

Р 2015
1 к

Х. Т. ШЕРЬЯЗДАНОВА

ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
теория и практика



Алматы 2015

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
КАЗАХСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЖЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Х. Т. ШЕРЬЯЗДАНОВА

ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Алматы
«Қазақ университеті»
2015

УДК 373.2(035.3)
ББК 74.100
Ш 50

*Рекомендовано к изданию Ученым советом Казахского государственного
женского педагогического университета
(Протокол №1 от 23 сентября 2015 года)*

Выпущена за счет гранта «Лучший преподаватель вуза» 2014 года

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор **Ю.П. Платонов**
доктор психологических наук, профессор **О.С. Сангилбаев**
доктор психологических наук, профессор **М.А. Перленбетов**

Шерьязданова Х.Т.

Ш 50 Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика: монография/ Х.Т. Шерьязданова. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 193 с.
ISBN 978-601-04-1454-9

В работе рассматриваются категория общения на ступенях онтогенеза и прикладные аспекты в сферах жизнедеятельности человека, обосновывается необходимость включения в систему подготовки студентов высшей школы образовательных специальностей. Подробно раскрывается проблематика психологии общения, в частности, важное значение уделяется психологическому пониманию сущности и закономерностям общения в дошкольном возрасте, что находит реальное воплощение в практических умениях и навыках и их использовании психологами дошкольных организаций.

Монография адресована специалистам системы образования – педагогам-психологам.

УДК 373.2(035.3)
ББК 74.100

© Шерьязданова Х.Т., 2015

© КазГосЖснПУ, 2015

© КазНУ имени аль-Фараби, 2015

ISBN 978-601-04-1454-9

ПРЕДИСЛОВИЕ

Реформа образования, проводившаяся в последнее десятилетие в Республике Казахстан, выявила ряд проблем. Распад единой системы дошкольного воспитания, возникновение разнообразных альтернативных программ и типов учреждений не решили всех вопросов в этой области. Так, проблема психологической подготовки детей к школе, преемственности дошкольного и школьного образования, профилактики и помощи детям, имеющим различные трудности в развитии, формирования творческих способностей и многие другие ещё ждут своего решения.

«Главной задачей системы образования, – говорится в Законе Республики Казахстан «Об образовании», – является создание необходимых условий для формирования и развития личности детей.» Поиск путей формирования личности ребенка в дошкольном возрасте был предметом изучения многих отечественных, российских и зарубежных исследователей (А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже, Ф. Бауэр, Дж. Брунер и др.). Нам представляется, что накопленные в этой области данные нуждаются в теоретическом осмыслении и создании на этой основе единой, отвечающей психологическим особенностям детей дошкольного возраста системы воспитания. Таким образом, важная задача в разработке этого вопроса состоит в подготовке профессиональных кадров. На данный момент организация подготовки специалистов в области образования содержит в себе не только системные представления, но и разрозненные, часто противоречащие друг другу положения, трудно реализуемые в детских учреждениях. Главную причину этого мы видим в том, что преподавание разных дисциплин не включает в себя такую важнейшую проблему, как общение, что в целом отрицательно сказывается на построении учебно-воспитательного процесса в разных звеньях образования.

Изменить существующее положение дел возможно, по нашему мнению, только в том случае, если преподавание психологии будет включать в себя не только теоретические вопросы, но и обучение практике работы с детьми. Для этого необходимо превратить предмет психологии из теоретической в практическую дисциплину, включающую работу с детьми дошкольного возраста. Из сказанного следует необходимость перестройки высшего образования, где основой подготовки педагогов и психологов дошкольного образования станут вопросы психологии общения.

Аксиоматичным в психологии стало положение о том, что общение является источником и одним из важнейших условий психического развития ребёнка. Реализация этого положения в практике дошкольного воспитания означает прежде всего то, что в периоде, где закладываются основы личности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Г.Г. Кравцов и др.), организации общения должно уделяться особое внимание. Учитывая, что основой психического развития в онтогенезе является социальная ситуация развития (Л.С. Выготский), это положение должно применяться не только к закономерностям психического развития детей, но и к развитию взрослых. Таким образом, можно предположить, что важнейшим условием становления профессионального самосознания и личностного развития будущих специалистов дошкольного воспитания является целенаправленное развитие их общения с детьми.

Происходящие в обществе перемены поставили проблему формирования личности как центральную в психологической науке. Учитывая, что психологическое развитие ребёнка непосредственно связано с его общением со взрослыми (Л.С. Выготский) и ту роль, которую играет дошкольный возраст в развитии личности (А.В. Запорожец), проблему становления общения можно считать одной из важных в дошкольном воспитании. С развитием общения в этом возрасте связывают эмоциональное благополучие ребёнка, уровни развития общения определяют эффективность овладения детьми той или иной деятельностью, общение психологически подготавливает ребёнка к обучению в школе.

Решение проблем теории и практики психологии общения должно стать базисом для создания целостной, действительно развивающей и психологически обоснованной системы подготовки специалистов дошкольного образования. Данная работа посвящена изучению этого вопроса.

В монографии предложена и обоснована оригинальная теоретическая позиция, согласно которой целенаправленное развитие общения у студентов факультетов педагогики и психологии является основным условием психического развития детей дошкольного возраста. В работе представлена целостная система подготовки будущих специалистов дошкольного воспитания, показана логика развития общения в дошкольном возрасте, его роль и значение, выявлены и показаны механизмы взаимосвязи общения и обучения, общения и мировоззрения, общения и развития личности. Проведены теоретические и экспериментальные поиски, позволившие конкретизировать роль общения в личностном развитии детей. Показана роль компонентов коммуникативной деятельности в психокоррекционной и профилактической работе с детьми, имеющими трудности в развитии. Выявлена роль общения в обучении детей дошкольного и младшего школьного возрастов, определена логика развития общения и выявлены особенности общения по сравнению с другими психическими процессами. Показано, что нарушение развития общения детей ведет к трудностям в их психическом и личностном развитии. В исследовании представлены психологические характеристики разных стилей общения взрослого с детьми и показано их значение в развитии разных психических процессов ребёнка. В работе излагаются принципы построения новой системы профессиональной подготовки педагогов и психологов для учреждений дошкольного образования, где психология общения стала центром построения педагогической системы образования.

В монографии представлены результаты исследований автора и его учеников, посвященных проблеме общения.

§ 1 • Теоретические и методические принципы построения исследования

Задача подготовки педагогов достаточно сложная, многоуровневая проблема, охватывающая разные аспекты развития ребенка. Современная организация подготовки специалистов в области образования как в Казахстане, так и в России такова, что главная роль в обучении студентов отводится **путям и методам обучения детей**. Такое положение дел позволило построить логически обоснованные системы обучения для разных ступеней образования. Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что методики преподавания разных дисциплин изучаются **вне контекста проблемы общения**. Это, по нашему мнению, сказывается на построении учебно-воспитательного процесса в разных звеньях образования. Дети заорганизованы, часто болсют, сильно утомляются, быстро забывают пройденный материал и не используют его в достаточной мере в свободной деятельности.

Подготовка педагогов дошкольного воспитания является ярким примером сказанного. Так, выпускники педагогических вузов являются прекрасными специалистами в области организации занятий и испытывают значительные трудности, когда сталкиваются с разнообразными формами поведения детей. Это является основной причиной того, что многие дошкольники выпадают из учебного процесса, растет процент ребят с трудностями в развитии, падает уровень психологической готовности детей к школе.

Мы считаем, что такое положение дел связано прежде всего с тем, что при подготовке педагогов явно мало внимания уделяется особенностям **психического и личностного развития ребенка**. Изменить существующее положение дел возможно, по нашему мнению, только превратив психологию из теоретической дисциплины **в практику работы с детьми**, из сложной науки, имеющей весьма небольшое время для изучения в институте, в повседневную жизнь, из «знаемых» закономерностей психического развития в «реально-действующее» решение практических проблем.

Особое место при такой перестройке высшего образования принадлежит **психологии общения**.

Человек не может жить, трудиться, удовлетворять свои материальные и духовные потребности, не общаясь с другими людьми. С самого рождения он вступает в разнообразные отношения с окружающими людьми. Общение является необходимым условием существования человека и вместе с тем одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития.

Перемены, происходящие в последнее время в обществе, поставили проблему личности как центральную в психологии и в педагогике. Учитывая, с одной стороны, известный тезис Л.С. Выготского, что психологическое развитие ре-

бенка непосредственно связано с его общением со взрослыми и, с другой стороны, ту роль, которую играет дошкольный возраст в контексте развития личности (А.В. Запорожец), можно считать проблему становления общения в первые семь лет жизни одной из центральных проблем дошкольного воспитания. С развитием общения в этом возрасте связывают эмоциональное благополучие ребенка, уровни развития общения определяют эффективность овладения детьми той или иной деятельностью, психологически готовят ребенка к обучению в школе.

На сегодняшний день в возрастной психологии выявлены многие факторы, способствующие развитию общения детей дошкольного возраста. Вместе с тем в практике дошкольного воспитания задача развития общения детей до сих пор остается серьезной проблемой. Это связано, в первую очередь, с тем, что закономерности развития общения детей дошкольного возраста известны только достаточно узкому кругу специалистов. Помимо этого, как показывает проведенный нами анализ работы специалистов дошкольного воспитания, часто даже известные теоретические проблемы психологии общения мало используются в непосредственной работе с детьми.

Наиболее распространенным определением общения являются понятия «обмена» или «передачи» информации от одного человека другому, передача или сообщение мыслей и чувств, обмен мыслями и чувствами и т.д. За исходную «точку» берутся два человека – говорящий и слушающий, и модель общения строится, как процесс, происходящий между этими двумя людьми. При этом общение рассматривается как что-то, **прибавляемое** к индивидуальной деятельности.

