

1. Группа ДО 392

2. Преподаватель Ремская Елена Алиферьевна

3. Наименование МДК МДК. 02.06. Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста

4. Тема занятия Задания для самостоятельного изучения курса

5. **Краткий конспект лекций:**

- 1) Для работы с материалами курса Вам необходима тетрадь для конспекта.
- 2) Прочитайте разделы, выписывая ключевую информацию и ответы на вопросы раздела в тетрадь.

Общение и его роль в развитии ребенка

Жизнь каждого нормального человека буквально пронизана контактами с другими людьми. Потребность в общении - одна из самых важных человеческих потребностей. Общение - это главное условие и основной способ жизни человека. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире.

Общение всегда направлено на другого человека. Этот другой человек выступает не как физическое тело или организм, а как субъект, как личность, которая наделена своей собственной активностью и своим отношением к другим. Ориентация на активность другого и на его отношение составляет главное своеобразие общения. Отсюда следует, что общение - это всегда взаимная, обоюдная активность, предполагающая встречную направленность партнеров.

Любой акт, пусть даже имеющий все внешние признаки взаимодействия (речь, мимика, жесты), нельзя считать общением, если его предметом является тело, лишенное способности восприятия или ответной психической активности. И только ориентация на отношение другого и его активность, учет его действий может свидетельствовать, что данный акт есть общение.

Для того чтобы определить, является ли тот или иной вид взаимодействия общением, можно опираться на следующие четыре критерия, предложенные М. И. Лисиной.

Первый критерий: общение предполагает *внимание и интерес к другому*, без которых любое взаимодействие невозможно. Взгляд в глаза, внимание к словам и действиям другого свидетельствуют о том, что субъект воспринимает другого человека, что он направлен на него.

Общение - это не просто безразличное восприятие другого человека, это всегда *эмоциональное отношение к нему*. Эмоциональная окраска восприятия воздействий партнера является вторым критерием общения.

Третьим критерием общения являются *инициативные акты*, направленные на привлечение внимания партнера к себе. Поскольку общение - процесс взаимный, человек должен быть уверен, что его партнер воспринимает его и относится к его воздействиям. Стремление вызвать интерес другого, обратить на себя внимание - наиболее характерный момент общения.

Четвертым критерием общения является *чувствительность человека к тому отношению*, которое проявляет к нему партнер. Изменение своей активности (настроения, слов, действий) под влиянием отношения партнера явно свидетельствует о такой чувствительности.

В совокупности перечисленные критерии могут свидетельствовать о том, что данное взаимодействие есть общение. Однако общение - это не просто внимание к другому или выражение отношения к нему. Оно всегда имеет свое *содержание*, которое связывает. Уже само слово «общение» говорит об общности, сопричастности. Такая общность всегда образуется вокруг какого-то содержания или предмета общения. Это может быть совместная деятельность, направленная на достижение результата, или тема разговора, или обмен мнениями по поводу какого-либо события, или просто ответная улыбка. Главное - чтобы этот предмет общения, это содержание были общими для людей, вступивших в общение.

Многие трудности в воспитании детей связаны как раз с тем, что содержание общения ребенка и взрослого не совпадает: взрослый говорит об одном, а ребенок воспринимает другое и соответственно говорит о своем. И хотя внешне такой разговор может быть очень похож на общение, в нем возникает не общность, а, напротив, отчуждение и непонимание.

Здесь нельзя винить ребенка в непонятливости или непослушании. Задача воспитателя как раз состоит в том, чтобы создать эту общность, т.е. понять ребенка и вовлечь его в то содержание, по поводу которого происходит общение. Но для этого нужно хорошо знать своего маленького партнера, а не ограничиваться требованиями и замечаниями.

Особенно велика роль общения в детстве. Для маленького ребенка его общение с другими людьми - это не только источник разнообразных переживаний, но и главное условие формирования его личности, его человеческого развития

В дошкольном возрасте существуют две сферы общения - со взрослым и со сверстником.

Часто возникает вопрос: кто нужнее ребенку и с кем дети должны проводить больше времени - со взрослыми или со сверстниками? Отвечая на этот вопрос, важно подчеркнуть, что здесь не может быть противопоставления «или -или». И взрослые, и сверстники необходимы для нормального развития личности ребенка. Но их роль в жизни детей, конечно, различна. Общение со взрослым и со сверстником развивается тоже по-разному. Начнем с главного, с того, что делает ребенка Человеком, - с его общения со взрослым.

Часть I Общение ребенка со взрослым

Общение со взрослым имеет исключительное значение для ребенка на всех этапах детства. Но особенно важным оно является в первые семь лет жизни, когда закладываются все основы личности и деятельности растущего человека.

Проблема общения дошкольника со взрослым имеет два аспекта.

Первый аспект - развитие самого общения на протяжении дошкольного детства. Воспитателю необходимо знать, как развивается общение, какие его виды и формы характерны для детей разного возраста, как определить уровень развития общения и компенсировать возможные недостатки.

Второй аспект - влияние общения на развитие личности ребенка. Работая с детьми, важно представлять, как через общение можно развивать мотивы и смыслы детских действий, сознание и самосознание, инициативность и произвольность и т.п.

Глава 1. Развитие общения ребенка со взрослым в дошкольном возрасте

Понятие «форма общения»

Отечественный психолог М.И. Лисина рассматривала общение ребенка со взрослым как своеобразную деятельность, предметом которой является другой человек. Подобно всякой другой деятельности, общение направлено на удовлетворение особой потребности.

Психологическая сущность потребности в общении состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей.

Потребности и мотивы общения удовлетворяются с помощью определенных средств. М.И. Лисина выделяла три категории средств общения: 1) экспрессивно-мимические (взгляды, улыбки, гримасы, различное выражение лица); 2) предметно-действенные (позы, жесты, действия с игрушками и т.д.); 3) речевые. Первые - выражают, вторые - изображают, третьи - обозначают то содержание, которое ребенок стремится передать взрослому или получить от него.

Потребности, мотивы и средства общения образуют устойчивые сочетания - формы общения, которые закономерно сменяются на протяжении детского возраста. Развитие общения ребенка со взрослым М.И. Лисина рассматривала как смену своеобразных форм.

Итак, формой общения называется деятельность общения на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности ее свойств. Форма общения характеризуется следующими параметрами:

- 1) время ее возникновения в онтогенезе;
- 2) ее место в системе общей жизнедеятельности;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми в данной форме общения;
- 4) ведущие мотивы, побуждающие ребенка к общению;
- 5) основные средства общения.

На протяжении детства появляются и развиваются четыре различные формы общения, по которым с полной очевидностью можно судить о характере происходящего психического развития ребенка. Важной задачей воспитателя является умение правильно определить и

правильно развить ту или иную форму общения соответственно возрасту и индивидуальным возможностям малыша.

Рассмотрим последовательность развития форм общения ребенка со взрослым начиная с первых месяцев жизни.

Развитие общения в раннем возрасте

Ребенок не рождается на свет с готовой потребностью в общении. В первые две-три недели он не видит и не воспринимает взрослого. Но, несмотря на это, родители постоянно разговаривают с ним, ласкают его, ловят на себе его блуждающий взгляд. Именно благодаря любви близких взрослых, которая выражается в этих, на первый взгляд бесполезных действиях, в конце первого месяца жизни младенцы начинают видеть взрослого, а потом и общаться с ним.

Первая форма общения ребенка со взрослым была названа *ситуативно-личностной*.

Сначала это общение выглядит как ответ на воздействия взрослого: мать смотрит на ребенка, улыбается, разговаривает с ним, и он в ответ тоже улыбается, машет ручками и ножками. Потом (в три-четыре месяца) уже при виде знакомого человека ребенок радуется, начинает активно двигаться, гулить, привлекать к себе внимание взрослого, а если тот не обращает на него внимания или уходит по своим делам - громко и обиженно плачет. Самое обидное для младенца, у которого уже есть потребность в общении, - когда взрослые не обращают на него внимания, просто не замечают. Даже недовольство взрослого, его гнев они воспринимают радостно, потому что в этом - внимание к ребенку, обращенность к нему. Потребность во внимании взрослого - первая и основная потребность в общении - остается у ребенка на всю жизнь. Но позднее к ней присоединяются другие потребности, о которых будет рассказано дальше. Здесь же, в младенческом возрасте, она является единственной, и удовлетворить ее не так трудно. Нужно просто чаще улыбаться младенцу, разговаривать с ним, ласкать его.

Если же на первом году жизни ребенок в силу каких-то причин не получает достаточного внимания и тепла от близких взрослых (оторванность от матери, занятость родителей), это так или иначе даст о себе знать в дальнейшем. Такие дети становятся скованными, пассивными, неуверенными или, напротив, жестокими и агрессивными. Компенсировать в более позднем возрасте их неудовлетворенную потребность во внимании и доброжелательности взрослых бывает очень трудно. Поэтому воспитателю необходимо показывать и объяснять родителям маленьких детей, как важны для младенца простое внимание и доброжелательность близких взрослых.

Младенец еще не выделяет отдельных качеств взрослого. Ему совершенно безразличны уровень знаний и умений старшего, его социальное или имущественное положение, даже все равно, как тот выглядит и во что одет. Малыша привлекают только личность взрослого и его отношение к нему. Поэтому, несмотря на примитивность такого общения, оно побуждается личностными мотивами, когда взрослый выступает не как средство для чего-то (игры, познания, самоутверждения), а как целостная и самоценная личность.

Что касается средств общения, то они на данном этапе носят исключительно экспрессивно-мимический характер. Внешне такое общение выглядит как обмен взглядами улыбками, вскрики и гуление ребенка и ласковый разговор взрослого, из которого младенец улавливает только то, что ему нужно, - внимание и доброжелательность.

Итак, первой в онтогенезе возникает ситуативно-личностная форма общения, которая остается главной и единственной от одного до шести месяцев жизни.

В этот период общение младенца со взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребенка. Для ситуативно-личностного общения характерны потребность во внимании и доброжелательности, личностные мотивы и экспрессивно-мимические средства общения.

Однако во втором полугодии жизни при нормальном развитии ребенка внимания взрослого ему уже недостаточно. Малыша начинает притягивать к себе не столько сам взрослый человек, сколько предметы, с ним связанные. Если взять на руки ребенка десяти-одиннадцати месяцев и попытаться наладить с ним эмоциональное общение, которое он с восторгом принимал несколько месяцев назад (улыбаться, гладить, говорить ласковые

слова), ничего из этого не получится; малыш начнет сопротивляться, хватать и рассматривать все, что попадется под руки, -воротник взрослого, его волосы, очки, часы, а вовсе не отвечать на его улыбки. Это происходит потому, что в этом возрасте складывается **новая форма общения ребенка со взрослым - ситуативно-деловая - и связанная с ним потребность в деловом сотрудничестве.**

Эта форма общения отличается от предыдущей тем, что взрослый нужен и интересен ребенку не сам по себе, не своим вниманием и доброжелательным отношением, а тем, что у него есть разные предметы и он умеет что-то с ними делать. «Деловые» качества взрослого и, следовательно, деловые мотивы общения выходят на первый план.

Средства общения на этом этапе также существенно обогащаются. Ребенок уже может самостоятельно ходить, манипулировать с предметами, принимать различные позы. Все это приводит к тому, что к экспрессивно-мимическим добавляются предметно-действенные средства общения - дети активно пользуются жестами, позами, выразительными движениями.

