**ДЕТСКАЯ ЛИЧНОСТЬ**

В процессе своего психического развития ребенок овладевает свой­ственными человеку формами поведения среди других людей. Это движение онтогенеза соединено с развитием внутренней позиции, которая отличает ребенка от других и одновременно несет в себе воз­растные и общечеловеческие внутренние черты. Именно целостное психическое развитие ребенка содержит потенциал общечеловеческих и индивидуальных свойств.

Внутренняя позиция ребенка проявляет себя в весьма своеобразной форме. Это или эмоционально окрашенные образы, или ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы, или воля, выражаемая в упорстве, или другие частные психические достижения, которые вдруг доминируют над общими достижениями в процессе целостного пси­хического развития. Эти ситуативные доминирования, возникнув и заявив о себе, быстро исчезают. Однако именно они окрашивают процесс развития личности ребенка неповторимым обаянием детских проявлений «самости» и «чувства личности».

Между тем ребенок активно присваивает из своего окружения те ценности, которые определяют развитие его самосознания. Рассмотрим те звенья структуры самосознания, которые впервые получают интен­сивное развитие в дошкольном возрасте или впервые заявляют о себе.

**Формирование образа тела**.

В нормальных условиях благодаря со­участию взрослого ребенок постоянно упражняется в разнообразных движениях и действиях. Многочисленные действия, которые он совер­шает вместе со взрослым, представляют собой не просто мускульную работу (сокращения и расслабления), но формируют сложные интегративные связи между мускульной работой, зрением, осязанием, телесным чувством равновесия и координированности в пространстве, а также общим результатом всех усилий и переживаний. При этом каждый мо­мент действия должен быть четко сбалансирован не только на уровне пальцев, кисти, всей руки, всего тела, но и на уровне результатов произ­веденного действия. Вследствие этого даже самый простой акт телесной работы конструирует *образ действия.* Образ действия представляет собой глубоко интимный процесс работы так называемых темных мы­шечных чувств, которые определяют равновесие мышечного напряже­ния при выполнении освоенных движений и действий.

Равновесие мышечного напряжения при выполнении движений и действий плохо дается ребенку раннего возраста, в дошкольном воз­расте наблюдается продвижение в этом отношении. Ребенок научается соизмерять телесное движение к цели (вовремя раскрывает руки для поимки мяча; достаточно точно ударяет молоточком; соотносит объ­ем своего тела, направление своего движения и окружающие предме­ты). Можно только удивляться терпению и целенаправленности ре­бенка в его стремлении овладеть движениями и действиями. Нормаль­но развивающийся ребенок неустанно повторяет свои попытки. При этом он наслаждается чувством освоения движений и действий. Само по себе это чувство является наградой за усердие. Каждая новая попытка в освоении необходимого движения и действия доставляет новые позитивные переживания, так как овладение движе­ниями и действиями является естественным результатом развития заложенных в телесный фонд потенциальных возможностей.

При всем богатстве потенциала телесного развития ребенка необ­ходимо еще одно условие, содействующее этому процессу. Имеется в виду соучаствующий взрослый, который эмоционально и физически содействует телесному развитию ребенка. Близкий, значимый для ребенка взрослый охраняет его от вероятных травм, вселяя уверен­ность в безопасности. Взрослый восхищается успехами ребенка в его телесных упражнениях, чем поддерживает и развивает в нем чувство самоценности. Кроме того, взрослый показывает ребенку путь более успешного овладения необходимым действием, что обеспечивает бо­лее эффективное научение. Ребенок с удовольствием овладевает телес­ными действиями, которые ложатся в основу образа.

**Возрастные нормы**

**3-летний** малыш при ходьбе и беге ставит ноги гораздо ближе друг к другу, предметы берет одной рукой, он лучше удерживает равновесие, передвигается более плавно и ловко.

**4-летние дети** могут менять ритм бега, прыгать. Они демонстрируют большую, чем трехлетки, силу, выносливость и координацию движений. Могут рисовать карандашом простые формы и фигуры; рисуют красками; делают из кубиков постройки. Могут надевать и снимать с себя простую одежду и элементарно обслуживать себя за столом.

В 5 **лет** дети могут ходить по гимнастическому бревну, ловко скачут, стоят на одной ноге, могут застегивать пуговицы и молнии, самостоятельно одеваются и раздеваются. Некоторые умеют завязывать шнурки (Крайг Г., с. 358).

В 6 **лет** некоторые дети уже настолько моторно ловки, что начинают осваивать профессиональные виды деятельности — играть на музыкальных инструментах, плавать, танцевать, кататься на коньках и т. д.

Специально следует обратиться к *дифференциации действий.* В до­школьном возрасте происходит прогрессивное усиление односторон­него доминирования телесных функций.

Одностороннее доминирование способствует выработке коорди­нации между двумя руками - доминирующей и поддерживающей. Доминирующая рука развивается в направлении освоения ведущих действий в разных видах деятельности. Автоматизация этих действий определяет успех деятельности при содружественных, поддерживаю­щих действиях недоминирующей руки. Дифференцированное разделе­ние функций ручных исполнительских действий приводит к гармони­зации всей пластики ребенка независимо от того, левша он или правша. Есть сведения о том, что дети, задержавшиеся в своем телесном развитии на стадии недифференцированной двурукости, остаются неловкими дольше, чем дети, развитие которых идет в направлении одностороннего доминирования.

Одностороннее доминирование содействует развитию жестикуля­ции и выразительных движений. Одностороннее доминирование те­лесных функций осознается ребенком как особенность его тела и уча­ствует в формировании образа тела.

Образ тела развивается у ребенка в связи с физическим овладением телом, а также в связи с его общими познавательными интересами, когда ребенок вдруг начинает интересоваться телесной организацией других людей и своей собственной.

**Половая принадлежность**

Начиная с четырех лет у мальчиков и девочек появляется дифференциация в выборе игру­шек: машина, кубики выбирались для игры преимущественно мальчиками, а кукла и посуда - девочками.

Предпочтение тех или иных игрушек отражает действенное проникновение детей в специфику мужской и женской деятельности. Мальчики больше знают и умеют в сфере техники, а девочки - в сфере быта.

Стереотипы мужского и женского поведения входят в самосозна­ние ребенка через подражание представителям своего пола. В то же время у ребенка развивается так называемая эмоциональная причаст­ность к детям своего и противоположного пола.

