

**РОЛЬ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИЯ
В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ
РЕБЕНКА**

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Воспитатель, обучая ребенка, тем самым организует его деятельность. Мама, показывая малышу, как держать чашку и подносить ее ко рту, отдает эту чашку в руки самого ребенка и следит за его действиями, подстраховывая и корректируя их. Учитель, обучая ребенка счету, дает ему палочки, а затем множество примеров и задач для того, чтобы тот сам считал в уме. Не проявляя собственной активности, не включаясь в соответствующую деятельность, дети ничему не могут научиться, сколько бы сил ни тратили взрослые на объяснения. Обучение и деятельность неразрывны, они становятся источником развития психики ребенка. Чем старше ребенок, тем больше видов деятельности он осваивает. Но разные виды деятельности оказывают разное влияние на развитие. Главные изменения в становлении психических функций и личности ребенка, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены ведущей деятельностью.

Признаки ведущей деятельности:

1. В форме ведущей деятельности возникают и дифференцируются новые виды деятельности. Например, ребенок начинает учиться, играя: в ролевой игре дошкольника появляются элементы учения - деятельности, которая станет ведущей в следующем, младшем школьном возрасте, сменив игру.

2. В деятельности формируются и перестраиваются отдельные психические функции. В игре, например, появляется творческое воображение.

3. От деятельности зависят наблюдаемые в это время изменения личности. В той же игре дошкольник осваивает нормы поведения взрослых людей, взаимоотношения которых он воспроизводит в игровой ситуации. Ведущей не может стать любая деятельность, которой ребенок отдает много времени. Хотя, безусловно, каждая деятельность вносит свой вклад в психическое развитие (скажем, рисование и составление аппликаций способствуют развитию восприятия). Условия жизни ребенка таковы, что на каждом возрастном этапе он получает возможность наиболее интенсивно развиваться в определенном виде деятельности: в младенчестве - в непосредственно эмоциональном общении с матерью, раннее возрасте - манипулируя с предметами, дошкольном детстве - играя со сверстниками, младшем школьном возрасте - в учебной деятельности, подростковом - в интимно-личностном общении со сверстниками, старшем школьном - при подготовке к будущей профессии.

Если какая-то деятельность стала особенно привлекательной для ребенка, это отразится на становлении его личности, но такого глубокого развивающего эффекта, как ведущая, она в большинстве случаев дать не сможет. Например, с драматизацией: в детском саду, участвуя в театрализованных представлениях, ребенок может увлечься не только самим процессом игры, но и результатом, включая успех у «публики», аплодисменты и похвалы. Но гаснут огни праздника, все начинают заниматься другими делами, забывая о его артистических талантах, и возможности развития не реализуются. Стать артистом еще не пришло время.

Любая деятельность имеет сложную структуру. Прежде всего, нужно иметь в виду то, что не бывает немотивированной деятельности: первый компонент структуры деятельности - мотив. Он образуется на основе той или иной потребности. Потребность может быть удовлетворена разными способами, т.е. с помощью разных предметов. Например, когда ребенок голоден, он может удовлетворить свою биологическую потребность хлебом, а может настаивать на шоколаде. Потребность «встречается» с соответствующим предметом и приобретает возможность побуждать и направлять деятельность. Таким образом, возникает мотив.

Деятельность состоит из отдельных действий, направленных на достижение сознательно поставленных целей. Цель и мотив деятельности не совпадают. Допустим, дошкольник по математике решает задачу. Его цель - решить эту задачу. Но мотивом, реально побуждающим его деятельность, может быть стремление не огорчать маму, или получить похвалу, или освободиться и пойти играть. Во всех трех случаях будет различным тот смысл, который имеет для ребенка решение математической задачи. Смысл действия меняется в зависимости от того, в связи с каким мотивом ставится цель.

Действие обычно может выполняться разными способами, т.е. с помощью разных операций. Возможность использования той или иной операции определяется условиями, в которых разворачивается деятельность.

Таким образом, структуру деятельности можно схематично представить так:

мотив - деятельность,

цель - действие,

условия осуществления деятельности - операции.

