сенсорный характер; 4) ориентировочная деятельность в дошкольном возрасте чрезвычайно интенсивно развивается. Поэтому, когда мы говорим о развитии восприятия в дошкольном возрасте, мы имеем в виду развитие способов и средств ориентации.

В дошкольном возрасте, как показали исследования Л. А Венгера, происходит усвоение сенсорных эталонов (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами. Усвоение общественно выработанных эталонов, или мер, меняет характер детского мышления, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности.

Условием возникновения и развития мышления ребенка, по А. В. Запорожцу, является изменение видов и содержаний детской деятельности. Простое накопление знаний не приводит автоматически к развитию мышления. Мышление ребенка формируется в

педагогическом процессе и очень важно еще раз подчеркнуть, что своеобразие развития ребенка заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в активном овладении ребенком способами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение. В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л. С. Выготскому, стоит память. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти.

Очень важен и стиль руководства взрослого. Он должен способствовать тому, чтобы ребенок чувствовал себя полноценным участником совместной деятельности, имел возможность проявить инициативу и самостоятельность в достижении цели. Излишняя регламентация поведения дошкольника, когда ему отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к результатам общего дела.

Основные психологические новообразования [51] дошкольного возраста это:

1. Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения. Ребенок не может жить в беспорядке. Все, что видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые укладывается такой непостоянный окружающий мир.

2. Возникновение первичных этических инстанций «Что такое хорошо и что такое плохо». Эти этические инстанции растут рядом с эстетическими «Красивое не может быть плохим».

3. Возникновение соподчинения мотивов. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманного действия над импульсивными. Преодоление непосредственных желаний определяется не сколько ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка. Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям.

4. Возникновение произвольного поведения. Произвольное поведение – это поведение, опосредованное определенным представлением. На основе формирования произвольного поведения у ребенка, по Д. Б. Эльконину, появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5. Возникновение личного дознания - возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми. Стремление к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.

## **5. Заключение**

Рисунок для ребенка является не искусством, а речью. Рисование дает возможность выразить то, что в силу возрастных ограничений он не

может выразить словами. Ребенок максимально нуждается во взрослом. Общение должно носить эмоционально - положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально - положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья. Игра - это деятельность по ориентации в смыслах человеческой деятельности. Она ориентировочная по своему существу. Именно поэтому она и выносит ребенка на девятый вал его развития и становится ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Развитая форма ролевой игры, которая глубоко изучена в исследованиях Л.С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, А. П. Усовой и др., позволяет понять особенности происхождения и развития игры, ее виды и строение у современных детей, живущих в обществах с низким уровнем социальноэкономического развития, подобно тому, как развитая форма какой-либо структуры служит ключом для понимания низкого уровня ее развития. Игра - это такая форма деятельности, в которой дети, создавая специальную игровую ситуацию, замещая одни предметы другими, замещая реальные действия сокращенными, воспроизводят основные смыслы человеческой деятельности и усваивают те формы отношений, которые будут реализованы, осуществлены впоследствии. Именно поэтому игра - это ведущая деятельность, она дает возможность ребенку вступить во взаимодействие с такими сторонами жизни, в которые в реальной жизни ребенок вступить не может. Первые детские книжки должны быть книжками с картинками, и картинки являются основной опорой при прослеживании действия. Позднее такое прослеживание становится менее необходимым. Основные действия должны быть отражены в словесной форме, но в том виде и в той последовательности в которой они реально происходят. В старшем дошкольном возрасте возможно обобщенное описание событий. Как уже неоднократно подчеркивалось, все психические процессы - это особые формы предметных действиях. В последние годы произошло изменение представлений о психическом развитии благодаря выделению в действии двух частей: ориентировочной и исполнительной. Исследования А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и П. Я. Гальперина позволили представить психическое развитие как процесс отделения ориентировочной части действия от самого действия и обогащения ориентировочной части действия. Очень важен и стиль руководства взрослого. Он должен способствовать тому, чтобы ребенок чувствовал себя полноценным участником совместной деятельности, имел возможность проявить инициативу и самостоятельность в достижении цели. Излишняя регламентация поведения дошкольника, когда ему отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к результатам общего дела. В процессе рисования рациональное уходит на второй план, отступают запреты и ограничения. В этот момент ребенок абсолютно свободен. Начиная уже со старшего дошкольного возраста важно помочь ребенку воплощать свои замыслы, помочь подчинить его воображение определенным целям, сделать его