Сначала ребенок тянется только к тем предметам и игрушкам, которые показывают ему взрослые. В комнате может находиться много интересных игрушек, но ребенок не будет обращать на них внимания и будет скучать среди этого изобилия. Но как только взрослый (или старший ребенок) возьмет одну из игрушек и покажет, как можно с ней играть - как можно двигать машину, как может прыгать собачка, как можно причесывать куклу, все дети потянутся именно к этой игрушке, она станет самой нужной и интересной.

Это происходит по двум причинам. Во-первых, для ребенка взрослый остается центром предпочтений, в силу чего он наделяет привлекательностью те предметы, к которым прикасается. Эти предметы становятся нужными и предпочитаемыми потому, что они - в руках взрослого. Во-вторых, взрослый показывает детям, как можно играть в эти игрушки. Сами по себе игрушки (как и вообще любые предметы) никогда не подскажут, как ими можно играть или пользоваться. Только другой, старший человек может показать, что на пирамидку нужно надевать колечки, что куклу можно кормить и укладывать спать, а из кубиков можно построить башню.

Такие совместные игры с предметами и представляют собой деловое общение или сотрудничество ребенка со взрослым. Потребность в сотрудничестве является основной для ситуативно-делового общения.

Ситуативно-деловая форма остается главной в общении ребенка со взрослым на протяжении всего раннего возраста (до трех лет). Для нее характерны потребность в сотрудничестве, деловые мотивы и предметно-действенные средства общения.

Значение этой формы общения для психического развития ребенка огромно. Оно состоит в следующем.

Во-первых, в таком общении ребенок овладевает предметными действиями, учится пользоваться бытовыми предметами - ложкой, расческой, горшком, играть с игрушками, одеваться, умываться и т.д.

Во-вторых, здесь начинают проявляться активность и самостоятельность ребенка. Манипулируя предметами, он впервые чувствует себя независимым от взрослого и свободным в своих действиях. Он становится субъектом своей деятельности и самостоятельным партнером по общению.

В-третьих, в ситуативно-деловом общении со взрослым появляются первые слова ребенка. Ведь для того, чтобы попросить у взрослого нужный предмет, ребенку необходимо назвать его, т.е. произнести слово.

Внеситуативное общение дошкольника со взрослым

Появление и развитие речи делает возможным следующий этап в развитии общения ребенка со взрослым, который существенно отличается от двух предыдущих. Две первые формы общения были ситуативными, потому что основное их содержание непосредственно присутствовало в конкретной ситуации. И хорошее отношение взрослого, выраженное в его улыбке и ласковых жестах (ситуативно-личностное общение), и предметы в руках взрослого, которые можно увидеть, потрогать, рассмотреть (ситуативно-деловое общение), находились рядом с ребенком, перед его глазами. Содержание следующих форм общения уже не ограничивается наглядной ситуацией, а выходит за ее пределы. Предметом общения ребенка со взрослым могут стать такие явления и события, которые нельзя увидеть в конкретной

ситуации взаимодействия. Например, ребенок и взрослый могут говорить о дожде, который уже прошел, о том, что светит солнце, о птицах, которые улетели в далекие страны, об устройстве машины и т.д. Содержанием общения могут стать и собственные переживания, цели и планы, отношения, воспоминания. Все это также нельзя увидеть глазами и потрогать руками, однако через общение со взрослым все это становится вполне реальным, значимым для ребенка. Очевидно, что появление внеситуативного общения существенно раздвигает горизонты жизненного мира дошкольника.

Существуют две формы внеситуативного общения - *познавательная и личностная*.

Внеситуативно-познавательное общение

При нормальном ходе развития *внеситуативно-познавательное* общение складывается примерно к четырем-пяти годам. Явным свидетельством появления у ребенка такого общения становятся его вопросы, адресованные взрослому. Эти вопросы в основном направлены на выяснение закономерностей живой и неживой природы. Детей этого возраста интересует все почему белки от людей убегают, где зимуют бабочки, из чего делают бумагу и т.д. Ответы на все эти вопросы может дать только взрослый. Взрослый становится для дошкольников главным источником новых знаний о событиях, предметах и явлениях, происходящих вокруг.

Главное - чтобы взрослый отвечал на вопросы детей, чтобы их интересы не остались незамеченными. Дело в том, что в дошкольном возрасте складывается новая потребность - потребность в уважении со стороны взрослого. Ребенку уже недостаточно простого внимания и сотрудничества со взрослым. Ему нужно серьезное, уважительное отношение к его вопросам, интересам и действиям. Потребность в уважении, в признании становится основной потребностью, побуждающей ребенка к общению. В поведении детей это выражается в том, что они начинают обижаться, когда взрослый отрицательно оценивает их действия, ругает, часто делает замечания. Если дети до трех-четырёх лет, как правило, не реагируют на замечания взрослого, то в более старшем возрасте они уже ждут оценки воспитателя. Им важно, чтобы воспитатель не просто заметил, но обязательно похвалил их действия, ответил на их вопросы. Если взрослый слишком часто делает замечания, постоянно подчеркивает неумение или неспособность ребенка к какому-нибудь занятию, у последнего пропадает всякий интерес к этому делу. Лучший способ научить чему-то дошкольника, привить ему интерес к какому-то занятию - это поощрение его успехов, похвала. Например, что делать, если ребенок пяти лет совсем не умеет рисовать? Конечно, можно объективно оценивать его возможности, постоянно делать ему замечания, сравнивая его плохие рисунки с хорошими рисунками других детей и призывая его учиться рисовать. Но от этого у него пропадет всякий интерес к рисованию, он будет отказываться от того занятия, которое вызывает сплошные нарекания со стороны воспитателя. И, конечно же, таким образом он не только не научится лучше рисовать, но будет избегать этого занятия. А можно, наоборот, формировать и поддерживать веру ребенка в свои способности похвалой его самых незначительных успехов. Даже если рисунок далек от совершенства, лучше подчеркнуть его минимальные (пусть даже несуществующие) достоинства, чем давать отрицательную оценку. Поощрение взрослого не только внушает ребенку уверенность в своих силах, но и делает важной и любимой ту деятельность, за которую его похвалили. Ребенок, стремясь поддержать и усилить положительное отношение и уважение взрослого, будет стараться рисовать лучше и больше. А это, конечно же, принесет больше пользы, чем страх перед замечаниями и сознание своей неспособности.

Итак, для познавательного общения ребенка со взрослым характерны:

- 1) хорошее владение речью, которое позволяет разговаривать со взрослым о вещах, не находящихся в конкретной ситуации;
- 2) познавательные мотивы общения, любознательность, стремление объяснить мир, что проявляется в детских вопросах;
- 3) потребность в уважении взрослого, которая выражается в обиде на замечания и отрицательные оценки.

Внеситуативно-личностное общение

Со временем внимание дошкольников все больше привлекают события, происходящие среди окружающих людей. Человеческие отношения, нормы поведения, качества отдельных людей начинают интересовать ребенка даже больше, чем жизнь

животных или явления природы. Что можно, а что нельзя, кто добрый, а кто злой, что хорошо, а что плохо - эти и другие подобные вопросы уже волнуют старших дошкольников. И ответы тут опять же может дать только взрослый. Конечно, и раньше воспитатель постоянно говорил детям, как нужно себя вести, что можно, а что нельзя, но младшие дети лишь подчинялись (или не подчинялись) требованиям взрослого. Теперь, в шесть-семь лет, правила поведения, человеческие отношения, качества, поступки интересуют уже самих детей. Им важно понять требования взрослых, утвердиться в своей правоте. Поэтому в старшем дошкольном возрасте дети предпочитают разговаривать со взрослыми не на познавательные темы, а на личностные, касающиеся жизни людей. Так возникает самая сложная и высшая в дошкольном возрасте - *внеситуативно-личностная* форма общения.

Взрослый по-прежнему является для детей источником новых знаний, и дети по-прежнему нуждаются в его уважении и признании. Но для ребенка становится очень важно оценить те или иные качества и поступки (и свои, и других детей) и важно, чтобы его отношение к тем или иным событиям совпало с отношением взрослого. Общность взглядов и оценок является для ребенка показателем их правильности. Ребенку в старшем дошкольном возрасте очень важно быть хорошим, все делать правильно: правильно вести себя, правильно оценивать поступки и качества своих сверстников, правильно строить свои отношения со взрослыми и с ровесниками.

Это стремление, конечно же, должен поддерживать воспитатель. Для этого нужно чаще разговаривать с детьми об их поступках и отношениях между ними, давать оценки их действиям. Старших дошкольников уже больше волнует оценка не конкретных умений, а их моральных качеств и личности в целом. Если ребенок уверен, что взрослый хорошо относится к нему и уважает его личность, он может спокойно, по-деловому относиться к замечаниям, касающимся его отдельных действий или умений. Теперь уже отрицательная оценка его рисунка не так сильно обижает ребенка. Главное, чтобы он в целом был хорошим, чтобы взрослый понимал и разделял его мнения.

Потребность во взаимопонимании - отличительная особенность личностной формы общения. Если взрослый часто говорит ребенку, что он жадный, ленивый, трусливый, это может сильно обидеть и ранить, но отнюдь не приведет к исправлению отрицательных черт характера. Здесь опять же для поддержания стремления «быть хорошим» значительно, более полезным окажется поощрение правильных поступков и положительных качеств, чем осуждение недостатков.

В старшем дошкольном возрасте внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой «чистое общение», не включенное ни в какую другую деятельность. Оно побуждается личностными мотивами, когда другой человек привлекает ребенка сам по себе. Таким образом, эта форма общения сближается с тем примитивным личностным (но ситуативным) общением, которое наблюдается у младенцев. Однако личность взрослого выступает для дошкольника совсем по-другому, чем для младенца. Старший партнер является для него уже не абстрактным источником внимания и доброжелательности, а конкретной личностью с определенными качествами (семейным положением, возрастом, профессией). Все эти качества очень важны для ребенка. Взрослый для него - это компетентный судья, знающий «что такое хорошо и что такое плохо», и образец для подражания.

Таким образом, для внеситуативно-личностного общения, которое складывается к концу дошкольного возраста, характерны:

- 1) потребность во взаимопонимании и сопереживании;
- 2) личностные мотивы;
- 3) речевые средства общения.

Внеситуативно-личностное общение имеет важное значение для развития личности ребенка. Во-первых, он сознательно усваивает нормы и правила поведения и начинает сознательно следовать им в своих действиях и поступках. Во-вторых, через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является необходимым условием сознательного управления своим поведением. В-третьих, в личностном общении дети учатся различать роли разных взрослых - воспитателя, врача, учителя - и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения в общении с ними.

Форма общения и возраст ребенка

Таковы основные формы общения детей со взрослыми в дошкольном возрасте. При нормальном развитии ребенка каждая из этих форм складывается в определенном возрасте. Так, первая, ситуативно-личностная форма общения возникает на втором месяце жизни и остается единственной до шести-семи месяцев. Во втором полугодии жизни формируется ситуативно-деловое общение со взрослым, в котором главное для ребенка - совместная игра с предметами. Это общение остается главным примерно до 4 лет. В возрасте четырех-пяти лет, когда ребенок уже хорошо владеет речью и может разговаривать со взрослым на отвлеченные темы, становится возможным внеситуативно-познавательное общение. А в шесть лет, т.е. к концу дошкольного возраста, возникает речевое общение со взрослым на личностные темы.