Вопросы, связанные со структурой деятельности и влиянием деятельности на развитие ребенка, касались внешнего плана действий. Но существует и план внутренних действий. Психические функции или процессы - это внутренние действия, и в уже упоминавшейся теории развития высших психических функций прослеживается путь их становления: от внешнего к внутреннему. «Всякая высшая психическая функция была когда-то внешней потому, что она была социальной функцией отношений двух людей раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией одного человека». Это относится к произвольной памяти и произвольному вниманию, логическому мышлению и речи. Психологический механизм перехода из внешнего во внутренний план действий называется интериоризацией.

Интериоризация предполагает трансформацию внешних действий - их обобщение, вербализацию (перевод в словесный план) и сокращение. Сложный процесс интериоризации наиболее полно раскрывается в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий (последовательность этапов, которые должно пройти внешнее действие, прежде чем стать внутренним, умственным). Но сначала нужны соответствующая мотивация и ориентировочная основа действия - ориентировка в материале, с которым ребенок будет иметь дело, и тех действиях, которые он сам будет выполнять.

Конкретные, частные умственные действия формируются у детей в процессе обучения и, в принципе, любой учебный материал можно преподнести ребенку так, чтобы они были поэтапно отработаны на этой основе (звуковой анализ слова, измерение величин и т.д.).

Когда ребенок мотивирован и имеет полную ориентировочную основу действия, он выполняет внешние действия, материальные или материализованные (например, действия со схемой, моделью). На следующем этапе он громко проговаривает то, что производилось им раньше во внешнем плане. Затем он должен проговорить это так же развернуто, но тихо, про себя. В это время речь остается внешней, исчезает лишь ее звуковая сторона. И, наконец, на последнем этапе, когда ребенок перестает шевелить губами, шептать и довольно быстро дает ответ к решаемой им задаче, действие становится внутренним. Внутренний план действий формируется, следовательно, при опоре на речь.

ОБЩЕНИЕ

Общение часто рассматривают как один из видов деятельности. В возрастной психологии прослеживается, как дети разного возраста общаются со взрослыми и друг с другом. С другой стороны, развитие ребенка зависит от содержания обучения и той формы, в которой это содержание ему преподносится. Поэтому возникает второй вопрос: как взрослые должны общаться с ребенком, чтобы обеспечить наиболее благоприятное развитие?

Первые годы жизни ребенка наполнены общением с близкими взрослыми людьми. Родившись, ребенок не может сам удовлетворить ни одной своей потребности - его кормят, купают, укрывают, перекладывают и переносят, показывают яркие игрушки. Вырастая и становясь все более самостоятельным, он продолжает зависеть от взрослого, который учит его ходить и держать ложку, правильно произносить слова и строить башни из кубиков, отвечает на все его «почему?». Потребность в общении у ребенка появляется рано, примерно в 1 месяц, после кризиса новорожденности (по некоторым данным, в 2 месяца). Он начинает улыбаться маме и бурно радоваться при ее появлении. Мама (или другой близкий человек, ухаживающий за ребенком) должна как можно более полно удовлетворять эту новую потребность. Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым создает у ребенка радостное настроение и повышает его активность, что становится необходимой основой для развития его движений, восприятия, мышления, речи.

Что же происходит, если потребность в общении не удовлетворяется или удовлетворяется недостаточно? Дети, отстают в психическом развитии. До 9-10 месяцев они сохраняют бессмысленный, безразличный взгляд, устремленный вверх, мало двигаются, ощупывают свое тело или одежду и не стремятся схватить попавшиеся на глаза игрушки. Они вялы, апатичны, не испытывают интереса к окружающему. Речь появится у них очень поздно.

Более того, даже при хорошем гигиеническом уходе дети отстают в своем физическом развитии. Эти тяжелые последствия недостатка общения в младенчестве получили название госпитализма.

Таким образом, в первый год жизни полноценное общение со взрослым жизненно важно для ребенка. Недостаточное или несоответствующее потребностям ребенка общение отрицательно сказывается на развитии и позже, причем проявления этого негативного влияния на разных возрастных этапах имеют свою специфику. Каждый возраст, принося ребенку новые возможности и новые потребности, требует особых форм общения.

Выделены 4 формы общения. **Первая форма** - ситуативно-личностное общение - характерна для младенчества. Общение в это время зависит от особенностей сиюминутного взаимодействия ребенка и взрослого, оно ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребенка. Непосредственные эмоциональные контакты являются основным содержанием общения, поскольку главное, что привлекает ребенка, - это личность взрослого, а все остальное, включая игрушки и прочие интересные предметы, остается на втором плане.