Общение – процесс (или процессы), осуществляющийся внутри определенной социальной общности: группы, коллектива, общества в целом, и по своей сущности не межличностный, а **социальный**. Общение возникает в силу **общественной потребности, общественной необходимости**.

Сфера общения в последние два-три десятилетия привлекла пристальное внимание исследователей. Природа общения, его индивидуальные и возрастные особенности, механизмы протекания и изменения стали предметом изучения философов и социологов (Б.Д. Парыгин, 1971; И.С. Кон, 1971, 1978), психолингвистов (А.А. Леонтьев, 1979), специалистов по социальной психологии (Б.Ф. Поршнев, 1966; Г.М. Андреева, 1980), детской и возрастной психологии (М.И. Лисина, 1974, В.С. Мухина, 1975; Я.Л. Коломинский, 1976, 1981). Однако разные исследователи вкладывают в понятие общения далеко не одинаковый смысл. Так, Н.М. Щелованов и Н.М. Аксарина (Воспитание детей раннего возраста, 1955) называют общением ласковую речь взрослого, обращенную к младенцу; М.С. Каган (1974) считает правомерным говорить об общении человека с природой и с самим собой. Одни исследователи (Г.А. Балл, В.Н. Брановицкий, А.М. Довгялло – в кн.: Мышление и общение, 1973) признают реальность взаимоотношений человека с машиной, в то время как другие полагают, что «разговор с неодушевленными предметами имеет только метафорический смысл». Известно, что за рубежом предложено множество дефиниций общения. Так, ссылаясь на данные Д. Деиса, А.А. Леонтьев (1973) сообщает, что только в англоязычной литературе уже к 1969 г. было предложено 96 определений понятия общения.

Проблему общения как деятельности интенсивно исследуют в настоящее время представители многих наук – от физиологии до философии, от семиотики до кибернетики.

Роль деятельности, ее возможностей, специфика и структура исследованы психологией и педагогикой многогранно. Общение же как специфическая деятельность стало объектом психологического изучения сравнительно недавно. Исследования (А.В. Мудрик, Т.Е. Конниковой) показали, что, вступая в общение с окружающими его людьми, ребенок удовлетворяет одну из основных социальных потребностей, причем необходимость в удовлетворении потребности в общении увеличивается с возрастом, достигая максимума в ранней юности.

Будучи важным фактором формирования личности, общение содержит в себе огромные педагогические возможности. В то же время, развиваясь стихийно, оно может вызвать некоторые искажения в психическом и личностном развитии ребенка. Из этого следует необходимость исследования общих закономерностей развития общения с целью целенаправленного развития личности в онтогенезе и коррекции трудностей психического и личностного развития. Это позволит значительно повысить эффективность воспитательно-образовательного процесса в целом.

Организация исследования психологических проблем общения связана с активной трудностью – многоаспектностью общения. На сегодняшний день были выделены и изучены такие наиболее существенные для психологии и педагогики аспекты проблемы общения, как:

- проблема общения в обучении (А.С. Макаренко, Г.Г. Кравцов, Р.Х. Шакуров);
- механизмы и средства общения (Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов);
- роль деятельности в развитии общения (Г.И. Щукина, Т.Е. Конникова);
- половозрастная специфика общения (О.С. Газман, А.В. Мудрик);
- роль общения в формировании личности ребенка (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова).

Для методологии психологических исследований существенным является вопрос о соотношении категорий «деятельность» и «общение». Подчеркивая самостоятельность каждой категории, нужно отметить, что в процессе деятельности раскрываются отношения типа «субъект-объект». Таким образом, субъект-субъектные отношения, свойственные общению, вроде бы не попадают в контекст категории деятельности. Вместе с тем на сегодняшний день накоплены убедительные данные, свидетельствующие о том, что между понятиями общения и деятельности нет разделяющего их барьера. Так, есть исследования, в которых показано, что общение является основой любой осмысленной деятельности (Д.Б. Эльконин, Ф.Т. Михайлов, Е.Е. Кравцова и др.). С другой стороны, результаты экспериментальных исследований говорят о существовании общения как особой деятельности (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.).

Принцип органического единства общения с деятельностью позволяет утверждать, что «... посредством общения деятельность и организуется, и обогащается, в ней возникают новые связи и отношения между людьми»¹.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам общения показал, что существует несколько подходов к пониманию его сущности, что проявляется даже в его названиях. Так, в зарубежных работах вместо понятия общения чаще используются другие термины, как коммуникация и взаимодействие. При

¹ Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ. 1980.

этом коммуникацию понимают как преимущественно знаковую, речевую форму передачи информации, а коммуникативные процессы связывают с обменом информацией между людьми. Содержание понятия взаимодействия связано с социально организованным процессом, в котором общение является одним из многих факторов, организующим материальные и физические контакты.

Как показало изучение психологической литературы, по проблемам общения существует несколько периодизаций развития общения в онтогенезе. Так, Б.Ф. Ломов (1975) предлагает выделить три уровня развития общения: макроуровень, мезауровень и микроуровень. **Макроуровень общения** связан с общением индивида с другими людьми в соответствии со сложившимися общественными отношениями, традициями, обычаями. **Мезауровень общения** является скорее ситуативной (внутри одной темы) характеристикой общения. **Микроуровень общения** характеризует его внешние показатели (вопрос-ответ, рукопожатие, мимику и пантомимику общающихся и др.).

А.Б. Добрович (1987) считает, что общение регулирует совместную деятельность, является инструментом познания и механизмом самоопределения индивида. Автор определяет уровни общения по содержанию контакта между партнерами. Отсюда иная классификация уровней общения: конвенциональный, примитивный, манипулятивный, стандартизированный, деловой, игровой, духовный уровень общения. Взаимонаправленность партнеров определяет конвенциональный уровень общения, который, по мнению А.В. Добровича является оптимальным для разрешения личностных и межличностных проблем. В реальном общении обнаруживаются уровни общения, как находящиеся ниже конвенционального, так и выше его. Самый низкий уровень общения в данной классификации – примитивный, где другой субъект – не партнер, а предмет, необходимый или мешающий. Между примитивным и конвенциональным уровнями есть еще два: манипулятивный и стандартизированный. Манипулятивный уровень занимает промежуточное положение между примитивным и конвенциональным. Субъект, избирающий партнерство на этом уровне, по своему подходу к другому человеку близок к примитивному участнику диалога, но по исполнительским возможностям приближается к конвенциональному уровню общения. Для манипулятора партнер – соперник по игре, которую непременно надо выиграть. Стандартизированный уровень также занимает промежуточное положение между примитивным и конвенциональным, но «не дотягивает» до конвенционального. Общение здесь основывается на стандартах, а не на подлинно ролевом взаимодействии. Самым высоким уровнем общения считается духовный, который обеспечивается глубиной «диалогического проникновения» людей друг в друга. Между духовным и конвенциональным уровнями располагаются игровой и деловой, предполагающие интерес к личности партнера, взаимное побуждение к спонтанности, совместный поиск истины, стремление к единодушию и согласию².

Анализ различных подходов к изучению общения позволил выделить пять направлений. При этом в каждом из них ставится во главу угла какой-то один его аспект. Так, общение определяют:

- по числу участников – парное или групповое общение;
- по характеру общения – непосредственное (контактное) или опосредован-

² А.Б. Добрович. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987. С. 89-113.

нос (с помощью разнообразных технических средств) общение;

- по целям общения – функциональное (деловое, формальное, ролевое) или межличностное общение;
- по характеру используемых средств – вербальное или невербальное (знаковое, музыкальное, графическое и т.д.) общение;
- по характеру воздействия на другого – заражение, подражание, внушение.

В.Н. Парфенов, вслед за Б.Ф. Ломовым и А.А. Бодалевым, считает, что общение есть восприятие и понимание одним человеком другого. При этом он считает, что восприятие в этом процессе определяет специфику общения. Согласно его теоретической позиции, субъект, оценивая другого, нередко переносит на этот процесс объективные закономерности мира природы. Так, например, принято говорить, что люди думают, а их лица выражают твердую решительность. Людей называют глубокими и мелкими, яркими и тупыми, жесткими и эластичными, красочными и бесцветными.

Данная теоретическая позиция подчеркивает взаимосвязь и взаимообусловленность разнообразных психических процессов и функций. Вместе с тем восприятие человека человеком, протекающее при взаимодействии и общении людей, несоизмеримо более активный процесс, чем восприятие объектов окружающего мира. Этот процесс активизирует мыслительные, волевые, эмоциональные процессы и чаще побуждает к действию. Другая сторона процесса восприятия при межличностном взаимодействии связана с активными действиями, обеспечивающими гибкую и разностороннюю обратную связь, которая перестраивает психические процессы, регулирует поведение человека, определяет эффективность его реакций.

Мы разделяем точку зрения М.И. Лисиной, согласно которой общение есть взаимодействие, направленное на согласование и объединение усилий партнеров с целью налаживания их отношений и достижения общего результата. При этом каждый из участников общения является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах (К. Обуховский, 1972; А.А. Леонтьев, 1979; К.А. Абульханова-Славская, 1981).

Помимо взаимной направленности действий людей при общении, наиболее важной его характеристикой служит для нас то, что каждый его участник выступает то как субъект, то как объект общения. Другими словами, в общении человек воздействует на своего партнера, а партнер воспринимает его воздействия и отвечает на них. Таким образом, когда два человека общаются, они попеременно действуют и воспринимают воздействия друг друга.

