

Научная статья

УДК 159.922.7+316.6+373

## **Социально-психологические факторы формируемого поведения ребенка в дошкольном возрасте**

**Татьяна Викторовна Гудкова<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия*

*Аннотация.* Статья посвящена критическому анализу «формируемого поведения» ребенка в дошкольном возрасте в контексте бихевиорального подхода. Показана роль физиологических и средовых факторов, обуславливающих поведение ребенка. Делается попытка объяснения с позиции этих факторов некоторых поведенческих особенностей детей в дошкольном возрасте и их влияния на взаимодействие и взаимопонимание со сверстниками и взрослыми. Обращается внимание на изменение характера взаимоотношений между ребенком и взрослым в период дошкольного возраста. Указывается на роль мотивов в регуляции деятельности дошкольника, связанной со способностью управлять своим поведением. Приводится характеристика системы мотивов, обуславливающих поступок и поведение ребенка, и помогающие в их понимании. Рассматривается характер мотивационной регуляции деятельности дошкольника, который может свидетельствовать о развитии способности ребенка к управлению своим поведением.

Представлены ключевые идеи С. Л. Рубинштейна в отношении анализа и понимания внутреннего психологического плана деятельности ребенка. Подчеркивается значимость умения взрослого (родителя, педагога) понимать истинные причины поступков и поведения ребенка для управления процессом его развития и воспитания. С позиции социальных феноменов «каузальной атрибуции» и «социальной рефлексии» раскрываются психологические механизмы, лежащие в основе познания поведения человека. Один из ключевых вопросов в рамках этой статьи соотносится с пониманием истинных причин, важных для интерпретации поведения ребенка, которые не всегда адекватно отображаются взрослым и могут не учитываться в процессе взаимодействия с ним. На основе психологических механизмов, лежащих в основе феномена «каузальная атрибуция», указывается ряд причин, имеющих отношение к приписыванию причин поведения другому человеку. Раскрывается сущность фундаментальной ошибки атрибуции. Описывается в целом сущность социальной перцепции и некоторых механизмов, служащих для познания другого человека в ходе общения.

Представлены данные о некоторых закономерностях развития ребенка на основе нейропсихологических исследований. Приводятся примеры формируемых форм поведения ребенка в дошкольный период на основе нейропсихологических исследований с позиции управляющих функций мозга. Отмечается, что их развитие обусловлено как работой сложного комплекса мозговых систем, которые являются нейрофизиологической базой поведения, так и приобретаемым социальным опытом ребенка. На основе приведенных данных указывается, что в возрасте 5–8 лет формируются функции планирования и совершенствования произвольной регуляции поведения. Обращается внимание на возможность ребенка программировать, регулировать и контролировать свою целенаправленную деятельность благодаря слаженной деятельности управляющих функций мозга. Показано, что поведение ребенка опре-

деляется не только способностью регуляции с позиции ЦНС, но и указывается на важную роль воспитания со стороны взрослого.

*Ключевые слова:* формируемое поведение, бихевиоральный подход, воспитание и взаимодействие, взаимопонимание, социальная среда, развитие, обучение, ребенок дошкольного возраста.

*Для цитирования:* Гудкова Т. В. Социально-психологические факторы формируемого поведения ребенка в дошкольном возрасте // Развитие человека в современном мире. 2023. № 2. С. 34–46.

Original article

## **Socio-psychological factors of the formed behavior of a child in preschool age**

**Tatiana V. Gudkova<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

*Abstract.* The article is devoted to a critical analysis of the “formed behavior” of a child at preschool age in the context of the behavioral approach. The role of physiological and environmental factors that determine the behavior of the child is shown. An attempt is made to explain from the standpoint of these factors some of the behavioral characteristics of preschool children and their influence on interaction and mutual understanding with peers and adults. Attention is drawn to the change in the nature of the relationship between a child and an adult in the period of preschool age. The role of motives in the regulation of the activity of a preschooler associated with the ability to control their behavior is indicated. The characteristics of the system of motives that determine the act and behavior of the child and help in their understanding are given. The nature of the motivational regulation of the activity of a preschooler is considered, which may indicate the development of the child's ability to control his behavior.

The key ideas of S. L. Rubinshtein regarding the analysis and understanding of the internal psychological plan of the child's activity are presented. The importance of the ability of an adult (parent, teacher) to understand the true causes of the child's actions and behavior in order to manage the process of his development and upbringing is emphasized. From the standpoint of the social phenomena of “causal attribution” and “social reflection” reveals the psychological mechanisms underlying the knowledge of human behavior. One of the key issues in this article relates to understanding the true reasons that are important for interpreting the child's behavior, which are not always adequately displayed by adults and may not be taken into account in the process of interaction with him. Based on the psychological mechanisms underlying the phenomenon of “causal attribution”, a number of reasons are indicated that are related to attributing the causes of behavior to another person. The essence of the fundamental attribution error is revealed. The essence of social perception and some mechanisms that serve to cognize another person in the course of communication are described in general.