В раннем возрасте ребенок осваивает мир предметов. Ему по-прежнему необходимы теплые эмоциональные контакты с мамой, но этого уже недостаточно. У него появляется потребность в сотрудничестве, которая, вместе с потребностями в новых впечатлениях и активности, может быть реализована в совместных действиях со взрослым. Ребенок и взрослый, выступающий как организатор и помощник, вместе манипулируют предметами, выполняют все более сложные действия с ними. Взрослый показывает, что можно делать с разными вещами, как их использовать, раскрывая перед ребенком те их качества, которые тот сам не в состоянии обнаружить. Общение, развертывающееся в ситуации совместной деятельности, названо ситуативно-деловым.

С появлением первых вопросов ребенка: «почему?», «зачем?», «откуда?», «как?» - начинается новый этап в развитии общения ребенка и взрослого. **Вторая форма** внеситуативно-познавательное общение, побуждаемое познавательными мотивами. Ребенок вырывается за рамки наглядной ситуации, в которой раньше были сосредоточены все его интересы. Теперь его интересует гораздо большее: как устроен открывшийся для него огромный мир природных явлений и человеческих отношений? И главным источником информации, эрудитом, знающим все на свете, становится для него все тот же взрослый человек.

В середине или конце дошкольного возраста должна возникнуть **третья форма** - внеситуативно-личностное общение. Взрослый для ребенка - высший авторитет, чьи указания, требования, замечания принимаются по-деловому, без обид, капризов и отказа от трудных заданий. Эта форма общения важна при подготовке к школе, и если она не сложилась к 6-7 годам, ребенок будет психологически не готов к школьному обучению. В младшем школьном возрасте, сохранится и упрочится авторитет взрослого, появится дистанция в отношениях ребенка и учителя в условиях школьного обучения. Сохраняя старые формы общения со взрослыми членами семьи, младший школьник учится **деловому сотрудничеству** в учебной деятельности.

Значимым лицом для ребенка является воспитатель. Его влияние определяется прежде всего тем, что он ожидает от ребенка - блестящих успехов, старательности и дисциплинированности или безответственности и еще одной выходки, которая разрушит весь ход занятия. Воспитатель может заглушить активность одного («Не тяни руку, все равно глупость скажешь») и поддержать уверенность в себе другого («Конечно, Саша прекрасно справится с этой работой»). Ожидания не обязательно выражаются прямо, в открытой словесной форме; дети тонко улавливают их по тону, мимике преподавателя, по тому, как он, слушая ответ у доски, кивает головой или безучастно смотрит в окно, и т.д. Положительные ожидания, связанные с принятием ребенка, имеют поразительный развивающий эффект.

Дети, в отношении которых у взрослых были сформированы положительные ожидания, стали лучше учиться, и, более того, у многих из них повысился уровень интеллектуального развития. Взрослый человек, верящий в возможности ребенка, в его лучшие качества, подобен мифическому Пигмалиону, силой своей любви оживившему мраморную статую.

Верно и обратное. Если ребенку постоянно демонстрировать свои худшие опасения, низкие ожидания, они тоже, скорее всего, сбудутся. Когда ребенку говорят, что он ленив и бездарен, что он хулиган и его ждет колония, велика вероятность того, что он станет таким, каким его видят близкие взрослые. Поэтому во всех психотерапевтических руководствах одно из основных требований исключить такие «убийственные» для детей оценки и прогнозы. Кроме принятия ребенка, в гуманистической психологии особое значение придается еще двум принципам общения.

Эмпатия - это сопереживание другому, точное восприятие его внутреннего мира. Эмпатический способ общения, предполагает отказ на время от своих собственных позиций и ценностей, чтобы войти в мир ребенка без предвзятости; чуткость к его тонким переживаниям; деликатное «пребывание» в его жизни без оценивания и осуждения.

Принятие и эмпатия должны сочетаться с адекватным выражением (хотя и корректным) своего отношения, своих эмоций по поводу обсуждаемого события, например проступка, совершенного ребенком. Только учет обеих точек зрения может привести к конструктивному решению детских проблем.