

БИЛА И.Н. Конструирование реальности в дошкольном возрасте // Материалы всероссийской научной конференции «Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии» (г. Москва, 30.05-1.06 2013 г.) – М., С. 90-93.

УДК 159.922.73

## КОНСТРУИРОВАНИЕ РЕАЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Би́ла И.Н.

*В статье анализируются возрастные особенности перцептивной деятельности детей дошкольного возраста, описана специфика формирования сенсорных эталонов, построения образов восприятия и образа мира дошкольников в целом.*

*Ключевые слова: ребенок, дошкольный возраст, восприятие, образ, перцептивная деятельность.*

Восприятие мира не является непосредственным, прямым восприятием, а конструируется, строится относительно субъективных предпочтений и опыта. Конструируемые образы восприятия – это сложные, психические феномены, состоящие из многих мгновенных образов восприятия, воспоминания и представления. Предметное содержание сознания представлено не только в форме чувственной, но и в форме «биодинамической ткани», которая создается предметными действиями и движениями, строящими предметный образ. Биодинамическая ткань принимает столь же активное участие в построении сознания, что и чувственная ткань. Именно благодаря движениям и действиям образ мира «вычерпывается» из реальности [6, с. 271].

Эти особенности конструирования, построения образов восприятия касаются непосредственно дошкольного возраста. На этапе дошкольного детства между разными ощущениями и образами возникают связи, которые наполняют каждый имеющийся у ребенка образ и ощущение определенным сенсорным значением, личностным чувственным смыслом, представляющим собой другие ощущения и образы. С первых дней жизни сознание стремится к построению в процессе восприятия сенсорной психической конструкции. У ребенка в ходе его предметно-манипулятивной деятельности формируется сложное осмысленное действие, которое способствует возникновению адекватного, целостного образа предмета.

Известно, что в раннем возрасте дети активно используют в освоении мира вкусовые, тактильные и обонятельные рецепторы, они все тянут в рот, который является филогенетически древней и важной рецепторной частью организма. Он предназначен для взаимодействия с окружающим миром, направленного на пополнение ресурсов организма, на обеспечение его пищей. Именно рот ребенка участвует в построении первых психических образов и даже моделей-репрезентаций окружающих ребенка объектов. В построении таких моделей-репрезентаций участвуют не только вкусовые, тактильные и обонятельные рецепторы ротовой полости и носа, но и сложная интрацептивная чувствительность, в том числе кинестетическая, проприоцептивная и даже вестибулярная. Объект исследуется в самых разных аспектах, в том числе на его

сопротивляемость давлению челюстями, сосанию губами и языком, перекачиванию во рту и пр.

В результате формируются не только вкусовые и обонятельные ощущения, но и возникает понимание таких свойств, как мягкость, вязкость, гладкость, упругость, жесткость, сочность или сухость объекта и т.п. Все они в совокупности участвуют в формировании сенсорной модели-репрезентации объекта, в которую уже входят и его зрительные образы [6, с. 273].

С момента рождения ребенок приобретает опыт в процессе деятельности, ситуации протекания которой весьма разнообразны и бесчисленны. Многообразный опыт частных взаимодействий с различными сторонами действительности не просто копируется в процессе отражения его ребенком, а и преобразуется. Происходит селекция опыта деятельности, его практическая интерпретация, обобщение, т.е. конструирование «образа мира» [5, с. 54].

Так, например, однажды ребенок, обжегшись, смотрит на огонек свечи с опаской, тот уже не привлекает его, а, наоборот, буквально отталкивает. Видение проникается неким смыслом, который определяет его функцию в картине мира и нашем существовании. Иными словами, после того как в процессе контакта ребенка с огоньком свечи зрительная репрезентация последнего связалась в его сознании с новыми ощущениями – чувством жара и болью от ожога, у ребенка появилось чувственное понимание этого объекта, знание о сенсорных результатах взаимодействия с ним, визуальная репрезентация огонька свечи, его сенсорное значение. Следовательно, значение сенсорных впечатлений появляется у ребенка в процессе его взаимодействия с окружающей реальностью.

Немаловажным фактором с первых дней жизни в этом процессе играют взрослые, которые не только поясняют значение сенсорных впечатлений, но и дают ребенку в процессе общения практические знания о свойствах объектов, способах действия с ними, которые интересны ребенку занимательностью действий с предметами [5, с. 44].