Вслед за М.И. Лисиной (1974), применяя концепцию А.Н. Леонтьева к анализу общения как к особому виду деятельности, мы обозначили это вид деятельности как «коммуникативную». При этом на первый план мы выдвигаем **содержательную сторону общения и делаем предметом нашего анализа его потребностно-мотивационный аспект.**

На сегодняшний день в психологии накоплены убедительные данные о природе, генезисе, средствах и механизмах общения. Многие из них нашли отражение в учебниках по психологии для педагогических вузов. Правда, там они разрозненны, излагаются в контексте других психологических проблем и, с нашей точки зрения, скорее становятся «знаемыми», но никак не «реально-действующими» способами подготовки специалистов. Основным методологическим недостатком такого положения дел является то, что такие знания плохо усваиваются студента-

ми и в силу этого малоэффективны для подготовки будущих педагогов. Другими словами, знакомство студентов педагогических вузов с результатами научных исследований, в ходе которых устанавливаются закономерности развития общения, приводит к тому, что психологические знания мало помогают студентам в их будущей профессиональной деятельности.

Многолетний анализ подготовки специалистов дошкольного образования, работы педагогов в дошкольных учреждениях, а также исследовательская работа по проблеме генезиса общения позволяет нам предположить, что трудности в подготовке будущих специалистов дошкольного образования вызываются двумя причинами. Первая состоит в том, что предусмотренные для изучения психологические курсы построены по законам психологической науки и в силу этого мало пригодны для непосредственного использования в педагогической практике. Другая причина состоит в том, что изложенные в учебниках по психологии общие закономерности психического развития никак не объясняют тех индивидуальных различий, с которыми психологи и педагоги дошкольных учреждений сталкиваются ежедневно. В этом контексте считаем, что **психологической основой** подготовки педагогов и психологов дошкольного образования является, во-первых, формирование у них **исследовательской позиции** и, во-вторых, **организация педагогического процесса на базе психологии общения**. При этом мы полагаем, что исследовательская позиция позволит овладеть аналитическими методами, позволяющими осуществлять на практике индивидуальный подход, а организация педагогического процесса на базе психологии общения связать восдино получаемые в процессе обучения психологические знания и умения.

Другими словами, формирование исследовательской позиции предлагает не только знание исследований в области психологии, но и умение их моделировать в самостоятельной деятельности. Можно предположить, что навык конструирования исследований необходим как для организации коллективной деятельности детей, так и для умения анализировать действия и поступки отдельного ребенка. Это связано с тем, что в дошкольном возрасте закладываются основы личности, а личность, как известно, отличается неповторимой, уникальной индивидуальностью. Это предполагает, что не может быть готовых рецептов по обучению и воспитанию детей дошкольного возраста. Решить проблему целенаправленного формирования личности в дошкольном возрасте можно, только сформировав у будущих педагогов позицию **исследователя**, что позволит осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Условиями формирования позиции исследователя являются, по нашему мнению, во-первых, знакомство не с результатами, а с методологией и ходом реальных исследований в области психологии общения и, во-вторых, с организацией реальных исследований студентов в процессе обучения. Основным механизмом формирования у будущих педагогов исследовательской позиции является такая организация педагогического процесса в вузе, где курс «**Психология общения**» становится **стержнем** и **основой** профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений.

В психологии уже стало аксиоматичным положение о том, что общение является источником и одним из важнейших условий психического развития. Реализация этого положения в практике дошкольного воспитания означает, что в периоде, где закладываются основы личности (А.В. Запорожец, А.Н. Лсонтьев, М.И. Лисина, Г.Г. Кравцов и др.), **организации общения** должно уделяться осо-

бое внимание. Помимо этого, данное положение должно, с нашей точки зрения, применяться не только к развитию детей, но к закономерностям психического развития взрослых. Это означает, что **организация общения** является важнейшим условием **психического и личностного** развития не только в дошкольном образовании, но и в образовании будущих педагогов.

Реальности современного высшего образования требуют создания новых технологий образования. Практика преподавания психологических дисциплин, а также результаты экспериментальных исследований в области дошкольного воспитания показывают устойчивое неблагополучие в области психологической подготовки в педагогических вузах. Поиск путей совершенствования преподавания психологии ведется в двух основных направлениях: в области поиска активных методов обучения и в разработке нового содержания психологических курсов.

В учебниках и программах по психологии преобладает естественнонаучная модель психологического знания, отсутствует основанная на **внутренних связях** система понятий. Это не позволяет отразить целостность и единство психической жизни, что ведёт к тому, что в сознании студентов остаются разрозненные сведения. Снять отчуждение между учебным предметом и обучающимся, построить новую модель обучения возможно, если дать адекватные средства движения в учебном материале. Мы полагаем, что преодолеть недостаток в обучении студентов педагогического профиля можно через обучение, где психология общения объединяет базовые предметы психологического цикла и позволяет раскрыть системное строение дисциплин образовательного цикла.

Известно, что существуют разные способы развертки учебной информации, которые определяются структурой объекта, логикой имеющейся информации, контингентом слушателей, целью обучения и личностью преподавателя (В.А. Ганзен, 1984). Концепция развивающего обучения (В.В. Давыдов, 1972) предполагает построение системы обучения на базе генетически исходного отношения. Анализ психологической литературы по проблемам общения показал, что существует три аспекта использования общения в процессе обучения. Первый аспект связан со специфической частью психологической науки, предметом которой являются общие закономерности развития общения в онто-, фило- и историогенезе. (В педагогическом вузе именно эта часть психологии общения предлагается студентам для изучения.)

Второй аспект проблем психологии общения, получивший в последнее время интенсивное развитие, связан с организацией коллективно-распределённой деятельностью, являющейся необходимым условием организации развивающего обучения. Эта часть психологии общения, широко используемая в процессе школьного обучения (особенно в обучении младших школьников), к сожалению, практически не знакома вузовским преподавателям.

Наконец, третий аспект проблем психологии общения непосредственно связан с использованием психологических знаний в педагогической практике. Так, любое фундаментальное положение психологической науки может быть использовано в практике через построение адекватного ему общения. В этом контексте любая образовательная программа имеет соответствующее ей общение между преподавателем и обучающимся и обучающимися между собой.

В этом контексте построение системы подготовки психологов и педагогов дошкольного образования предполагает использование всех указанных аспектов проблем психологии общения. Во-первых, это самое широкое знакомство студен-

тов с закономерностями, условиями и механизмами развития общения в онтогенезе. Во-вторых, это такое построение системы занятий, которое позволило бы не только приобретать необходимые педагогам и психологам знания, но и целенаправленно строить процесс их психического развития. И, наконец, это такая организация обучения, где предполагается реализация теоретических вопросов психологии средствами психологии общения.

Психологические основы построения такой системы подготовки дошкольных педагогов и психологов изложены во втором параграфе настоящей главы.

§ 2 • Общение как источник и условие психического развития в онтогенезе

В предыдущем параграфе мы рассмотрели вопросы, связанные, с одной стороны, с пониманием общения, и, с другой стороны, с его ролью в профессиональной подготовке педагогов дошкольных организаций.

Целенаправленное психическое и личностное развитие в дошкольном возрасте связано как с пониманием общих закономерностей развития, так и со знанием возрастных особенностей детей.

В отечественной психологии давно утвердился тезис о том, что родовая способность человека быть личностью не является биологически фиксированной, а обусловлена социально-историческими отношениями, в которые вступает каждый человек в ходе своей жизни.

Вскоре после рождения в жизни ребенка происходят события, имеющие важнейшее значение для формирования его будущей личности. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, это – сама его жизнь, развитие его деятельности, как внешней, так и внутренней.

Особое значение для понимания развития психики ребенка имеет учение А.Н. Леонтьева о ведущей деятельности. Известно, что к концу раннего детства происходит распад совместной деятельности ребенка со взрослыми. Он начинает отделять свою деятельность и самого себя от взрослого. Функции и отношения последнего впервые выделяются ребенком как особые объекты. В раннем детстве нет еще понимания роли взрослого и его влияния, нет понимания самого себя, поэтому нет и правил поведения, а есть лишь конкретная ситуация общения и совместная деятельность, в которой взрослый является центральным звеном, а ребенок выполняет то, что требуется ситуацией. Нет и проблемы послушания, обдумывания «одолеть шаг или не одолеть», борьбы мотивов. Ребенок действует непосредственно, т.е. между ситуацией и действием нет промежуточных личностно-мотивационных звеньев.

Уже на рубеже раннего и дошкольного возраста положение кардинально меняется. Распад совместной деятельности, появление собственных желаний и тенденций к самостоятельному действию ведут к тому, что ребенок выделяет **взрослого как образец**: впервые возникает возможность действовать и поступать, как взрослый, и дошкольник начинает действовать «как большой». Следовательно, поведение ребенка становится опосредованным. Взрослые и их отношения к предметам и друг к другу опосредуют отношение ребенка к предметам и к другим людям. Он теперь не только видит отношение взрослых к предметам, к другим людям, но и хочет действовать, как они. Это **новое отношение** между ребенком

и взрослым, при котором действия взрослого ориентируют действия и поступки ребенка, служит основой для **новообразований в личностном развитии детей дошкольного возраста**.

Обобщая результаты многих исследований, выполненных под руководством А.В. Запорожца (Т.О. Гиневской, З.М. Истоминой, З.В. Мануйленко, Я.З. Неверович, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной, Д.Б. Элькониним), А.Н. Леонтьев приходит к заключению, что дошкольное детство – это период **первоначального фактического складывания личности**, период развития личностных «механизмов» поведения. Фактическое рождение личности А.Н. Леонтьев связывает с появляющейся в начале дошкольного возраста и развивающейся на всем ее протяжении – **иерархии мотивов**. Анализируя факты, относящиеся к этому вопросу и характеризующие деятельность ребенка в дошкольном возрасте, А.Н. Леонтьев приходит к заключению, что характерной особенностью деятельности, возникающей в дошкольном возрасте, является то, что она все более побуждается и направляется не отдельными, не связанными друг с другом мотивами, которые сменяются, подкрепляют друг друга или вступают друг с другом в конфликт, а **системой взаимно соподчиненных мотивов**.