Позиция ребенка как представителя своего пола определяет спе­цифику развития самосознания. Осознание своей половой принад­лежности имеет наиважнейшее значение для развития личности:

чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола в рамках социальных ожиданий определяют основополагающие позитивные достижения в развитии личности. Поэтому так важно, чтобы мальчик имел мужской образец для под­ражания и солидаризировался с ним («Мы - мужчины!»), чтобы де­вочка идентифицировала себя с мамой или другими представителя­ми женского сообщества.

Особое место здесь занимают половые признаки. Осознание своей половой принадлежности включается в структуру образа «Я». Ребе­нок, слыша от взрослых: «Ты - мальчик» или «Ты - девочка», переос­мысливает эти наименования и в связи со своими половыми особенно­стями. Ребенок раннего возраста непосредствен в отношении к своему телу и половым органам. По мере взросления дошкольники начинают понимать различия и смущаться при обнажении перед другими людь­ми. Чувства неловкости, стыдливость не врожденные - они результат своеобразия культурного развития общества.

Отношение к наготе человеческого тела - проблема нравственного воспитания ребенка в широком смысле этого слова. В подавляющем большинстве дошкольники довольно рано усваивают характерные приметы тела мальчика и девочки. При этом дети ориентируются на отношение взрослых к обнаженному телу. Многие взрослые наклады­вают своеобразное табу на восприятие обнаженного тела. Отношение родителей к собственному телу во многом определяет нюансы их по­ведения, влияющие на характер идентификации ребенка со своим те­лом. Если родители испытывают смущение при попытке переодеться, то их чувство неловкости передается ребенку. Если родители ведут себя естественно, то ребенка до поры, как правило, не смущает его обнаженное тело.

Отношение к обнаженному человеческому телу - результат влия­ния тех стереотипов поведения, которые существуют в семье ребенка, в ближайшем окружении и в культуре в целом.

Ребенок может задавать родителям вопросы о телесном различии полов, происхождении детей и т.д. Многие дети обсуждают эти во­просы между собой. Такое естественное любопытство к вопросам пола должно правильно удовлетворяться взрослыми. Полезно заранее формулировать ответы на возможные вопросы детей. Взрослый дол­жен серьезно относиться к проблеме телесных различий пола как к проблеме нравственного воспитания личности. Он должен, беседуя с ребенком на темы пола, соблюдать необходимый такт, соединять те­лесный и психологический пол, учитывать возраст и психологические особенности своего ребенка (с ребенком следует говорить правдиво, без стыда, но это не значит, что ему нужно тут же выложить весь запас сведений, которыми обладает взрослый).

*4- летний Коля смотрел по телевизору постельную сцену. В самый патетический момент, когда главный герой повалил свою неактивно сопротивляющуюся даму в койку, он, азартно помахивая кулаком, стал подбадривать, крича: "... и по морде, и по морде!". Родители смеялись до слез, умиляясь смешной наивности ребенка. А через неделю с балкона второго этажа с ужасом наблюдали, как он уложил на траву девочку и заинтересованно исследовал, чем она отличается от него, абсолютно при этом не стесняясь.*

При развитии у ребенка образа тела очень важно научить его цен­ностно относиться к своему телу. Важно вовремя привить ребенку понимание возрастной дозволенности обращения со своим телом (в плане возможных физических нагрузок, телесных функций, гигиены и др.). Важно именно в этом возрасте преуспеть в воспитании целомуд­рия и сопутствующей ему стыдливости. Важно при этом воспитать ценностное отношение к телу, научить заботиться о нем. Образ тела включает в себя всю гамму отношений к нему, существующих в обще­стве и присваиваемых ребенком именно в эту пору высокой эмоцио­нальной сензитивности.

**Притязание на признание со стороны взрослого.**

Притязание на признание проявляет себя и в том, что ребенок начинает бдительно следить за взрослым: какое внимание он оказывает ему, а какое - его сверстнику или братишке.

Потребность в признании в дошкольном возрасте выражается в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребе­нок пытается предвидеть реакцию других людей на свой поступок, при этом он хочет, чтобы люди были ему благодарны, признавали его хорошие поступки.

Потребность в реализации притязания на признание проявляется и в том, что дети все чаще начинают обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и личных достижений. В этом случае чрезвычайно важно поддержать ребенка. Нельзя говорить ребенку:

«Ты не сможешь этого сделать»; «Ты не знаешь этого»; «У тебя не получится»; «Не мешай мне пустыми вопросами» и т.п. У него может выработаться комплекс неполноценности, ощущение своей несостоя­тельности, затрудняющее общение с другими людьми и создающее тяжелое внутреннее состояние.

На предыдущей стадии онтогенетического развития (от рождения до 2 лет) мы рассмотрели зачаточные формы мотивационно направленного поведения у ребенка, которые можно рассматривать только в качестве предвестников *мотивации достижения.* На данном этапе мы уже можем констатировать постепенное зарождение истинно мотивационных форм поведения, направленного на достижение. При этом на основе данных различных исследований, как отечественных, так и зарубежных авторов, можно утверждать, что заложенный в этом возрасте опыт во многом предопределяет будущее такого поведения.

Приблизительно в 5—6 **лет** можно также говорить о начале проявления у детей индивидуальных различий в мотивации достижения. Это находит свое выражение в уровне сложности задания, которое дети берутся выполнить, отказываясь от помощи со стороны взрослых (возможно наилучший признак существования притязаний у ребёнка). Как утверждают многие исследователи, эти различия определяются в первую очередь поведением родителей, их одобрением, признанием успехов ребенка и собственно стилем воспитания.

**Притязание на признание среди сверстников.** Возникнув в процессе общения со взрослым, потребность в признании в дальнейшем пере­носится и на отношения со сверстниками. В этом случае потребность в признании получает развитие на принципиально новых основаниях:

если взрослый стремится поддержать ребенка в его достижениях, то сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены моменты взаимной поддержки и соревнования. Так как в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то притязания в пер­вую очередь отрабатываются в самой игре и в реальных отношениях по поводу игры.

В игре потребность в признании проявляется в двух планах: с од­ной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой - «быть лучше, чем все». Дети ориентируются на достижения и формы поведения сверстников. Стремление «быть как все» в определенной степени стимулирует развитие ребенка и подтягивает его до общего среднего уровня. В то же время это стремление в ситуациях выбора линии по­ведения может привести к конформизму как личностной характери­стики. Однако и стремлению «быть лучше, чем все» могут сопутство­вать негативные компоненты.

**Негативные личностные образования.** Развитие детей в общении с другими людьми будет неполным, если ребенком не движет потреб­ность быть признанным. Но реализации этой потребности могут со­путствовать и негативные образования, например, такие, как ложь -нарочитое искажение истины в корыстных целях или зависть - чувст­во досады, вызванное благополучием, успехом другого.

