

Е. О. Смирнова

Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками

ВЫСШЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО МОЗАИКА-СИНТЕЗ 9012



Елена Олеговна Смирнова
Общение дошкольников с
взрослыми и сверстниками.
Учебное пособие
Серия «Высшее
профессиональное образование»

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=5810657

*Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: Учебное
пособие: Мозаика-Синтез; Москва; 2012
ISBN 978-5-4315-0077-0*

Аннотация

Учебное пособие посвящено проблеме общения дошкольников. В нем рассматриваются различные аспекты общения детей с взрослыми и сверстниками, возможности развития как самого общения, так и личностно-смысловой сферы ребенка, произвольности и осознанности в общении, возможные трудности, с которыми может столкнуться взрослый. Кроме того, в книге подробно рассматривается проблема дошкольников с трудностями в общении. Системы игр, направленных на

формирование доброжелательных отношений младших и старших дошкольников, приведенные в книге, помогут в практической работе.

Пособие предназначено студентам высших и средних педагогических учебных заведений. Может быть полезно и педагогам дошкольных образовательных учреждений.

Содержание

Введение	7
Что такое общение	7
Роль общения в развитии ребенка	11
Внешний и внутренний уровни общения	15
Часть 1	19
Глава 1. Развитие общения ребенка с взрослым	21
1.1. Понятие «форма общения»	21
1.2. Развитие общения в раннем возрасте	25
1.3. Внеситуативное общение дошкольника с взрослым	33
1.3.1. Внеситуативно- познавательное общение	35
1.3.2. Внеситуативно-личностное общение	39
1.4. Форма общения и возраст ребенка	43
1.4.1. Педагогическая диагностика форм общения ребенка с взрослым	48
1.5. Занятия, направленные на развитие внеситуативного общения дошкольника с взрослым	56
1.5.1. Формирование	58

познавательного общения	
1.5.2. Формирование личностного общения	61
Глава 2. Личностно-смысловая сфера дошкольника и ее развитие в общении с взрослым	67
2.1. Особенности личностно-смысловой сферы дошкольника	67
2.2. Как сделать поведение дошкольника осознанным и осмысленным	72
2.3. Ролевая игра как путь развития смысловой сферы дошкольника	77
Конец ознакомительного фрагмента.	82

**Елена Олеговна
Смирнова**

**Общение дошкольников
с взрослыми и
сверстниками**

Учебное пособие

Смирнова Елена Олеговна – доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Московского городского Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета.

Введение

Общение и его роль в развитии ребенка

Что такое общение

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. Жизнь каждого человека буквально пронизана его контактами с другими людьми. Потребность в общении – одна из самых важных человеческих потребностей. Отношения с близкими рождают наиболее острые и напряженные переживания, наполняют смыслом наши действия и поступки. Самые тяжелые переживания человека связаны с одиночеством, отверженностью или непонятностью другими людьми. А наиболее радостные и светлые чувства – любовь, признание, понимание – рождаются близостью и связанностью с другими.

Общение всегда направлено на другого человека. Этот другой человек выступает не как физическое те-

ло 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.

Деятельность парикмахера, портного или врача также направлена на другого человека, но при этом настроение и отношение клиента или пациента к специалисту не имеют решающего значения для успеха деятельности, а его излишняя активность может даже помешать. Поэтому действия данных специалистов нельзя назвать общением (хотя отдельные его фрагменты, естественно, могут сопровождать их работу). Любой акт, пусть даже имеющий все внешние признаки взаимодействия (речь, мимику, 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 (высказываний, жестов, мимики) может свидетельствовать, что данный акт есть общение.

Чтобы определить, является ли тот или иной вид взаимодействия общением, М. Лисина предложила следующие четыре критерия:

1) внимание и интерес к другому – наблюдение, взгляд в глаза, внимание к словам и действиям собеседника свидетельствуют о том, что субъект воспринимает другого человека, что он направлен на него;

2) эмоциональное отношение к другому человеку;

3) инициативные акты, направленные на привлечение внимания партнера к себе, – человек должен быть уверен, что партнер воспринимает его и каким-то образом относится к его воздействиям, таким образом, стремление вызвать интерес другого, обратить на себя внимание можно считать наиболее характерным моментом общения;

4) чувствительность человека к тому отношению, которое проявляет к нему партнер, – изменение активности (настроения, слов, действий и пр.) под влиянием отношения партнера явно свидетельствует о такой чувствительности.

Наличие совокупности перечисленных критериев 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 общающихся. Уже само слово «общение» говорит об общности, сопричастности общающихся. 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, его содержание были общими для людей, вступивших в общение.

Многие трудности в воспитании детей связаны как раз с тем, что содержание общения ребенка и содержание общения взрослого не совпадают: взрослый говорит об одном – ребенок воспринимает другое и, соответственно, отвечает ему 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.

Роль общения в развитии ребенка

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.

Жизнь иногда устраивает жестокие эксперименты, лишая маленьких детей необходимого общения с близкими людьми, когда они по тем или иным причинам лишаются родительской заботы. Последствия подобных случаев бывают трагическими: в 3–5 лет дети не владеют простейшими навыками самообслуживания, не говорят, не ходят, проявляют поразительную пассивность. Даже если дети не лишаются человеческого общения совсем, но не имеют должной его полноты и качества, последствия бывают весьма печальными – дети существенно отстают в своем психическом развитии и имеют серьезные проблемы в развитии личности.

Отсутствие необходимого общения возможно и в благополучных условиях, когда дети обделены вниманием родителей, отделены от них эмоционально. В результате такого отделения, особенно если оно имеет место в первые годы жизни ребенка, часто возни-

кают более или менее тяжелые проблемы в психическом развитии детей. Давно было замечено, что дети, растущие в дефиците общения с взрослым (например, в домах ребенка), как правило, отстают в своем психическом и личностном развитии. Почему же так получается? Ведь, казалось бы, медицинское обслуживание, питание и физический уход при этом ничуть не хуже, чем в обычных детских садах.

Порою нам, взрослым, кажется, что психическое развитие ребенка происходит как бы само собой: дети растут, становятся сильнее, умнее, а роль взрослых сводится к тому, чтобы создавать необходимые условия для их защиты и безопасности: охранять от вредных воздействий, кормить, одевать, согревать их, обеспечивать одеждой и игрушками и пр. Но это не так.

Общение с близкими взрослыми – это не только условие, помогающее детям нормально жить и расти, это главный источник, двигатель психического развития. Опыт первых отношений с другими людьми является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, поведение среди людей и самочувствие. Ребенок не может стать нормальным человеком, если он не овладеет теми способностями, знаниями, умениями

ями, отношениями, которые существуют в обществе людей. Сам по себе ребенок никогда не научится говорить, пользоваться предметами, думать, чувствовать, рассуждать, как бы хорошо его ни одевали и ни кормили. Все это он может освоить только вместе с другими людьми и только через общение с ними.

Многочисленные психологические исследования показывают, что общение ребенка с взрослым является главным и решающим условием становления всех психических способностей и качеств ребенка: мышления, речи, самооценки, эмоциональной сферы, воображения и пр. От количества и качества общения зависит уровень будущих способностей ребенка, его характер, его будущее.

Но главное даже не в этом. Личность ребенка, его интересы, понимание себя, его сознание и самосознание могут возникнуть только в отношениях с взрослыми. Без любви, внимания и понимания близких взрослых ребенок не может стать полноценным человеком. Понятно, что такое внимание и понимание он может получить прежде всего в семье.

Но, к сожалению, дефицит необходимого общения дети нередко испытывают и в семье, и в детском саду. Достаточно часто ребенок не имеет содержательных связей с родителями, или ему недостает положительных эмоциональных контактов со сверстниками,

или его недолюбливает воспитатель. Такое неполноценное, деформированное общение, конечно же, отрицательно сказывается на формировании личности ребенка и на его психическом развитии. Чтобы взрослым, несущим ответственность за судьбу и развитие детей, вовремя предупредить пагубные последствия дефицита общения, надо хорошо понимать, что такое общение и какую роль оно играет в разные периоды детства.