Data on some patterns of child development based on neuropsychological studies are presented. Examples of the formed forms of behavior of the child in the preschool period are given on the basis of neuropsychological studies from the standpoint of the control functions of the brain. It is noted that their development is due both to the work of a complex complex of brain systems, which are the neurophysiological basis of behavior, and to the acquired social experience of the child. On the basis of the given data, it is indicated that at

the age of 5–8 years, the functions of planning and improving the arbitrary regulation of behavior are formed. Attention is drawn to the child's ability to program, regulate and control his purposeful activity due to the coordinated activity of the control functions of the brain. It is shown that the child's behavior is determined not only by the ability of regulation from the position of the central nervous system, but also indicates the important role of education on the part of an adult.

*Keywords:* formed behavior, behavioral approach, upbringing and interaction, mutual understanding, social environment, development, learning, pre-school child.

*For citation:* Gudkova T. V. Socio-psychological factors of the formed behavior of a child in preschool age. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 2, pp. 34–46. (In Russ.)

Дошкольный возраст – особый период в жизни ребенка, когда взаимоотношения между ним и взрослым приобретают новый, более сложный характер [3]. В старшем дошкольном возрасте взрослые предъявляют все больше требований к ребенку в сфере регуляции его поведения. Особо значимыми с позиции соблюдения норм становятся понятия «хорошо» и «плохо», «можно» и «нельзя». Кроме того, для ребенка в системе взаимоотношений значимым становится их установление и сохранение как с другими детьми, так и со взрослыми [12]. «Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе воспитания и обучения», отмечал С. Л. Рубинштейн [14, с. 184]. Формирующаяся и развивающаяся система мотивов приобретает иерархическую направленность (познавательные, общественные, нравственные, соревновательные и многие другие). Качественный характер изменений в структуре мотивационной регуляции деятельности свидетельствует о существенных преобразованиях в развитии способности управлять своим поведением [11; 12].

В последние годы, особенно в контексте различных подходов (например, прикладной поведенческой анализ (applied behavior analysis) или АВА-терапия, поведенческая терапия и др.) помощи детям с РАС и другими поведенческими и социальными проблемами, используется терминология «целое (формируемое) поведение» или навык, в основе которого лежит «поведенческий тренинг» [6; 17–19]. Такое «целое (формируемое) поведение» понимается представителями поведенческой терапии в контексте бихевиорального подхода [18; 20; 21], согласно которому поведение (Э. Торндайк), есть «система реакций». Реакция выступает в качестве единицы анализа и механизма, «по модели которого строится все поведение от его самых простых форм уровня инфузории до сложных актов и поступков человека» [16, с. 18]. Реакция понимается как широкое общебиологическое явление и имеет социально обусловленный характер [16, с. 18].

Признавая успешность в определенных ситуациях тренингов формируемого поведения (при высоком уровне агрессивности ребенка, наличии выраженных и устойчиво неадекватных реакций в процессе взаимодействия и пр.), мы исходим из того, что процессы воспитания, коррекции поведения имеют более сложные механизмы и не сводятся к системе формирования сколь угодно сложных приспособительных реакций и навыков.

*Теоретическая часть.* В процессе социального взаимодействия собеседники воспринимают друг друга вместе с их действиями и «через» действия. От адекватности понимания действий и их причин во многом зависит построение взаимодей-

ствия и, в итоге, успешность совместной деятельности [2]. Так, в общении между взрослым и ребенком задача заключается не только во взаимообмене информацией, но и в ее правильном понимании и интерпретации. С позиции взрослого осуществляются попытки найти «ключ» к пониманию поступков, поведения ребенка на разных этапах его развития. Даже зная все особенности его характера и поведения, выстроить правильное взаимодействие не всегда удается. Возможно, что истинные причины взрослому не всегда могут быть понятны и очевидны. Они могут быть обусловлены рядом факторов, повлекшим за собой поступок и поведение ребенка, которые взрослый не учитывает, не рассматривает.