Теоретические положения, сформулированные А.Н. Леонтьевым, значительно развивают наши представления о формировании личности ребенка в дошкольном возрасте. Произвольность поведения как подчинение своих поступков ориентирующему их образцу (требованию взрослого) является одним из главных достижений психического развития в дошкольном возрасте. Возникновение первичных этических инстанций есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. Формирование произвольных действий и поступков является процессом возникновения **нового типа поведения**, который может быть назван **личностным**.

Роль взрослого в психическом развитии дошкольников отчетливо можно проследить на трёх типах деятельности, отличающихся как по содержанию, так и по способу представленности в них взрослых.

Во-первых, это игра, в которой взрослый присутствует опосредованно, через социальную роль, которую берет на себя ребенок. В игре, с одной стороны, благодаря ролевому действию, происходит усвоение этических норм, а с другой стороны, формирование самого механизма произвольного (личностного) поведения, т.е. механизма подчинения своего поведения образцу. Близко к игре по способу представленности взрослого стоят разнообразные формы детской деятельности (рисование, лепка, конструирование).

Во-вторых, это **организованные занятия**, в которых взрослый непосредственно руководит деятельностью ребенка. Педагог предлагает детям интересные задания, обучает способу их выполнения, помогает реализовать замысел, оценивает полученный результат.

В-третьих, это деятельность, связанная с выполнением разнообразных **режимных моментов**, в которой взрослый также непосредственно участвует. Правда, в отличие от организованных занятий, взрослый в этом виде деятельности выступает вне своей социальной роли педагога. Он не только непосредственно руководит ею, но и непосредственно принимает в ней участие – моет вместе с детьми руки, обедает, одевается для прогулки и т.п. Деятельность взрослого на занятиях отличается от деятельности, связанной с выполнением режимных моментов по своему психологическому содержанию. На занятиях взрослый выступает, прежде

всего, в своей социальной роли педагога. Он – субъект организованной им самой деятельности. В процессе обучения ребёнок не только усваивает предложенный взрослым тот или иной способ, но и сам становится субъектом этой деятельности.

В современном дошкольном воспитании часто можно наблюдать неразличение педагогом этих двух важных аспектов деятельности ребёнка. Другими словами, при организации режимных моментов взрослый выступает в своей социальной роли. В этом случае дети часто отчуждены от своей деятельности и выполнение режимных усилий сопряжено у них с волевыми усилиями, что сказывается на отношении к ним самого ребёнка.

Таким образом, **общение играет главную роль** в развитии личности детей, потому что даже в своей самой примитивной, непосредственно-эмоциональной форме оно приводит к установлению их связей с окружающими людьми и становится «первым компонентом того ансамбля или совокупности общественных взаимоотношений, который и составляет сущность личности»³.

Общение ребёнка со взрослыми начинается уже с первых недель его жизни и является не только необходимым условием физического выживания малыша, но и основным источником его психического развития. Обычно общение складывается стихийно: взрослый привлекает к себе внимание ребёнка, обращается к нему и, что примечательно, почти никогда не задумывается о том, каковы внутренние мотивы, побуждающие малыша к общению, какую потребность он удовлетворяет и что даёт данный тип общения ребёнку для его общего развития.

В отечественной психологии уже стало аксиомой положение о том, что существуют определённые формы общения людей друг с другом. И от уровня владения ими зависит не только способность ребёнка жить среди других людей, но и его общее психическое развитие. Вот почему данная проблема не только представляет научный интерес, но и имеет большое практическое значение.

Созданная в 1974 году А.В. Запорожцем и М.И. Лисиной и развиваемая их сотрудниками концепция общения позволяет решить проблемы возрастных особенностей развития общения, условий развития общения в онтогенезе, определить роль взрослого и сверстников в становлении и развитии общения.

Вместе с тем остаётся ряд нерешённых вопросов, имеющих принципиальное значение для целенаправленного развития общения. Так, например, остаётся неясным дальнейшая судьба тех форм общения, которые сменяются более развитыми. Что происходит с ситуативно-словесным общением, когда на сцене психического развития появляется внеситуативно-личностное? Другой, не менее важный вопрос связан с соотношением игры как ведущей деятельности и разными формами общения, которые, по мнению М.И. Лисиной, сменяют друг друга в этом возрасте. Важной практической и теоретической проблемой остаётся проблема диагностики форм общения у ребёнка, ведь от её решения зависит стратегия и тактика обучения детей дошкольного возраста. В то же время построение, в случае необходимости, соответствующей коррекционной работы. Наконец, как показывает современная практика дошкольного воспитания в Республике Казахстан, изучение особенностей общения ребёнка со взрослым практически ничего не меняет в организации дошкольного воспитания. Очень важной является нерешённая на сегодняшний день проблема обучения будущих специалистов дошкольного образования способам и методам работы с детьми. Для решения этих и многих

³ Лсонтьев А.Н. Личность. Деятельность. Сознание. М.: «Мысль», 1975.

других вопросов остановимся подробнее на развитии общения в первые семь лет жизни ребёнка.

В первые месяцы жизни общение малыша со взрослым имеет непосредственный характер. Ребёнок, ещё не овладев человеческой речью, не имея индивидуального жизненного опыта, как бы замкнут на взрослом. Естественно, что формы общения его со взрослым ограничены ситуацией общения и являются чисто ситуативными. В конкретной ситуации можно выделить два принципиально важных для общения аспекта – сам взрослый человек, общающийся с ребёнком и окружающая их предметная обстановка (содержание общения). В соответствии с этим выделяются две ситуативные формы общения: **ситуативно-личностная** (непосредственное общение) и **ситуативно-деловая** (опосредованное предметами общения).

Первой и наиболее ранней формой общения является ситуативно-личностная. Психологический смысл ситуативно-личностного общения состоит в обмене положительными эмоциями между взрослым и ребёнком. Несколько позже малыш не только отвечает на воздействия старшего, но и сам проявляет инициативу, т.е. самостоятельно призывает взрослого к общению. Специальные усилия взрослого превращают односторонний процесс социальных воздействий в особую деятельность, в которой активны уже оба участника. Это элементарное общение имеет глубоко личностный характер, поскольку проткает вне какой-либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность младенца. Ребёнку важен доброжелательный и внимательный взрослый, независимо от того содержания, с каким последний обращается к нему. Удовлетворение этой, казалось бы, примитивной потребности имеет огромное значение для дальнейшего полноценного развития ребёнка.

Уже на первом году жизни общение малыша со взрослым все чаще опосредуется различными предметами (например, игрушками). Овладение предметными манипуляциями, постепенное их усложнение приводит к тому, что возникает совместная предметная деятельность ребёнка и взрослого, которая порождает новую форму общения – ситуативно-деловую. Во второй половине года дети уже не удовлетворяются просто доброжелательным тоном взрослого, им необходимо что-то трогать, двигать, переделывать, уже необходима совместная предметная деятельность со взрослым. И вполне понятно, почему малыши оказывают предпочтение тем, кто предлагает им именно такую деятельность, даёт образцы предметных действий.

Ситуативность общения на этом этапе проявляется прежде всего через предметы, которые находятся в поле зрения ребёнка и включаются в его общение со взрослым. Внутри ситуативно-деловой формы общения складываются необходимые условия для возникновения первых слов ребёнка. Они-то и подготавливают переход к внеситуативным формам общения.

И все же, овладев речью, ребёнок ещё долго остаётся на уровне ситуативного общения. Его высказывания относятся в основном к предметам и событиям, находящимся в поле зрения, или отражают сиюминутные желания, действия.

Вместе с тем, как нам кажется, ситуативно-личностное общение не исчерпывает себя с появлением ситуативно-делового. Так, хорошо известен факт, что ребёнок «играет» (действует с предметами) далеко не со всяким взрослым. Мы считаем, что появление первых проявлений ситуативно-делового общения возможно лишь со взрослыми, с которыми у ребёнка был опыт ситуативно-личностного общения. Другими словами, ситуативно-личностное общение не исчезает, а про-

должаст развиваться, но из непосредственного оно становится опосредованным. Включающиеся во второй половине года предметы превращают ситуативно-личностное общение из **цели** деятельности в **форму** деятельности.

Разрабатывая проблему развития игровой деятельности, Г.Г. Кравцов (1985) отмечает, что игра появляется на арене психического развития дважды – в начале как самоценная деятельность, затем как форма деятельности. При этом, если на первом этапе цель ребёнка непосредственно связана с игрой, то на втором этапе игра выступает как форма организации другой деятельности с совершенно иной целью. Если применить данную логику к развитию общения, то можно сказать, что в первой половине года ситуативно-личностное общение по своей психологической сути является самоценной деятельностью, то во второй половине года она становится формой зарождающейся новой предметной деятельности.

В возрасте около трех лет малыш в своём общении выходит за пределы той обстановки, в которой происходит общение и переходит от чистого практического сотрудничества к внеситуативному общению. Этот переход – весьма важное событие в его психической жизни: теперь, овладев речью, ребенок может не только воспринимать ситуацию, но и представить себе её, может выразить ее словами и сообщить о ней взрослому. Кроме того, он уже воспринимает информацию, выходящую далеко за пределы той обстановки, которая его окружает: понимает и осмысливает сообщения старшего о тех вещах и явлениях, которые не в состоянии увидеть, взять, потрогать.

Вместе с тем необходимо отметить, что эта информация, особенно на первых порах, понятна лишь детям, у которых данные предметы или явления были в **непосредственном опыте**. Другими словами, внеситуативное общение возникает и развивается на базе ситуативного. При этом можно сказать, что внеситуативные формы общения тесно связаны с новообразованием дошкольного периода развития – воображением.

В концепции М.И. Лисиной выделены две внеситуативные формы общения ребенка со взрослым – **внеситуативно-познавательная** и **внеситуативно-личностная**.