Конечно, это лишь общая, усредненная возрастная последовательность, отражающая нормальный ход развития ребенка. Отклонения от нее на незначительные сроки (полгода или год) не должны внушать опасений. Однако в реальной жизни достаточно часто можно наблюдать значительные отклонения от указанных сроков возникновения тех или иных форм общения.

Что же делать, если ребенок существенно отстает от своего возраста в развитии общения? Если в четыре года он не умеет играть вместе с другим человеком, а в пять-шесть лет не может поддержать простой разговор? Можно ли научить его по-новому общаться со взрослым?

Да, можно. Но для этого нужны специальные занятия. Характер этих занятий должен зависеть от индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка. Индивидуальная работа с ребенком - необходимое условие развития общения. Однако, несмотря на бесконечное разнообразие индивидуальных занятий с детьми по развитию их общения, можно выделить общий принцип организации таких занятий. Этот принцип - *опережающая инициатива взрослого*.

Взрослый должен давать ребенку образцы общения, которым тот еще не владеет. Поэтому, чтобы учить детей тому или иному виду общения, нужно самому уметь общаться. Главная трудность при проведении таких занятий состоит в том, чтобы не просто демонстрировать перед ребенком более совершенные и пока недоступные ему формы общения - познавательного и личностного, а вести ребенка за собой, включать его в это общение.

Это возможно только в том случае, если воспитатель знает и понимает уже существующие интересы и представления дошкольника и опирается на достигнутый им уровень развития. Поэтому занятия лучше начинать с того уровня общения, которого ребенок уже достиг, т.е. с того, что ему интересно. Это может быть совместная игра, которая особенно нравится ребенку и которую он сам выбирает (подвижные игры, игры с правилами и т.д.). В таких играх могут участвовать 8-10 человек. Воспитатель при этом должен выполнять роль организатора и участника игры: следить за соблюдением правил, оценивать действия детей и в то же время сам включаться в игру. В таких совместных играх дети учатся ориентироваться на партнера, не обижаться если проиграли. Они ощущают радость от совместной деятельности чувствуют себя включенными в общее занятие. Кроме того, во время игровых занятий замкнутые и стеснительные дети начинают чувствовать себя более легко и свободно. После того как воспитатель поиграл с ними, они обычно уже не боятся обратиться к нему с вопросом, просьбой или жалобой.

Основная задача таких предварительных занятий - создание свободного положительного отношения к воспитателю, что необходимо для формирования более сложных видов общения.

Формирование познавательного общения

Если при выяснении уровня развития общения ребенок не проявил склонности к разговору со взрослым на познавательные темы, следующим этапом занятий должно стать формирование такого вида общения. Для этого нужно постепенно в ходе игры или после нее вовлекать детей в разговор на познавательные темы: рассказывать им о жизни и повадках животных, о машинах, о явлениях природы. Например, после игры в «кошки-мышки» можно спросить детей, чем кошка отличается от мышки и от собаки (по внешнему виду и по характеру), где она живет, рассказать о диких кошках. Разговор можно сопровождать

показом картинок. Хорошим наглядным материалом для таких бесед могут служить различные виды детского лото - зоологическое, ботаническое и др.

Воспитатель должен не просто сообщать интересные сведения, а стараться включить ребенка в разговор, сделать его равноправным участником беседы. Для этого нужно чаще спрашивать детей об их познаниях, наводить их на правильные ответы, стимулировать их собственные вопросы. Важно, чтобы воспитатель поддерживал и поощрял любую познавательную активность детей, любые проявления любознательности, хвалил за интересные вопросы и обязательно отвечал на них, поддерживал все активные высказывания, касающиеся темы разговора. Такие познавательные беседы лучше проводить индивидуально или с небольшой группой детей (3-4 человека), находящихся на одинаковом уровне развития. Беседа может продолжаться от 5 до 15 минут, в зависимости от желания детей.

Важно, чтобы на протяжении этого времени тема, обсуждаемая на занятии, оставалась постоянной. Для этого воспитателю нужно предварительно подобрать и продумать несколько познавательных тем, близких и доступных для дошкольников (например: «Из чего делают сыр», «Как растут булки», «От семечка до яблока»). В качестве основы для беседы можно использовать детские книжки с картинками, в которых содержатся новые сведения. Однако важно помнить, что задача таких занятий - не только сообщение детям новых знаний, но, главное, формирование у них способности общаться на познавательные темы. Поэтому не следует выбирать слишком сложные и малодоступные дошкольникам вопросы. Лучше подбирать такие темы, которые им интересны, о которых у них уже есть знания и представления, позволяющие им быть равноправными участниками беседы.

Своеобразие этих формирующих занятий состоит в том, что познавательный материал становится центром ситуации общения, создает общность ребенка и взрослого. Привязанность и положительное отношение к взрослому должны проявляться через участие ребенка в обсуждении познавательного содержания. Для этого нужно постепенно сводить совместные игры с элементами познавательного общения к специальным занятиям, где поддерживаются и поощряются только те высказывания и действия, которые имеют отношение к обсуждаемой теме.

Хорошей опорой для познавательного общения может быть не только иллюстративный материал (книжки, картинки), но и прошлый опыт ребенка. Вовлекать свои впечатления в беседу со взрослым обычно начинает сам ребенок. Разглядывая картинки, например, дети любят вспоминать, где они видели таких зверей или птиц, куда они ходили с родителями и т.д. Поощряя и развивая подобные высказывания, взрослый должен следить за тем, чтобы ребенок не уклонился от основной темы и не свел познавательную беседу к рассказу о событиях своей жизни. Как правило, после 8-10 подобных занятий дети достаточно легко поддерживают познавательную беседу и могут в течение 10-15 минут разговаривать со взрослым на познавательные темы.

Формирование личностного общения

По-другому должны строиться занятия, направленные на формирование личностного общения. На них важно создавать условия, заставляющие ребенка оценить и осознать свои и чужие действия и поступки.

Сначала разговор с ребенком может основываться на его конкретных предметных действиях. Здесь подходит любая продуктивная деятельность: рисование, лепка, конструирование, аппликация. Давая нескольким детям конкретное задание (например, нарисовать птичку или вырезать домик), воспитатель может затем попросить каждого оценить свой рисунок, рисунки товарищей, выбрать лучшие, отметить недостатки, усилия воспитателя должны быть направлены на то, чтобы привлечь внимание детей к оценке их собственных умений и достижений в хорошо знакомой им деятельности. Здесь важно, чтобы они научились более или менее объективно сравнивать собственные умения с умениями других, формулировать и обосновывать свои оценки, сопоставлять свое мнение с мнениями товарищей. Взрослый при этом должен высказывать и обосновывать свое отношение к результатам детской деятельности, но не навязывать его как единственное и не подавлять инициативу дошкольников. В дальнейшем это умение высказывать и обосновывать свое мнение, сравнивать себя с другими нужно наполнять личностным содержанием.

Последующие занятия лучше проводить индивидуально. Желательно начинать с чтения и обсуждения книжек о событиях из жизни детей - об их конфликтах, отношениях, поступках. Хорошим материалом для таких бесед могут служить рассказы для детей Л.Н.Толстого или сказки, в которых моральная оценка тех или иных качеств и поступков персонажей выступает особенно ярко. Воспитатель может спросить своего юного собеседника, кто из персонажей ему больше всех понравился и почему, на кого ему хотелось бы походить. Если ребенок не может ответить на подобные вопросы, взрослый сам должен высказать свое мнение и обосновать его. После этого можно предложить дошкольнику другую историю для обсуждения. Важно, чтобы ребенок сам попытался осмыслить и оценить человеческие поступки и отношения. Постепенно можно переводить беседу от книжки к какой-либо общей теме, касающейся жизни данного ребенка и окружающих его детей. Так, можно спросить, кого из его друзей напоминают ему персонажи книги, как бы он поступил в той или иной ситуации. Иными словами, взрослый должен показать ребенку, что в окружающей его жизни, в его отношениях с людьми можно увидеть те же проблемы, что и в прочитанных книжках. При этом взрослый должен не только спрашивать, но и сам быть активным участником разговора: высказывать свое мнение о конфликтах и событиях, происходящих, в группе детей, рассказывать о себе, о своих знакомых.

Как и в случае формирования познавательного общения, важно, чтобы тема разговора оставалась постоянной на протяжении всего занятия. Это особенно трудно для пяти-шестилетних детей. Если в предыдущем случае эта тема удерживалась наглядным материалом (картинки, иллюстрации), то в беседе на личностные темы такой наглядной опоры нет и быть не может. Поэтому воспитатель должен заранее продумать и приготовить несколько личностных тем, обязательно связанных с реальной жизнью ребенка, с тем, что он мог узнать в себе и в окружающих. Это могут быть темы о людских качествах (о доброте, упрямстве, жадности), о событиях из жизни ребенка (поход к папе на работу, просмотр фильма), о различных профессиях и о тех качествах и умениях, которых требуют профессии врача, учителя, артиста.

Опыт показывает, что 2-3 месяца такой работы приводят, как правило, к формированию способности к речевому личностному общению.

6. Вопросы для самоконтроля

1. Что такое «форма общения» и каковы ее структурные компоненты?
2. Какие формы общения соответствуют различным возрастным этапам развития ребенка от рождения до семи лет?
3. Попробуйте осуществить с детьми трех, пяти и шести лет ситуации, моделирующие различные формы общения.

Глава 2. Личностно-смысловая сфера дошкольника и ее развитие в общении со взрослым

Особенности личностно-смысловой сферы дошкольника

В дошкольном возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки, заключается в том, что у дошкольника возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне -взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном возрасте ребенок сам начинает определять собственное поведение. Психолог А.Н.Леонтьев называл дошкольное детство периодом первоначального и фактического складывания личности, периодом развития личностных механизмов поведения. В чем же заключаются эти личностные механизмы?

Говоря о личности человека, мы всегда подразумеваем ее определенную направленность, ведущие жизненные мотивы, подчиняющие себе другие. У каждого человека всегда есть что-то самое главное, ради чего можно пожертвовать всем остальным. И чем ярче человек осознает, что для него главное, чем настойчивее стремится к этому, тем более его поведение является волевым. Мы говорим о волевых качествах личности в тех случаях, когда человек не только знает, чего он хочет, но упорно и настойчиво сам добивается своей цели, когда его поведение не хаотично, а направлено на что-то. Если такой направленности нет, если отдельные побуждения рядоположны и вступают в простое взаимодействие, поведение человека будет определяться не им самим, а случайными обстоятельствами. В этом случае мы имеем картину распада личности, возвращение к чисто

ситуативному поведению, которое нормально для ребенка двух-трех лет, но должно вызывать тревогу в более старших возрастах.

Вот почему так важен тот период в развитии ребенка, когда происходит переход от ситуативного поведения, зависящего от внешних обстоятельств, к волевому, которое определяется самим человеком. Этот период и падает на дошкольное детство (от трех до семи лет).