Одной из причин возникновения негативных личностных образо­ваний является неудовлетворение потребности в признании у соци­ально незрелого индивида.

**Детская ложь. В** дошкольном возрасте самоутверждение ребенка все чаще реализует себя в форме лжи. Нереализованное притязание на признание может привести к не­желательным формам поведения, когда ребенок начинает нарочито придумывать неправду.

В неоднозначных ситуациях (ситуациях двойной мотивации) про­исходит столкновение непосредственных импульсивных желаний детей и требований взрослого, и тогда ребенок нарушает правила, на­чинает изобретать способы нарочитого искажения истины.

Ложь как нарочитое искажение истины появляется тогда, когда ребенок начинает понимать необходимость подчиняться определен­ным правилам, провозглашаемым взрослым. Такие ситуации стано­вятся для ребенка ситуациями двойной мотивации. Притязая на то, чтобы быть признанным взрослым, ребенок, нарушивший правило, часто прибегает ко лжи. Ложь может возникнуть как побочное след­ствие развития потребности в признании, потому что волевая сфера ребенка недостаточно развита для последовательного выполнения поступков, ведущих к признанию. Ложь возникает как компенсация недостаточности волевого (произвольного) поведения.

В реальной практике борьба с таким отрицательным явлением, как ложь, часто сводится к тому, что взрослые пытаются снизить уровень притязания ребенка, уличая его во лжи: «Ты лжец!» Грубо изобличенная ложь, возникающая как средство реализации неосу­ществленных притязаний на признание, не приведет к положитель­ным результатам. Взрослый должен суметь оказать ребенку доверие и выразить уверенность в том, что он не будет впредь унижать себя ложью.

В воспитании ребенка акцент должен делаться не на сниже­нии притязания на признание, а на придании правильного направ­ления развитию этой потребности. Необходимо найти пути снятия негативных образований, сопутствующих притязаниям ребенка. В содержание детских притязаний должно войти осознанное преодо­ление негативных компонентов.

**Детская зависть.** В дошкольном возрасте при стремлении к реали­зации притязаний на главную роль в игре, на победу в спортивных соревнованиях и в других аналогичных ситуациях у детей может поя­виться зависть. Она вызывается тем, что у дошкольников на первый план выходят внешние социальные отношения и социальная иерар­хия - «кто главнее».

Исследования показали, что дети пяти-семи лет открыто обнару­живают притязания на лидерство лишь в исключительной ситуации эксперимента.

Распределяя роли в присутствии заинтересованных сверстников, часть детей предлагает главную роль другому безоговорочно, часть детей заявляет свое право на главную роль. Большинство при распре­делении ролей действует опосредованно: ребенок, пользуясь правом распределять роли, выбирает другого, но при этом пытается зару­читься обещанием, что тот, в свою очередь, выберет его.

Опыт взаимоотношений детей друг с другом развивает способно­сти к самоанализу и рефлексии. На фоне формирования этих способ­ностей начинают развиваться притязания ребенка на признание среди сверстников. Однако свои притязания на значимое место среди других ребенок обнаруживает в исключительных, благоприятных для себя условиях.

Наблюдения за поведением детей при распределении ими ролей приводят к выводу, что открытое заявление своих притязаний на главную роль зависит не столько от внутренних притязаний на место, сколько от ощущения возможности получить это место. В качестве дополнительных ресурсов, подкрепляющих в ребенке уверенность в успехе своих притязаний и снижающих риск быть отвергнутым, могут выступать самые разнообразные факторы: игра на территории ребен­ка (это обстоятельство выступает для него как дополнительный шанс в его пользу); присутствие заинтересованных взрослых при распреде­лении ролей (у ребенка появляется ожидание, что взрослый поможет удовлетворить его претензию); сюжет игры может давать преимуще­ства мальчикам или девочкам и т.д.

Ребенок боится риска, он избегает возможности быть отвергнутым и не получить значимого для него места. Однако притязание на зна­чимое место среди сверстников обретает для него личностный смысл. Подавление притязания на лучшее место порождает зависть.

Была предпринята попытка пронаблюдать возникновение зависти в специально под­строенных ситуациях. С этой целью подбирались группы из трех детей. Эксперимент проводился на детях пяти, шести и семи лет. Дети, вращая рулетку, набирали очки, кото­рые определяли движение их фишек к финишу. Они полагали, что успех определен их удачливостью. На самом деле экспериментатор решал, кому быть победителем.

Интересно отметить, что ребенок, которому постоянно везло, очень скоро оказывался на особом положении по отношению к двум неудачникам. Двое объединялись против удачливого: они вспоминали его прежние провинности перед ними и его проступки обще­го характера. Как только экспериментатор изменял ситуацию и удача сопутствовала другому, очень быстро происходила перегруппировка в отношениях детей - новый побе­дитель также попадал в ситуацию эмоциональной изоляции.

Притязающему на признание ребенку становится сложно сопере­живать признанному, радоваться удаче победителя. Вместе с тем не­которые дети пяти и шести лет способны проявить сочувствие при условии собственного успеха. Сопереживание ребенка, достигшего успеха, неудачнику создает особую атмосферу солидарности: все уча­стники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, добро­желательнее. Однако в соревновательных ситуациях дети часто про­являют такие негативные формы поведения, как зависть, злорадство, пренебрежение, хвастовство.

Для того чтобы предупредить успех другого, ребенок может со­вершать специфические символические действия. Эти действия произ­водятся в форме своеобразного детского «колдовства»: «Не попадешь, не попадешь!»; «Мимо! Мимо!»

Негативные образования, сопутствующие общему развитию, яв­ляются естественными для раннего онтогенеза личности.

Ложь как нарочитое искажение истины в корыстных целях сопут­ствует развитию притязания на признание. Ситуации, побуждающие к притязанию на признание, имеют для ребенка личностный смысл. Эти ситуации часто становятся психологически проблемными, когда ребе­нок должен решить для себя дилемму: удовлетворить импульсивное желание и пойти против ожиданий взрослого или сохранить добрые отношения с ним. Именно в этих ситуациях ребенок открывает для себя еще один выход - сделать по-своему и скрыть это. Так появляется ложь. Ложь может возникнуть как компенсация недостаточного воле­вого поведения и достаточного уровня умственного развития (в виде рефлексии на ложь как выход из проблемной ситуации).

Зависть как чувство досады на успех другого также сопутствует раз­витию притязания на признание. Зависть вызывается тем, что ребенок, начиная с 5-6 лет, может правильно оценить внешние социальные от­ношения со сверстниками и свое реальное место в этих отношениях.