Анализ внеситуативно-познавательного общения показал его непосредственную связь с ситуативно-деловым общением. Так, и та и другая форма общения имеют предметное содержание. Только в одном случае это предметное содержание непосредственно дано ребёнку в ситуации общения (ситуативно-деловое), а в другом случае конкретные предметы и явления заменяют представления о них (внеситуативно-познавательное общение). Таким образом, можно сказать, что замена реального предмета или явления на воображаемое (представляемое) превращает ситуативно-деловое общение во внеситуативно-деловое или познавательное.

Данное положение имеет, по нашему мнению, большое теоретическое и практическое значение. Так, во-первых, генетическая преемственность разных форм общения непосредственно связана с целенаправленным формированием общения в онтогенезе. Во-вторых, связь внеситуативного общения с новообразованием дошкольного возраста определяет роль воображения в развитии соответствующих форм общения. В-третьих, взаимосвязь и взаимообусловленность разных форм общения, особенно внеситуативно-познавательного и ситуативно-делового, говорит об истоках познавательной активности ребёнка. Механизмы становления познавательной сферы детей дошкольного возраста непосредственно связаны с общением ребёнка со взрослым.

По мнению М.И. Лисиной, к концу дошкольного возраста внеситуативно-познавательное общение сменяется внеситуативно-личностным, которое и является основой психологической готовности детей к школьному обучению. Характеризуя внеситуативно-личностное общение М.И. Лисина пишет: «С одной стороны, появление к концу дошкольного возраста вновь личностной формы общения является вполне логичным и обоснованным. Вместе с тем, изменение внеситуативно-личностной формы общения на внеситуативно-познавательную не вписывается в общую схему смены форм общения. Так, как показал проведённый выше анализ, каждая из последующих форм общения связана с предыдущей генетической зависимостью. Появление же внеситуативно-личностной формы общения на смену внеситуативно-познавательной, с одной стороны, не противоречит указанной логике, но, с другой стороны, никак не может быть объяснено ни развитием самого общения, ни общим психическим развитием ребёнка в дошкольном возрасте. Если признать, что появление внеситуативно-личностного общения является более высокой стадией развития общения, то непонятны и весьма сомнительны основания возникающей в следующем возрастном периоде учебной деятельности. Внеситуативно-личностные основания учебной деятельности ставят под сомнения её связь с познавательной деятельностью ребёнка».

С другой стороны, как многократно указывал Д.Б. Эльконин, игра, ведущая деятельность детей дошкольного возраста, направлена прежде всего на социальные отношения между людьми. В этой связи опять-таки остаётся непонятным, почему к концу дошкольного возраста, когда игра практически уходит с центрального места в психическом развитии, появляется внеситуативно-личностное общение, которое ребёнок должен был освоить внутри игровой деятельности.

Наконец, появление внеситуативно-личностного общения на смену внеситуативно-познавательного противоречит данным Ш.А. Амонашвили, который утверждает, что дети шестилетнего возраста такие же дошкольники, но играют они с буквами и цифрами (классическим познавательным содержанием). Кстати, в психологии и педагогике есть много данных о том, что внеситуативно-познавательная форма общения играет значительную роль и в дальнейшем (после дошкольного возраста) психическом развитии.

Указанные противоречия можно снять, с нашей точки зрения, предположив, что внутри внеситуативно-познавательного общения возникает такой аспект, который направлен на познание людей. Ведь именно это, по мнению М.И. Лисиной и является основным содержанием внеситуативно-личностного общения. С этих позиций внеситуативно-личностное общение не сменяет внеситуативно-познавательное, но является его аспектом. В этом случае можно сказать, что они различаются не по форме общения, а по содержанию. Так, если в одном случае содержание общения связано с предметными связями (внеситуативно-познавательное), то в другом случае предметом общения становится сам человек (внеситуативно-личностное).

Данная гипотеза позволяет решить некоторые проблемы. Так, во-первых, становится очевидным, что внеситуативно-личностное общение не снимает внеситуативно-познавательное (как предыдущие формы), но позволяет ему развиваться и влиять на дальнейшее психическое развитие. Объявив параллельность внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения, мы получаем основания для решения проблем, связанных с дальнейшим развитием общения в онтогенезе. Наконец, рассматривая внеситуативно-личностное общение как некоторый аспект внеситуативно-познавательного, мы получаем

возможность подхода к общению не как к гомогенному образованию, но как к некоторой психической деятельности, имеющей форму и содержание, не всегда совпадающие друг с другом.

В условиях общественного дошкольного воспитания ребенок с первых лет жизни находится в кругу сверстников. Дети охотно вместе играют, трудятся, занимаются, у них ярко выражено стремление к общению. Воспитатель в содружестве с семьей формирует в процессе **целенаправленного педагогического воздействия** навыки и привычки поведения, начало личностных взаимоотношений ребенка со сверстниками.

Существенной особенностью детей дошкольного возраста является возникновение определенных взаимоотношений ребенка со сверстниками, образование «детского общества». Собственная внутренняя позиция дошкольника по отношению к другим людям характеризуется возрастающим сознанием собственного «Я» и значением своих поступков, огромным интересом к миру взрослых, их деятельности, взаимоотношениям.

Детское общество – одно из необходимых условий для всестороннего развития малыша.

Необходимые для успешного общения в школе коллективизм, умение преодолевать трудности, участие в совместной деятельности легче формируются в результате взаимодействия с другими детьми, нежели со взрослыми. Именно в общении со сверстниками ребенок получает богатейшую возможность приобретать опыт, созвучный его стремлениям и интересам.

Особую потребность в общении со сверстниками испытывает ребенок, растущий в семье один среди взрослых и не посещающий детский сад. В свою очередь, общение со сверстниками за пределами семьи требует большей официальности, умения строить отношения, считаясь с «характером» партнера. То, что допустимо между близкими, в общении с «чужими» неприемлемо, и это ставит ребенка перед необходимостью выбирать способы иных форм взаимоотношений. Со способности ребенка строить отношения со сверстниками начинается его подготовка к жизни в обществе людей.

Общение ребенка со сверстниками имеет большое значение в его психическом развитии. В связи с этим проблемы общения ребенка со сверстниками привлекают пристальное внимание психологов и педагогов. В современной психологии накоплены многочисленные данные, свидетельствующие о важной роли общения со сверстниками в становлении личности ребенка (Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, Б. Спока, Т. Шибутани и др.)

Так, Е.В. Субботский показал, что сверстник, в отличие от взрослого, способствует формированию у ребенка критического отношения к партнеру: ошибки сверстника дошкольник замечает гораздо легче, чем ошибки взрослого. Г.А. Цукерман (1985) установила, что общение со сверстниками формирует у детей критичность к мнениям, словам и поступкам других, формирует их независимость от чужих суждений и желаний, создает «новую зону ближайшего развития». В то же время В.С. Мухина (1975), говоря о многообразии влияния общения сверстников на развитие личности дошкольника, отмечает, что в дошкольном возрасте впервые складывается общественное мнение и проявляется конформизм: «дети начинают прислушиваться к мнению сверстников и подчиняться мнению большинства, даже если оно противоречит их собственным впечатлениям и знаниям». Роль общения со сверстниками в развитии нравственных качеств личности ребен-

ка подчеркивается в исследованиях А.В. Запорожца (1974), Т.А. Марковой (1965), Т.А. Рспиной (1988), А.А. Рояк (1988). В ряде экспериментальных исследований получены интересные факты о положительном влиянии общения со сверстниками на умственное развитие детей, на становление их рефлексии.

Ведущим видом деятельности ребенка-дошкольника является игра. В совместной игровой деятельности ребенок учится согласовывать свои действия с действиями других детей. Реальные отношения с другими членами детской группы не только формируют коллективистские качества, но и развивают самосознание ребенка. Ориентировка на сверстников, на мнение зарождающегося коллектива формирует в нем социальные чувства, как: самостоятельность, способность следовать за группой, способность к сопереживанию. Если сюжет игры позволяет ребенку ознакомиться с деятельностью и взаимоотношениями взрослых, то реальные взаимоотношения учат его умению вести себя в различных ситуациях. Это служит основой отмеченных еще А.П. Усовой (1981) двух типов отношений, а иногда и расхождением между игровыми и реальными взаимоотношениями. На протяжении всего дошкольного возраста содержание и форма игры качественно изменяются. Основное содержание игр младших детей – выполнение таких действий с игровыми предметами, в которых воспроизводятся действия взрослых с реальными предметами (подметают пол, режут хлеб и т.д.). Важно отметить, что в этот период дети, как правило, играют в одиночку. Даже если они объединены материалом или специально организованы взрослым, это все-таки игры рядом, но не игры вместе. У старших же детей уже возникает необходимость взаимодействия ролей. Возникает ролевое общение, которое имеет важное значение в плане развития реальных отношений детей. Главным в содержании игры к концу дошкольного возраста становится подчинение правилам. Именно правила к концу этого периода психического развития становятся для ребенка, с одной стороны, тем пусковым механизмом, а с другой стороны, теми рамками, внутри которых строятся и развиваются отношения детей друг с другом.

Общение в игре выступает как процесс и вместе с тем как важнейшее условие реализации и актуализации **ролевых и реальных отношений** детей в совместной деятельности. Задача самого общения в игре должна выступать как задача установления между ее участниками социально принятых отношений, отношений доброжелательности и уважения. Без этого невозможен взаимный обмен информацией, планирование совместной деятельности.

Способы общения, с помощью которых строятся отношения детей в игре, по всей вероятности должны рассматриваться как **способы установления** указанных выше **отношений**.