К двум-трем годам ребенок уже проделал огромный путь в своем психическом развитии. Он свободно передвигается в пространстве, хорошо говорит, понимает речь окружающих, сознательно руководствуется (или столь же сознательно не руководствуется) требованиями и указаниями взрослых, проявляет известную инициативу и самостоятельность. В то же время до конца раннего возраста он остается как бы во власти внешних впечатлений. Его переживания и поведение целиком зависят от того, что он воспринимает здесь и сейчас. Его легко привлечь к чему-либо, но столь же легко и отвлечь. Если, например, малыш горько заплакал, потеряв игрушку, его можно быстро утешить, предложив новую.

После трех-четырёх лет впервые начинает появляться устойчивое соотношение мотивов. Одни из них выходят на первый план и подчиняют себе другие. Что-то становится для ребенка более важным, а что-то - менее.

Для иллюстрации психологи обычно приводят следующий случай. Пятилетнему ребенку, который не справился с предложенным заданием и сильно расстроился из-за этого, сказали, что он все-таки молодец, и вручили, как и всем остальным, более успешным детям, небольшой приз - вкусную конфету. Он, однако, взял эту конфету без всякого удовольствия и решительно отказался ее съесть, а его огорчение отнюдь не уменьшилось. Из-за неудачи незаслуженная конфета была для него «горькой». Успешность в выполнении задания и заслуженное уважение окружающих оказались для него гораздо более значимыми, чем сиюминутное удовольствие от конфеты, которая приобрела для него совсем иной смысл. Ничего подобного до трех лет наблюдать невозможно, поскольку сама по себе конфета, которую можно съесть здесь и сейчас, является для малыша значительно более привлекательной, чем уважение окружающих, которое ничего вещественного не дает.

После трех лет дети уже могут удерживать более отделенные цели и добиваться их, выполняя даже не слишком привлекательные действия. Они уже способны делать что-то не просто так, а *для* чего-то (или кого-то). А это возможно только в том случае, если ребенок удерживает связь (или соотношение) отдельных мотивов, если конкретные действия включены в более широкий и значимый мотив. Такая включенность цели конкретного действия в какой-то другой, более привлекательный мотив задает *смысл* этого действия.

Итак, приблизительно с трехлетнего возраста у детей начинает формироваться более сложная, внутренняя организация поведения. Деятельность ребенка все более направляется уже не отдельными случайными побуждениями, которые сменяются или вступают в конфликт между собой, а определенным соподчинением мотивов отдельных действий. Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не слишком привлекательна для него, ради чего-нибудь другого. В результате его отдельные действия могут приобретать для него более сложный, как бы отраженный смысл, который определяется чем-то другим. Например, незаслуженная конфета приобретает смысл собственной неудачи, а неинтересная уборка в комнате может быть осмыслена через радость получения куклы. Такая связь между отдельными действиями имеет исключительно важное значение для формирования личности ребенка.

Как сделать действие дошкольника осмысленным

Главная стратегия помощи детям состоит в удержании привлекательного мотива и его связи с конкретным, возможно, не слишком интересным действием.

Например, вы хотите научить ребенка делать что-то интересное и полезное - предположим, плести бумажные коврики из разноцветных полосок. Он тоже хочет сделать такой коврик, но для этого ему нужно вырезать много полосок из бумаги, а это уже не столь увлекательно. Он быстро утрачивает интерес к этому; скучному занятию и забывает о том, зачем нужны эти полоски. Вы можете вместе удержать смысл его действий. Постарайтесь помочь ему увидеть за однообразными полосками будущий красивый коврик.

Это можно сделать словами, напоминая, что каждая полоска необходима для коврика, или положив перед глазами ребенка образец, или выкладывая вырезанные полоски в определенной последовательности. Важно, чтобы ребенок не потерял цель и чтобы каждая вырезанная с трудом полоска была для него шагом к достижению того, что он задумал. Ведь даже скучные и однообразные действия могут стать увлекательными, если они направлены на достижение заветной цели.

Для младших дошкольников (в три-четыре года) помощь взрослого здесь необходима. Только он поможет ребенку удержать смысл его действий. Более старшим детям может помочь какой-либо предмет, связанный с содержанием действий, - например, игрушечный мишка, для которого готовится коврик, или чашки, которые будут стоять на нашем коврике. Эти предметы даже в отсутствие взрослого будут напоминать об отдаленной цели действий и делать их осмысленными.

Если вы хотите воспитывать у ребенка трудолюбие, настойчивость и аккуратность (а в дошкольном возрасте уже пора думать об этом), помните, что ваши призывы, нравоучения и положительные примеры скорее всего не подействуют. Позаботьтесь лучше о том, чтобы смысл действий ребенка был совершенно ясным для него, а результат - желанным и привлекательным. Чтобы он отчетливо представлял, для чего (или для кого) он что-то делает. Как именно это сделать - вопрос непростой. Каждый раз он решается по-разному и каждый раз требует вашей изобретательности.

Возьмем, например, традиционную проблему с уборкой разбросанных игрушек. Большинство родителей мечтают приучить своих детей убирать за собой игрушки, но осуществить это мало кому удается. Объяснения и призывы к чистоте и аккуратности, как правило, не помогают. Дело в том, что это действие (уборка комнаты) остается для большинства дошкольников малоосмысленным. Им трудно понять, для чего это нужно делать, - ведь в следующий раз, когда будем играть, все опять будет разбросано. Можно сколь угодно долго объяснять, что в группе должен быть порядок и что игрушки пора убирать самим, но эти слова воспитателя останутся пустым звуком, поскольку они не затрагивают смысловой сферы дошкольников. А чтобы ее затронуть, нужно подумать и найти то, что для ребенка (а не для вас) действительно важно и значимо.

Если девочка любит играть в куклы, убедите ее в том, что ее дочка (кукла) не может играть с разбросанными игрушками, она очень расстраивается, когда в комнате беспорядок, и радуется, если все на своих местах. Радость и огорчение куклы вам придется изобразить с максимальной убедительностью. Та же кукла с вашей помощью может напряженно и выразительно наблюдать, как идет уборка, и радоваться каждому правильному действию. Если мальчик любит гулять, объясните, что прогулка будет возможна только в том случае, если все игрушки будут на своих местах - им нужно отдохнуть. Можно также пообещать, что ребенок получит что-то интересное и важное (новую машинку или картинку), если быстро и хорошо уберет игрушки. Только не нужно показывать награду заранее, до выполнения задачи - это может отвлечь ребенка от нужного занятия. Варианты могут быть самые разные. Нужно только, чтобы дошкольник понял, для чего ему надо выполнять это не слишком привлекательное дело, чтобы он осмыслил его через что-то более важное и желанное для него. Этот прием позволяет активизировать у дошкольников эмоциональное воображение, которое способствует тому, что они заранее представляют и переживают отдаленные последствия своих действий. У детей возникает эмоциональное предвосхищение результатов своих действий. В дошкольном возрасте это уже возможно.

Если до трех лет аффекты и переживания возникают в конце действия, как оценка воспринимаемой ситуации и уже достигнутого результата, то в дошкольном возрасте они могут появляться до выполнения действия, в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий. Такое эмоциональное предвосхищение позволяет ребенку не только представить результаты своих действий, но и заранее прочувствовать тот смысл, который они будут иметь для окружающих и для него самого. Очевидно, что эмоциональное предвосхищение позволяет ребенку подчинять свои случайные, сиюминутные желания тому, что для него более важно.

Ролевая игра как путь развития смысловой сферы

Неоценимую помощь в развитии смысловой сферы ребенка может оказать игра. Каждая игра всегда содержит какие-то правила, ограничивающие импульсивные действия

участников, требующие подчинения установленным игровым законам (ведь правило - это закон игры, без которого она не может состояться). Игра непрерывно создает такие ситуации, которые требуют от ребенка действий не по непосредственному импульсу, а по линии наибольшего сопротивления. Специфическое удовольствие от игры связано с преодолением непосредственных побуждений, с подчинением правилу, заключенному в роли.

Если девочка играет в маму, она не должна оставлять своих детей, даже если они ей надоели и хочется побегать; если мальчик играет в пряталки, он не должен подглядывать, кто куда прячется, даже если это очень хочется узнать. Для ребенка до трех лет соблюдение правил практически невозможно. После трех-четырёх лет это возможно, но очень трудно. Однако, учитывая то, что дошкольник любит и хочет играть и, как правило, понимает, во что и как он играет, его не надо заставлять действовать правильно. Он сам, добровольно, берет на себя обязательство выполнять игровые правила, а значит, он сам, по собственной воле, ограничивает свою импульсивную активность и сдерживает непосредственные желания ради того, чтобы игра состоялась.

Многочисленные исследования психологов показали, что в игре дети намного опережают свои возможности: то, что дошкольник способен сделать в игре, он еще не скоро

В чем же заключается причина столь магического действия роли? Несомненно, большое значение здесь имеет мотивация деятельности. Выполнение роли чрезвычайно привлекательно для ребенка; роль оказывает стимулирующее влияние на выполнение тех действий, в которых она находит свое воплощение. Не слишком привлекательные раньше действия становятся значимыми и приобретают новый смысл.

Кроме того, образец, содержащийся в роли, становится эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение и контролирует его. Произвольное поведение характеризуется наличием не только образца, но и контроля за выполнением этого образца. Ребенок в игре не только выполняет привлекательное действие, но и контролирует его выполнение. Конечно, это еще не сознательный контроль. Функция контроля еще очень слаба и требует поддержки со стороны участников игры (взрослого и сверстников). Но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Поэтому игру называют «школой произвольного поведения».

Отсюда вытекает очевидный совет: играйте с ребенком как можно больше и чаще. Обычную детскую игру (ролевою или с правилом) не могут заменить ни видеомэганитофон с мультиками, ни компьютерные игры, ни самый замысловатый конструктор. Потому что в игре ребенку необходимо контролировать свое поведение и понимать, что и для чего он делает.

Конечно, в дошкольном возрасте формирование личности и направленности мотивов еще далеко не заканчивается. В этот период ребенок только начинает самостоятельно определять свои действия. Но если с помощью взрослого он делает что-то не слишком привлекательное ради какой-то другой, более значимой цели, это уже явный признак того, что у него появляется *волевое поведение*. Однако ваша помощь должна быть точной и тонкой. Ни в коем случае не заставляйте ребенка делать то, чего он не хочет! Задача взрослого не в том, чтобы ломать или преодолевать желания детей, а в том, чтобы помочь им понять (осознать) свои желания и удержать их вопреки ситуативным обстоятельствам. Но делать дело ребенок должен *сам*. Не под нажимом или давлением, а по собственному желанию и решению. Только такая помощь может способствовать становлению собственных волевых качеств личности.

6. Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключаются личностные механизмы поведения? Какие личностные новообразования появляются в дошкольном возрасте?

2. Как можно сделать не слишком интересное для ребенка занятие более привлекательным и стимулировать к его выполнению?

3. Какие мотивы наиболее значимы для детей дошкольного возраста?

4. Попробуйте с помощью соответствующего мотива сделать какое-либо действие ребенка (дежурство по столовой, помощь другим, изготовление поделок) более привлекательным и осмысленным.

5. Сравните успешность выполнения какого-либо трудного для ребенка действия (сохранение позы неподвижности, рисование кружочков, уборка мозаики) в ситуации игры и в ситуации задания взрослого.