Как отмечает С. Л. Рубинштейн, «внешне один и тот же акт в зависимости от мотивов, из которых он исходит, и целей, которые он более или менее сознательно преследует» может приобретать «совсем различный и в отношении педагогической своей ценности иногда прямо противоположный смысл» [14, с. 187]. Поэтому столь важным является «раскрытие и анализ внутреннего психологического плана деятельности ребенка» в ходе различных видов деятельности «практической и теоретической, умственной, учебной деятельности, в которой складывается его ум, его поступки, в которых проявляется и формируется его характер», писал он [14, с. 187].

Проблемы в поведении ребенка могут быть связаны с неумением взрослых адекватно понимать их психологические причины. Когда причины действия неизвестны, тогда в условиях дефицита информации, как правило, происходит приписывание друг другу как причин, так и самих образцов поведения или каких-либо более общих характеристик, например, качеств личности. Имеется вероятность приписывания причин поведения и принятия решения, исходя из своего видения ситуации или полагаясь на собственную интуицию, либо на основе сходства поведения воспринимаемого человека с каким-то образцом, имевшимся в прошлом опыте, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в аналогичной ситуации. Для выстраивания отношений крайне важным является понимание основ, причин действий другого человека в той или иной ситуации. Это особенно важно в тех случаях, когда мы намереваемся понять планы, интенции, желания других [13]. Так, С. Л. Рубинштейн подчеркивал значимость понимания истинных причин, лежащих в основе поступков ребенка: если педагог ничего не знает «о подлинных личностных мотивах настоящего поведения ребенка, то не может рассчитывать на то, чтобы верно определить его дальнейшее жизненное поведение. Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, воспитатель, по существу, работает вслепую» [14, с. 188]. Согласно каузальной атрибуции, выступающей механизмом познания другого человека и основой интерпретации ситуации, в условиях дефицита информации о действительных причинах его действий происходит приписывание другому некоторых причин поведения [1].

Однако приписывание причин поведения и характеристик осуществляется крайне субъективно, зависит от степени уникальности или типичности поступка и степени его социальной желательности или нежелательности [9; 10]. Фундаментальной ошибкой атрибуции в отношении самого себя может быть как тенденция переоценивать значение личностных черт и недооценивать роль ситуации, так и объяснять собственное поведение сложившимися обстоятельствами, в отношении других – склонность считать их самих виноватыми и ответственными за свое поведение.

Представление человека о том, что думают о нем другие, выступает важным фактором социального познания: это и познание другого через то, что он (другой) думает о себе, и познание себя через то, что думает о тебе другой [4]. Посредством механизма социальной рефлексии, представляющий собой многократное отражение собственного образа в сознании другого человека и осознание того, как другой воспринял этот образ [1], происходит отражение внутреннего представительства другого в собственном представлении человека.

С позиции социальной перцепции имеет место процесс восприятия наблюдаемого поведения, интерпретация воспринимаемого поведения в терминах его причин и ожидаемых последствий, эмоциональная оценка и на этой основе выстраивание стратегии собственного поведения. В свою очередь посредством основных функций осуществляется [4] познание себя и партнера по общению, организация совместной деятельности на основе взаимопонимания и установление эмоциональных взаимоотношений.

Рассмотрим ряд поведенческих особенностей детей и возможные факторы, обуславливающие их. С позиции Л. С Выготского, «процесс созревания складывается из кризиса и из синтеза, представляющих различные моменты одной и той же волны развития» [7, с. 24]. Когда мы говорим о возрастных кризисах и тех негативных состояниях, которые возникают и проявляются у детей, то, скорее всего, нужно сделать «шаг назад» и посмотреть, что послужило тому, что ребенок не хочет что-то делать, постоянно стремится добиться своего, не учитывает позицию другого, сопровождая все это проявлением отрицательных эмоций [8]. С одной стороны, подобное поведение имеет отношение и к кризисным проявлениям как таковым и к формируемой позиции самого ребенка, а также к зрелости управляющих функций мозга (УФ), которые обеспечивают процессы регуляции и организации целенаправленной деятельности [11]. Возникающие противоречия в решении той или иной ситуации должны помогать ребенку в выборе более правильной стратегии его поведения, на основе чего у него появляется опыт, в формировании которого должен помочь взрослый. Но, с другой стороны, возникает вопрос: почему поведение ребенка может иметь столь устойчивый и противоречивый характер негативного взаимодействия и в последующем, как с взрослыми, так и со сверстниками. С этой проблемой требуется разобраться весьма серьезно.