Одним из определяющих условий эффективного решения выделенной задачи является постоянная **ориентированность ребенка** в ходе игры на **сверстника, сферу его потребностей**, т.е. когда предметом осознания ребенка в игре выступает другой ребенок – партнер – и область отношений с ним. В игре дети с большей легкостью согласуют свои действия. Этап ролевого подчинения и согласования действий совпадает с возникновением относительно продолжительного интереса к кому-либо из сверстников. Действовать совместно с другим ребенком просто без специальных навыков общения. Чтобы наладить отношения и не потерять расположения сверстников, ребенок ищет пути к взаимопониманию. Некоторое «легкомыслие» в отношениях, частые смены партнера по игре объясняются стремлением освоить разнообразные человеческие взаимоотношения. Заводя по-

выс приятельские отношения, ребенок открывает для себя множество поведенческих форм, которые дают ему известную свободу действия в группе знакомых сверстников.

Важное значение для игры имеет развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого ребенка определенной способности к коммуникации. Если он не в состоянии выразить свои пожелания относительно хода игры, если он не способен понимать словесные инструкции товарищей в игре, то сверстники будут тяготиться общением с ним. В этом случае эмоциональное неблагополучие в игре становится одновременно и причиной, и следствием задержки речевого развития ребенка.

Одним из важных средств развития общения являются **народные игры**, множество из которых накоплены в истории каждого народа. Они, как известно, с правилами, характеризуются наличием познавательного содержания, разнообразными игровыми действиями и ярко выраженной эмоциональной окраской. Вопрос об использовании **народных игр как средства развития взаимоотношений** между взрослым и ребёнком и детьми между собой является важной теоретической и практической проблемой.

Анализ использования народных игр в учебно-воспитательном процессе детского сада показал, что, с одной стороны, эти игры весьма эффективны для детей дошкольного возраста, а с другой стороны, их внедрение в реальную практику дошкольного воспитания требует решения некоторых важных теоретических проблем.

Рассмотрение результатов психолого-педагогических исследований, а также собственные наблюдения в дошкольных организациях позволили нам установить существование определенной **зависимости между межличностными отношениями дошкольников и особенностями общения с ними воспитателя**. Анализ работы воспитателей дошкольных учреждений показал, что одной из форм развития межличностных отношений детей является широкое использование **совместной игровой деятельности**. Эффективность использования игры для развития общения связана с тем, что она является одним из основных **средств** воздействия на эмоциональную сферу детей, «школой эмоций». Именно эмоции, по нашему мнению, позволяют не только строить разнообразные взаимоотношения между детьми, но и делать эти отношения значимыми для ребёнка.

Анализ взаимоотношений детей в разных видах игр показал, что они развиваются на протяжении дошкольного возраста. Так, например, в режиссёрских играх дети являются скорее зрителями, нежели партнёрами по игре. Вместе с тем, как показывают исследования Е.Е. Кравцовой (1995), наличие зрителей определяет специфику режиссёрской игры и является её необходимым условием. В образной игре сверстники, с одной стороны, тоже выступают зрителями, но, с другой стороны, они уже не просто наблюдают игру своего товарища, но отгадывают то, что тот изображает, пытаются дополнить его, соревнуются с ним в реализации того или иного образа. В сюжетно-ролевой игре у детей наличествует как бы два слоя общения – непосредственный и собственно игровой (А.П. Усова). При этом эти два аспекта общения детей друг с другом могут практически никак не пересекаться между собой. Игра с правилами как бы объединяет в себе все тонкости общения детей друг с другом. В ней дети и наблюдают друг за другом (зрители), и соревнуются и дополняют друг друга (как в образной игре), и строят свои отношения в зависимости от занимаемой позиции (является ли другой ребёнок коллегой

или противником в данной игре). Но самым замечательным в игре с правилами становится то, что именно в ней происходит реальное слияние игровых и реальных отношений. Именно поэтому она выступает наиболее эффективным средством развития взаимоотношений детей в дошкольном возрасте. В этом контексте особое место занимают народные игры, так как в них, помимо уже указанных особенностей игр с правилами, выступает ещё один очень важный аспект, как специфические отношения, свойственные традициям народа. Таким образом, в них не только складываются условия для развития отношений детей друг с другом, но они, в силу того, что задают некий образец общения, помогают ребёнку овладеть нормативными отношениями. Именно поэтому, как нам кажется, народные игры могут помочь в развитии общения детей как со взрослым, так и друг с другом.

Общение детей друг с другом по сравнению с общением ребёнка со взрослым исследовано сравнительно мало. Вместе с тем есть данные о том, что то, «насколько взрослый человек умест ладить с людьми на работе, в семье, со знакомыми, зависит от того, как хорошо он умел в детстве ладить с другими людьми» (Б. Спок, 1978).

Одним из основных методов изучения общения детей между собой является метод социометрии (Я.Л. Коломинский, П.В. Киричук, Л.В. Артемова, А.А. Рояк и др.), позволяющий исследовать межличностные отношения в группе детей. Поскольку коллектива как такового у дошкольников ещё нет, то в этом периоде развития используются две модификации социометрического метода (Т.А. Репина, 1978, Я.Л. Коломинский, 1976). Анализ результатов специально проведённых исследований по изучению особенностей общения детей друг с другом позволяет говорить о том, что по уровню общения детей друг с другом дети одного возраста резко отличаются друг от друга. Это свидетельствует о том, что, помимо возрастных особенностей развития общения детей друг с другом, есть ещё не менее важные индивидуальные различия.

Так, например, при свободном общении во всех возрастных группах число совместных групповых игр и занятий преобладает над числом индивидуальных. Только у детей четырёх лет стремление играть индивидуально достаточно ярко выражено. Вместе с тем в каждой группе есть дети, которые значительно чаще играют в одиночку, чем вместе. Иногда эти так называемые «непопулярные» дети не владеют игровыми действиями и не умеют строить взаимоотношения с другими детьми. Однако, это могут быть дети со слабой нервной системой, быстро устающие от шумной игры в коллективе. Таким образом, преимущество индивидуальных игр не означает «непопулярность» ребёнка.

Широта круга общения более обнаруживается у детей младших возрастных групп. С возрастом круг общения детей несколько сужается – дети становятся избирательны в своём общении. Вместе с тем у детей возрастает интенсивность общения с избранными друзьями. Избирательность общения у отдельных детей бывает выражена особо ярко.

Как показало детальное изучение общения каждого ребёнка, количество контактов в общении не во всех случаях может характеризовать ребёнка как общительного. Не менее важным показателем является выяснение, по чьей инициативе установлен контакт. Как правило, его инициаторами бывают «популярные» дети.

Умение сотрудничать в игре, играть бесконфликтно совершенствуется с возрастом. «Уступчивость» как черта характера может встречаться у отдельных детей уже в младшем дошкольном возрасте. Есть некоторая корреляция этой черты с

«популярностью» ребенка в группе: дети «малопопулярные», легко уступающие ведущие роли, предпочитающие выполнять второстепенные, в большинстве случаев играют бесконфликтно. Они позитивно воспринимают инициативные предложения детей более «популярных».

Общение и совместная деятельность способствуют выработке у детей умения совершать адекватные поступки, прислушиваться к мнению сверстников и подчиняться мнению коллектива. Общественное положение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. Дети с низкой популярностью нередко становятся эгоистичными, замкнутыми. Среди «популярных» немало встречается детей с отрицательной нравственной направленностью личности. Они спорят из-за «главной» роли, что нередко ведет к конфликту. Конфликт возникает часто между лидерами стабильных группировок (при их объединении в общей игре). В результате конфликта происходит выход одной из сторон из игры и возникает новая игра во главе с другим «популярным» ребенком. Если же оба «популярных» ребенка связаны узами дружбы, то придумывается вторая, не менее важная для данной игры роль. Дети с особенно высокой популярностью могут «заразиться» излишней самоуверенностью, зазнайством.

Между детьми дошкольного возраста обнаруживается достаточно широкий диапазон взаимоотношений. Исследователи, как правило, занимаются преимущественно положительным аспектом этих взаимоотношений. А между тем практика воспитательной работы в детском саду дает примеры возникновения конфликтных ситуаций, которые препятствуют полноценному развитию личности. По исследованиям Е.А. Аркина, Л.И. Божович, Е.И. Кульчицкой, А.А. Рояк, П.М. Якобсон было установлено, что связанное с нарушением общения отрицательное эмоциональное самочувствие ребенка часто приводит к формированию неуверенности в себе и агрессивности по отношению к другим детям.

Анализ работы педагогов дошкольных организаций, проведение практики со студентами педвуза, и, наконец, психологическое консультирование детей с трудностями в развитии показывают, что дети, плохо контактирующие со сверстниками, становятся агрессивными и эмоционально неустойчивыми. Эти дети остро нуждаются в помощи педагога и для коррекции некоторых черт личности, и для реабилитации его общения со сверстниками. Вместе с тем на сегодняшний день нет ни четкого критерия выделения таких детей, ни путей и методов помощи им. Поэтому часто такие дети с возрастом не только не меняются, но и приобретают новые, все более сложные черты.

Поиск путей реабилитации детей с трудностями в развитии, а также создание условий, позволяющих не только **корректировать**, а **предупреждать появление трудностей**, непосредственно связаны с **умением педагога общаться с детьми и организовывать их совместную деятельность**.

Обучение будущих специалистов дошкольного воспитания способам и методам общения с детьми и организации общения детей между собой – процесс чрезвычайно длительный и сложный. Содержанием этого процесса должны стать специфика психического развития детей в дошкольном возрасте и связанные с этим особенности и закономерности общения детей со взрослым и между собой. Результаты экспериментального изучения общения детей дошкольного возраста со взрослым изложены во второй главе настоящей работы.

**§ 1 • Психологические основы избирательности восприятия
у дошкольников**

Отношение человека к окружающему миру избирательно. Из всего обилия раздражителей он воспринимает только незначительную их часть – те, которые имеют наибольшее жизненное значение в данных обстоятельствах.

Избирательность к окружающему миру проявляется в различных психических процессах: в ощущении, восприятии, внимании и др. Она отражается в творческой деятельности музыкантов, художников и т.д.