Глава 3 Развитие произвольности и осознанности поведения в общении дошкольников со взрослым

Произвольность как центральное новообразование дошкольного возраста

Среди всех достижений психического развития ребенка в дошкольном возрасте в качестве главного обычно выделяют *произвольность*, т.е. способность управлять своими действиями, контролировать их.

Главной чертой произвольного и волевого действия является его *осознанность*. Без осознания своих действий невозможно управлять ими и контролировать их. Импульсивность и неуправляемость поведения дошкольников объясняется, как правило, его неосознанностью - дети не замечают, не знают и не осознают, что они делают. Поэтому первый и главный шаг в воспитании произвольного поведения дошкольников должен заключаться в формировании осознанности их действий.

Как же помочь ребенку осознать свое поведение?

Наиболее эффективным средством осознания своего поведения и овладения им в дошкольном возрасте традиционно считается игра с правилом. Именно в такой игре дети начинают соотносить свое поведение с образцом поведения, который задан в правиле, а значит, задумываться, правильно ли они действуют.

Однако в игре с правилом средство осознания своего поведения (правило) обычно задается взрослым или кем-то другим, кто данное правило предлагает. Вместе с тем очевидно, что осознание своего поведения не может ограничиваться выполнением инструкций и правил, даже если они присваиваются ребенком и становятся средством организации его действий. Осознанность в своих развитых формах проявляется прежде всего в свободной, ненормированной жизни ребенка: в сознательной постановке целей, в осознании своих состояний и намерений, в выработке отношения к окружающей действительности и т.д. Причем все это совершается *самим человеком*, а не задается кем-то извне.

Центральная роль в становлении осознанности поведения ребенка принадлежит *речи и речевому общению* со взрослым.

Какое же именно речевое общение со взрослым способствует произвольности и осознанности действий?

Высшим достижением развития общения в дошкольном возрасте является, как уже говорилось, *внеситуативно-личностная форма*. Содержание такого общения выходит за пределы конкретной ситуации взаимодействия и касается человеческих качеств, отношений и поступков. М.И. Лисина полагала, что такое общение является решающим условием преодоления ситуативности в поведении дошкольников и становления саморегуляции.

В современной практике дошкольного воспитания нередко возникают ситуации, когда внеситуативное общение детей со взрослыми вынесено за пределы конкретной практики ребенка (дети заучивают не слишком понятные для них стихи и песенки, усваивают на словах абстрактные для них нормы поведения и этические оценки). Знания и умения, усвоенные дошкольниками на занятиях, часто остаются не связанными с их реальной жизнедеятельностью. Так, ребенок может помнить названия всех месяцев года, но не знать, какое время года сейчас за окном, или не уметь пользоваться пространственными предлогами (*над, под, перед*), значение которых он заучивал на занятиях.

Становление регулирующей и планирующей функций речи не происходит стихийно. Нужна специальная работа по включению речи в самостоятельную деятельность детей, по вербализации их практического опыта. Для развития осознанности и произвольности поведения необходимо такое внеситуативно-личностное общение, которое не только выводит ребенка за пределы воспринимаемой ситуации, но и направляет его на осознание этой ситуации и своих практических действий в ней.

Беседы, выявляющие уровень осознанности действий ребенка

Для проверки способности детей к осознанию себя следует проводить специальные беседы. Ниже приводятся два варианта беседы с дошкольниками пяти-шести лет, которые, с

одной стороны, тесно связаны с конкретными действиями ребенка, а с другой - позволяют ему взглянуть на себя со стороны, отнестись к себе и своим действиям.

Задача первой беседы заключается в осознании ребенком своих предпочтений и отношения к своей деятельности и условиям своей жизни. Внимание и сознание дошкольника направляются именно на его *собственное отношение* к той действительности, в которой он живет.

Вторая беседа посвящена *субъективному времени детей*.

Многие ученые отмечали, что важнейшим условием осознания своего поведения является его рассмотрение во временной последовательности, в соотношении настоящего действия с прошлым и будущим. Временная перспектива, т. е. включение прошлого и будущего, идеального плана в план настоящего момента, является необходимым условием волевого и произвольного действия. Наличие временной перспективы позволяет человеку преодолеть давление воспринимаемой ситуации и осуществить волевое действие. Способность соотносить свои настоящие действия с прошлыми и будущими может формироваться во внеситуативно-личностном общении ребенка со взрослым, где происходит осознание собственных желаний и воспоминаний. Поэтому внеситуативно-личностную беседу с ребенком о его прошлых и будущих действиях можно использовать для выявления его способности к *осознанию себя и своего поведения*.

За основу *первой беседы* можно взять следующие вопросы.

Что ты больше всего любишь?

Что бы ты стал сейчас делать, если бы воспитательница разрешила заниматься всем, чем захочешь?

Что ты больше всего не любишь (просто терпеть не можешь)?

Что бы ты хотел изменить в своем детском саду?

Что бы ты попросил у волшебника?

И т.д.

При анализе ответов детей выявляются следующие варианты.

1. Отрицательный ответ. На вопросы взрослого «Что ты больше всего любишь?» или «Что больше всего хочешь?» ребенок отвечает «Не знаю», или «Ничего», или «Всё» или просто молчит.

2. Ситуативный ответ. На вопрос взрослого «Что бы ты попросил у волшебника?» ребенок называет какой-нибудь предмет, который находится у него перед глазами. Например, перечисляет игрушки, находящиеся в комнате: мишку, зайчика, пирамидку -или качестве самого желанного предмета называет кусочек бумажки, который находится у него в руке.

3. Называние предметов. На вопрос «Что любишь?» или «Что хочешь?» ребенок называет что-то конкретное или перечисляет несколько предметов (игрушки, мороженое, колбасу, новое платье, компьютер).

4. Самостоятельные занятия. В ответ на те же вопросы ребенок называет или перечисляет какие-либо занятия: свои любимые игры, рисование, катание на санках.

5. Совместные действия. Ребенок называет то, что он хотел бы делать вместе с близкими взрослыми или сверстниками: пойти с папой в зоопарк, учить сестренку, пойти в гости к бабушке, играть с другом.

Во *второй беседе* можно поставить перед ребенком следующие вопросы.

Что ты делал только что, когда тебя позвали из группы?

Расскажи, чем вы сегодня занимались на занятиях.

Что случилось с тобой вчера (или позавчера, или еще раньше)? Расскажи что-нибудь интересное, важное или смешное из своей жизни.

Что ты собираешься делать, когда вернешься в группу? А завтра? А в субботу и воскресенье?

Анализируя ответы детей во время беседы об их прошлых и будущих действиях, можно выделить следующие варианты.

1. Отсутствие ответа («Не знаю», «Забыл» или просто молчание).

2. Стереотипное повторение одного и того же ответа, когда на все вопросы взрослого ребенок называет одно и то же, например:

- Что ты делал, когда я пришла в группу?

- Играл.
- Что интересного с тобой было вчера?
- Играл.
- Что собираешься делать вечером?
- Играть. И т.д.

3.Перечисление режимных моментов: спать, кушать, гулять, мыть руки.

4.Сообщение о самостоятельных занятиях, например: «Играл с Колей в войну», «Буду рисовать домики».

5.Развернутый рассказ (из нескольких предложений) о своих прошлых и будущих действиях.

Определяя уровень осознанности, следует внимательно рассмотреть ответы детей на поставленные вопросы. Преобладание содержательных ответов и развернутых сообщений о себе (4-й и 5-й варианты) означает достаточно высокий уровень развития самосознания. Отсутствие ответов, ситуативные или стереотипные ответы (1-й и 2-й варианты) свидетельствуют о неразвитости самосознания, о том, что ребенок как бы не замечает своего отношение к окружающему и своих действий, а значит, и самого себя.

Дети пяти-семи лет с неразвитым самосознанием нуждаются с специально организованном общении со взрослым.

Методические приемы, направленные на развитие осознанности поведения

Общение должно быть направлено на развитие сознания и самосознания, на формирование способности «посмотреть на себя со стороны», выйти за пределы наглядной ситуации.

В соответствии с этим в работе с детьми можно использовать следующие приемы.

1. Речевое общение, включенное в деятельность.

Воспитатель не просто наблюдает за самостоятельными игровыми действиями детей, а участвует в них на правах партнера. Время от времени он задает вопросы, направленные на осознание действий и желаний ребенка, например:

Что ты сейчас хочешь сделать?

Зачем тебе эта машинка и палочка?

Тебе не скучно играть? Может, поиграем в другую игру?

Во что ты сейчас играешь? Что будешь делать потом?

И т.д.

Задача заключается в том, чтобы остановить поток непрерывных, спонтанных и ситуативных действий ребенка, побудить его к их осознанию.

Использование данного приема преследует три основные задачи.

1. Выделить для ребенка временной план его активности, соотнести его прошлые, настоящие и будущие действия в ограниченных временных рамках (в пределах 15-20 мин). Временной план детской деятельности тесно связан с осознанием ее целей и средств» Вопросы типа: «Для чего тебе это нужно?», «Что ты будешь делать с это машинкой?»

«Что сначала, а что потом?» - направляют внимание ребенка на цели и средства его действий.

2.Фиксировать субъективные состояния ребенка (его настроения, отношение к деятельности) Периодические вопросы взрослого: «Ты не устал?», «Тебе не надоело в это играть?», «Тебе интересно?», «Скучно или весело?», «Тебе это трудно делать или легко?» - направляют ребенка на себя, на свое эмоциональное состояние и отношение к тому, что он делает.

3.Ставить ребенка в ситуацию выбора, который должен осуществить он сам, показать возможность альтернатив поведения. Альтернативные вопросы типа: «Во что ты хочешь играть - в кубики или в куклы?», «С кем тебе интереснее - со мной или с Сашей? Или, может быть, одному?», «Что тебе нужно для игры - машинки или посуда?» - побуждают ребенка представить разные варианты собственных действий и лучше осознать свои желания.

Число и характер вопросов не могут быть жестко фиксированными и зависят от конкретных обстоятельств и индивидуальных особенностей детей. Если ребенок не может ответить на вопросы взрослого (а на первых порах это наблюдается достаточно часто), последний может помочь ему, предлагая на выбор разные варианты ответов. Ни в коем случае нельзя навязывать один-единственный «правильный» ответ. В данном случае ответы

не могут быть правильными или неправильными, поэтому их не стоит оценивать. Вместе с тем детские ответы можно повторить, переформулировать, сделать более развернутыми и грамотно оформленными. Можно лишний раз напомнить маленькому собеседнику его собственное намерение или решение, чтобы помочь «удержать» его.

Нажим, требования «правильного» или полного ответа могут привести к распаду действий ребенка. Задача взрослого, напротив, состоит в том, чтобы своими вопросами подчеркнуть и выделить эти действия, придать им осознанный характер.

II. Планирование игровой деятельности.

Взрослый с несколькими детьми (3-4 человека) заранее составляет план будущей совместной игры: распределяет роли, определяет порядок действий, обязанности каждого персонажа, его характер, промежуточные и конечные этапы игры. При этом воспитатель не диктует свои решения, не навязывает свои планы, а постоянно советуется с детьми, охотно принимает и поддерживает всякое предложение, исходящее от них.

Можно предложить любые сюжеты ролевых игр, знакомые и доступные дошкольникам, где есть понятные и привлекательные для них роли, например: «Больница» (роли: врач, медсестра, шофер «скорой помощи», больной); «Улица» (роли: милиционер, работник заправочной станции, водители, авторемонтник); «Концерт» (роли: конференсье, артисты, зрители).