В условиях общения со взрослыми, на фоне активного бодрствования, в начале 1-го года жизни (от 2 до 4 мес.) впервые возникает чувственный контакт ребенка с предметом: притягивание случайно задетого предмета, ощупывание, рассматривание, похлопывание рукой по предмету, направленность рук к предмету, повторные похлопывания без зрительного контроля. Для возраста от 4 до 7 мес. характерны другие, более сложные действия: схватывание, повторное схватывание и притягивание предмета; обсасывание, хватание и выпускание; раскачивание, перекачивание предмета; нацеливание и удар по определенному месту; похлопывание предметом для вызывания звука; постукивание предметами друг о друга; приведение предмета в движение ударом; выпускание, чтоб уронить; выпускание в определенное место; стягивание одного предмета с другого; выделение в знакомом предмете части удобной для воздействия. Все это демонстрирует первоначальные манипулятивные действия, которые отражают наличные двигательные и сенсорные возможности руки ребенка в взаимодействии с предметом [5, с. 58].

Постепенно под руководством взрослого в ходе манипуляторных действий обследования предмета формируются навыки, которые представляют собой систему операций, в которых участвуют разные группы анализаторов.

Побуждаются операции обследования вначале новизной самого предмета, а затем, в силу особенности ориентировочной реакции могут возникать как реакция на изменение в объекте – манипулирование трансформируется в действие,

направленное на обнаружение нового в предмете, т.е. в ориентировочное действие. Ребенок знакомится со свойствами предмета и начинает действовать с учетом этих свойств. Манипуляторные операции обследования преобразуются в ориентировочные действия, осуществляемые предметно-специфическими операциями. Так, у детей 7-9 мес. в процессе действий с игрушками возникает направленная ориентировка на различные их свойства, что выявляется в предметно-специфических операциях обследования при участии ряда анализаторов. Ярко выраженный ориентировочный характер приобретают все действия ребенка, он как бы испытывает, исследует свойства предмета [5, с. 59].

В конце 1-го года ребенок всовывает, нанизывает, продвигает толканием предмет в определенном направлении, вкладывает и вынимает, отталкивает предмет, мешающий достать другой предмет, вращает его, ударом кидает, захлопывает крышку, укладывает на определенное место, устанавливает устойчивый предмет, кидает предмет вперед, вызывает звук постукиванием предмета по предмету, закрывает коробки,

В начале 2-го года жизни наблюдается длительное применение к одному и тому же предмету разнообразных действий. Ребенок ищет и обнаруживает, использует все новые и новые свойства в предмете. Он может втыкать разнообразные игрушки в отверстия, изменяет направление их движения, нанизывает различными способами, отодвигает, кидает мяч о стенку, ритмично постукивает палочкой по барабану, правильно открывает и закрывает коробки, укладывает, всовывает предметы. Между 4-м и 7-м месяцем жизни ребенок постукивает предметом о предмет. Обнаружив то или иное свойство предмета, он многократно, без усталости воспроизводит те действия с ним, которые дают возможность «испытать» его в этом свойстве, таким образом закрепить знания о нем [5, с. 60].

Постепенно ребенок осваивает правильные (нормативные) действия с предметами: мяч он катает, автомобиль толкает, куклу кладет на кровать, ставит, сажает, кубики громоздит или раскладывает, пирамидку собирает и разбирает, кольца нанизывает. Ребенок действует с игрушками, чтобы получить какой-то интересный ему эффект, познакомится с новыми звуками: грохотом погремушки, прокатыванием шарика, падением игрушки, сверканием, шумом и т.п. Взрослый показывает нужные способы действия с предметами, ребенок начинает экспериментировать, помещая предмет в различные положения, комбинируя его с другими, т.е. исследует их, что способствует более глубокому познанию их свойств [5, с. 61].

Развитие предметной деятельности функционально моделируют игрушки – от простых манипуляций с предметами до использования предмета как средства получения определенного эффекта (звучание, сверкание, прокатывание и т.п.) и средства воздействия на другой предмет.

Так в раннем возрасте детям рекомендуются игры, в которых они могли бы закрепить и более четко вычленили уже имеющиеся у них способы действия, учитывающие специфические свойства предметов. Далее важны игры-занятия с различными простыми и специализированными, вспомогательными предметами-орудиями. Детям предлагается практическое знакомство с использованием орудий в различных ситуациях проблемного характера. В этих игрушках в той или иной степени через их конструкцию, материал и динамические свойства в сочетании с определенным художественным образом заложена своеобразная

программа освоения детьми свойств предметов и способов действия с ними [5, с. 267].