Внешний и внутренний уровни общения

Наблюдая, как люди общаются друг с другом, мы можем видеть только внешнюю, поверхностную картину их взаимодействия – кто что говорит, кто как смотрит и т. д. Но за этой внешней картиной всегда лежит внутренний, невидимый, но очень важный слой общения – межличностные отношения. Первое, что появляется в жизни каждого человека, – это другой. Каждый приходит к пониманию и осознанию самого себя, уже имея опыт существования других и сосуществования с ними. Более того, самосознание становится возможным только благодаря тому, что другие люди так или иначе относятся ко мне, а я – к ним. Человек видит себя в другом и строит образ себя через отношение других людей.

Воспринимая другого человека, я не могу игнорировать тот факт, что этот другой тоже воспринимает меня, что я для него существую. При этом я знаю и вижу, как он меня воспринимает и как он ко мне относится. Человек имеет острую потребность быть отраженным в другом, получить подтверждение и утверждение своего «я», стремится быть увиденным и услышанным. В этом принципиальное отличие межлич-

ностных отношений от любых других. Ни камни, ни деревья, ни насекомые не знают обо мне ничего и никак ко мне не относятся. В случае другого человека отношение всегда взаимно – я неизбежно воспринимаю (или приписываю) ему какое-либо отношение ко мне, а значит, узнаю себя в другом.

Взаимный характер отношения и действия (взаимоотношения и взаимодействия) становится возможным благодаря тому, что другой человек подобен мне, т. е. у него, как и у меня, есть свое, хотя и другое «я». Причастность к этому другому «я» порождает ощущение единства с другим и феномены сопереживания (сочувствие, сорадование, сострадание и пр.). Открытость другому, способность проникать в него, учитывать его и считаться с ним – важнейшая способность и необходимое свойство человека, побуждающая людей тянуться друг к другу, переживать потребность в общении.

За каждым высказыванием или действием, обращенным к другому, стоит особая потребность в общении. Одно и то же действие или высказывание может отвечать разным потребностям в общении. Например, ребенок задает взрослому вопрос: «Кто быстрее бежит: волк или заяц?» Что побуждает ребенка обратиться к взрослому с этим вопросом? За этим простым обращением могут стоять самые разные

потребности. Может, ребенком движет познавательная потребность и его действительно интересует, кто быстрее бежит; может, ему хочется обратить на себя внимание взрослого и главное для него – потребность во внимании; может, ему важно продемонстрировать свои познания перед друзьями и удовлетворить потребность в признании сверстников. Или: один ребенок жалуется на другого. Как должен относиться к этому воспитатель? Опять же на этот вопрос нельзя ответить однозначно, пока мы не выясним, что стоит за этой жалобой и какая внутренняя потребность побуждает ребенка обратиться к воспитателю: потребность поговорить с взрослым и привлечь его внимание, потребность утвердиться в своей правоте («Я знаю, как нужно правильно себя вести!»), или ребенку хочется, чтобы его товарищ был наказан и он на его фоне выглядел хорошим.

Если воспитатель не будет знать, понимать или чувствовать эту внутреннюю потребность, побуждающую ребенка вступить в общение, он не сможет понять самого ребенка, а значит – и правильно ответить ему. Но чтобы правильно ответить ребенку и понять его, нужно хорошо знать не только его индивидуальные особенности, но и общие закономерности развития общения в детском возрасте.

Потребность в общении и характер отношений во

многим зависят от партнера по общению, от того, с кем общается ребенок. В дошкольном возрасте существуют две относительно самостоятельные сферы общения – с взрослым и со сверстником. Общение в обеих сферах необходимо для нормального развития личности ребенка. Но роли взрослого и сверстника в жизни ребенка, конечно, различны. Общение с взрослым и со сверстником развивается тоже по-разному. Поэтому в данном пособии эти две сферы общения будут рассматриваться отдельно. Начнем с главного, с того, что делает ребенка Человеком, – с его общения с взрослым.

Часть 1

Общение дошкольников с взрослым

Общение с взрослым имеет исключительное значение для ребенка на всех этапах детства. Но особенно важным оно является в первые семь лет его жизни, когда закладываются все основы личности и деятельности растущего человека. И чем меньше ребенку лет, тем большее значение для него имеет общение с взрослыми. Конечно, «взрослый» – понятие не абстрактное. Взрослый всегда конкретный человек – мама, папа, бабушка, воспитатель, медсестра. Воспитатели часто утверждают, что налаживать контакты с ребенком, пытаться понять его и формировать его хорошие качества – задача родителей; только мать или отец могут воспитывать ребенка, дать ему тепло и ласку. Но это не совсем так. Нередки случаи, когда в силу неблагоприятной обстановки в семье самым значимым и любимым взрослым для ребенка становится воспитатель. Именно он удовлетворял потребность ребенка в общении и давал ему то, что не могли дать родители. Да и для детей, растущих в хороших семьях, отношение к ним воспитателя и харак-

тер его общения с ним существенно отражаются на их развитии и настроении. Поэтому воспитатель не может ограничиваться формальным выполнением своих обязанностей. Он должен присматриваться к детям, пытаться понять их и, конечно, общаться с ними.

Проблема общения дошкольника с взрослым имеет два аспекта. Во-первых, это развитие самого общения на протяжении дошкольного детства. Из этого следует, что педагогу необходимо знать интересы детей разного возраста, уметь поддержать подходящие темы для разговора с ними, определять уровень развития общения и компенсировать возможные недостатки.

Во-вторых, общение влияет на развитие личности ребенка. Работая с детьми, педагог должен представлять, как через общение с ребенком можно развивать мотивы и смыслы детских действий, сознание и самосознание детей, их инициативность и произвольность.

Следующие главы пособия будут посвящены этим вопросам.

Глава 1. Развитие общения ребенка с взрослым

1.1. Понятие «форма общения»

Выдающийся отечественный психолог М. Лисина рассматривала общение ребенка с взрослым как своеобразную деятельность, предметом которой является другой человек. Подобно всякой другой деятельности, общение направлено на удовлетворение особой потребности. **Потребность в общении** нельзя свести к прагматическим нуждам человека (подобно, например, потребностями в пище, во впечатлениях, в безопасности, активности и пр.). Психологическая сущность потребности в общении состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей.

Человек стремится узнать и оценить отдельные качества и способности свои и других людей. Сравнивая себя с другими и выясняя, как они оценивают его, человек формирует самооценку, познает и оценивает других.

Иной путь познания себя через другого заключается в соединении, приобщенности к другим людям. Переживая общность с другим человеком (любовь,

дружбу, уважение), мы как бы проникаем в его существо. В таком соединении не приобретаются новые знания (мы не узнаем ничего нового), вместе с тем именно в отношениях с другим человек находит, осознает себя, открывает и понимает других во всей их (и своей) целостности и уникальности и в этом смысле познает себя и другого.

Если первый путь познания предполагает отстраненный, объективный анализ отдельных качеств – их обнаружение, оценку и сравнение, то второй путь направлен на познание «изнутри», на переживание общности себя и другого в целостности и единстве.

Помимо потребности, которая определяется характером отношения к другому, общение всякий раз имеет определенные мотивы, ради достижения которых предпринимается общение. В широком смысле мотивом общения является другой человек, в нашем случае – взрослый. Однако человек – объект чрезвычайно сложный и многогранный. Он обладает самыми разными свойствами и качествами. Те качества, которые побуждают человека к общению и являются на данном этапе главными, становятся мотивами общения.

М. Лисина выделяла три группы качеств и, соответственно, три основные категории мотивов общения – деловые, познавательные и личностные.

Деловые мотивы выражаются в способности к сотрудничеству, игре, общей активности. Взрослый выступает здесь как партнер, участник совместной деятельности. Ребенку важно, во что взрослый умеет играть, какие у него есть интересные предметы, что он может показать и пр.

Познавательные мотивы возникают в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, в познании нового. Взрослый при этом выступает как источник новой информации и в то же время слушатель, способный понять и оценить суждения и вопросы ребенка.

Деловые и познавательные мотивы общения всегда включены в другую деятельность (практическую или познавательную) и играют в ней служебную роль. Общение составляет здесь лишь часть более широкого взаимодействия ребенка и взрослого.