Исходя из данных, полученных на основе нейропсихологических исследований, известно, что «управляющие функции мозга» формируются в течение длительного периода. Акцентируется, что именно в дошкольном возрасте происходит их интенсивное развитие, «которое отражается в возможности более совершенной организации мыслительных процессов, возрастающей способности к переключению между задачами, меньшему проявлению импульсивных реакций на контекстные стимулы, возможности следования инструкциям и в формировании самоконтроля» [11, с. 82]. Развитие УФ мозга «определяется как состоянием сложного комплекса мозговых систем, являющихся как нейрофизиологической базой этого процесса, так и социальным опытом, который должен предоставлять возможности для усвоения различных способов саморегуляции и их закрепления» [11, с. 82]. Установлено, что в период переходного возраста (от 5–6 к 6–7 годам) обнаруживаются выраженные положительные возрастные изменения, благодаря которым возникает возможность усваивать инструкции и алгоритмы деятельности [11]. В исследованиях указывается на активно формируемые функции планирования в возрасте 5–8 лет, определяю-

щие «способность к последовательной организации своих действий для достижения поставленной цели, развитие которой становится возможным благодаря переходу к первичному соподчинению желаний» [11, с. 82]. В этом возрасте наблюдается совершенствование произвольной регуляции когнитивных процессов и поведения [12]. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «ребенок – *развивающееся* существо, и каждое явление, в нем наблюдаемое, находится в процессе *становления*. Оно не раз и навсегда одно или другое (по принципу «да-да, нет-нет, – что сверх того, то от лукавого»), но оно может *стать* как одним, так и другим и фактически на наших глазах, в ходе воспитательной работы, становится то одним, то другим» [14, с. 190]. Как отмечает Л. С. Выготский, «сущность исторического развития поведения как раз и состоит в появлении новых способностей» [7, с. 49].

Отметим, что многочисленные нейропсихологические и экспериментально-психологические исследования указывают на зависимость эффективности практически любой деятельности, в том числе успешности школьного обучения, от состояния УФ, «обеспечивающих целесообразную активность и произвольную регуляцию поведения, т. е. от возможности ребенка быть дисциплинированным, длительно поддерживать внимание, вовремя переключаться с одной задачи на другую, контролировать собственную деятельность и ее результаты» [11, с. 83]. Более того, «уровень сформированности УФ, осуществляющих контроль когнитивных процессов, социального поведения и аффективных реакций, является критичным для когнитивного развития, успехов не только в школе, но и в жизни в целом» [11, с. 83]. Его эффективность предопределяет «развитие социального интеллекта и нравственных форм поведения» ребенка [11, с. 83]. Данные исследований свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте готовность ребенка к систематическому обучению во многом определяется совершенствованием функций программирования, избирательной регуляции и самоконтроля благодаря деятельности управляющих функций мозга, посредством которых обеспечиваются процессы регуляции и организации целенаправленной деятельности [12].

Центральная мысль, которую подчеркивал С. Л. Рубинштейн, раскрывает иерархию следующих процессов: «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается» [14, с. 191]. При этом он отмечает, что «воспитание и обучение *включаются* в самый процесс развития ребенка, а не *надстраиваются* лишь над ним», а развитие совершается «не независимо от них, в порядке лишь органического созревания, будто бы однозначно предопределенного наследственными задатками или внешней средой» [14, с. 191].

Остановимся на некоторых аспектах ситуаций, в которых не проявляется сотрудничество, взаимопонимание, доверие. К примеру, на неприемлемое желание или поступок ребенка родитель проявляет согласие, идет на уступки или прибегает к санкциям, вступая в некую «игру манипуляций». В таких случаях все чаще вслед высказыванию взрослого со стороны ребенка звучат следующие фразы: «если не разрешаешь поиграть на компьютере, то я не буду...» или нечто подобное. Взрослый прибегает к репликам аналогичного характера: «тогда ты не будешь...» или «если считаешь, то...». Манипуляции могут приобретать как речевой, так и действенный характер. Роль учебной мотивации тем самым обесценивается, и учебная деятельность выступает средством для реализации более значимых для ребенка мотивов. Подобные ситуации не сближают, а отдаляют друг от друга взрослого и ребенка и не способствуют разрешению проблемы.

Взаимодействие на основе такой модели поведения родителей формирует у ребенка предпосылки аналогичного поведения с другими людьми и в других ситуациях. Более того, на этой основе у ребенка могут формироваться предпосылки подобного поведения в будущем, в том числе реализуемые ими в роли отца или матери

Нередко в тех или иных психолого-педагогических ситуациях, взрослые делают выбор в пользу демократического стиля воспитания и обучения, педагогически адекватно организуют учебно-воспитательный процесс, но желаемого положительного результата не достигают. Это может проявляться, в частности, в неучастии ребенка в коллективной деятельности, в отсутствии у него потребности делать собственный вклад в общую совместную деятельность, в неумении сотрудничать, в отсутствии понимания другого и желания оказать помощь и поддержку. Это проявляется также в неумении сохранять адекватную позицию во взаимодействии, неготовности к конструктивному общению, что находит отражение в ситуации, когда одна из сторон выбирает в общении стиль, располагающий к рассмотрению разных точек зрения на основе учета и уважения мнения других, разумно относится к решению каких-либо задач, ожидая соответственно от другой стороны такого же участия и отношения, но не получает ожидаемого ответа от партнера.