Все игрушки и архаические, и те игрушки, что куплены ребенку в современном магазине, – все они несут ему программу тех свойств предмета, которые надлежит усвоить и использовать. Социальный смысл игрушек состоит в том, чтобы, действуя с ними, ребенок мог постепенно, безопасно и относительно экономно приобрести опыт предметного опосредствования, который ранее приобретался детьми в ходе практики выживания в эпоху первобытности, а сегодня является основой их адаптации в современном мире [5, с. 65].

Опыт предметной деятельности не просто накапливается, а претерпевает известные количественные и качественные изменения. Для первого этапа характерны зависимые от природных функциональных возможностей руки младенца предметные манипуляции, которые через операции обследования преобразуются в ориентировочные действия. На втором этапе, на базе ориентировочных действий формируются предметно-специфические операции. Третий этап в развитии предметной деятельности связан с возникновением предметно-специфических действий. Четвертый этап – действия становятся предметно-опосредованными [5, с. 67]. Игрушки дают возможность утвердиться в норме предметного действия, заданной культурно-историческим процессом, через вариантность действий с ней, что является важным моментом для понимания единства продуктивной нормы и творческого момента в деятельности.

Перцептивный опыт дети постепенно присваивают путем практического использования в ходе повторных действий, аналогичных предложенным взрослым, обогащают свой познавательный опыт через наблюдения, экспериментирование с предметами, их свойствами и функциональностью [5, с. 69].

Производное от деятельности ребенка – его образ мира. Обогащение образа мира – это одновременно причина дальнейшей амплификации его деятельности, различных его видов, типичных в раннем и дошкольном детстве [5, с. 236].

От ведущей в этот возрастной период предметной деятельности зависит в своем содержании и игра, которая носит сюжетно-образительный характер. Образец действия не является шаблоном, а служит опорой для дальнейшей познавательной деятельности, символической функции мышления. Решение игровых задач детьми даже раннего возраста может носить вполне выраженный символический характер (Ж. Пиаже) [5, с. 71].

Опыт деятельности постоянно наращивается, обогащается, обеспечивая адекватизацию отражения действительности в ментальном образе мира и действиях ребенка, опосредствованных соответствующим уровнем его психического отражения. Мышление, опосредствованное обобщенным опытом предметной деятельности, становится содержательным механизмом его развития. Т.е. сенсорный опыт ребенка (зрительный, двигательный, слуховой и др.) не изолирован от процессов мышления, речи, а является ступенькой их формирования. Слово взрослого фиксирует приобретенный ребенком чувственный опыт, обогащает его, оно рационализирует и индивидуализирует акт обследования предмета, направляет его так, чтобы были восприняты те его части и стороны, которые менее доступны чувственному опыту и имеют важное значение. Слово обогащает, вносит то, что не дает чувственный опыт и сам ребенок не может выделить в предмете, явлении. Тем самым оно поднимает восприятие на новый, значительно более высокий уровень [4].

Через устойчивые совокупности чувственных конструкций для ребенка проясняется смысл все большего количества объектов и явлений [6, с. 343]. Он начинает различать образы и ощущения, потому что они всякий раз актуализируют в его сознании строго определенные совокупности жестко связанных между собой чувственных репрезентаций, которые превращаются со временем в специфические модели-репрезентации окружающих объектов. Все это определяет отношение ребенка к основному образу и его реакцию на него. Именно эти формирующиеся чувственные психические конструкции становятся значениями повторяющихся сенсорных впечатлений, способностью к формированию которых ребенок обладает от рождения, превращая их в ощущения и образы.

В целом восприятие у детей формируются постепенно. Так, например, у младшего дошкольника еще нет адекватных способов ощупывания или рассматривания предметов, и именно познавательная задача еще не предстает перед ребенком как такая. С возникновением перцептивных задач, дети прибегают к специальным приемам детального обследования предмета, восприятие становится все более активным, произвольным, целеустремленным. На протяжении дошкольного возраста неуклонно растет продолжительность рассматривания детьми таких объектов, как картинки: в три-четыре года оно длится в среднем 6 мин., в пять лет – 7 мин, в шесть – 12 мин. (Н. Г. Аванесова).