Уже в детстве ребенок должен научиться испытывать чувство стыда за свою склонность ко лжи и зависти. Он должен усвоить, что ложь и зависть- пороки, которые следует преодолеть именно в детстве, когда эти проявления в отношении с другими не стали еще чертой личности.

**Роль этических эталонов в формировании личности ребенка.** В культуре любого народа исторически выработаны обобщенные эта­лоны этической оценки. Ребенок постигает значение этиче­ских эталонов через рассудочное и эмоциональное общение со взрос­лым или другим ребенком. Нравственное развитие ребенка в большой мере зависит от того, насколько у него развита способность соотно­сить свои действия с этическими эталонами.

В практике воспитания существуют эффективные методы формиро­вания нравственных качеств личности ребенка. Весьма продуктивным является метод, когда ребенок ставится в такие условия, где он вынуж­ден сопоставлять свои реальные действия с этическими эталонами.

Эмоционально негативное отношение к отрицательной модели организует волю ре­бенка и приводит к стремлению больше соответствовать положитель­ной модели.

Формирование положительных личностных качеств через соотне­сение реальных поступков ребенка с нравственными эталонами будет эффективным, если взрослый говорит с ним доверительно и доброже­лательно, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не соответствовать положительной модели. Если взрослый приравнивает будущее поведение ребенка к положительному эталону поведения, то это дает желаемый сдвиг в дальнейшем развитии личности ребенка.

**Личностный смысл поступка и идентификация с полярными этало­нами.** Эмоционально положительное отношение к самому себе («Я хороший»), лежащее в основе структуры личности каждого нормаль­но развивающегося ребенка, ориентирует его на соответствие поло­жительному этическому эталону.

Потребность соответствовать положительному эталону поведения возникает лишь в том случае, когда для ребенка тот или иной поступок или те или иные формы поведения приобретают определенный личностный смысл. Недовольство ребенка собой есть основа для пере­стройки его поведения. Однако все было бы очень просто, если бы ребенок всегда стремился соответствовать положительному примеру. Бывает, что дети соотносят себя с отрицательным эталоном и оцени­вают себя мерой приближения к нему.

Трехлетний Андрюша с восхищением смотрит из окна на мальчиков, которые во­зятся в помойке. Мальчики достают оттуда колесо от велосипеда, веревки, доски, пустые банки.

Мать говорит Андрюше: «Это плохие мальчики. Они роются в помойке».

Созерцание из окна мальчиков, радостно извлекающих из бачков всевозможный хлам, продолжается несколько вечеров подряд. Всякий раз мать говорит Андрюше о том, что это плохие мальчики.

Наконец, когда в очередной раз Андрюшу снимают с подоконника, чтобы отвлечь его от мальчишечьей возни около помойки, он восклицает: «Как я хочу быть плохим мальчиком!» *(Из дневника B.C. Мухиной.)*

Первоначально ребенок поступает нравственно не потому, что осоз­нает общественную значимость выполнения определенных правил, а потому, что у него возникла потребность считаться с мнением и выполнять требования людей, связанных с ним. Если окружающие счи­тают ребенка хорошим, т.е. соответствующим положительному эта­лону, то тем самым они как бы задают ребенку положительный образ его самого. Отсюда, с одной стороны, возникает желание не разру­шить этот образ в глазах близких, а с другой - идет присвоение этого образа и осознание через него себя.

Ребенок в дошкольном возрасте научается соотносить свое пони­мание эталона поведения и собственное поведение. Соотнесение сво­его нравственного «Я» с эталоном и с «Я» других людей стоит ребен­ку большого эмоционального и умственного напряжения. Однако при этом он готов шутить по поводу своих рефлексивных изысканий.

Ориентирами поведения для ребенка могут служить и сверстники, пользующиеся популярностью в детской группе. Моральные эталоны усваиваются в процессе общения в группе, где ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим лицам, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. Соци­альное развитие как раз и состоит в том, что человек учится выбирать форму поведения в зависимости от конкретной ситуации.

Стремление дошкольника следовать положительному нравствен­ному эталону опосредованно притязанием на признание со стороны других людей.

Совершая нравственный поступок, соответствующий эталону, ре­бенок ждет положительной оценки взрослого, так как одобрение под­крепляет его притязание на признание. В ожидании одобрения со сто­роны окружающих ребенок может специально демонстрировать свои достоинства.

**Соподчинение мотивов.** Изменения в мотивах поведения на протя­жении дошкольного детства состоят не только в том, что меняется их содержание, появляются новые виды мотивов, но и в том, что между разными видами мотивов складываются соподчинение, иерархия: одни приобретают более важное значение для ребенка, чем другие.

Поведение младшего дошкольника неопределенно, не имеет основ­ной линии, стержня. Ребенок только что поделился гостинцем со свер­стником и тут же отнимает у него приглянувшуюся игрушку. Другой ревностно помогает матери убирать комнату, а через пять минут уже разбрасывает свои игрушки. Это происходит потому, что разные мо­тивы сменяют друг друга и в зависимости от изменения ситуации по­ведением руководит то один, то другой мотив.

**Соподчинение мотивов является самым важным новообразованием в развитии личности дошкольника.** Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению ребенка. По мере ее развития появляется возможность оценивать не только от­дельные поступки ребенка, но и его поведение в целом. Если главны­ми становятся общественные мотивы поведения, соблюдение нравст­венных норм, ребенок в большинстве случаев будет действовать под их влиянием, не поддаваясь противоположным побуждениям, тол­кающим его на то, чтобы, например, обидеть другого или солгать. Напротив, преобладание стремления лично получать удовольствие, демонстрировать свое действительное или мнимое превосходство над другими, может привести к серьезным нарушениям в поведении ре­бенка. Возникновение соподчинения мотивов не говорит о том, что ребенок во всех случаях руководствуется одними и теми же социально значимыми мотивами. Такого не бывает и у взрослых. В поведении любого человека обнаруживается множество разнообразных мотивов. Но соподчинение приводит к тому, что эти разнообразные мотивы теряют равноправие, выстраиваются в систему.

**Особенности развития самооценки.** Наиболее явно самосознание прояв­ляется в самооценке, т.е. в том, как ребенок оценивает свои достиже­ния и неудачи, свои качества и возможности.

Предпосылка развития самосознания- отделение себя от других людей, которое происходит уже в конце раннего детства. Но, вступая в дошкольный возраст, ребенок осознает только сам факт, что он существует. Пока еще он по-настоящему ничего не знает о себе, о сво­их качествах. Стремясь быть, как взрослый, ребенок трех-четырех лет не учитывает своих реальных возможностей. Он попросту приписыва­ет себе все положительные, одобряемые взрослыми качества, часто даже не зная, в чем они заключаются.

Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок дол­жен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. А это происходит, как мы уже знаем, дале­ко не сразу. В этот период, оценивая сверстников, ребенок просто по­вторяет мнения, высказанные о них взрослыми. То же самое происходит и при самооценке. («Я хороший, потому что мама так говорит».)

Старшие дошкольники в основном верно осознают свои достоин­ства и недостатки, учитывают отношение к ним со стороны окру­жающих. Это имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования поло­жительным образцам. Вместе с тем ребенок начинает намеренно поль­зоваться отношением окружающих к тем или другим его качествам и поступкам. В этом возрасте дети, как правило, прекрасно осознают, что упрямство есть нарушение норм поведения, но тем не менее и соз­нательно проявляют его, но только по отношению к тем взрослым, которые идут на уступки. Ребенок может подчеркивать свои детские черты, вызывающие любовь и умиление взрослых, и добиваться таким способом удовлетворения всех своих желаний.

**Динамика развития чувств.** Чувства дошкольников трех-четырех лет хотя и ярки, но еще очень ситуативны и неустойчивы.

На протяжении дошкольного детства чувства ребенка приобретают значительно большую глубину и устойчивость. У старших дошколь­ников уже можно наблюдать проявления подлинной заботы о близких людях, поступки, которые направлены на то, чтобы оградить их от беспокойства, огорчения. Ребе­нок прежде всего нуждается в любви взрослого, и его чувства зависят от этой любви.

Одно из главных направлений развития чувств в дошкольном воз­расте - увеличение их «разумности», связанное с умственным развити­ем ребенка. Ребенок начинает познавать окружающий мир, знако­миться с последствиями своих поступков, разбираться в том, что та­кое хорошо и что такое плохо.

«Разумность» распространяется и на чувства, связанные с собст­венным поведением ребенка. Уже ребенку трехлетнего возраста при­ятна похвала взрослых, его огорчает порицание. Мы знаем, что у ре­бенка возникают *чувства гордости или стыда* в зависимости от оцен­ки, которую дают его поведению взрослые. Но эти переживания отно­сятся еще не к самим поступкам, а к их оценке другими людьми. По мере усвоения норм, правил поведения, формирования самооценки ребенок начинает переживать по поводу выполнения или невыполне­ния этих норм, подобные переживания могут вызывать у него ра­дость, гордость или, наоборот, стыд даже в том случае, когда ребенок находится наедине с собой и о его поступке никто не знает.

Изменение чувств ребенка в зависимости от понимания им си­туации хорошо видно на примере развития у дошкольников *чувства комического.*

Это чувство возникает у ребенка, когда он сталкивается с чем-либо несуразным, неожиданным, нарушающим привычный ход вещей. У младших дошкольников чувство комического проявляется в веселом смехе, оно возникает, когда дети видят смешные жесты Петрушки, слышат словесные перевертыши, обнаруживают несоответствия во внешности, одежде человека (например, детскую кепку на голове взрослого) и т.д. Они и сами шутят, давая предметам другие названия, гримасничая, переворачивая слова.

Старшие дошкольники обнаруживают чувство комического в го­раздо более сложных ситуациях, отмечая несоответствия в поведении людей, недостатки в их знаниях. Они смеются над глупостью волка, одураченного хитрой лисой, над наивным Незнайкой, Мастером-ломастером и т.п. В шутках детей появляются скрытый смысл, попыт­ки «поймать» собеседника на ответе, не соответствующем действи­тельности. Так, шестилетний Андрюша спрашивает маму: «Мама, ложка потонет?» - «Конечно». - «А деревянная?»

Аналогичный путь развития проходит в дошкольном детстве и *чувство прекрасного,* вызываемое у ребенка предметами, явлениями природы, произведениями искусства. Для трех-четырехлетнего до­школьника красивое - это яркая, блестящая игрушка, нарядный костюмчик и т.п. К старшему дошкольному возрасту ребенок начинает улавливать красоту в ритмичности, гармонии красок и линий, в раз­витии музыкальной мелодии, в пластичности танца. Сильные пережи­вания вызывает у старшего дошкольника красота природных явле­ний. Чем лучше ребенок ориентируется в окружающем, тем более раз­нообразными и сложными становятся причины, порождающие у него чувство прекрасного.

Существенно изменяются в дошкольном детстве и внешние прояв­ления чувств ребенка. Во-первых, ребенок постепенно овладевает уме­нием до известной степени сдерживать бурные, резкие выражения чувств. В отличие от трехлетнего пяти-шестилетний дошкольник мо­жет сдержать слезы, скрыть страх и т.п. Во-вторых, он усваивает «язык» чувств - принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций голоса.

**Развитие воли как способности к управлению поведением.** Дошколь­ный возраст - возраст возникновения воли как способности сознатель­но управлять своим поведением, своими внешними и внутренними дей­ствиями. У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, пре­одолевая возникающие трудности. Он овладевает умением контролиро­вать свою позу, например сидеть спокойно на занятиях так, как этого требует воспитатель, не вертеться, не вскакивать. *Управление собствен­ным телом нелегко дается ребенку.*

Целенаправленность, идущая не извне (от предмета), а изнутри (от ребенка, его желаний и интересов), начинает складывать­ся в раннем возрасте и, как мы знаем, проявляется больше в постанов­ке целей, чем в их достижении, доведении дела до конца: слишком часто внешние обстоятельства отвлекают ребенка.

В дошкольном детстве постепенно *формируется умение удержи­вать цель в центре внимания.* В одном из экспериментов детям от двух до семи лет предлагали прокатить по узкой площадке мяч до указан­ной черты, слегка подталкивая его двумя руками. Детям приходилось идти за мячом наклонившись, почти не выпуская его из рук. Когда ребенок проходил половину дороги, навстречу ему пускали красивую игрушечную машину. Большая часть детей двухлетнего возраста пере­ставали катить мяч и принимались играть с машиной. Поиграв с ней какое-то время, некоторые дети вспоминали о мяче и все-таки дово­дили его до черты, остальные к мячу больше не возвращались. Зада­ние выполнила только половина детей, причем почти все они по пути отвлекались, чтобы поиграть с машиной. Трехлетние дети проявили значительно большую устойчивость, они отвлекались значительно ре­же, чем дети раннего возраста. Зато почти все дети пяти-семилетнего возраста доводили мяч до конца.

Это задание было сравнительно простым, и цель достигалась быст­ро. Возможность удерживать цель находится у дошкольников в прямой зависимости от трудности задания и длительности его выполнения.