В отличие от этого, третья категория мотивов общения – *личностные мотивы* – характерны только для общения как самостоятельного вида деятельности. В случае личностных мотивов общение побуждается самим человеком, его личностью. Это могут быть отдельные личностные качества, а могут быть отношения с другим человеком как с целостной личностью.

Потребности и мотивы общения удовлетворяются с

помощью определенных средств общения. М. Лисина выделяла три вида средств общения:

- 1) экспрессивно-мимические (взгляды, улыбки, гримасы, различные выражения лица);
- 2) предметно-действенные (позы, жесты, действия с игрушками и пр.);
- 3) речевые.

Первые – выражают, вторые – изображают, третьи – обозначают то содержание, которое ребенок стремится передать взрослому или получить от него.

Психологические исследования показали, что потребности, мотивы и средства общения образуют устойчивые сочетания – формы общения, которые закономерно сменяются на протяжении детского возраста. Развитие общения ребенка с взрослым М. Лисина рассматривала как смену своеобразных форм общения.

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

- 1) время возникновения в онтогенезе;
- 2) место в системе общей жизнедеятельности;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемое детьми в ходе данной формы общения;
- 4) ведущие мотивы, побуждающие ребенка к обще-

нию;

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 педагога является умение правильно определить и развить ту или иную форму общения, соответственно возрасту и индивидуальным возможностям малыша. Рассмотрим последовательность форм общения ребенка с взрослым начиная с первых месяцев жизни.

1.2. Развитие общения в раннем возрасте

Ребенок не рождается на свет с готовой потребностью в общении. В первые 2–3 недели он не видит и не воспринимает взрослого. Но, несмотря на это, родители постоянно разговаривают с ним, ласкают его, пытаются поймать и задержать на себе его 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 с 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 3–4 месяца) при виде знакомого человека ребенок радуется, начинает активно двигаться, гулить, привлекать к себе внимание взрослого, а если тот не обращает на него никакого 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 никакого внимания, просто не замечают. Даже недовольство взрослого, его гнев они воспринимают радостно, потому что в них – внимание к ребенку, обращенность к нему. *Потребность во внимании взрослого* – это первая и основная потребность в общении – остается у ребенка на всю жизнь. Позднее к ней присоединяются другие потребности, но в младенческом возрасте она является единственной, и удовлетворить ее не так трудно. Нужно просто чаще улыбаться младенцу, разговаривать с ним, ласкать его.

Некоторые родители считают все эти воздействия ненужными и даже вредными. Стремясь не баловать ребенка, не приучать его к излишнему вниманию, они сухо и формально исполняют свои родительские обя-

занности: кормят по часам, перепеленывают, гуляют, не выражая при этом никаких родительских чувств. Такое строгое формальное воспитание в младенческом возрасте несет в себе определенные риски. Дело в том, что в положительных эмоциональных контактах с взрослым не только происходит удовлетворение уже существующей потребности малыша во внимании и доброжелательности, но и закладывается основа будущего развития личности ребенка, его активное, деятельное отношение к окружающему, интерес к предметам, способность видеть, слышать, воспринимать мир, уверенность в себе и пр. Предпосылки всех этих важнейших качеств появляются в самом простом и примитивном на первый взгляд общении матери с младенцем. Если же на 1-м году жизни ребенок в силу каких-то причин не получает достаточного внимания и тепла от близких взрослых (разлука с матерью, занятость родителей или их неумение играть с малышом и пр.), это так или иначе дает о себе знать в дальнейшем. Такие дети становятся скованными, пассивными, неуверенными или, напротив, жестокими и агрессивными. Компенсировать их неудовлетворенную потребность во внимании и доброжелательности взрослых в более позднем возрасте бывает очень трудно. Поэтому педагогам и психологам необходимо показывать и объяснять родителям ма-

леньких детей, как важно для младенца простое внимание и доброжелательность близких взрослых.

Младенец еще не выделяет отдельные качества взрослого человека. Ему совершенно безразличны уровень его знаний и умений, его социальное или имущественное положение, ему все равно, как он выглядит и во что одет. Малыша привлекает только личность взрослого и его внимание, отношение к нему. Следовательно, 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 имеют исключительно *экспрессивно-мимический характер*. Внешне такое общение выглядит как обмен взглядами, улыбками: вскрики и гуление ребенка, 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 1 до 6 месяцев жизни.

В этот период общение младенца с взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребенка. Для ситуа-

тивно-личностного общения характерны потребность во внимании и доброжелательности, личностные мотивы и экспрессивно-мимические средства общения.

Однако уже во втором полугодии 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 10–11 месяцев и попытаться наладить с ним эмоциональное общение (улыбаться, гладить, говорить ласковые слова и пр.), малыш скорее всего начнет сопротивляться, хватать и рассматривать все, что попадет под руки, – воротник взрослого, его волосы, очки, часы и пр., а вовсе не отвечать на его улыбки. Дело в том, что в этом возрасте складывается новая форма общения ребенка с взрослым – **ситуативно-деловая** и связанная с ним *потребность в деловом сотрудничестве*. Взрослый теперь 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, прини-

мать различные позы. Все это приводит к тому, что к экспрессивно-мимическим добавляются *предметно-действенные средства общения* – дети активно пользуются жестами, позами, выразительными движениями.

Сначала дети тянутся только к тем предметам и игрушкам, которые показывают им взрослые. В комнате может находиться много интересных игрушек, но дети не будут обращать на них внимание и будут скучать среди этого изобилия. Но как только взрослый (или старший ребенок) возьмет одну из них и покажет, как можно с ней играть (как двигают машину, как прыгает собачка, как можно причесывать куклу и пр.), – дети потянутся именно к этой игрушке, она станет самой нужной и интересной.

Это происходит по двум причинам. Во-первых, взрослый человек остается для ребенка центром его предпочтений, в силу этого 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 и 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, куклу можно кормить и укладывать спать, а из кубиков можно построить башню. Без такого показа ребенок просто не знает, что делать с этими предметами, а потому и не тянется к ним. Чтобы дети стали играть с игрушками, взрослый обязательно должен сначала показать и рассказать, что можно делать с ними и как играть. Причем, показывая те или иные действия с предметами, важно не просто совершать их, но постоянно обращаться к ребенку, разговаривать с ним, смотреть ему в глаза, поддерживать и поощрять его правильные самостоятельные действия. Такие совместные игры с предметами и представляют собой деловое общение или сотрудничество ребенка с взрослым. Потребность в сотрудничестве является основной для ситуативно-делового общения.

Ситуативно-деловая форма остается главной в общении ребенка с 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:

- 1) ребенок овладевает предметными действиями, учится пользоваться бытовыми предметами (ложкой, расческой, горшком), играть с игрушками, одеваться, умываться и пр.;

2) происходит интенсивное развитие всех познавательных процессов (восприятия, внимания, наглядно-действенного мышления, памяти);

3) начинает проявляться активность и самостоятельность ребенка – манипулируя с предметами, он впервые чувствует себя независимым от взрослого и свободным в своих действиях; он становится субъектом своей деятельности и самостоятельным партнером по общению;

4) появляются первые слова ребенка: чтобы попросить у взрослого нужный предмет, ребенку необходимо назвать его, то есть произнести слово, причем эту задачу – сказать то или иное слово – ставит перед ребенком только взрослый.

Заметим, что сам ребенок без побуждения и поддержки взрослого говорить никогда не начнет. В ситуативно-деловом общении взрослый постоянно ставит перед малышом речевую задачу – показывая ребенку новый предмет, он предлагает ему назвать этот предмет, то есть произнести вслед за ним новое слово. Так во взаимодействии с взрослым по поводу предметов возникает и развивается главное специфически человеческое средство общения, мышления и саморегуляции – речь.

1.3. Внеситуативное общение дошкольника с взрослым

Появление и развитие речи делает возможным появление новой формы общения ребенка с взрослым, который существенно отличается от двух предыдущих. Две первые формы общения были ситуативными, потому что основное содержание этого общения 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 с взрослым могут стать такие явления и события, которые нельзя увидеть в конкретной ситуации взаимодействия. Например, они могут говорить о дожде, о том, что светит солнце, о птицах, которые улетели в далекие страны, об устройстве машины и пр. С другой стороны, содержанием общения могут стать собственные переживания, цели и планы, отношения, воспоминания и

пр. Все это также нельзя увидеть глазами и потрогать руками, однако через общение с взрослым подобные явления становятся вполне реальными и значимыми для ребенка.