Подробно обсудив и определив план предстоящей игры и порядок действий для каждого персонажа, воспитатель вместе с детьми начинает разыгрывать сюжет. Он следит за тем, чтобы дети не слишком отклонялись от намеченного плана, но вместе с тем поощряет все инициативные действия в пределах роли.

После игры взрослый разговаривает с каждым участником и спрашивает, во что он играл, что делал во время игры, что ему больше всего понравилось, а что - не очень. Особенно подробно взрослый интересуется тем персонажем, роль которого выполнял ребенок, его рассказом о собственных действиях и об их соответствии намеченному плану.

III. «Устный дневник» (беседа о событиях из жизни детей).

В конце дня, перед уходом домой, воспитатель спрашивает ребенка о событиях минувшего дня, просит рассказать что-нибудь интересное, что случилось с ним за последнее время, предлагает вспомнить, когда и почему он плакал или смеялся, что ему больше всего запомнилось на прогулке и т.д. Беседуя с ребенком, взрослый задает ему наводящие и уточняющие вопросы, пытается наполнить субъективным содержанием традиционные и общие для всех режимные моменты. Например, если ребенок отвечает, что днем он спал, взрослый пытается помочь ему восстановить субъективные переживания в это время: «Ты сразу заснул или долго не мог заснуть? Тебе никто не мешал? Тебе что-нибудь снилось?»

Подобные беседы нужно проводить регулярно, желательно - каждый день. В них могут участвовать несколько (4-5) детей. По окончании беседы лучше предупредить детей, что завтра мы опять будем говорить о том, что с ними случится за это время, чтобы они старались запомнить и заметить все интересное, что с ними происходит. Поскольку все дети обычно с нетерпением ждут встречи со взрослым и хотят поговорить с ним, они начинают готовиться к подобным беседам и через 3-4 встречи сами стремятся рассказать о чем-то воспитателю.

Данные способы общения следует использовать только со старшими дошкольниками (не ранее пяти лет). Причем нужно быть готовым к тому, что на первом этапе дети будут действовать стереотипно и неосознанно: не помнить, что и как они делали несколько минут назад, не знать, что они хотят и что будут делать дальше. Единственно осознанными для них окажутся режимные моменты, которые организуются и постоянно называются взрослыми: скоро будем обедать, пора спать, собираемся гулять и т. д.

Вовлекая детей в совместную деятельность и помогая им открыть ее смысл и средства, взрослый обращает их внимание на то, что они делают, и тем самым способствует осознанию и пониманию своего поведения. Под влиянием занятий со взрослым действия и желания детей становятся предметом их осознания. Они уже могут формулировать свои желания, рассказать, как и что они делали. Однако эти высказывания сначала будут возникать только в ответ на вопросы взрослого. В своей самостоятельной деятельности дети будут продолжать действовать импульсивно и неосознанно. Поддержка и участие взрослого

здесь необходимы. И лишь впоследствии у детей появится возможность сознательно относиться к своему поведению, связывать настоящие действия с прошлыми и будущими.

Важную роль в таких занятиях играет эмоциональный контакт ребенка с воспитателем: его внимание и доброжелательность, увлекательность и эмоциональная насыщенность организованных им игр и занятий. Однако в тех случаях, когда общение со взрослым сводится только к эмоциональным контактам, оно не приводит к осознанию детьми своих действий. Главным условием осознанности и целенаправленности их действий является речевое общение со взрослым. Однако следует подчеркнуть, что осознанность действий вытекает не из готовых речевых формулировок взрослого, а из совместного речевого опосредования собственных состояний детей, их желаний, средств и способов действий.

6. Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит главное отличие произвольного поведения от непроизвольного?

2. Каковы педагогические условия формирования произвольного поведения?

3. Какое общение со взрослым, в наибольшей мере способствует, осознанию ребенком своего поведения?

Глава 4. Особенности общения с «трудными» дошкольниками

Типичные трудности в общении с дошкольниками

При всем многообразии проблем, с которыми сталкиваются воспитатели, можно выделить две группы трудностей в общении со взрослым, которые наиболее типичны для дошкольников. Это *импульсивность* (гиперактивность) и *заторможенность* (пассивность) детей. При всей их противоположности, эти особенности в одинаковой мере затрудняют общение и нуждаются в своевременной коррекции.

Дадим краткую характеристику этих трудностей.

Импульсивные дети чрезвычайно подвижны и эмоциональны. Для них характерны повышенная активность, суетливость, неорганизованность. Они охотно принимают любые предложения, с интересом включаются в любую игру, но очень быстро теряют интерес и остывают. Таким детям трудно соблюдать правила игры, сидеть на занятиях, долгое время заниматься одним делом. Им трудно слушать взрослого - они не могут дослушать объяснение до конца, постоянно отвлекаются. Очевидно, что такие дети представляют серьезную проблему в каждой группе. Они могут громко разговаривать на занятиях или просто уйти, если им не слишком интересно.

Стремление к самостоятельным действиям («я так хочу») оказывается более значимым и сильным мотивом, чем любые правила. При этом такие дети могут прекрасно знать правила поведения, однако эти правила еще не выступают для них как значимый мотив их собственных действий. Правило остается известным, но субъективно не значащим. Интеллектуальный уровень и творческая активность таких детей могут быть достаточно высокими, однако в ситуации занятий они часто отвлекаются сами и мешают остальным. Основной проблемой этих детей является *неразвитость произвольности*, неспособность сдерживать свои непосредственные, ситуативные желания.

Заторможенные, пассивные дети, напротив, чрезвычайно спокойны и усидчивы. Они ничем не выделяются, не нарушают дисциплины и никому не мешают. Они спокойно и покорно выполняют поручения взрослого, соблюдают правила поведения в быту и на занятиях. Такие дети очень «удобны» в группе - они не требуют к себе внимания, они почти незаметны. Однако такая покорность должна настораживать, поскольку за ней может стоять отсутствие интереса к окружающему - к играм, к предметам, к самостоятельной деятельности.

Как правило, у пассивных детей сниженный эмоциональный тонус, они редко и тихо смеются, ничему не удивляются, не проявляют интереса к играм и занятиям, хотя и участвуют в них наравне с другими. Они редко и тихо говорят, от них трудно добиться развернутого ответа, а тем более самостоятельного высказывания. Они равнодушно принимают любые предложения взрослого, никогда не отказывают ему, но как только нужно проявить свою инициативу в игре или на занятиях (что-нибудь придумать, сочинить, ответить на трудный вопрос), они молчат, опускают глаза, пожимают плечами и явно не знают, что делать. В их поведении, особенно в новой, проблемной для них ситуации, чувствуется скованность и напряженность, что мешает включиться в деятельность и

проявить себя. Их внимание обычно сосредоточено на взрослом, от которого они постоянно ждут указаний и инструкций.

Несмотря на покорность и «послушность» таких детей, их подчинение любым правилам, общаться с ними трудно: они никогда не возражают, не высказывают своей точки зрения, не проявляют себя. А без такой взаимной активности общение невозможно и сводится к одностороннему руководству взрослого и подчинению ребенка. Хотя эти дети и не приносят особых хлопот воспитателю, они должны вызывать серьезную тревогу. Их пассивное, незаметное поведение может свидетельствовать о *неразвитости мотивационной сферы, об отсутствии собственных интересов и творческой активности.*

Особенности общения с импульсивными детьми

Как отмечалось выше, группа импульсивных детей характеризуется тем, что мотивация к самостоятельным действиям (продуктивным и игровым) доминирует у них над средствами осуществления этих действий. Хорошо осознавая, что он хочет, ребенок не опосредует своих действий известными правилами.

Главная стратегия в работе с такими детьми должна быть направлена на повышение субъективной значимости правила и осознанности собственных действий. Чтобы правило стало действительно осознанным, оно должно стать лично значимым и эмоционально привлекательным. Ребенок должен захотеть «действовать правильно», т.е. в соответствии с принятым и понятым правилом. Правильный способ действия должен стать важнее, чем непосредственная ситуативная активность или игра с предметами. Такое осознание не предшествует действию и не происходит после него, а осуществляется по ходу самого действия.

Лучше всего эта цель достигается в *играх с правилами.*

Специфика участия взрослого в игре с правилами и важнейшее условие ее развивающего эффекта состоят в совмещении двух ролей - участника и организатора игры. В роли участника взрослый увлекает детей игрой, создает субъективную значимость правил, демонстрирует правильные действия. В роли организатора он объясняет правила, помогает удержать их, оценивает и контролирует действия детей.

Важно подчеркнуть, что импульсивные, гиперактивные дети особенно нуждаются в таких играх. Однако следует учитывать, что предварительное объяснение правил, оторванное от реальных действий, не может регулировать поведение ребенка до пяти-шести лет. В дошкольном возрасте правила выделяются постепенно, в процессе самой игры, когда одни и те же действия проиграны много раз. Правило как бы поднимает на уровень сознания то, что уже существует в практических действиях ребенка. Словесная формулировка правила, которая не опирается на опыт ребенка, не может стать для него средством овладения своим поведением. Поэтому важнейшим условием формирования произвольного поведения в игре является многократное проигрывание одних и тех же игровых действий с постепенным введением их речевого оформления и осмысления.

Помимо игры для импульсивных детей очень полезны обсуждения их действий, которые организуются взрослым. В этих беседах взрослый задает, вопросы о правилах игры и о тех нарушениях, которые ребенок заметил у других детей и у себя. Взрослый может помочь ребенку вспомнить те правила действия, которые тот забыл или не понял, напомнить допущенные им нарушения правил, показать или подсказать, как нужно действовать в той или иной ситуации, помочь найти некоторые «технические приемы» овладения своим поведением (убрать руки за спину, думать о будущем рисунке и т.д.). В процессе такой беседы происходит активное совместное осознание ситуации, правил действия в ней и собственных действий ребенка.

Таким образом, беседа носит не только констатирующий, но и коррекционный характер. После такого совместного осознания каждую ситуацию следует повторить, с тем чтобы выяснить, изменились ли показатели произвольного поведения.

Кроме того, для импульсивных детей эффективным оказывается введение дополнительной мотивации, которая также поднимает значимость правильного способа действий. Например: если не будешь нарушать правила, дам тебе медаль или назначу помощником воспитателя и т.д. Включение правил поведения в новый смысловой контекст усиливает их субъективную значимость.

Рекомендации по формированию мотивационно-волевой сферы дошкольников

Пассивные, заторможенные дети нуждаются в принципиально иных педагогических воздействиях. Неосознанность собственных действий таких детей, их непосредственные реакции на указания взрослого, а также общая пассивность поведения говорят об отсутствии действительно произвольного поведения. Сниженный интерес к самостоятельным действиям может свидетельствовать о том, что ситуации, связанные с игровой и предметной деятельностью, не побуждают активность таких детей, а потому говорить о ее сдерживании и преодолении (т.е. о произвольном поведении) в данном случае не следует.

Поднять уровень осознанности действий и творческой активности заторможенных детей, сделать их поведение более самостоятельным и осмысленным возможно только через длительную индивидуальную коррекционную работу, направленную на перестройку мотивационной сферы ребенка и на открытие им собственного способа действия.