Возможно, причины кроются в среде, в тех условиях раннего воспитания ребенка, когда в атмосфере непонимания, недоверия, с позиции собственных интересов не учитывается мнение других. Отсутствует возможность в различных ситуациях в оказании помощи и поддержки, высказывании своей точки зрения, обсуждении. В ситуациях полного отсутствия взаимодействия ребенка с социумом также не вырабатывается механизм общения. Иными словами, у ребенка не формируются стратегии сотрудничества в коллективе. Более того, в негативных ситуациях у ребенка преобладают в большей мере отрицательные эмоции. Вырабатывается механизм такой защиты, который предполагает постоянное противостояние, а не сотрудничество: доказывать, чрезмерно оспаривать. Его выработке способствуют такие условия воспитания, в которых не закладываются основы для взаимопонимания и доверия. Для ребенка такая среда и соответствующее поведение выступают как норма. В условиях же непривычного для него характера взаимодействия он оказывается не готовым к сотрудничеству, наблюдается диссонанс в стратегиях поведения, ситуациях общения.

Возможно, если в случае демократического стиля со стороны взрослых не наблюдается ответного сотрудничества, взаимопонимания, то это свидетельствует о том, что ребенок просто не готов к такому взаимодействию. Такие взаимоотношения могут наблюдаться уже в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Напротив, в той семье, где в ходе совместной деятельности сложилось сотрудничество на основе взаимопонимания, доверия, взаимопомощи, формируются конструктивные умения выслушать и понять другого, ребенок сам стремится к рассмотрению и учету различных альтернатив, что реализуется в его высказываниях: «А давайте мы рассмотрим...», «А как вы думаете?» и др.

Поэтому столь важным в воспитании является процесс формирования взаимопонимания и взаимодействия. Так, весомое значение приобретает обсуждение, проигрывание с ребенком различных ситуаций на ранних этапах его развития в соответствии с его возможностями понять ситуации, состояния людей. Также важно его взаимодействие с другими взрослыми, со сверстниками для того, чтобы у него приобретался соответствующий опыт. Этот опыт ему подсказывает, какие нужно предпринимать действия в той или иной ситуации.

Задача воспитания и обучения, согласно теории С. Л. Рубинштейна, не сводится к тому, чтобы «приспосабливать педагогический процесс к будто бы независимой от него природе ребенка, а эту последнюю – к будто бы независимой от человека среде», а заключается в том, чтобы «обуславливая самое созревание, формировать развитие» [14, с. 191]. Придавая значимость единству развития и обучения, С. Л. Рубинштейн указывал на то, что «развитие ребенка строится на всей его принимающей многообразные формы деятельности (игры, общения, труда), поскольку она дает «научение» и через его посредство формирует личность ребенка» [14, с. 192]. Он обращает внимание на задачу взрослых «позаботиться о том, чтобы вся деятельность ребенка образовывала и воспитывала его» [14, с. 192]. Характер воспитательной работы с ребенком рассматривается как сложный мотивационный процесс, в котором «определяя результат, к которому в силу отношения к нему педагога приводит поступок ребенка, и тем самым его назначение, задачу, которую он в условиях данным образом организованного воспитания разрешает, педагог формирует мотивы ребенка» [14, с. 190]. Вместе с тем «мотивы ребенка становятся – при последовательном единообразном поведении педагога – привычными для него и, таким образом, укрепляясь в нем, не только проявляют, но формируют его личностные свойства» [14, с. 190].

В сравнении с подходом к воспитанию, представленным в отечественной психологии, для Э. Торндайка воспитание – это процесс изменения, происходящий вместе с изменениями среды: «Природные качества ребенка в ходе воспитания трансформируются в соответствии с требованиями человеческой жизни» [5, с. 638]. Средства обучения и воспитания связаны с его целями и задачами. В деле воспитания, по его мнению, важным является «ухватить волну интереса ученика к каждому последующему предмету раньше, чем наступит отлив; таким образом приобретается знание и устанавливается навык, умение обеспечивается успехом интереса, которым впоследствии индивид пользовался бы» [5, с. 515]. Структуру интереса по Э. Торндайку образуют познавательная и эмоциональная составляющие. Согласно позиции автора, поведение человека – это, порой, «стремление не к какому-либо действию, но к настроению интереса...» [5, с. 79]. Смысл понятия «интерес» можно интерпретировать с помощью понятия «мотивация».