В профессиональных занятиях людей избирательное отношение обнаруживается в разных явлениях. Оно определяет остроту цветоразличительной чувствительности у сталеваров, по оттенкам воспринимаемого цвета регулирующих температуру в печи, точность абсолютной и разностной чувствительности к вкусовым качествам у дегустаторов, повышенную восприимчивость к высоте звука у настройщиков музыкальных инструментов и т.п. Несмотря на обилие проявлений избирательного отношения людей к воздействиям в различных сферах деятельности, все они сводятся к одному – «неодинаковости» значения для человека одних воздействий по сравнению с другими.

Существует ряд терминов, используемых в психологической литературе для обозначения феномена избирательности. Так, повышенную скорость обнаружения значимых раздражителей в ситуации восприятия называют «избирательной восприимчивостью», повышенную тонкость анализа особенностей воспринимаемых сигналов обозначают термином «избирательная чувствительность», предпочтительный выбор объектов одного класса среди других определяют как «избирательное внимание».

Представляется предпочтительным использование термина «избирательное отношение» или его синонима «избирательность», так как они включают в себя больший объем понятий и одинаково применимы ко всем разновидностям феномена. Они приложимы ко всем случаям проявления людьми пристрастного отношения к определенной группе воздействий, независимо от того, на каком уровне психической деятельности оно разворачивается. Наличие избирательного отношения к воздействиям может проявиться и в большей скорости их обнаружения, и в повышенном к ним внимании, и в особой тонкости различения градаций этих сигналов по ряду показателей как порознь, так и одновременно.

Существует несколько точек зрения на факторы, определяющие избирательность отношения человека к миру.

Широко распространена точка зрения, которая толкует избирательное отношение к некоторым объектам как результат присущий живым существам склонности к предпочтительному восприятию сложных – наиболее информативных – раздражителей. Сама же склонность к наибольшей информативности имеет прирожденный характер.

Широкое распространение приобрела концепция, согласно которой избирательность имеет условно-рефлекторную природу. Так, утверждается, что избирательное отношение детей к воздействиям, исходящим от человека, формируется целиком прижизненно по механизму образования условно-рефлекторных связей. Сочетание вида матери с удовлетворением «первичных» физиологических нужд детей (главным образом, в пище, но также и других, вплоть до нужды во впечатлениях) превращает эти зрительные сигналы в особые – «вторичное» подкрепление, что, в свою очередь, приводит к быстрому выделению их детьми среди других воздействий.

В ходу также взгляд, согласно которому в жизни организма существует некоторый критический период, в течение которого происходит быстрое и прочное запечатление некоторых внешних раздражителей. Указанный механизм «импринтинга» описан зоопсихологами. У человека этот период обычно относят к младенческому возрасту и приурочивают к первому полугодю жизни. В соответствии с этой концепцией избирательность возникает прижизненно, но на очень ранних этапах детства, пока у индивида сохраняется состояние особой чувствительности.

Перечисленные точки зрения можно свести к единому положению об избирательном отношении человека к событиям, жизненно значимым для него, вследствие действия унаследованных, прирожденных или приобретенных при жизни факторов.

С физиологической точки зрения механизм, определяющий избирательность, имеет рефлекторную природу, и в его основе лежит либо функционирование безусловных рефлексов, либо образование устойчиво-рефлекторных связей. В психологическом аспекте высказанное положение раскрывается как **зависимость избирательности от потребностей человека**. Тогда избирательное отношение к той или иной категории воздействий определяется иерархией потребностей – устойчивой (постоянной для данного отрезка времени, для данной профессии и проч.) и динамической (зависящей от особенностей ситуационного, преходящего состояния человека).

Можно думать, что основой избирательного отношения людей к воздействиям, связанным с человеком, служит потребность в общении, а выраженность или ее так сказать «сила» зависит от места социогенных потребностей в ряду других потребностей людей.

Из сказанного выше следует, что между избирательностью и потребностями существует определенная связь. С одной стороны, избирательность есть внешнее проявление наличия потребности. С другой стороны, разнообразие потребностей, значение которых в жизни человека не одинаково, становится причиной проявления у него избирательности. Таким образом, проявление избирательности – свидетельство того, что на передний план выдвинулись актуальные в данных обстоятельствах потребности.

Среди потребностей ребенка особое место занимают социогенные, приобретающие первостепенное значение вследствие условий его жизни.

В области слухового восприятия у детей раннего и дошкольного возраста установлена преимущественная ориентировка на речь взрослого, в отличие от других звуковых раздражителей. Причина такой избирательности состоит в том, что речь является отличительной особенностью человека и постоянно используется взрослыми при контактах с ребенком, а так как отношения с близкими взрослыми опосредствуют все отношения маленьких детей с окружающим миром, то у ребенка возникает избирательное отношение к речевым воздействиям, исходящим от человека. Речевое воздействие, в отличие от неречевого, обнаруживается сравнительно рано (в 1,5 месяца), а затем на протяжении раннего и дошкольного возраста развивается, проходя несколько этапов.

Таким образом, существуют свидетельства очень раннего появления у детей избирательного отношения к звукам речи. В дальнейшем слуховая избирательность качественно преобразуется, что выражается в качественной смене разных ее уровней. Сопоставление характера слуховой избирательности детей с особенностями их общения обнаруживает между ними взаимозависимость. Объектом избирательности становятся параметры речевого воздействия, имеющие самое существенное значение для успешности общения со взрослыми. У младенцев первых месяцев жизни это – связь звуков с человеком как источником голосового воздействия (I уровень); в конце младенчества – различение тембральных особенностей речевых звуков (II уровень); в раннем возрасте – смысловозначительный фонематический характер определенных речевых тембров (III уровень); у дошкольников – принадлежность речевых звуков к группе фонем родного, а не любого другого языка (IV уровень). Изменение жизненного значения неречевых воздействий путем введения их в сферу общения вызывает быстрое устойчивое реагирование к ним детей. Это позволяет утверждать, что общение ребенка со взрослым действительно служит основой для возникновения у детей избирательного отношения к слышимым звукам.

Развитие избирательности идет по линии повышения чувствительности и восприимчивости ребенка к все более сложным параметрам речевых воздействий взрослого человека. Экспериментально подтверждена зависимость избирательности слухового восприятия детей от нужд их коммуникативной деятельности. Возможно, однако, лишь частное значение этапов развития избирательности и отношения их только к слуховой модальности. Они могут отражать относительно автономные уровни развития речевых средств коммуникации и не совпадать с функцией других, например, мимики или поз, воспринимаемых с помощью зрения. И подобно тому, как выявление типа нервной системы еще не позволяет судить об общих свойствах нервной деятельности, так и представление об общем значении социогенных потребностей нельзя строить на материале избирательности лишь в пределах одной, пусть и очень важной, слуховой модальности.

Эти соображения побуждают обратиться к зрительной модальности для выяснения избирательности детей в сфере видимых воздействий. Если рассуждать по аналогии со звуковыми сигналами, то следует ожидать избирательного отношения к воздействиям, исходящим от людей, по сравнению с любыми воздействиями из других источников. (В дальнейшем зрительно воспринимаемые воздействия людей будут называться «социальными», а воздействия от физических объектов – «несоциальными». Термины «социальный» и «несоциальный» – условные термины. Ими подчеркивается разница между воздействиями, исходящими от человека и не исходящими от него. Природные явления, совершаемые в мире вещей, – «не-

социальные», а явления, связанные с человеком и совершаемые в мире людей, – «социальные».)

Психологические исследования показывают наличие у людей, в том числе и у детей раннего возраста, избирательного отношения к «социальным» зрительным воздействиям. Некоторые факты из работ американских авторов свидетельствуют, что зрительные сигналы играют в общении людей важную роль, относясь к средствам «невербальной коммуникации». Термин «невербальная коммуникация» используется для обозначения широкого круга неречевых явлений, имеющих место при общении. В большинстве случаев люди чутко реагируют на сигналы «невербальной коммуникации» и чаще всего относят заключенную в них информацию к оценке своей личности в целом, в отличие от речевых сигналов, содержание которых они чаще всего соотносят с оценкой отдельных действий. Среди сигналов «невербальной коммуникации» особо выделяются зрительно воспринимаемые сигналы регулируемые произвольно выражением лица, другими выразительными действиями, а также несознательные и неконтролируемые невербальные воздействия: асимметрия в расположении конечностей, наклон корпуса в сторону собеседника, близость расположения к нему в пространстве и т.д. Большое значение имеет «невербальная коммуникация» при общении детей со взрослыми. Дети тонко дифференцируют произвольные невербальные воздействия старших, и часто именно эти сигналы приобретают для них основное значение для построения поведения со взрослыми. Расхождение содержания одновременных вербальных и невербальных воздействий рассматривается как одна из возможных причин детских неврозов. С первых месяцев и даже недель жизни ребенок внимательно наблюдает за взрослыми и строит свое поведение с учетом их внимания и доброжелательности, оцениваемых по видимым проявлениям: взгляд, улыбка, приближение и др.

Будучи важным средством общения, зрительно воспринимаемые мимические, жестовые и другие сигналы отличаются неоднозначностью содержания, затрудняющей понимание заключенной в них информации. Из-за этого дети раннего возраста не всегда умеют эффективно использовать их для перестройки своей деятельности, хотя уже способны контролировать ее.

Таким образом, имеющиеся в литературе факты противоречивы. С одной стороны, они говорят о раннем проявлении у детей чувствительности к зрительно воспринимаемым воздействиям, с другой стороны, они указывают на трудности различения видимых воздействий не только у дошкольников, но даже и у взрослых людей. Понять противоречивость этих фактов можно, если учесть, что восприятие и различение этих сигналов происходит при общении. Возникновение, развитие и дифференциация взаимоотношения детей с окружающими людьми в решающей степени определяется у них общением. Ребенок начинает различать взрослых, когда различение их становится необходимым для осуществления общения на достигнутом им уровне. Поэтому двухмесячный младенец тонко дифференцирует отдельные воздействия взрослых, но еще не различает их самих, и лишь к пяти месяцам у детей завершается становление дифференцированного отношения к окружающим людям. Происходит это вследствие включения узнавания в систему ситуативно-делового общения ребенка со взрослыми в конце первого полугодия жизни.