продуктивным. Первыми образцами для подражания становятся всё те же сказочные персонажи, и это не случайно: ребёнок хочет быть таким же хорошим, как любимый герой. И здесь происходит не только разграничение между добрым и злым: первоначальная оппозиция «плохо – хорошо» наполняется конкретным содержанием. Что значит «быть хорошим»? Помогать другим в беде, защищать обиженных, быть честным, добрым, трудолюбивым, то есть быть таким, как положительный литературный герой. Что значит «поступить плохо»? Обижать слабых, обманывать доверчивых, жадничать, лениться, думать только о себе, словом, походить на отрицательных персонажей. Так начинается формирование системы ценностей, которая пополняется новыми составляющими по мере накопления жизненного опыта - и прочтения новых книг. Чёткое деление героев на положительных и отрицательных авторская литература для детей наследует из фольклора, и в авторских произведениях подрастающий читатель находит себе новые примеры для подражания. Более того, чутко воспринимая художественную реальность и ставя знак равенства между вымышленным и реальным миром, ребёнок нередко отождествляет себя с одним из героев, проходит те же испытания и осуществляет тот же нравственный выбор, что и близкий ему персонаж. Безусловно, образы героев в авторских произведениях - уже не типажи народных сказок, но более или менее сложные характеры, а сюжеты не сводятся к традиционным схемам. Специалисты, говорящие о предпочтении исключить игрушки агрессивного характера, утверждают, что они провоцируют агрессивные действия, формируя у ребенка агрессивный характер. Другие специалисты утверждают, что такие игрушки как оружие позволяют ребенку адекватно отреагировать негативные эмоции, разрядить накопившуюся агрессию, почувствовать себя героем. Выход агрессии, гнева необходим каждому ребенку. Проблема только в том, как он будет это делать. Здесь многое зависит от того, как это принято делать в Вашей семье. Или может быть вообще не принято. Гнев - нормальная человеческая эмоция. Важно научить ребенка выражать ее приемлемым способом. Вынося запрет на выражение «отрицательных» эмоций (гнева, раздражения, недовольства) в Вашей семье, есть большая вероятность создать эффект плотно закрытого крышкой кипящего котла... рано или поздно котел взорвется. Дело в том, что, на данный момент, "злые" игрушки, олицетворяющие отрицательных героев, зачастую обладают силой, сверхспособностями, внушая окружающим страх и уважение (даже восхищение), которых так не хватает ребенку. Их герои - воплощение мечты. Дети часто не могут оценить героя в целом, а выбирают у него какое-то одно качество, которое им нравится. Далее все зависит от системы ценностей, которую задает ближайшее окружение ребенка, в первую очередь - его родители. Часто стремление ребенка изображать супергероя связано с тем, что в жизни он не чувствует себя таким сильным и могущественным, как хотелось бы. Таким образом, возникают «Человек – паук», «Супермен» или «Черепашка – ниндзя», которые могут сразу всех победить. Для вхождения в образ героя необходимы атрибуты, главный из которых - это оружие. Жизнь родителей - это пример для ребенка. На основе

родительского поведения в голове ребенка формируются различные словесные и поведенческие формулы, которые в дальнейшем будут составлять систему его жизненных ценностей. Исходя из вышесказанного получаем логический вывод: ребенок рисует на листе бумаги то, что вызывает у него яркие эмоции, то, чему его научили родители и воспитатели. Порой, взрослый, показывая, что и как надо рисовать (шаблон), не задумывается о характерных росчерках, которыми он снабдил рисунок, под собственными эмоциональными переживаниями. А малыш учиться, копирует, срисовывает. Получается недостоверная информация при трактовке подобных художеств. Воспринимая мир сквозь призму детского зора, ребенок не редко теряется в понятиях «хорошо» и «плохо». Важно направлять, правильно формировать личность малыша, его фантазии, симпатии. К методике «Несуществующее животное» особый подход. Фантазия ребенка основана на сказках, испытывая затруднения в придумывании кого-то нового, малыш возвращается к истокам. Появляются Змеи - Горыныч, Человек – паук и другие. Агрессия, трактуемая методикой не должна распространяться на такие случаи. Аналогично и стремление некоторых дошкольников повторять за соседом мотив рисунка, - методика должна проводиться индивидуально.