Д. Уотсон отмечает, что навык можно определить «как сложную систему рефлексов, которые функционируют в сериальном порядке, когда дитя или взрослый сталкиваются с соответствующим стимулом, поскольку мы добавляем к нашему положению, что в навыках шаблон и порядок благоприобретены» [5, с. 535]. Э. Торндайк рассматривает навык через «определенный образ действия, видимого или скрытого характера, не относящийся к наследственному снаряжению человека» [5, с. 532] и говорит о том, что нужно постоянно упражнять и направлять способность разбираться во всяких положениях и извлекать из них ту главную черту, которая должна обусловить поступок. Должна постоянно вырабатываться привычка находить решительное побуждение к действию в таких стимулах, как «это правильно», или «это ведет к общему благу». К средствам, которые использует учитель, относятся те стимулы, «которые могут воздействовать на ученика» [16, с. 30] (слова, жесты, обстановка класса, учебники и подобный ряд вещей и событий, на которые распространяется влияние учителя). К реакциям, возникающим со стороны ученика, относятся различные «мысли, чувства и физические движения, возникающие во всевозможных комбинациях». Автор указывает на необходимость использования учеником полученных знаний на практике и определяет это как один из важных



критериев эффективности обучения, поскольку «реальные действия и поступки в соответствии с полученным значением формируют чувственную основу последнего, включают абстракции в духовную жизнь личности. Происходит обогащение и развитие значения, оно обретает новую форму бытия, становится частью повседневной жизни человека» [5, с. 194].

Таким образом, несмотря на различные оговорки, «формируемое поведение», технология которого становится все более популярной, остается «дрессурой», где недостаточно учитываются собственно психологические факторы и условия как позитивных изменений в поведении ребенка, так и негативных его проявлений.

Поэтому при воспитании детей важно предлагать им различные проблемные ситуации нравственного характера: при чтении книг, совместном просмотривании мультфильмов, рассказе историй, в ролевых играх взрослый формулирует вопросы, побуждающие ребенка к размышлению, рефлексии: «А как ты считаешь?», «А как ты думаешь?», «А как бы ты поступил?», «Давай подумаем вместе, как можно построить башню?», «Обсудим, как можно еще что-нибудь интересное сделать?» Побуждая детей к совместному поиску решений тех или иных вопросов, в той или иной ситуации взрослый актуализирует анализ ситуации, планирование результата, возможные пути достижения. Созданные взрослым условия выбора и их обсуждение формируют соответствующую мотивацию у ребенка.

Здесь важно также вспомнить позицию Л. С. Выготского относительно значения речи, которая «приводит к осмысливанию восприятия, к анализу действительности, к образованию высшей функции на месте элементарной» [7, с. 116]. Указывая на роль речи в отражении и закреплении отдельных моментов практического мышления, он писал: «она из отражающей, сопровождающей функции превращается в планирующую» [7, с. 152], «речь становится средством мышления главным образом потому, что она отражает объективно протекающую практическую интеллектуальную операцию. <...> Речь и действие, сближаясь, сами начинают определять поведение ребенка прежде, нежели ребенок с их помощью начинает определять свою реакцию» [7, с. 153].

Нейропсихологические исследования свидетельствуют, что «перестройка побуждений ребенка и возможность соединения их с представлениями (а не непосредственно воспринимаемыми предметами) формируется в процессе развития и реализации ролевой игры, конструктивной деятельности и других видов творчества, в которых дошкольник начинает осуществлять важные для него замыслы и представления» [11, с. 83].

Детей необходимо учить умению выслушать, понять и договориться, понимать чувства других, приходить на помощь и предложить помощь другому. Поэтому, если ребенок умеет воспринимать точку зрения другого, готов к пониманию и сотрудничеству, то это является предпосылкой к тому, что в различных жизненных ситуациях, в том числе в период кризисов развития, негативизм будет проявляться по-другому. Более того, если сформированные позиции к этому времени таковы, что среда и условия воспитания помогают ему в умении сотрудничества, то это положительно влияет на ситуации, когда ребенок самостоятельно осуществляет правильный выбор при принятии того или иного решения. В сотрудничестве у ребенка приобретает навык высказать и обсудить свою позицию, принять другую и возможность поиска альтернативной точки зрения, которая может быть более верной. Объединяются усилия всех участников такого обсуждения. Такой характер

конструктивного общения по различным вопросам и в разных ситуациях должен быть генерализирован.