Очевидно, что появление внеситуативного общения существенно раздвигает горизонты жизненного мира дошкольника.

Внеситуативное общение – общение, содержание которого выходит за пределы воспринимаемой ситуации. Оно становится возможным только благодаря тому, что ребенок овладевает активной речью. Ведь речь – это единственное и универсальное средство, позволяющее взрослому создать устойчивые образы и представления о предметах, отсутствующих в данный момент перед глазами ребенка, и действовать с этими образами и представлениями, которых нет в данной ситуации взаимодействия.

Внеситуативное общение может проходить только в речевой форме – как разговор ребенка и взрослого. Такое общение предъявляет новые требования к поведению взрослого. Здесь уже недостаточно просто быть внимательным к ребенку и играть с ним в игрушки. Нужно обязательно разговаривать с ним, рассказывать о том, чего сам дошкольник еще не знает, не видел, расширять его представления о мире. Существует две формы внеситуативного общения – позна-

вательная и личностная.

1.3.1. Внеситуативно-познавательное общение

При нормальном ходе развития **познавательное общение** складывается примерно к 4–5 годам. Явным свидетельством появления у ребенка такого общения являются его вопросы, адресованные взрослому. Эти вопросы в основном направлены на выяснении закономерностей живой и неживой природы. Детей этого возраста интересует все. Вот некоторые вопросы, которые задают дошкольники:

- Почему белки от людей убегают?
- Где зимуют бабочки?
- Почему медведи не носят бусы?
- Почему рыбы не тонут?
- Откуда дети берутся?
- Кто дырки в носу сделал?

Ответы на все эти вопросы может дать только взрослый. Именно он становится для дошкольника главным источником новых знаний о событиях, предметах и явлениях, происходящих вокруг *Познавательные мотивы общения* выходят на первый план.

Интересно, что детей в этом возрасте удовлетворяют любые ответы взрослого. Вовсе не обязатель-

но посвящать их в физиологические подробности работы организма или давать научные обоснования интересующих их вопросов. Да это и невозможно сделать, так как малыши далеко не все поймут. Достаточно просто связать интересующее их явление с тем, что они уже знают и понимают. Например: белки боятся охотников; бабочки зимуют под снегом, им там теплее; рыбы умеют дышать в воде и т. д. Такие весьма поверхностные ответы вполне удовлетворяют детей и способствуют тому, что у них складывается своя, пусть еще примитивная, картина мира.

В то же время детские представления о мире надолго остаются в памяти человека. Поэтому ответы взрослого не должны искажать действительности и допускать в сознание ребенка все объясняющие волшебные силы. Несмотря на простоту и доступность, эти ответы должны отражать реальное положение вещей. 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 не достаточно простого внимания и сотрудничества с взрослым. Ему нужно серьезное, уважительное отношение к его вопросам, интересам и действиям. *Потребность в уважении*, в признании взрослого 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 3–4 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 и он стремится избежать его.

Лучший способ научить чему-то дошкольника, привить ему интерес к какому-то занятию – это поощрение его успехов, похвала его действий. Например, можно объективно оценивать возможности ребенка пяти лет, совсем не умеющего рисовать, 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 этому занятию, он будет отказываться от того занятия, которое вызывает сплошные замечания и нарекания со стороны воспитателя. Следовательно, 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 даже самых незначительных его успехов. Если рисунок далек от совершенства, лучше подчеркнуть его минимальные (пусть и несуществующие) достоинства, показать способности ребенка к рисованию, чем давать ему 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. Это, конечно же, принесет больше пользы, чем страх перед замечаниями взрослого и сознание своей неспособности. Итак, для познавательного общения ребенка с взрослым характерны:

- 1) потребность в уважении взрослого, которая выражается в обидах на замечания и отрицательные оценки воспитателя;

- 2) познавательные мотивы общения, любознательность детей, стремление объяснить мир, что проявляется в детских вопросах;

- 3) хорошее владение речью, которое позволяет разговаривать с взрослым о вещах, не находящихся в конкретной ситуации.

1.3.2. Внеситуативно-личностное общение

Со временем внимание дошкольников все более привлекают события, происходящие среди окружающих людей. Человеческие отношения, нормы поведения, качества отдельных людей начинают интересовать ребенка больше, чем жизнь животных или явления природы. Что можно, а что нельзя, кто добрый, а кто жадный, что хорошо, а что плохо – эти и другие подобные вопросы уже волнуют старших дошкольников. И ответы на них опять же может дать только взрослый. Конечно, и раньше взрослые постоянно говорили детям, как нужно вести себя, что можно, а что нельзя, но младшие дошкольники лишь подчинялись (или не подчинялись) требованиям взрослого. Теперь, в 6–7 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 с взрослым 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 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 с взрослыми и ровесниками.

Это стремление, конечно же, нужно поддерживать, а значит, чаще разговаривать с детьми об их поступках и отношениях между собой, давать оценки их действиям. Старшие дошкольники по-прежнему нуждаются в поощрении и одобрении взрослого. Но их уже больше волнуют не конкретные умения, а моральные качества людей. Если ребенок уверен, что взрослый хорошо относится к нему и уважает его личность, он может спокойно, по-деловому относиться к его 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 оценки.

Потребность в понимании взрослого – отличительная особенность личностной формы общения. Но если взрослый часто говорит ребенку, что он жадный, ленивый, трусливый и пр., это может сильно обидеть и ранить ребенка и отнюдь не приведет к исправлению отрицательных черт характера. Здесь опять же значительно более полезным будет поощрение его правильных поступков и положительных качеств, чем осуждение недостатков ребенка.

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. Все это сближает эту форму общения с примитивным личностным (но ситуативным) общением, которое наблюдается у младенцев. Однако личность взрослого для старшего дошкольника имеет совсем другое значение. Старший партнер является для ребенка уже не абстрактным источником внимания и доброжелательности, а конкретной личностью с определенными качествами (семейным положением, возрастом, профессией и пр.). Все эти качества очень важны для ребенка. Кроме того, взрослый – это компетентный судья, знающий,

«что такое хорошо и что такое плохо», 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. Это значение заключается в следующем:

1) ребенок сознательно усваивает нормы и правила поведения и начинает сознательно следовать им в своих действиях и поступках, он узнает, «что такое хорошо и что такое плохо», и стремится поступать хорошо (уже в школьном возрасте это стремление, увы, проходит), учится сравнивать себя с образцом, видеть себя как бы со стороны, что является необходимым условием сознательного управления своим поведением;

2) дети учатся общаться без опоры на конкретные действия и наглядный материал – разговоры о человеческих качествах и личных поступках происходят без картинок и без игрушек, дети должны слушать и понимать другого, уметь сопереживать и отвечать ему

– это важнейшие человеческие качества;

3) в личностном общении дети учатся различать роли разных взрослых (воспитателя, врача, учителя и пр.) и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения в общении с ними.

1.4. Форма общения и возраст ребенка

- При нормальном развитии ребенка каждая их перечисленных форм общения складывается в определенном возрасте: ситуативно-личностная форма общения возникает на 2-м месяце жизни и остается единственной до 6–7 месяцев;

- ситуативно-деловое общение с взрослым формируется во втором полугодии жизни, в это время главное для ребенка – совместная игра с предметами; это общение остается главным примерно до 4 лет;

- в возрасте 4–5 лет, когда ребенок уже хорошо владеет речью и может разговаривать с взрослым на отвлеченные темы, становится возможным внеситуативно-познавательное общение;

- в 6 лет, то есть к концу дошкольного возраста, возникает речевое общение с взрослым на личностные темы.