Большое значение для формирования целенаправленности дейст­вий имеют в дошкольном возрасте успехи и неудачи при выполнении заданий. У младших дошкольников успех или неудача еще не влияет существенно на преодоление трудности и длительность сохранения цели. Неудача в достижении цели их не огорчает. Детей четырех-пяти лет неудачи выбивают из колеи; если же деятельность успешна, дети стараются довести работу до конца. Так же ведут себя и большинство старших дошкольников, хотя некоторые начинают относиться к делу по-другому- стремятся во что бы то ни стало преодолеть трудности, просят дать им возможность еще раз испробовать свои силы, упорно отказываются сдаться.

На протяжении дошкольного детства ребенок под влиянием воспи­тателя постепенно *овладевает умением подчинять свои действия моти­вам, которые значительно удалены от цели действий, в частности моти­вам общественного характера* (сделать подарок для мамы).

**ИГРЫ И ДРУГИЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Общая характеристика игровой деятельности.** Мы помним о том, что в раннем детстве возникают и начинают развиваться элементы ролевой игры. В ролевой игре дети удовлетворяют свое стремление к совместной жизни со взрослыми и в особой, игровой форме воспроиз­водят взаимоотношения и трудовую деятельность взрослых людей.

В период дошкольного детства игра становится ведущим видом деятельности, но не потому, что ребенок, как правило, большую часть времени проводит в развлекающих его играх, - игра вызывает качест­венные изменения в психике ребенка.

Собственно игровое действие будет происходить тогда, когда ребе­нок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом -другой. Игровое действие носит **знаковый (символический) характер**. Именно в игре наиболее ярко обнаруживается формулирующаяся зна­ковая функция сознания ребенка. Ее проявление в игре имеет свои осо­бенности: игровые заместители предметов могут иметь значительно меньшее сходство с самими предметами, чем, например, рисунок с изо­бражаемой действительностью. Однако игровые заместители должны давать возможность действовать с ними так, как с замещаемым предме­том. Поэтому, давая свое название избранному предмету-заместителю и приписывая ему определенные свойства, ребенок учитывает и некоторые особенности самого предмета-заместителя. При выборе предметов-заместителей дошкольник исходит из реальных отношений предметов. Он с готовностью соглашается, что полспички будет мишуткой, целая спичка - мишкой-мамой, коробок - постелькой для мишутки. Но он ни за что не примет такого варианта, где мишуткой будет коробок, а по­стелью - спичка. «Так не бывает», - обычная реакция ребенка.

**Игровые отношения детей.** В игровой деятельности дошкольник не только замещает предметы, но и **берет на себя ту или иную роль** и начи­нает действовать в соответствии с этой ролью. Ребенок может брать на себя роль коня или страшного зверя, но чаще всего он изображает взрослых людей - маму, воспитательницу, шофера, летчика. В игре ре­бенку впервые открываются отношения, складывающиеся между людь­ми в процессе трудовой деятельности, их права и обязанности.

Обязанности по отношению к окружающим - это то, что стремится исполнять ребенок, взявший на себя определенную роль. Другие дети ожидают и требуют, чтобы он правильно выполнял эту роль. При исполнении роли покупателя, например, ребенок постигает, что он не может уйти из магазина, не уплатив за покупку. Роль доктора обя­зывает быть не только терпеливым, но и требовательным по отноше­нию к больному и т.д. Исполняя обязанности, ребенок получает права по отношению к лицам, роли которых исполняют другие участники игры. Так, покупатель имеет право на то, чтобы ему отпускали любые имеющиеся на игрушечном прилавке товары, чтобы с ним обраща­лись так же, как с настоящими покупателями. Доктор имеет право на уважительное и доверительное отношение к своей персоне, на то, что­бы пациенты выполняли его указания.

Роль в сюжетной игре как раз и заключается в том, чтобы испол­нять обязанности, которые налагаются ролью, и осуществлять права по отношению к остальным участникам игры.

**Сюжет и содержание игры.** В ролевой игре дети отражают окружаю­щее их многообразие действительности. Они воспроизводят сцены из семейного быта, из трудовой деятельности и взаимоотношений взрос­лых, эпохальные события (космические полеты, арктические экспеди­ции) и т.д. Отражаемая в детских играх действительность становится *сюжетом ролевой игры* Чем шире сфера действительности, с которой сталкиваются дети, тем шире и разнообразнее сюжеты игр. Поэтому, естественно, младший дошкольник имеет ограниченное число сюжетов, а у старшего они чрезвычайно разнообразны. Дети пяти-шести лет играют не только в гости, в дочки-матери, в детский сад, но и в строи­тельство моста, в запуск космического корабля.

Наряду с увеличением разнообразия сюжетов увеличивается дли­тельность игр.

Некоторые сюжеты детских игр встречаются как у младших, так и у старших дошкольников (дочки-матери, детский сад). **Однако разыг­рываются они по-разному.** Для малышей в игре открывается прежде всего само действие. Так, младшие дошколь­ники многократно повторяют одни и те же действия с одними и теми же предметами, воспроизводя реальные действия взрослых. Играя, например, в обед, режут хлеб, варят кашу, моют посуду, многократно воспроиз­водя одни и те же действия. Однако нарезанный хлеб к столу куклам не подается, сваренная каша не раскладывается по тарелкам, посуда моется, когда она еще чистая. Здесь содержание игры сводится исклю­чительно к действиям с предметами.

Ступенькой выше на первый план выступают внешние социальные отношения и социальная иерархия («кто глав­нее?»), наконец, у старших дошкольников в центр ставятся внутренние социальные отношения - моральные соображения. *Содержание ролевой игры у старших дошкольников подчиняется правилам, вытекающим из взятой на себя роли.* Дети этого возраста чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил. Исполняя в игре правила общественного поведения, дети часто спорят о том, что бывает и чего не бывает: «Мамы так не делают!»; «Разве доктор так обращается с больным?» и т.п.

Таким образом, развитие сюжета и содержание ролевой игры от­ражает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружаю­щих взрослых людей.

**Реальные взаимоотношения детей в ситуации игры.** В игре сущест­вует два вида взаимоотношений - игровые и реальные. Игровые взаимоотношения - это отношения по сюжету и роли. Так, если ребе­нок взял на себя роль Карабаса Барабаса, то он будет в соответствии с

237

сюжетом утрированно злобно относиться к детям, взявшим на себя роли других персонажей сказки А. Толстого «Приключения Буратино, или Золотой ключик».