Отметим, что когда достигается некое удовлетворение от позитивного результата, от выработки совместных действий, от умения найти согласие, то положительные эмоции выступают как психологическая основа для дальнейшего общения. Положительные эмоции детей, возникающие в процессе обучения, по утверждению В. А. Сухомлинского, выполняют весомую роль в воспитании желания учиться [15]. Совместный поиск решения обогащает взаимодействия ребенка, формирует определенный опыт, который начинает выступать как поведенческая норма, предполагающая готовность к конструктивному взаимодействию.

Иной характер формируемого у ребенка поведения актуализируется в такой социальной среде, где нет согласия между участниками взаимодействия, где необходимого результата приходится добиваться агрессивным противостоянием, что закладывает основу соответствующего способа взаимодействия со сверстниками и взрослыми, сопровождающегося негативными эмоциями. Такой тип общения, сопровождающийся негативными эмоциями, соперничеством, может стать привычным для его взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, механизмы формируемого поведения не могут быть сведены к «дрессуре» сколь угодно сложных приспособительных реакций и навыков. Характер поведения ребенка-дошкольника, его поступки формируются в определенной социальной среде, в условиях определенного взаимодействия с ним, особенно со стороны взрослого: понимающего и принимающего или регламентирующего и «подкрепляющего», конструктивного или разрушающего. Среда и характер взаимодействия между детьми и взрослыми могут выступать как благоприятная основа для формирования дальнейшего позитивного опыта ребенка, но могут также стать основой появления негативных защитных реакций в условиях определенного уровня зрелости (или недостаточной зрелости) управляющих функций мозга. Поведение ребенка все же в значительной мере определяется тем, насколько позитивно, доверительно относится он к миру, другим людям, насколько надежным представляется для него окружающее. Задача взрослых состоит в том, чтобы не просто при помощи искусных методов сформировать приемлемое, удобное для окружающих поведение в условиях кризиса детского развития или наличия у ребенка социальных и поведенческих проблем, но в оказании ему помощи и поддержки в развитии способности к конструктивному взаимодействию с другими, самостоятельному выбору, принятию решений в любых ситуациях деятельности и общения.

### Список источников

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2009. 363 с.
2. *Андреева Г. М.* Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания // Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М.: Изд-во Московского университета, 1981. С. 26–36.
3. *Аркин Е. А.* Ребенок в дошкольные годы / под ред. А. В. Запорожца, В. В. Давыдова. М.: Просвещение, 1968. 445 с.
4. *Битянова М. Р.* Социальная психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. 368 с.

5. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм: Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 704 с.
6. Веденина М. Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 19. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh-podhodov-k> (дата обращения: 01.05.2023).
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 4. 426 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
9. Гудкова Т. В. Социальная психология образования: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 282 с.
10. Гудкова Т. В. Феноменология фасцинации и ее роль в педагогическом общении // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 40–48.
11. Захарова М. Н., Агрис А. Р., Мачинская Р. И. Управляющие функции мозга и готовность к систематическому обучению у старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 3. С. 81–91.
12. Захарова М. Н., Мачинская Р. И. Возрастные изменения управляющих функций у детей 6–7 лет [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2022. Т. 15, № 81. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/1079> (дата обращения: 07.02.2023).
13. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1990. 208 с.
14. Рубинштейн С. Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Педагогика, 1976. С. 182–192.
15. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива: методика воспитания коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975. 239 с.
16. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М.: Юрайт, 2023. 270 с.
17. Торопов П. Б. Формирование поведения: практическое применение идей бихевиоризма // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2011. Вып. 11. С. 81–85.
18. Gorycki K. A., Ruppel P. R., Zane T. Is Long-term ABA Therapy Abusive: A Response to Sandoval-Norton and Shkedy // Cogent Psychology. 2020. Vol. 7, Issue 1. P. 309–325.
19. Harris S. L., Handleman J. S., Kristoff B. et al. Changes in Language Development Among Autistic and Peer Children in Segregated and Integrated Preschool Settings // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1991. Vol. 20. P. 23–31.
20. McKnight P., Kidd J., Gallington D. et al. The Efficacy of Teaching Advanced Forms of Patterning to Kindergartners // Creative Education. 2021. Vol. 12. P. 557–572. DOI: 10.4236/ce.2021.123038
21. Pasco G., Tohill C. Predicting Progress in Picture Exchange Communication System (PECS) Use by Children with Autism [Электронный ресурс] // International Journal of Language & Communication Disorders. 2010. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Predicting-progress-in-Picture-Exchange-System-use-Pasco-Tohill/ac26ccdb7d7e7f82429094077418ccd0b81ca371> (дата обращения: 03.05.2023).