Первой задачей взрослого в работе с такими детьми должно стать завоевание их безусловного расположения и доверия. Для этого воспитатель должен в течение продолжительного времени участвовать в детских играх, разговаривать и всячески пытаться установить контакт. Однако расположение к взрослому и доверие к нему далеко еще не обеспечивают активности и самостоятельности детей. Речевое внеситуативное общение (как познавательное, так и личностное, как правило, недоступно для пассивного ребенка. Он не может поддержать самый простой разговор (молчит, отворачивается, отвечает формально и односложно). Для формирования интереса к окружающему и стремления к самостоятельным действиям нужно, чтобы у ребенка появился положительный опыт таких действий, чтобы он увидел и узнал себя и свои возможности в результатах своих усилий. Следовательно, необходимо совместное действие, способное заинтересовать и увлечь ребенка.

Выбор действия тут представляет некоторые трудности. Оно должно быть предельно простым (чтобы ребенок мог легко достичь определенных успехов), осмысленным, понятным, иметь зримый конкретный результат, который стал бы очевидным для самого ребенка. В качестве одного из возможных примеров такого действия можно привести работу с ножницами (вырезание ровных полосок бумаги). Этот простой и полезный навык не требует особых способностей, вместе с тем он предполагает определенные усилия со стороны ребенка, требует внимания и сосредоточенности. Результат таких действий наглядно представлен и может быть объективно оценен. Поэтому данное действие вполне может быть использовано для коррекционной работы.

Начать можно с самого простого - с разрезания листа бумаги по прямой линии на четыре части. Процесс деятельности разделяется на последовательные этапы. Сначала взрослый показывает, как можно разделить лист на четыре части без линейки и карандаша — сложив его пополам, а потом еще раз пополам, совмещая каждый раз уголки. Потом воспитатель показывает, как правильно держать ножницы, делать маленький надрез, направлять концы ножниц по прямой линии и т.д.

Главная задача взрослого при этом состоит не в том, чтобы научить резать полоски из бумаги, а в том, чтобы вызвать у ребенка желание заниматься этим делом. Для этого используются все имеющиеся в арсенале воспитателя средства: интонация, взгляд, мимика, жесты. Важно обыгрывать каждый этап этого занятия, заинтриговать ребенка, сделать простые действия загадочными и сюрпризными: радоваться, когда совпадают углы листа, удивляться, что листок стал в два раза меньше, или, когда он распался на четыре части, восхищаться получившимися полосками. Словом, надо стремиться эмоционально увлечь ребенка, заражая его своим эмоциональным отношением.. Взрослый должен выражать яркий интерес к действиям дошкольника, поощрять его малейшие успехи.

Субъективная значимость этой простой и даже примитивной деятельности создается не только эмоциональной включенностью взрослого, но и подробным объяснением значения каждой мелкой операции. Важно, чтобы дошкольник смог представить всю деятельность в целом, предвидеть следующий ее шаг и оценить свои успехи сам. После каждого занятия нужно спрашивать ребенка, все ли у него получилось, ровные ли вышли полоски, были ли ошибки. Эти вопросы нужны для того, чтобы дети еще раз вернулись к своим действиям, мысленно представили их и осмыслили каждую операцию в контексте целого действия.

На первых занятиях дошкольники скорее всего будут формально выполнять предлагаемые действия, не проявляя при этом никаких эмоций. После каждой операции они

будут считать свою задачу выполненной. На вопрос взрослого, все ли он сделал правильно, ребенок молчит или отвечает формально и односложно: «Да, все». Однако на этом нельзя останавливаться; важно вместе с ребенком рассмотреть полученный результат - оценить получившиеся полоски, сравнить их с образцом, отметить, на каком этапе были допущены ошибки и неточности. Все это должно делаться ровным, спокойным тоном, без спешки и без осуждения. Нужно стремиться вызвать самостоятельные суждения ребенка, предоставляя ему для этого все возможности: попросить выбрать самому полоску, которая получилась лучше всего (самую ровную), обнаружить неровности в других, проведя пальчиком по краю или наложив на образец, сказать, почему здесь получилось неровно. Очевидно, что такого рода оценка не требует особых умственных усилий и доступна всем дошкольникам. В то же время она требует включенности в деятельность, сосредоточенности, понимания смысла и осознанности своих действий. Со временем поведение детей будет меняться. Об этом может свидетельствовать характер их ответов. Если, прежде чем ответить на вопросы взрослого о правильности своих действий, дети задумываются, рассматривают свои полоски и отвечают уже не так уверенно («Чуть-чуть неправильно», «Немножко криво», «Вот здесь не так»), это означает, что они уже включаются в содержание деятельности и выполняют ее неформально. Правда, иногда они будут называть внешнюю причину своих ошибок: «Бумага неровная», «Ножницы плохие». Однако это опять же свидетельствует о том, что ребенок отмечает нарушения в деятельности и стремится их избежать.

Задача воспитателя состоит в том, чтобы дети начали самостоятельно анализировать результаты своих действий и сами находили ошибки. Нацеленность на вопросы взрослого (а они должны задаваться регулярно после каждого занятия) приводит к тому, что дети, предвидя их, отмечают свои удачи и неудачи в процессе действия. Этому будет способствовать речевое сопровождение. Попробуйте попросить ребенка комментировать свои действия, т.е. говорить, как и что он делает. Правда, далеко не все смогут сделать это содержательно; в основном будут приговаривания типа: «Вот так надо, вот так...» В этом случае взрослый должен помочь ребенку и сам давать развернутые комментарии его действиям. Например: «Вот сейчас мы складываем листок, смотрим, чтобы уголки встретились и края совпали, потом аккуратно проводим пальчиком по сгибу, чтобы получилась ровная линия...» Важно помогать ребенку анализировать свои действия, например: «Сначала ты резал хорошо, потом чуть-чуть криво, а потом опять хорошо». Ребенок при этом должен не просто слушать взрослого и соглашаться с ним, но видеть и замечать результаты своих действий. Заметив свою ошибку, он, как правило, будет пытаться исправить ее или попросит дать еще листок бумаги.

На первых занятиях дети скорее всего будут пассивно и равнодушно выполнять инструкции взрослого. Первый всплеск их собственного интереса совпадает с моментом, когда они сами обнаруживают свои успехи или промахи. Они как бы открывают результаты своих действий и самостоятельно, без помощи взрослого, связывают их с тем, что и как они делали. Это сразу отражается в мимике и поведении: в глазах появляется блеск, обнаружив, что полоска ровная, ребенок улыбается и гордо смотрит на взрослого, а найдя ошибку, стремится ее исправить. Здесь обычно появляются первые высказывания о желаниях ребенка: «Хочу еще вырезать», «Хочу снова заниматься». После этого интерес к деятельности быстро нарастает. Дети сами требуют, чтобы с ними занимались. Продолжая занятия, важно поддерживать каждый успех ребенка, направлять его действия показом или подсказкой: «Ты уже не только все умеешь, но и все понимаешь и можешь сам себя поправлять».

Опыт показывает, что примерно через месяц подобных занятий такое понятное и осмысленное «дело» может стать для ребенка любимым. По собственной инициативе (что особенно важно для пассивных детей) он начинает тренироваться дома и все свободное время стремится резать полоски из бумаги, соревнуясь с другими в качестве результата. Интересно, что, овладев таким навыком, многие дети пытаются передать его сверстникам. Помощь и поддержка взрослого в этих случаях уже не нужны.

Естественно, вырезание полосок вовсе не единственное занятие, которым можно увлечь ребенка. Существует множество других возможностей (кубики, конструкторы, лепка, рисование, поделки из природного материала). Во всех случаях интерес к любому действию и чувство своей самостоятельности и компетентности передаются ребенку в общении со

взрослым, через эмоциональную вовлеченность партнеров, осознание действия и оценку его результатов.

Успешность в конкретной деятельности отражается на поведении и самочувствии дошкольников за пределами занятий. Возникшая активность ярко проявляется и на прогулках, и в общении со сверстниками. Дети становятся более активными, эмоциональными, раскованными. После проведения такой коррекционной работы и родители, и воспитатели отмечают, что дети стали «веселее», «самостоятельнее», «активнее» и, как выразилась одна воспитательница, «какими-то наполненными».

6. Вопросы для самоконтроля

1. Назовите типичные трудности в общении дошкольников со взрослым и дайте их психологическую характеристику.

4. Какие методы психолого-педагогических воздействий целесообразно применять в работе с импульсивными детьми?

5. В чем состоит специфика позиции взрослого в игре с правилами? Когда и как происходит осознание правил игры?

6. Какова основная стратегия воспитателя в коррекционной работе с пассивными, заторможенными дошкольниками?

Часть II. Общение дошкольников со сверстниками

Глава 1. Особенности общения со сверстниками и его развитие в дошкольном возрасте

Специфика общения дошкольника со сверстниками

В дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. В четыре-пять лет ребенок точно знает, что ему нужны другие дети, и явно предпочитает их общество.

Общение дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми.

Первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом *разнообразии коммуникативных действий* и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и т.д. Именно в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование.

Столь широкий диапазон детских контактов определяется большим разнообразием коммуникативных задач которые решаются в этом общении. Если взрослый остается для ребенка до конца дошкольного возраста в основном источником оценки, новой информации и образцом действия, то по отношению к сверстнику уже с трех-четырехлетнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнера, и контроль за их выполнением, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образцов, и постоянное сравнение с собой. Такое разнообразие коммуникативных задач требует освоения широкого спектра соответствующих действий.

Вторая яркая черта общения сверстников заключается в его чрезвычайно *яркой эмоциональной насыщенности*. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослыми. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно более высокой аффективной направленностью. В общении со сверстниками у ребенка наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния - от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников связана с тем, что начиная с четырехлетнего возраста сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень

напряженности потребности в общении и мере устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их *нестандартности и нерегламентированности*. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником дошкольники используют самые неожиданные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, не заданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звукосочетания, сочиняют разные небылицы и т.д. Подобная свобода позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку проявить свое самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений. Естественно, что с возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако не регламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста. Еще одна особенность общения сверстников - *преобладание инициативных действий над ответными*. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения с другими детьми, чем со взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей.

Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Однако содержание общения существенно изменяется от трех к шести-семи годам.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание потребности мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно, однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как, бы переломы. От двух до семи лет отмечается два таких перелома; первый происходит приблизительно в четыре года, второй— около шести лет. Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании; значимости других детей в жизни ребенка. Если к моменту своего возникновения и в течение одного-двух лет после этого потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку двух-трех лет гораздо важнее общаться со взрослым и играть с игрушками), то у четырехлетних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь они начинают явно предпочитать общество других детей взрослому или одиночной игре.

Второй перелом внешне выражен менее четко, однако он не менее важен. Он связан с появлением избирательных привязанностей, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

Эти переломные моменты можно рассматривать как временные границы трех этапов в развитии общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы *формами общения дошкольников со сверстниками*.

Первая форма - *эмоционально-практическое общение* со сверстниками (второй-четвертый годы жизни). Потребность в общении со сверстниками складывается в раннем возрасте. На втором году у детей наблюдается интерес к другому ребенку, повышенное внимание к его действиям, а к концу второго года появляется стремление привлечь внимание сверстника к себе, продемонстрировать свои достижения и вызвать его ответную реакцию. В полтора-два года в репертуаре детей появляются особые игровые действия, в которых выражается отношение к ровеснику как к равному существу, с которым можно баловаться, соревноваться, возиться.