Но это лишь общая, усредненная возрастная по-

следовательность, 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. Бывает, что дети до конца дошкольного возраста остаются на уровне ситуативно-делового общения, то есть дошкольник хочет только играть в игрушки, не задает вопросов и не может поддержать простого разговора. Достаточно часто у дошкольников вообще не формируется речевое общение на личностные темы. А в некоторых случаях у дошкольников 5 лет преобладает ситуативно-личностное общение, которое характерно для младенцев первого полугодия. Конечно, поведение дошкольников при этом совсем не похоже на младенческое, однако отношение к взрослому и общение с ним у вполне большого ребенка может быть таким же, как у младенца. Например, дошкольник стремится только к физическому контакту с взрослым – обнимает, целует его, замирает от блаженства, когда взрослый гладит его по головке и пр. При этом всякий содержательный разговор или даже совместная игра вызывают его смущение, замкнутость и даже отказ от общения. Единственное, что ему нужно от взрослого, – его внимание и доброжелательность. Такой тип общения нормален для младенцев, но если он

является основным для 5-летнего ребенка – это тревожный симптом, который свидетельствует о серьезном отставании в развитии.

Обычно это отставание вызвано тем, что дети в раннем возрасте недополучили необходимого им личного, эмоционального общения с взрослым; оно, как правило, наблюдается в детских домах. В нормальных условиях воспитания это явление встречается довольно редко. А вот «застревание» на уровне ситуативно-делового общения до конца дошкольного возраста является более типичным. Оно заключается в том, что дети хотят только играть с взрослым, их волнует только то, какие игрушки разрешит взять сегодня воспитатель, какую игру он им предложит. Они с удовольствием играют с взрослым, но избегают любого разговора на познавательные и личностные темы. Это естественно для ребенка 1–3 лет, но у 5-6-летних детей должно вызывать тревогу и опасения. Если до 6-летнего возраста интересы ребенка ограничиваются предметными действиями и играми, а его высказывания касаются только окружающих предметов и сиюминутных желаний, можно говорить о явной задержке в развитии общения ребенка с взрослым.

В то же время в некоторых, достаточно редких случаях развитие общения опережает возраст ребенка. Например, отдельные дети уже в 3–4 года проявля-

ют интерес к личностным проблемам, человеческим отношениям, любят и могут разговаривать о том, как надо себя вести, стремятся действовать по правилу. В таких случаях можно говорить о внеситуативно-личностном общении уже в младшем дошкольном возрасте. Однако такое опережение также далеко не всегда благоприятно. В тех случаях, когда внеситуативно-личностное общение возникает сразу после ситуативно-делового, период внеситуативно-познавательного общения оказывается пропущенным, а значит, у ребенка не формируются познавательные интересы и зачатки детского мировоззрения.

Правильный ход развития общения заключается в последовательном и полноценном проживании каждой формы общения в соответствующем возрасте.

Конечно, наличие ведущей формы общения отнюдь не означает, что при этом исключаются все другие формы взаимодействия и что ребенок, достигший, например, внеситуативно-личностной формы общения, должен только и делать, что разговаривать с взрослым на личностные темы. В реальной жизни сосуществуют самые разные виды общения, которые вступают в действие в зависимости от ситуации, — умение общаться (и у ребенка, и у взрослого) как раз и заключается в том, как поведение человека соответствует задачам и требованиям обстановки, как широ-

ко он использует и варьирует деловые, познавательные и личностные контакты с другим человеком. Но уровень развития общения определяется по высшим достижениям ребенка в области общения. Показателем развития общения является не преобладание тех или иных контактов, а возможность и способность общаться на разные темы, в зависимости от ситуации и от партнера.

Чтобы проводить определенную педагогическую работу с ребенком по развитию его общения с взрослым, нужно уметь выявлять его наиболее высокий уровень общения, его максимальные достижения в этой области. Как же определить, на каком уровне развития общения находится ребенок?

Прежде всего, конечно же, нужно внимательно наблюдать за ребенком: по какому поводу он чаще всего обращается к взрослому; требует ли оценки своих действий; задает ли вопросы; все это можно выяснить, наблюдая за ребенком в группе детского сада или на прогулке. Если поведение ребенка пассивно, безынициативно, если он часами занимается с игрушками, совсем не обращаясь к воспитателю, следует внимательнее присмотреться к такому ребенку. Его поведение, хотя, может быть, оно удобно для воспитателя, должно вызывать тревогу: скорее всего, это симптомы недостаточно развитой (а может быть, и от-

сутствующей вообще) потребности в общении. Если ребенок, напротив, не отходит от воспитателя, ждет его ласки, но при этом не умеет играть, слушать сказки, разговаривать с взрослым – это может свидетельствовать о явной задержке в развитии общения.

Но бывает, что в повседневной жизни, несмотря на частые контакты с дошкольником, трудно понять, каковы его максимальные достижения в области общения и способен ли он к познавательному или личностному речевому общению. Чтобы выяснить это, нужно провести с ребенком специальные занятия, направленные на выявление уровня его общения с взрослым.

1.4.1. Педагогическая диагностика форм общения ребенка с взрослым

Определяя уровень развития общения, необходимо помнить, что общение обязательно предполагает взаимность, обоюдность. Это ни в коем случае не воздействие на другого и не подчинение ему. В общении должны быть активны оба партнера, и обращение каждого направлено на ответ другого. При диагностике общения необходимо учитывать активность ребенка в общении и его чувствительность к партнеру.

Активность проявляется в стремлении обратиться

на себя внимание, высказать свое мнение, развить тему разговора, предложить что-то необычное и пр. *Чувствительность* к партнеру выражается во внимании к нему (в интересе к его словам и действиям, во взглядах), в готовности ответить на его предложение, в способности услышать и понять другого. Обе стороны одинаково важны для полноценного общения, однако их выраженность может быть различной у разных детей и в разных ситуациях.

Для выявления формы общения следует осуществить с ребенком различные виды взаимодействия в разных ситуациях, моделирующих ту или иную форму общения. Для моделирования ситуативно-деловой формы общения оптимальной ситуацией является совместная игра, внеситуативно-познавательной – беседа по книжке с картинками, внеситуативно-личностной – «разговор по душам». Остановимся на конкретном описании данных ситуаций.

Воспитатель предлагает ребенку на выбор разные формы взаимодействия. Спрашивает его, что он больше хочет делать вместе: играть с игрушками, читать новую книжку или просто поговорить о чем-нибудь. Если ребенок уверенно и однозначно выбирает совместную игру, значит, он предпочитает ситуативно-деловое общение с взрослым. Выбор новой книжки означает интерес к познавательному обще-

нию. Предпочтение разговора может свидетельствовать о стремлении ребенка к личностному общению с взрослым. Однако сознательный выбор, хотя и является весьма показательным, не может быть единственным для определения ведущей формы общения. Например, если ребенок выбирает совместную игру, это еще не означает, что он не способен к личностному общению. Кроме того, некоторые дети сразу не могут осуществить выбор или выбирают сразу все три формы взаимодействия, поскольку они привлекательны для них в равной мере. Поэтому для более точного определения формы общения важно провести все три вида взаимодействия с ребенком.

Начинать лучше с самого простого и доступного для дошкольников – *ситуативно – делового общения*, то есть с совместной игры. Для этого подходят любые игрушки – кубики, куклы, машинки, конструктор и пр. Играя с ребенком, нужно обращать внимание не на саму его способность играть с предметами, а на способность играть вместе с взрослым. Для этого важно отмечать, умеет ли ребенок ориентироваться на партнера, учитывает ли его интересы, увлечен ли он совместной деятельностью или предпочитает играть в одиночку. Как правило, стремление и способность к ситуативно-деловому общению проявляют все дошкольники. Но важно выяснить, не явля-

ется ли этот вид общения единственным, доступным ребенку, способен ли он к внеситуативным контактам с взрослым.