## References

1. Andreeva G. M. *Social Psychology: A Textbook for Higher Educational Institutions*. Moscow: Aspect Press Publ., 2009, 363 p. (In Russian)
2. Andreeva G. M. The Place of Interpersonal Perception in the System of Perceptual Processes and the Features of its Content. *Interpersonal Perception in a Group*. Moscow: Publishing House of the Moscow University, 1981, pp. 26–36. (In Russian)

3. Arkin E. A. *The Child in the Preschool Years*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1968, 445 p. (In Russian)
4. Bityanova M. R. *Social Psychology: manual*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2008, 368 p. (In Russian)
5. Thorndike E., Watson J. B. Behaviorism: Principles of Learning Based on Psychology. *Psychology as the Science of Behavior*. Moscow: AST-LTD Publ., 1998, 704 p. (In Russian)
6. Vedenina M. Review of the Main Foreign Approaches to Psychological and Pedagogical Assistance to Children with Autism [Electronic resource]. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2014, no. 19. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh-podhodov-k> (date of access: 01.05.2023)/ (In Russian)
7. Vygotsky L. S. *Collected Works*: in 6 vol. Moscow: Pedagogika Publ., 1983, vol. 4, 426 p. (In Russian)
8. Vygotsky L.S. *Pedagogical Psychology*. Moscow: Pedagogika Publ., 1996, 536 p. (In Russian)
9. Gudkova T. V. *Social Psychology of Education: Educational-methodical Manual*. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2015, 282 p. (In Russian)
10. Gudkova T. V. Phenomenology of Fascination and its Role in Pedagogical Society. *Human Development in the Modern World*, 2022, no. 1, pp. 40–48. (In Russian)
11. Zakharova M. N., Agris A. R., Machinskaya R. I. Governing Functions of the Brain and Readiness for Systematic Learning in Senior Preschool Children. *Cultural-historical Psychology*, 2022. vol. 18, no. 3, pp. 81–91. (In Russian)
12. Zakharova M. N., Machinskaya R. I. Age Changes of Control Functions in Children 6–7 years old [Electronic resource]. *Psychological Research*, 2022, vol. 15, no. 81. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/1079> (date of access: 07.02.2023). (In Russian)
13. Krizhanskaya Y. S., Tret'yakov V. P. *Grammar of Communication*. Leningrad: Publishing House of Leningrad University, 1990, 208 p. (In Russian)
14. Rubinstein S. L. Psychological Science and the Business of Education. *Problems of General Psychology*. Moscow: Pedagogika Publ., 1976, pp. 182–192. (In Russian)
15. Sukhomlinsky. V. A. *The Wise Power of the Collective: The Methodology of Educating the Collective*. Moscow: The Young Guard Publ., 1975, 239 p. (In Russian)
16. Thorndike E. *Principles of Learning Based on Psychology*. Moscow: Yurajt Publ., 2023, 270 p. (In Russian)
17. Toropov P. B. Behavior Formation: Practical Application of Behaviorism Ideas. *Bulletin of I. Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, 2011, issue 11, pp. 81–85. (In Russian)
18. Gorycki K. A., Ruppel P. R., Zane T. Is Long-term ABA Therapy Abusive: A Response to Sandoval-Norton and Shkedy. *Cogent Psychology*, 2020, vol. 7, issue 1, pp. 309–325.
19. Harris S. L., Handleman J. S., Kristoff B. et al. Changes in Language Development Among Autistic and Peer Children in Segregated and Integrated Preschool Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1991, vol. 20, pp. 23–31.
20. McKnight P., Kidd J., Gallington D. et al. The Efficacy of Teaching Advanced Forms of Patterns to Kindergartners. *Creative Education*, 2021, vol. 12, pp. 557–572. DOI: 10.4236/ce.2021.123038
21. Pasco G., Tohill C. Predicting Progress in Picture Exchange Communication System (PECS) Use by Children with Autism [Electronic resource]. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 2010. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Predicting-progress-in-Picture-Exchange-System-use-Pasco-Tohill/ac26ccdb7d7e7f82429094077418ccd0b81ca371> (date of access: 03.05.2023).

### **Информация об авторе**

*Т. В. Гудкова* – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, gudkovatv@mail.ru

### **Information about the author**

*T. V. Gudkova* – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, gudkovatv@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.04.2023; одобрена после рецензирования 11.05.2023; принята к публикации 12.05.2023.

The article was submitted 10.04.2023; approved after reviewing 11.05.2023; accepted for publication 12.05.2023.