При этом важными являются развитые навыки обследования воспринимаемого предмета, которые включают:

1. Восприятие предмета в целом, создание общего впечатления о нем. Важно умело привлечь внимание к объекту, заинтересовать детей, дать им возможность передать свои впечатления. При первом восприятии дети в основном выделяют и называют отдельные детали, поэтому теряется впечатление от целого. Чтобы избежать этого, поначалу предмет лучше воспринимать издали.

2. Выделение основных частей предмета, определение их особенностей (форма, величина, расположение). Здесь следует привлечь во внимание зрительное и тактильное восприятие детей (рассмотреть, построить, обвести).

3. Определение пространственного размещения одних частей предмета относительно других (выше ..., слева, ..).

4. Выделение вспомогательных и мелких частей, определение их пространственного размещения относительно основной части.

5. Повторное целостное восприятие предмета, закрепление впечатления о нем, выделение основной части, с которой начинается анализ или воспроизведение [7, с. 11].

Использование различных перцептивных действий совершенствует восприятие: 1) действия идентификации, выполняемые при обследовании свойств предмета и полностью совпадающие с имеющимися эталонами; 2) приравнивание к эталону, использование образца-эталона для выявления и описание свойств предметов, отклоняющихся от этого образца (близких, но не совпадающим с ним); 3) перцептивное моделирование – соотнесение свойств обследуемого предмета не с одним эталоном, а с их группой, построение его «эталонной модели» [2, с. 17].

С формированием совершенных приемов и способов обследования объектов связано их развитие. Дети учатся выделять и обследовать наиболее информативные признаки предмета, перцептивное действие теряет свою развернутость, становится более сокращенным, иногда даже моментальным. Так,

И. М. Сеченов высказал мнение о том, что глаз ребенка учится у руки обследовать предметы. В ряде исследований (А. Г. Рузской, З. М. Богуславской, В. П. Зинченка) было установлено, что осязательное ознакомление детей с объектом дает лучшие результаты, чем зрительное, и предшествует ему.

При этом произвольность, управляемость восприятия становится характерной особенностью его развития. Поначалу младшие дошкольники принимают задачу произвольно воспринимать предмет лишь при условии организации их действий взрослыми. Их восприятие эмоциональное, активное, малыши стремятся подержать предмет в руках, поиграть с ним, но самостоятельно не выделяют и не называют его признаков. Для них характерна недифференцированность, слитность образов воспринимаемых предметов. Дети среднего дошкольного возраста уже осознают поставленную взрослым цель наблюдения за предметами. На пятом году дети сопоставляют воспринимаемые предметы, более тонко их анализируют, выделяя части, форму, цвет. Вопросы, которые они задают взрослому, свидетельствуют об осмысленности их восприятия. Впоследствии в восприятии возрастает роль мыслительных процессов: узнавая предметы, они сравнивают их, ссылаются на свои предыдущие знания.

Овладение сенсорными эталонами как системой мерок, образцов и формирование у детей обобщенных способов обследования предметов качественно меняет их восприятие (З. М. Богуславская, Н. А. Ветлугина, В. П. Зинченко, Н. П. Сакулина), совершенствует навыки конструирования реальности.

По мере количественных и качественных изменений перцептивных образов, возникновения моделей-репрезентаций у ребенка конструируется глобальная модель-репрезентация. Ее границы постепенно расширяются до размеров картины мира. Чем большее количество образов восприятия сформировано у ребенка, чем полнее их содержание, тем полнее и содержательнее детские модели-репрезентации действительности, картина мира ребенка в целом.

#### Литература.

1. Вікова психологія / За редакцією Г.С. Костюка. – Київ, Рад.школа – 1976. – С. 105-120.
2. Диагностика умственного развития дошкольников / под. Ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
3. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 7-14.
4. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – с.283-296.
5. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления: Учеб. Пособие / С.Л. Новоселова. – 3-е изд. – М.: Издательство Московского психолого-социального института: Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 352 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
6. Поляков С.Э. Феноменология психических репрезентаций / С. Э. Поляков С.Э. – СПб.: Питер, 2011. – 688с.
7. Сенсорное опитание в детском саду / под ред. А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной. – М., Просвещение, 1981. – 192 с.