Реальные взаимоотношения - это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело. Дети договарива­ются о сюжете, распределяют роли, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения.

В игровой деятельности складываются определенные формы об­щения детей. Игра требует от ребенка таких качеств, как инициатив­ность, общительность, способность координировать свои действия с действиями группы сверстников, чтобы устанавливать и поддержи­вать общение.

С развитием игровых умений и усложнением игровых замыслов **дети начинают вступать *в более длительное общение.*** Сама игра требует этого и способствует этому. Глубже проникая в жизнь взрослых людей, ребе­нок обнаруживает, что эта жизнь постоянно протекает в общении, во взаимодействии с другими людьми. Мама беседует с папой, подает се­мье обед, следит за поведением детей за столом. Папа ремонтирует электроприборы, чинит обувь. Продавец обслуживает покупателей. Доктор лечит больных, ему помогает медсестра и т.д. Стремление вос­произвести в игре взаимоотношения взрослых приводит к тому, что ребенок начинает нуждаться в партнерах, которые играли бы вместе с ним. Отсюда возникает необходимость договориться с другими детьми, вместе организовать игру, включающую несколько ролей.

*В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопонимания и взаимопомощи, учатся согласовывать свои действия с действиями другого.*

Объединение детей в совместной игре способствует дальнейшему обогащению и усложнению содержания игр. Опыт каждого ребенка ограничен. Он знаком со сравнительно узким кругом действий, вы­полняемых взрослыми. **В игре возникает обмен опытом.** Дети пере­нимают друг у друга имеющиеся знания, обращаются за помощью к взрослым. В результате игры становятся многообразнее. Усложне­ние содержания игр ведет, в свою очередь, не только к увеличению количества участников игры, но и к усложнению реальных взаимо­отношений, к необходимости более четкого согласования действий.

В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психи­ческие качества и личностные особенности ребенка, складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоя­тельное значение.

**Влияние игры на общее психическое развитие ребенка.** Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов.

* *Так, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память.* В условиях игры дети сосредоточи­ваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предме­тах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрывае­мых действий и сюжета. Если ребенок невнимателен к тому, что требует от него игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленно­му сосредоточению и запоминанию.
* *Игровая ситуация и действия с ней оказывают постоянное влияние на умственное развитие ребенка дошкольного возраста.* В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета - он дает заместителю но­вое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. На основе дей­ствий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умст­венном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений.

В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотноше­ний ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свой­ства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого стро­ить свое собственное поведение.

* Ролевая игра имеет определяющее значение для развития вообра­жения. В игровой деятельности ребенок учится замещать одни пред­меты другими, брать на себя различные роли. Все это способствует развитию воображения. В играх детей старшего дошкольного возрас­та уже необязательны предметы-заместители, так же как необязатель­ны и многие игровые действия. Дети научаются отождествлять пред­меты и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображе­нии. Игра может протекать во внутреннем плане.
* Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захваты­вая ребенка и заставляя его подчиняться правилам, соответствующим взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения.
* Продуктивные виды деятельности ребенка - рисование, конст­руирование - на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой, ветер сдувает ви­сящие яблоки и т.д.
* Интерес к рисованию, конструированию первоначально возникает именно как игровой, направленный на *процесс* создания рисунка, кон­струкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат дея­тельности (например, рисунок), и она освобождается от влияния игры.
* Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Элементы учения вводит взрослый, они не возникают непосредствен­но из игры. Дошкольник начинает учиться играя - к учению он отно­сится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладева­ет элементарными учебными действиями. Принципиально иное, чем к игре, отношение к учению взрослых постепенно, исподволь пере­страивает и отношение ребенка к нему. У дошкольника появляется желание учиться и складываются первоначальные умения.
* В игре ребенок постигает специфические знаки двоякого типа: *инди­видуальные условные знаки,* имеющие мало общего по своей чувственной природе с обозначаемым предметом, и *иконические знаки,* чувственные свойства которых визуально приближены к замещаемому предмету.
* Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для разви­тия *рефлексивного мышления.*

*Рефлексия - это способность человека анализировать свои собст­венные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловече­скими ценностями, а также с действиями, поступками, мотивами дру­гих людей.* Рефлексия способствует адекватному поведению человека в мире людей.

Игра способствует развитию рефлексии, поскольку в игре возника­ет реальная возможность контролировать то, как выполняется дейст­вие, входящее в процесс общения. Так, играя в больницу, ребенок плачет и страдает, как пациент, и доволен собой как хорошо испол­няющий роль. Двойная позиция играющего - исполнитель и контро­лер - развивает способность соотносить свое поведение с поведением некоего образца. В ролевой игре возникают предпосылки к рефлексии как чисто человеческой способности осмысливать свои собственные действия, предвидя реакцию других людей.

**Игрушка как средство психического развития ребенка.** Игрушка возникает в истории человечества как средство подготовки ребенка к жизни в современной ему системе общественных отношений. Игруш­ка - предмет, служащий для забавы и развлечений, но одновременно являющийся средством психического развития ребенка.

Как уже говорилось выше, в младенчестве ребенок получает *погре­мушки,* которые определяют содержание его поведенческой активно­сти, его манипулирования. Он внимательно разглядывает подвешен­ные перед его глазами игрушки, что упражняет его восприятие (происходит запечатление форм и цветов, возникает ориентировка на новое,появляется предпочтение).

В раннем возрасте ребенок получает так называемые *автодидак­тические игрушки* (матрешки, пирамидки и др.), в которых заложены возможности развития ручных и зрительных соотносящих действий. Развлекаясь, ребенок учится соотносить и различать формы, разме­ры, цвета.

В этом же возрасте он получает множество *игрушек - заместителей* реальных предметов человеческой культуры: орудий, предметов быта (игрушечная посуда, игрушечная мебель), машин и др. Через подоб­ные игрушки ребенок осваивает функциональное назначение предме­тов, овладевает орудийными действиями.

Многие игрушки современных детей имеют исторических праро­дителей, которые возникли на определенном этапе развития человече­ства. Уменьшенные лук и стрелы, бумеранги, ножи и т.д. имели у древних народов особое назначение. Они обучали ребенка, готовящегося к будущей жизни, конкретным орудийным действиям. В наше время эти предметы превращены в игрушки, которые, с одной сторо­ны, как бы сохраняют функцию предмета-прародителя (лук пускает стрелу, стрела летит и попадает в цель; бумеранг возвращается; нож режет и т.д.), но, с другой стороны, уже не служат настоящими ору­диями. Игрушки - копии реальных орудий имеют совершенно иные функции, чем сами орудия. Они служат для развития у ребенка не частных профессиональных качеств, а некоторых общих качеств, например меткости, ловкости. Те же функции исполняют игрушки, происшедшие из ритуальных предметов (например, мяч и др.).