Особое место в таком взаимодействии занимает подражание. Дети как бы заражают друг друга общими движениями, общим настроением и через это чувствуют взаимную

общность. Подражая сверстнику, ребенок привлекает к себе его внимание и завоевывает расположение. В таких подражательных действиях малыши не ограничиваются никакими нормами; они принимают причудливые позы, кувыркаются, кривляются, визжат, хохочут, прыгают от восторга. Причем все эти подражательные действия сопровождаются чрезвычайно яркими эмоциями.

По-видимому, такое взаимодействие дает ребенку ощущение своего сходства с другим, равным ему существом. Это переживание своей общности с другим человеком вызывает бурную радость. Эмоционально-практическое взаимодействие, которое протекает в свободной, ничем не регламентированной форме, создает оптимальные условия для осознания и познания самого себя. Отражаясь в других, малыши лучше выделяют самих себя, получают зримое подтверждение своей активности и уникальности. Получая от сверстника ответную реакцию и поддержку, ребенок реализует свою самобытность, что стимулирует его инициативность.

В младшем дошкольном возрасте содержание потребности в общении сохраняется в том виде, как оно сложилось к концу раннего возраста: ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддерживал и усиливал общее веселье.

Каждый участник такого эмоционально-практического общения озабочен прежде всего тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. В сверстнике дети воспринимают лишь отношение к себе, а его самого (его действия, желания, настроения), как правило, не замечают. Другой ребенок является для них как бы зеркалом, в котором они видят только себя.

Эмоционально-практическое общение крайне ситуативно как по своему содержанию, так и по средствам. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Характерно, что введение в ситуацию привлекательного предмета может разрушить взаимодействие детей; они переключают внимание со сверстника на предмет или же дерутся из-за него. На данном этапе общение детей еще не связано с их предметными действиями и отделено от них. Основные средства общения - локомоции или экспрессивно-выразительные движения. После трех лет общение все больше опосредуется речью, однако речь пока крайне ситуативна и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

Следующая форма общения сверстников - *ситуативно-деловая*. Она складывается примерно к четырем годам и до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности у тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в жизни. Напомним, что этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений (т.е. от лица взятых ролей - врач-больной, продавец-покупатель, мама-дочка) и на уровне реальных отношений, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других). В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой - переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело - игру. Таким образом, главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится *деловое сотрудничество*.

Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, одинаково, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие и было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве становится главной для общения детей этого возраста.

Наряду с потребностью в сотрудничестве отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко

ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. Дети внимательно и ревниво наблюдают за действиями друг друга, постоянно оценивают и часто критикуют партнеров, остро реагируют на оценку взрослого, данную другому ребенку. В четырех-пятилетнем возрасте они часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от других детей свои промахи и неудачи. В этот период некоторые дети огорчаются, видя поощрение сверстника, и радуются при его неудачах.

Все это позволяет говорить о качественной перестройке отношения к сверстнику в середине дошкольного возраста. Суть этой перестройки заключается в том, что дошкольник начинает относиться к себе через другого ребенка. Сверстник становится предметом постоянного сравнения, с собой. Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а на противопоставление себя и другого. Только через сравнение своих конкретных достоинств (навыков, умений) ребенок может оценить и утвердить себя как обладателя определенных качеств, которые важны не сами по себе, а только в сравнении с другими и в глазах другого. Ребенок начинает смотреть на себя «глазами сверстника». Итак, в ситуативно-деловом общении появляется *конкурентное, соревновательное начало*.

Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые. Дети много разговаривают друг с другом (примерно в полтора раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в общении со взрослым в этот период уже возникают внеситуативные контакты, то общение со сверстниками остается преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации.

В конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения, которая была названа *внеситуативно-деловой*. К шести-семи годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте опять становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий.

Однако, несмотря на эту возрастающую тенденцию к внеситуативности, общение в этом возрасте происходит, как и в предыдущем, на фоне совместного дела, т.е. общей игры или продуктивной деятельности (поэтому данная форма общения и сохранила название деловой). Но сама игра к концу дошкольного возраста меняется. На первый план выступают правила поведения игровых персонажей и соответствие игровых событий реальным. Соответственно подготовка к игре, ее планирование и обсуждение правил начинают занимать значительно большее место, чем на предыдущем этапе. Все больше контактов осуществляется на уровне реальных отношений, и все меньше - на уровне ролевых.

Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим между старшими дошкольниками появляются первые ростки дружбы, умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования - его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с личностными вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел.

Таким образом, развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум линиям: с одной стороны, увеличивается число внеситуативных, речевых контактов, а с другой - сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях, но становится все более значимой для ребенка.

К шести годам значительно возрастает способность дошкольников к сопереживанию сверстнику, стремление помочь другому ребенку или поделиться с ним. Характерно, что все эти действия, направленные на поддержку сверстников, как правило, сопровождаются положительными эмоциями - улыбкой, взглядом в глаза, жестами, выражающими симпатию

и близость. Часто вопреки правилам игры дети пытаются помочь своим партнерам, оправдать их действия перед взрослыми, защитить их от наказания. Все это может свидетельствовать о том, что поведение, направленное на сверстника, побуждается не только стремлением соблюсти моральную норму, но прежде всего непосредственным отношением к другому.

Бескорыстное желание помочь сверстнику, что-то подарить или уступить ему, безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия могут свидетельствовать о том, что к старшему дошкольному возрасту формируется особое отношение к другому ребенку, которое можно назвать личностным. Суть этого отношения заключается в том, что сверстник становится не только предпочитаемым партнером по совместной деятельности, не только предметом сравнения с собой и средством самоутверждения, но и самоценной целостной личностью. Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему превращаются во внутреннюю общность, которая делает возможными более глубокие межличностные отношения.

Однако такое личностное отношение складывается далеко не у всех детей. У многих старших дошкольников эгоистическое, конкурентное отношение к сверстникам остается преобладающим. Такие дети нуждаются в специальной психолого-педагогической коррекционной работе, методические принципы которой изложены ниже.

Роль взрослого в становлении общения дошкольников со сверстниками

Для полноценного общения детей, для становления гуманных отношений между ними недостаточно простого наличия других детей и игрушек. Сам по себе опыт посещения детского сада или яслей не дает существенной прибавки к социальному развитию ребенка. Так, было обнаружено, что у детей из детского дома, имеющих неограниченные возможности общения друг с другом, но воспитывающихся в условиях дефицита общения со взрослыми, контакты со сверстниками бедны, примитивны и однообразны. Эти дети не способны к сопереживанию, взаимопомощи, самостоятельной организации содержательного общения. Для возникновения этих важнейших способностей необходима правильная, целенаправленная организация детского общения, которую может осуществить воспитатель детского сада.

Однако какое именно влияние должен оказывать взрослый для того, чтобы взаимодействие детей складывалось успешно? Здесь возможны два пути: во-первых, организация совместной предметной деятельности детей; во-вторых, формирование их субъектного взаимодействия. Психологические исследования показывают, что для младших дошкольников предметное взаимодействие оказывается малоэффективным. Дети сосредоточиваются на своих игрушках и занимаются в основном индивидуальной игрой. Их инициативные обращения друг к другу сводятся к попыткам отобрать привлекательные предметы у другого. На просьбы и обращения ровесников они либо отвечают отказом, либо не отвечают вовсе. Интерес к игрушкам, свойственный детям этого возраста, мешает ребенку увидеть сверстника. Игрушка как бы закрывает человеческие качества другого ребенка.

Значительно более эффективным является второй путь, при котором взрослый налаживает отношения между детьми, привлекает их внимание к субъектным качествам друг друга: демонстрирует достоинства сверстника, ласково называет его по имени, хвалит партнера по игре, предлагает повторить его действия. При таком поведении взрослого возрастает интерес детей друг к другу, появляются эмоционально окрашенные действия, адресованные сверстнику, возникает эмоционально-практическое общение, основные особенности которого описаны выше.

Таким образом, переход детей к субъектному, собственно коммуникативному взаимодействию становится возможным в решающей степени благодаря взрослому. Именно взрослый помогает ребенку открыть сверстника и увидеть в нем такое же существо, как он сам.

Одной из наиболее эффективных форм субъектного взаимодействия детей в условиях детского сада являются совместные игры, в которых малыши действуют одновременно и одинаково. Отсутствие соревновательного начала в таких играх, общность действий и эмоциональных переживаний создают особую атмосферу единства и близости со сверстниками, что благоприятно влияет на развитие общения и межличностных отношений.

Организованная совместная игра детей может способствовать не только развитию их содержательного общения, но и адаптации дошкольников к детскому саду. Принято считать, что для успешного, привыкания ребенка к ежедневному посещению детского сада лучше предоставить ему по возможности больше свободы, чтобы тем самым приблизить условия жизни в группе к привычным домашним. Поэтому при подготовке к приему детей все усилия педагогов сосредоточены главным образом на создании уютного интерьера и на подборе привлекательных игрушек. Большие надежды возлагаются на то, что игрушки будут радовать детей, а воспитателю помогут занять и организовать их.

Однако очень часто вместо радости игрушки приносят малышам большие огорчения и даже слезы. Дети отбирают их друг у друга, дерутся из-за привлекательной куклы или машинки. Здесь мало помогают уговоры и объяснения того, что игрушки общие, что ими надо пользоваться сообща или по очереди, уступая друг другу. Слабая эффективность таких советов объясняется тем, что они вступают в явное противоречие с привычным для детей опытом игры дома, где они являются полновластными обладателями игрушек и могут играть с ними сколько и как пожелают. Отсутствие опыта игрового общения и совместной игры со сверстниками приводит к тому, что в другом ребенке малыш видит главным образом претендента на привлекательную игрушку, а не доброго и желательного партнера.

Вот почему с первых дней посещения детского сада неопределимое значение для жизнерадостного настроения детей и их хорошего отношения друг к другу имеют совместные игры. В следующих главах описаны простые и доступные даже младшим дошкольникам игры, которые заслужили популярность у многих поколений детей. Проводить такие игры можно и нужно с первых дней прихода детей в группу. Они помогут воспитателю сблизить детей, объединить их общей, интересной для всех деятельностью. Регулярное проведение подобных совместных игр не только обогатит детей новыми впечатлениями, но и даст им новый социальный опыт, который так важен для развития их личности.

6. Вопросы для самоконтроля

1. Назовите специфические особенности общения детей со сверстниками, отличающие его от общения со взрослыми.

2. Как изменяются содержание и форма общения детей на протяжении дошкольного возраста?

3. Как меняется отношение к сверстнику в дошкольном возрасте?

5. Какова роль взрослого в формировании общения младших дошкольников друг с другом?

7. Список литературы

Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения. - М., 1996.

Леонтьев А.Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте// Избр. психолог, труды: В 2 т. - М., 1983.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза и общение. - М., 1986.

Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М.; Воронеж, 1997.

Мухина В.С. Психология дошкольника. - М., 1975.

Психология личности и деятельности дошкольника. - М., 1965.

Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педвузов и педучилищ. - М., 1997.

Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. - М.; Воронеж, 1998.

Эльконин Д. Б. Психология игры. - М., 1978.

Эльконин Д.Б. Избр. психолог. труды. - М., 1997.