Для выяснения способности ребенка к *внеситуативно-познавательному общению* подходит беседа по поводу прочитанной книги, в которой содержатся новые для ребенка знания – о машинах, животных, птицах, явлениях природы и пр. Эта беседа должна строиться не как пересказ того, что запомнил ребенок или что он понял, а как обсуждение прочитанного или рассказанного воспитателем. В этой беседе в равной мере должны участвовать и взрослый, и его младший собеседник. При этом взрослый должен отмечать, насколько увлечен ребенок, задает ли он вопросы (если да, то какие), рассказывает ли о своих познаниях, как долго он может разговаривать с взрослым, не меняя тему разговора и не отвлекаясь на посторонние действия. Бывает, что ребенок в этой ситуации не проявляет никакого интереса к содержанию книжки и новым знаниям – смотрит по сторонам, перескакивает с одной темы на другую, стремится поскорей закончить этот скучный для него разговор и заняться более интересной игрой. Это может свидетельствовать о том, что он еще не владеет познавательным общением с взрослым, что его познавательные интересы еще не развиты. Многие дети, доста-

точно хорошо умея общаться с взрослым на познавательные темы, до конца дошкольного возраста проявляют неспособность к личностному общению. Они не могут рассказать о себе, не проявляют интереса к другим людям, не могут сказать, что они любят, а что им не нравится. Взрослый остается для них источником новых знаний и партнером по игре.

Для выяснения способности детей к *внеситуативно-личностному общению* можно начать простой разговор с ребенком о его отношениях с друзьями. Например, спросить у него, кто из его друзей ему больше нравится и почему, с кем он чаще всего ссорится, с кем хотел бы дружить. Можно спросить, есть ли у него любимая сказка (или книжка), кто из ее героев обладает какими-либо положительными или отрицательными качествами. Важно, чтобы взрослый не только спрашивал у ребенка, но и высказывал свое отношение к тем или иным персонажам, рассказывал о себе, других людях – словом, был равноправным участником разговора. Темы личностного общения могут быть самыми разными. Желательно, чтобы они были связаны с реальными событиями жизни ребенка, с его личными интересами и с его опытом общения с другими людьми. Главное, чтобы разговор шел не о предметах или животных (как при познавательном общении), а о людях – их качествах, поступках, отно-

шениях. При этом нужно выяснить, интересуется ли ребенок мнением взрослого, важно ли ему, чтобы его оценки совпадали с оценками старшего партнера.

Еще одно отличие личностного общения от познавательного заключается в том, что личностное общение происходит без всякого наглядного материала. Здесь ребенок должен говорить о таких вещах, которые невозможно увидеть, потрогать и даже нарисовать на картинке (например, о хороших и дурных качествах, настроениях человека и пр.). Именно это делает речевое личностное общение трудным для дошкольников. Но способность к речевому общению без опоры на наглядный материал очень важна для дальнейшей жизни ребенка и подготовки его к школе.

Разговаривая с ребенком на личностные темы, важно также следить за тем, насколько ребенок способен слышать взрослого, не перебивать его, не отвлекаться на посторонние действия.

После того как воспитатель осуществил с ребенком все три вида общения, у него складывается определенное впечатление о нем – что ему больше нравится делать с вами, что меньше. Для выявления уровня развития общения ребенка нужно сравнить его активность и заинтересованность в разных видах взаимодействия с взрослым: когда он чаще всего обращался к взрослому, когда проявлял максимальную для себя

сосредоточенность, в какой ситуации он чувствовал себя наиболее свободно и раскованно. Часто бывает так, что дети очень активно и эмоционально ведут себя во время игры, увлеченно рассматривают и обсуждают книжки, но когда взрослый начинает с ними разговор о событиях из их жизни, о том, что они любят и чего хотят, они смущаются, отводят глаза в сторону и стремятся избежать такого общения. Это может свидетельствовать о несформированности наиболее сложной для дошкольников внеситуативно-личностной формы общения. Если же ребенок одинаково активен во всех ситуациях и с удовольствием принимает все формы взаимодействия, можно говорить о том, что он овладел всеми доступными для дошкольника формами общения.

Хорошим показателем может быть также продолжительность того или иного взаимодействия, которую должен регулировать сам ребенок. Чем дольше ему хочется общаться с взрослым в той или иной ситуации, тем более эта ситуация соответствует его потребностям. Конечно, продолжать разговор на личностную тему в течение долгого времени слишком трудно даже для 6-летнего ребенка. Но если он может хотя бы в течение 5–7 мин поддерживать такой разговор, не отвлекаясь на посторонние действия, это может свидетельствовать о его способности к личност-

ному общению.

Таким образом, для выявления уровня развития общения ребенка в разных ситуациях нужно иметь в виду следующие показатели:

- 1) выбор ситуации общения с взрослым;
- 2) активность ребенка в разных ситуациях – его разговорчивость, способность проявить инициативу и развивать тему общения;
- 3) чувствительность к словам и действиям партнера, способность слышать высказывания другого и адекватно отвечать на них;
- 4) общий интерес и настроение ребенка – его сосредоточенность на теме общения, раскованность, эмоциональный комфорт;
- 5) время, в течение которого ребенок может и хочет общаться.

Сравнение этих показателей в трех ситуациях общения поможет выяснить, какая из них является более привлекательной для ребенка и, следовательно, какой уровень общения доступен для него. Напомним, что уровень развития общения определяется по его высшим достижениям. Так, если ребенок одинаково активно принимает все предложенные ситуации, можно зафиксировать наиболее высокую форму общения с взрослым – внеситуативно-личностную.

1.5. Занятия, направленные на развитие внеситуативного общения дошкольника с взрослым

Что же делать, если ребенок существенно отстает в развитии общения? Если в 4 года он не умеет играть вместе с другим человеком, а в 5–6 лет не может поддержать простой разговор? Можно ли научить его по-новому общаться с взрослым?

Для этого нужны специальные занятия, направленные на развитие общения. Характер этих занятий должен зависеть от индивидуальных особенностей и возможностей каждого конкретного ребенка. Индивидуальная работа с ребенком – необходимое условие развития общения. Однако, несмотря на бесконечное разнообразие конкретных 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 того общения, которым тот еще не владеет. Поэтому, чтобы учить детей тому или иному виду общения, нужно уметь общаться самому. Главная трудность при проведении таких занятий состоит в том, что требуется не просто демонстрировать перед ребенком более со-

вершенные и пока недоступные ему формы общения – познавательного или личностного, а вести ребенка за собой, включать его в это общение.

Это возможно только в том случае, если воспитатель опирается на уже достигнутый ребенком уровень развития, то есть занятия лучше начинать с того уровня общения, которого ребенок уже достиг, а значит, 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 пр. В таких играх может участвовать несколько детей (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 участвовать в игре. В таких совместных играх дети учатся ориентироваться на партнера, не обижаться, если проиграли. Они ощущают радость от совместной деятельности с другими детьми и с взрослым, чувствуют себя включенными в общее занятие. Кроме того, во время игровых занятий замкнутые и стеснительные дети начинают себя чувствовать более легко и свободно. После того как взрослый 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, которое является необходимым условием формирования более сложных видов общения.

1.5.1. Формирование познавательного общения

Если при выяснении уровня развития общения ребенок не проявил склонности к разговору с взрослым на познавательные темы, следующим этапом занятий должно стать формирование этого вида общения. Для этого нужно постепенно в ходе игры или после нее вовлекать детей в разговор на познавательные темы: рассказать им о жизни и повадках животных, о машинах, явлениях природы и пр. 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 лучше сопровождать показом картинок, иллюстрирующих содержание рассказов. Хорошим наглядным материалом для таких бесед могут служить различные виды детского лото – зоологическое лото, ботаническое лото и пр.

Но воспитатель должен не просто сообщать интересные сведения, а стараться включить ребенка в разговор, сделать его равноправным участником бе-

седы. 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 со стороны детей, любые проявления любознательности: хвалил за интересные вопросы и обязательно отвечал на них, поддерживал все активные высказывания, касающиеся основной темы разговора. Такие познавательные беседы лучше проводить индивидуально или в небольшой группе детей (3–4 человека), находящихся на одинаковом уровне развития общения. Эта беседа может продолжаться от 5 до 15 мин, в зависимости от желания самих 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 булki», «От семечка до яблока» и пр. В качестве основы для беседы можно использовать детские книжки с картинками, в которых содержатся новые сведения (о машинах, животных и пр.). Однако здесь важно помнить, что задача таких занятий – не только сообщение детям новых знаний, но и, главное, формирование у них спо-

способности общаться на познавательные темы. Поэтому не следует выбирать слишком сложные и малодоступные детям вопросы. Лучше подбирать такие темы, которые интересны самим детям и о которых у них уже есть свои 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 детей, которые имеют отношение к обсуждаемой теме.