*Игрушки* - *копии предметов, существующих в быту взрослых, при­общают ребенка к этим предметам.* Он познает их функциональное назначение, что помогает ему психологически войти в мир постоян­ных вещей.

Помимо игрушек, созданных специально для детской игры, *в каче­стве игрушек часто используются различные бытовые предметы* (пус­тые катушки, спичечные коробки, карандаши, лоскутки, веревочки и др.) и так называемый природный материал (шишки, веточки, щепоч­ки, кора, сухие корни и др.). Взрослый подсказывает ребенку возмож­ность использования подобных предметов в качестве заместителей реальных предметов.

Игрушка - средство воздействия на нравственную сторону лично­сти ребенка. Особое место среди игрушек занимают *куклы и мягкие игрушки-* изображения мишки, зайца, обезьяны, собаки и др. Перво­начально ребенок выполняет с куклой только те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это прежде всего подражательные действия, а не изображе­ние отношений взрослых. В дальнейшем взрослый предлагает ребенку куклу или игрушечную зверюшку как объект для эмоционального общения. Ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, со­переживать игрушке во всех ее кукольных перипетиях, которые ребе­нок сам создает в своем воображении на основе собственного опыта. Играя с куклой или игрушечной зверюшкой, ребенок учится рефлек­сии, эмоциональному отождествлению.

Кукла имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития ребенка. Благодаря воле и воображению ребенка, она «ведет себя» исключительно так, как это нужно в данный момент ее хозяину. Она умна и послушна. Она ласкова и весела. Она строптива и упряма. Она лгунья и неисправимая неряха. Ребенок переживает со своей кук­лой все события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Кукла или мягкая игрушка - заместитель идеального друга, который все пони­мает и не помнит зла. Поэтому потребность в такой игрушке возника­ет у каждого дошкольника - не только у девочек, но и у мальчиков. Кукла для ребенка не только дочка или сынок. Кукла или мягкая иг­рушка - партнер в общении во всех его проявлениях. У каждого ре­бенка устанавливаются особые отношения со своей куклой или зве­рюшкой, он по-своему привязывается к игрушке, переживая благода­ря ей множество разнообразных чувств.

Куклы - копии человека, имеют разное предназначение в игре.

У традиционной *«прекрасной» куклы* большие глаза, обрамленные длинными ресницами, короткий носик, маленький яркий рот, обяза­тельно роскошные (белые, золотые, рыжие, черные) волосы. «Пре­красная» кукла может быть дочкой, принцессой, мамой. В «прекрас­ную» куклу играют в основном девочки.

У *характерной куклы* (это кукла-мальчик или кукла-девочка) вы­ражены определенные человеческие качества- наивность, глупость, озорство и т.д. Эти куклы несут в себе характерологическую задан-ность, которая часто определяет разыгрывание сюжета. Этих кукол любят все дети.

Куклы - герои народных и авторских сказок, мультфильмов и т.д. - также имеют характерную внешность (Буратино, Чебурашка, Белоснежка и др.), но помимо этого они несут в себе заданность об­раза поведения, стабильную нравственную характеристику, не зави­сящую от меняющихся сюжетных линий в игре. Такие куклы как бы требуют от ребенка определенного поведения. Например, Буратино, Карлсон, Чебурашка всегда хорошие, добрые, справедливые и чест­ные, а Карабас Барабас, Бармалей - плохие, злые, несправедливые и лживые. Интересно, что в самих сказках положительные герои не не­сут в себе всего множества положительных черт, которые ребенок затем им приписывает, а отрицательные герои не имеют большого набора негативных черт. Благодаря тому что куклы - герои сказок являются для ребенка эталонами нравственного облика, он сосредоточивает на них весь свой моральный опыт и проигрывает сюжеты с проблемными ситуациями межличностных отношений. Характерные куклы, куклы - герои мультфильмов любимы не только девочками, но и мальчиками. Любимая игрушка учит ребенка доброте, способности идентифицироваться с куклой, с природой, с другими людьми.

**Изобразительная деятельность.**

Содержа­ние изображаемого обусловлено фактором половой сензитивности ребенка, ценностными ориентациями национальной культуры и се­мьи, степенью ориентации ребенка на реальную и воображаемую дей­ствительность. Наряду с этим необходимо отметить индивидуальную приверженность ребенка в определенный промежуток времени к од­ному и тому же предмету рисования.

Содержание детских работ определенно показывает, что ребенок чутко реагирует на события жизни взрослых: если взрослые помнят прошлое, то оно становится и достоянием ребенка; если взрослые взволнованы происходящим, то ребенок взволнован тоже. Анализ сотен рисунков детей позволяет утверждать: социальные реакции детей адекватны общественному настроению и интересам взрослых. Детские рисунки можно оценивать как подлинные документы эпохи.

Тематика детских рисунков обусловлена многими факторами. Один их них - принадлежность ребенка к определенному полу и сте­пень его сензитивности к половым различиям. Общая направленность на идентификацию со своим полом придает определенное содержание и рисункам ребенка: мальчики, особенно сензитивные к мужским ро­лям, рисуют строительство домов и городов, дороги с мчащимися автомобилями, самолеты в небе, корабли в море, а также войны, дра­ки, потасовки. Девочки, сензитивные к женским ролям, рисуют «хоро­шеньких девочек» и принцесс, цветы, сады, всевозможные орнаменты, а также мам, гуляющих с дочками.

В некоторых случаях в недрах продуктивной деятельности ребенка мы находим исключительную приверженность к ценностным ориентациям другого пола, когда вдруг мальчики начинают увлекаться рисованием принцесс и цветочков, а девочки рисуют батальные сце­ны. Такая идентификация с другими в норме обусловлена тем, что ребенок выбирает своего кумира среди представителей другого пола (чаще это старший брат или сестра) и бессознательно следует за всеми его проявлениями. Постепенно, однако, в условиях нормальных от­ношений в семье доминирующее влияние кумира уступает место сло­жившимся в культуре общественным ожиданиям.

Игра и рисование являются теми видами деятельности, которые способствуют практическому освоению реального социального про­странства: в символических действиях и замещениях ребенок проиг­рывает коллизии отношений людей, символически идентифицируясь и обособляясь от персонажей, которых он по своей воле вводит в игро­вые и изобразительные сюжеты.

Овладевая действиями игры и изобразительной деятельности, ре­бенок одновременно осваивает произвольные стороны психических процессов, а также действия замещения.