## **6. Литература**

- 1.Басов М.Я.. Методика психологического наблюдения над детьми / /Избранные психологические произведения, М. 1975.
- 2.Бауэр Т. Психическое развитие младенца. -М, 1985.
- 3.Баукова Н.Н., Малицкая Т.А. «Диагностические методики выявления уровня развития детей дошкольного возраста» «Антон» - Таганрог 1995г.
- 4.Бертин А. Возможности развития. МНПО «Жизнь» 1992.
- 5.Бляхер Л.Я.. История эмбриологии в России 19-20 вв. -М, 1955.
- 6.Брунер Дж. Психология познания, М., 1977.
- 7.Волшебная страна внутри нас. Программа эмоционально-волевого развития детей старшего дошкольного возраста. Липецк, УМЦ, 2004.
- 8.Валлон А. Психическое развитие ребенка, М., 1968.
- 9.Волков Б.С. «Психология общения в детском возрасте» / / П.О.Р. Москва 2003г.
- 10.Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.-Л., 1932.
- 11.Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1976.
- 12.Головей Л.А, Рыбалко Е.Ф. «Практикум по возрастной психологии» / «Речь» С.-П. 2002г.
- 13.Гуткчна Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 1996.
- 14.Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- 15.Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- 16.Дусавицкий А. К. Дважды два-икс. М., 1985.
- 17.Дьяченко О. М. Развитие воображения у дошкольников. М., 1996.
- 18.Ежова Н.Н. «Рабочая книга практического психолога»- / Ростов н/Д.: Феникс,2005.

19. Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. М., 1969.
20. Запорожец А. В. Избр. психологические труды в двух томах. М., 1986.
21. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. С-Пб., 1998.
22. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь особому ребенку. С-Пб., 2000.
23. Зинкевич – Евстигнеева Т. Д. «Практикум по сказко - терапии» «Речь» / С.-П. 2000 г.
24. Истратова О. Н. «Психодиагностика» Ростов н/Д.: «Феникс» 2005 г.
25. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. - / М.: Политиздат, 1988.
26. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Ярославль, 1996.
27. Князева О. Л. «Я-ТЫ-МЫ Программа социально – эмоционального развития дошкольников» М.: «Мозаика - Синтез» 2003 г.
28. Кряжева Н. Л. Мир детских эмоций. Ярославль, 2000.
29. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе, М., 1991.
30. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986.
31. Лич П. Младенец и ребенок. - М 1988.
32. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
33. Немов Р. С. Психология. - М. 1995
34. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М., 1992.
35. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М. 1996.
36. Общая психология: Курс лекций для первой степени педагогического образования / Сост. Е. И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1995.
37. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста / Под. ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М" 1988.
38. Панфилова М. А. Игротерапия общения. М., 2000.
39. Петровский А. В. Введение в психологию. М.: Издательский центр/ «Академия», 1995.
40. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
41. Развитие общения у дошкольников / Под ред. Запорожца А. В., Лисиной М. И. 1974.
42. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996.
43. Сиротюк А. Л. «Синдром дефицита внимания с гиперактивностью» М.: «Сфера» 2002.
44. Суботский Е. В. Ребенок открывает мир. - М, 1991
45. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
46. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология - М.: Изд. центр "Академия", 1996

- 47.Хрестоматия по детской психологии//Под ред. Г. В. Бурменской. М., 1996.
- 48.Цукерман Г. П. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
- 49.Чернецкая Л.В. «Развитие коммуникативных способностей у дошкольников» - Ростов н/Д.: Феникс,2005.
- 50.В. Штерн Умственная одаренность Издательство: Союз 1997.
- 51.Эльконин Д. Б. Избр. психологические труды. М., 1989.
- 52.Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. / М.,1984

**Автор-составитель:  
воспитатель МБДОУ № 220  
Лободина И.А.  
г. Ростов-на-Дону 2013 г.**