Хорошей опорой для познавательного общения может быть не только иллюстративный материал (книжки, картинки), но и опыт самого ребенка. Разглядывая картинки, дети, например, любят вспоминать, где они видели таких зверей или птиц, куда они ходили с родителями и пр. Поощряя и развивая подобные высказывания, взрослый должен следить затем, чтобы ребенок не уклонился от основной темы разговора 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 мин разговаривать с взрослым на познавательные темы.

1.5.2. Формирование личностного общения

По-другому должны строиться занятия по формированию личностного общения. В ходе таких занятий 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 детей: рисование, лепка из пластилина, конструирование, аппликация и пр. Давая нескольким детям конкретное задание (например, нарисовать птичку или вырезать домик), воспитатель может затем попросить каждого ребенка оценить свой рисунок, рисунки товарищей, выбрать лучшие произведения, отметить недостатки остальных. Усилия воспитателя должны быть направлены на то, чтобы привлечь внимание детей к оценке их собственных умений и достижений в области хорошо знакомой им деятельности. Здесь важно, чтобы

дети научились более или менее объективно сравнивать собственные умения с умениями других, формулировать и обосновывать свои оценки, сопоставлять их с оценками и мнениями товарищей. Взрослый при этом должен высказывать и обосновывать свое отношение к результатам детской деятельности, но не навязывая его как единственное и не подавляя инициативу детей. В дальнейшем это умение высказывать и обосновывать свое мнение, сравнивать себя с другими нужно наполнять личностным содержанием.

Последующие занятия лучше проводить индивидуально с каждым ребенком. Желательно начинать с чтения и обсуждения детских книжек о событиях из жизни детей – об их конфликтах, отношениях, поступках. Хорошим материалом для таких бесед могут служить рассказы для детей Л. Толстого, Л. Пантелеева или сказки, в которых моральная оценка тех или иных качеств и поступков персонажей выступает особенно ярко.

После прочтения такой книжки воспитатель может спросить ребенка, 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 высказывает свое мнение и обосновывает его. После этого можно предложить ребенку другую историю для обсуждения.

Важно, чтобы ребенок все же попытался осмыслить и оценить человеческие поступки и отношения. Постепенно можно переводить беседу от конкретной истории к какой-либо общей теме, касающейся жизни 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 жизни, в его отношениях с ребятами можно увидеть те же проблемы, что и в прочитанных книжках. При этом взрослый должен не только спрашивать ребенка, но и сам быть активным участником разговора: высказывать свое мнение о конфликтах и событиях, происходящих в группе детей, рассказывать о себе, о своих знакомых.

Интерес к мнению взрослого обычно ярко проявляется в поведении ребенка: в его взгляде в глаза, в сосредоточенности на словах взрослого, в ответах ребенка на все вопросы и высказывания воспитателя. Отталкиваясь от конкретных историй, описанных в книжках, можно перевести разговор на самые общие человеческие темы. При этом, как в случае формирования познавательного общения, важно, чтобы тема разговора оставалась постоянной на протяжении всего занятия. Это особенно трудно для 5-6-летних детей. Если в предыдущем случае эта тема удержи-

валась наглядным материалом (картинки, иллюстрации), то здесь 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 может узнать в себе и в окружающих людях. Это могут быть темы о качествах сверстников (доброте, упрямстве, жадности), о событиях из жизни ребенка (поход к папе на работу, просмотр фильма и пр.), о различных профессиях взрослых и тех качествах и умениях, которые требуют профессии врача, учителя, артиста.

Продолжительность такой беседы должен определять сам ребенок. Если воспитатель почувствует, что ребенок тяготеет разговором и не может заинтересоваться, лучше прекратить такое занятие или перевести его в игру.

Формирование личностного общения должно проходить не только на специально организованных занятиях. Оно может включаться в повседневную жизнь ребенка, в его игру, занятия, общение с друзьями. Но для этого воспитатель должен постоянно обращать внимание ребенка на самого себя, на свою внутреннюю жизнь: что ты делаешь сейчас, какое у тебя настроение, почему ты так сделал (или сказал), что будешь делать потом и т. д. Задавая подобные вопросы,

взрослый дает возможность ребенку заглянуть в себя, попытаться осознать и оценить свои действия, отношения, намерения. Значение этих вопросов (и, конечно же, ответов) состоит даже не в том, что они выявляют какие-то уже сложившиеся отношения и намерения, а в том, что эти вопросы заставляют малыша задуматься о себе, сформулировать, а значит, во многом и сформировать свое собственное отношение, намерение, действие.

Опыт показывает, что 2–3 месяца такой работы с детьми приводят, как правило, к формированию у них способности к речевому личностному общению.

Итак, мы рассказали о возможных и проверенных на практике способах выявления и формирования наиболее сложных для дошкольников видов общения с взрослым. Описанные приемы не являются единственно возможными, поскольку каждый раз приходится учитывать поведение конкретного ребенка, его отношение к предыдущим занятиям, особенности характера. Но хотелось бы еще раз подчеркнуть важность педагогической работы, направленной на развитие общения ребенка с взрослым. Ведь развивая общение, взрослый не просто учит ребенка новым видам взаимодействия с другими людьми, не просто облегчает его контакты с окружающими, но и формирует его представления о себе и о других, открывает ему

новые грани внешнего и внутреннего мира.

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

2.1. 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, возникает 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. А. 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 определенную направленность, его ведущие жизненные мотивы. У каждого человека 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 волевым становится его поведение. Мы говорим о волевых качествах личности в тех случаях, когда человек не только знает, чего он хочет, но и упорно и настойчиво сам добивается своей цели, когда его поведение не хаотично, а направлено на что-то. Если такой направленности нет, если отдельные побуждения рядоположены 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 2–3 лет, но должно вызывать тревогу в более старших возрастах. Вот почему так важен тот период, когда происходит переход от ситуативного поведения, зависящего от внешних обстоятельств, к волевому, которое определяется самим человеком. Этот период и падает на дошкольное детство (от 3 до 7 лет).

К 2–3 годам ребенок уже проделал огромный путь в своем психическом развитии. Он уже свободно передвигается в пространстве, хорошо говорит, понимает речь окружающих, сознательно руководствуется (или столь же сознательно не руководствуется) тре-

бованиями 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 его 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 легко утешить, предложив новую. Такая ситуативность 2-3-летних детей объясняется тем, что между мотивами, побуждающими действия ребенка, еще не установились какие-либо отношения. Все они равнозначны, равноценны и рядоположены. Побуждения ребенка определяются извне, независимо от него самого. Большая или меньшая значимость того или иного предмета может определяться биологическими потребностями малыша. Например, когда ребенок сильно хочет спать, он будет капризничать, зевать и ни на что не станет обращать внимания. А если он хочет есть, его будет тянуть к себе любой съедобный и вкусный предмет. Взрослые также могут направлять и организовывать его действия, предлагая интересные игрушки или занятия. Но во всех случаях маленький ребенок сам еще не решает, что для него важнее, что как и в какой последовательности ему делать. Поведение самого ребенка еще не образует сколько-ни-

будь устойчивой системы. Поэтому до 3 лет он не может сознательно пожертвовать чем-нибудь привлекательным ради другой, более значимой цели, зато даже сильное его огорчение можно легко развеять каким-нибудь пустяком: предложить новую игрушку или взять на ручки и покружить.

После 3–4 лет впервые начинает появляться устойчивое соподчинение мотивов. Одни из них выходят на первый план и подчиняют себе другие. Что-то становится для него более важным, а что-то – менее. Для иллюстрации психологи обычно приводят следующий случай. 5-летнему 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 взял конфету без всякого удовольствия и решительно отказался ее съесть, а его огорчение отнюдь не уменьшилось. Из-за неудачи незаслуженная конфета оказалась для него «горькой». Успешность в задании взрослого и заслуженное уважение окружающих оказались гораздо более значимыми, чем сиюминутное пищевое удовольствие от конфеты, которая приобрела для него совсем иной смысл. Ничего подобного до 3 лет наблюдать невозможно, поскольку сама по себе конфета, которую можно съесть здесь и сейчас, явля-

ется для малыша значительно более привлекательной, чем уважение окружающих, которое ничего вещественного не дает.

После 3 лет дети уже могут удерживать более отдаленные цели и добиваться их, выполняя 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 конкретного действия в какой-то другой, более привлекательный мотив задает смысл этого действия.

Итак, приблизительно с 3-летнего возраста, у детей начинает формироваться более сложная внутренняя организация поведения. Деятельность ребенка все более побуждается и направляется уже не отдельными случайным стимулами, 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 отдельные действия могут приобретать для него более сложный, как бы отраженный смысл, который определяется чем-то другим. Например, незаслужен-

ная конфета приобретает смысл собственной неудачи, а неинтересная уборка в комнате может быть осмыслена через радость куклы. Такая связь между отдельными действиями имеет исключительно важное значение для формирования личности ребенка. По словам А. Леонтьева, из этих узелков начинается тот общий узор, на фоне которого выделяются главные смысловые линии жизнедеятельности человека, характеризующие его личность.

Благодаря этому появляется способность осмысливать свои действия. Правда, эта способность возникает не сразу и требует помощи и поддержки взрослых.

2.2. Как сделать поведение дошкольника осознанным и 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 они нужны. Вы можете вместе удержать смысл его действий. Попробуйте помочь ему увидеть за этими однообразными полосками будущий красивый коврик.

Это можно сделать, напоминая, что каждая полоска необходима для коврика, или положив перед его глазами 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 привлекательной цели.

Для младших дошкольников (3–4 года) помощь взрослого необходима. Только он поможет детям удержать смысл их 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 его действий и делать их осмысленными.

Отношение дошкольников к предложенной работе и ее успешность зависят от того, насколько для них ясен ее смысл. Как показали исследования (экспери-

менты Я. Неверович, проведенные под руководством А. Запорожца), процесс и результат изготовления одного и того же предмета (флажка или салфетки) существенно зависят от того, кому этот предмет предназначен. Флажок в подарок младшему ребенку даже 3-летние дети делали очень усердно. Но когда тот же флажок делался в подарок бабушке, дети быстро прекращали работу, поскольку она не имела для них смысла. С салфеткой все было наоборот: дети охотно вырезали ее в подарок бабушке и отказывались изготавливать для малышей.

Таким образом, если связь между действием и результатом действия понятна ребенку и опирается на его жизненный опыт, он еще до начала действия представляет значение его будущего продукта и эмоционально настраивается на процесс его изготовления. В тех случаях, когда эта связь не устанавливается, действие является для ребенка бессмысленным и он либо делает его плохо, либо вовсе избегает.

Воспитывая у ребенка трудолюбие, настойчивость и аккуратность, нужно помнить, что призывы, нравоучения и положительные примеры скорее всего не подействуют. Важно, чтобы смысл действий ребенка был совершенно ясным для него, а результат – желанным и привлекательным. Он должен отчетливо представлять, для чего (или для кого) он что-то делает. Как

именно это сделать – вопрос не простой. Каждый раз он решается по-разному и каждый раз требует изобретательности.

Возьмем, например, традиционную проблему с уборкой разбросанных игрушек. Большинство родителей мечтают приучить 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 мало осмысленным. Им трудно понять, для чего это нужно делать, ведь в следующий раз, когда он будет играть, все опять будет разбросано. Взрослым нечего противопоставить этой железной логике, а их призывы к чистоте и порядку остаются для дошкольника непонятным и бессмысленным: порядок в доме не является для него столь же безусловной ценностью, как для взрослого. Чтобы затронуть смысловую сферу дошкольника, нужно подумать и найти то, что для ребенка действительно важно и значимо.

Если девочка любит играть в куклы, можно убедить ее в том, что 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 придется изобразить с максимальной убедительностью. Та же кук-

ла может напряженно и выразительно наблюдать, как идет уборка и радоваться каждому правильному действию.

Если мальчик любит гулять, объясните, что прогулка будет возможной только в том случае, если все игрушки будут на своих местах: им нужно отдохнуть и посидеть в своих домиках. Можно также пообещать, что ребенок получит что-то интересное и важное (какую-нибудь палочку или картинку), если быстро и хорошо уберется. Только не нужно показывать награду заранее, до выполнения задачи, – это может отвлечь ребенка от выполнения занятия.

Варианты могут быть самые разные. Важно только, чтобы ребенок понял, для чего ему нужно выполнять это не слишком привлекательное дело, чтобы он осмыслил его через что-то более важное и желанное. Этот прием позволяет активизировать у дошкольников эмоциональное воображение, которое способствует тому, что дети заранее представляют и переживают отдаленные последствия своих действий, у детей возникает эмоциональное предвосхищение результатов своих действий. В дошкольном возрасте это уже возможно.

Если до 3 лет аффекты и переживания возникают в конце действия как оценка воспринимаемой ситуации и уже достигнутого результата, то в дошкольном воз-

расте 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.

2.3. Ролевая игра как путь развития смысловой сферы дошкольника

Неоценимую помощь в этом может оказать игра. Каждая игра всегда содержит какие-то правила, ограничивающие импульсивные действия ребенка и 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 прятки, он не должен подглядывать, кто куда прячется, даже если очень хочется. Для ребенка до 3 лет это практически невозможно. После 3–4 лет 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.

Более того, это самоограничение в игре, т. е. соблюдение правил, приносит дошкольнику максимальное удовольствие. Если кто-то нарушает правила, игра просто рассыпается и дети испытывают явное разочарование. Таким образом, в игре дети свободно и естественно делают то, что им пока недоступно в бытовой или в учебной ситуации.

Многочисленные исследования психологов показали, что в игре дети намного опережают свои возможности – то, что дошкольник способен сделать в игре, он еще не скоро сможет осуществить в неигровой ситуации. Так, в известном исследовании 3. Ма-

нуйленко сравнивалась способность дошкольников в произвольному поведению в игре и вне игры. Объектом исследования было умение ребенка произвольно сохранять позу неподвижности, что достаточно трудно для дошкольников. В одной серии экспериментов дети выполняли роль часового в коллективной игре; в другой – взрослый просто просил ребенка в присутствии всей группы как можно дольше простоять неподвижно. Критерием выполнения задания служило время, в течение которого дети могли удержать позу «солдатика». Результаты сравнения красноречиво показали, что длительность сохранения позы неподвижности в ситуации выполнения роли существенно выше, чем в ситуации прямого задания. Особенно велико это преимущество у детей 4–6 лет. Причем в присутствии группы поза часового выполнялась дольше и более строго, чем в ситуации одиночества.

В другом исследовании (Л. Славиной) было показано, что, выполняя роль ученика, 4-5-летние дети готовы довольно долгое время выполнять не слишком привлекательное для них задание – переписывать прописи, рисовать кружочки и пр.

Опытные воспитатели активно используют эту особенность дошкольников. Известен, например, такой случай. Возвращаясь в детский сад с далекой прогулки, дети жаловались на свою усталость, некоторые от-

казывались идти, ссылаясь на то, что «ножки болят». Тогда воспитатель предложил им играть в быстроногих оленей, которые гордо скачут по горам. Забыв про усталость, дети ринулись вперед и быстро прибежали в детский сад.

В чем же заключается причина 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 роль 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 не только наличием образца, но и наличием 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.

Игра является той деятельностью, в которой максимально интенсивно происходит формирование мотивационно-потребностной сферы. В начале дошкольного возраста ребенок еще не знает ни общественных отношений взрослых, ни социальных ролей, ни смысла отношений между людьми. Он действует в направлении своего желания (быть как взрослый) и объективно ставит себя в положение взрослого. При этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях и смыслах деятельности взрослых. Осознание и понимание здесь следуют за эмоциями и действиями. Поэтому, как отмечал Д. Эльконин, в игре происходит «первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает осознание своего места в системе человеческих отношений и желание быть взрослым (быть старше, лучше, умнее, сильнее и пр.)». Важно подчеркнуть, что это желание является именно результатом игры, а не ее исходным пунктом.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.