Таким образом, зрительно воспринимаемые сигналы имеют большое значение в жизни детей, и это значение определяется как важное место в системе их ком-

муникативной деятельности. Нами выделены уровни избирательности у детей от рождения до конца дошкольного возраста.

Первый уровень охватывает первый месяц жизни. Его содержание можно определить как становление первичного восприятия взрослого и его воздействий. После появления на свет ребенок не реагирует на зрительные и слуховые воздействия, исходящие от взрослого, с течением времени у него появляется и быстро развивается восприимчивость к этим сигналам. Ближе к концу первого месяца жизни дети начинают проявлять интерес к человеку. Их поведение при этом окрашено длительным вниманием, отмечаются первые слабые положительные эмоции, главным образом, в форме улыбки. (Т. Бауэр, Д. Берляйн, Р. Фантц, Л. Ярроу, А.А. Ярмоленко и др.)

Второй уровень избирательности охватывает второй месяц жизни, когда сложилась потребность в общении и произошло становление общения. В этот период жизни у детей появляется способность различать воздействия взрослых и чутко реагировать на них. При этом поведение детей окрашено вниманием и положительными эмоциями. Эта стадия соотносится с недифференцированной радостью детей при виде взрослых (в литературе она известна как «комплекс оживления»). (Т. Бауэр, Д. Берляйн, Р. Фантц, М.И. Лисина, М.Ю. Кистяковская и др.)

Третий уровень длится с третьего по шестой месяцы жизни и характеризуется становлением дифференцированного отношения к окружающим. Поведение детей становится выразительным и разнообразным. Способность детей дифференцировать воздействия взрослых все больше повышается в связи с развитием деятельности общения и оформлением типичных коммуникативных задач. Разнообразием отличаются средства, используемые детьми для решения нужд коммуникативной деятельности: впервые возникают отрицательные и конфликтные переживания. Но ведущее положение по интенсивности занимают положительные эмоции. Перемены происходят в инициативных действиях: ребенок начинает проявлять и адресовать взрослому желание быть взятым на руки, привлечь внимание старших, удержать их возле себя, завязать с ними голосовое общение. Прежние характеристики избирательности сохраняются и качественно преобразуются. При изучении сравнительной привлекательности различных предметов и человека установлено увеличение внимания у детей 4-6 месяцев жизни к говорящему и движущемуся макету человека в пять раз. (М.И. Лисина, М.Ю. Кистяковская, И.И. Чеснокова, А.А. Ярмоленко, Д. Берляйн, Э. Фестингер)

Четвертый уровень включает период со второго полугодия первого года по третий год жизни и характеризуется дальнейшим развитием качественно специфических связей со взрослыми.

С шести месяцев наблюдается особо пристальное внимание детей к изображению женского лица по сравнению с мужским. Отмечается повышенная раскованность в присутствии лиц женского пола. Очевидно, дети начинают различать людей по признаку пола. Со второго полугодия жизни происходит и различение возраста. (М.И. Лисина, А.А. Ярмоленко, Д.Л. Гевиртц, Д.М. Байер, Л. Ярроу).

Пятый уровень охватывает ранний и дошкольный возраст. В этот период происходит коренное изменение отношения в системе «ребенок – взрослый». Дети получают теперь знания о занятиях взрослых людей, об их профессиях и работе. У них появляется интерес к этой стороне жизни. Они учатся определять род занятий человека по особенностям его костюма и некоторым предметным аксессуарам.

арам. Новый уровень избирательности ребенка находит свое яркое выражение в игре. (М.Г. Елагина, И.И. Чеснокова, С.У. Бижу, Д.М. Байер, Р.Б. Каримова)

На шестом уровне избирательное отношение к «социальным» видимым воздействиям усложняется еще больше и преобразуется в соответствии с нуждами коммуникативной деятельности. С расширением кругозора и жизненного опыта, со все более глубоким проникновением в содержание жизни взрослых дети учатся устанавливать и специфические личностные свойства человека. Кроме того, у них развивается восприятие эстетической стороны внешнего облика людей. Проявление избирательности в поведении детей-дошкольников характеризуется эмоционально-любковыми переживаниями и инициативными проявлениями. (Е.О. Смирнова, Т.В. Антонова, А. Меграбян, Х.Т. Бедельбаева, Т.И. Бабасва, Е.Е. Сапогова, А.Г. Рузская)

На седьмом уровне «социальной» восприимчивости, который начинается с седьмого года жизни и окончательно складывается за пределами дошкольного возраста, происходит тонкое дифференцирование самых разнообразных особенностей внешнего облика человека. (В.В. Кондатова, Е.Е. Кравцова, Е.В. Субботский, А.И. Сильвестру, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая)

Наиболее полно изучено избирательное отношение к «социальным» зрительным воздействиям у детей в младенчестве (I, II, III уровни), в начале дошкольного возраста (V уровень) и его конце (VII уровень). Особенности же избирательности на протяжении дошкольного возраста остаются пока мало выясненными. В чем же состоит и как проявляется избирательное отношение к «социальным» зрительным воздействиям у детей 3-7 лет?

Человек на протяжении всей своей жизни контактирует с другими людьми. Активная деятельность маленького ребенка протекает в процессе общения его со взрослыми. Взрослый вводит ребенка в окружающий мир, организуют его действия и обучение. Он является для ребенка «психологическим центром» всякой ситуации, естественно становится ее центральным объектом. Человеческое лицо – предмет особенно активной восприимчивой деятельности, так как служит источником важной информации, необходимой для правильного построения деятельности общения с окружающими людьми. Именно в ходе общения, объектом которого является взрослый, у ребенка формируется его образ, отражающий черты внешнего облика и представление о внутренних качествах.

В дошкольном детстве у детей происходят закономерные изменения в структуре их ведущей деятельности. В игре все меньше отражаются внешние, предметные стороны действительности, и основной акцент все более переносится на социальные отношения людей. Исходя из этого, можно предположить, что избирательное отношение к «социальным» воздействиям наиболее четко проявится к концу дошкольного возраста, а в младшем дошкольном возрасте возможно его слабое выражение.

Мы высказали предположение о связи избирательности и общения. Прежде чем обсуждать эту зависимость, мы разработали методику диагностики избирательности у детей дошкольного возраста.

В основе методических приемов лежит восприятие «социальных» и «несоциальных» зрительных воздействий. Материалом для первой части исследования служат цветные рисунки людей и предметов. Во второй части используются реальные объекты – живые люди и предметы-игрушки. Рисунки облегчают стандартизацию материала и регламентацию самого эксперимента, а введение живых лю-

дей позволяет уточнить значение «социальных» воздействий в ситуации, близкой к естественной. На материале каждого ряда предлагается задание аналогичного характера: подмена одного из группы предметов.

Для оценки результатов опытов используются в качестве основы показателю, полученные ранее при изучении избирательности в сфере слуховых воздействий, а именно: скорость выделения объектов и склонность к опоре на воздействия одной категории в различных ситуациях.

Определение избирательного отношения детей к «социальным» и «несоциальным» воздействиям

Диагностика определения избирательного отношения детей к «социальным» и «несоциальным» воздействиям проводилась нами в 1974 – 1978 гг. и изложена в книге¹. Коротко остановимся на данных исследованиях.

Эксперименты с подменой объекта восприятия.

Установлению факта избирательного отношения дошкольников к «социальным» зрительным воздействиям и прослеживанию особенностей такого отношения у детей от 3 до 7 лет служат опыты с подменой объекта восприятия.

Для опытов с подменой в качестве зрительно воспринимаемых детьми воздействий используются две группы объектов: изображение людей и различных предметов и реальные объекты – люди и игрушки. В этих опытах задача ребенка состоит в нахождении подмены двух картинок (с изображением человека и с изображением предмета (игрушки)) и в установлении изменения во внешнем облике человека и игрушки.

Рисунки людей и предметов (размером 5 × 5 см), выполненные в одной манере и в единой цветовой гамме (например, карточки детского лото), обеспечивают стандартизацию эксперимента. Для определения избирательного отношения детей к «социальным» воздействиям, в сравнении с «несоциальными», детям показывают набор из семи картинок: изображение человека и различных предметов (посуда, виды транспорта, овощи, фрукты, мебель, предметы одежды, животные). Всего таких наборов десять. В каждом следующем наборе изменяют две картинки: одну – с изображением человека, другую – с изображением предмета. Остальные пять картинок остаются прежними, они лишь изменяют свое положение. Ребенок должен внимательно посмотреть на картинки и сказать, есть ли среди них новые и какие. Цель опытов – установить, замену какой картинкой ребенок замечает скорее: с изображением человека или предмета. То есть по скорости обнаружения соответствующего воздействия можно судить об избирательном отношении детей к «социальным» и «несоциальным» сигналам.

Прежде всего, следует сказать о поведении детей во время эксперимента. Как правило, дети с интересом принимают предложенное занятие, большинство из них ведёт себя свободно и непринуждённо и не проявляет особого напряжения при работе с картинками. Некоторые дошкольники прилагают больше усилий и настойчивости при рассматривании картинок: хмурят брови, что-то про себя шепчут и т.п. По мере появления новых наборов поведение детей становится все более свободным и непринужденным, одновременно у многих детей возрастает

¹ Лисина М.И., Шерьяданова Х.Т. Специфика восприятия и общения у дошкольников. Алма-Ата: Мектеп, 1989.

интерес к обнаружению новых картинок. В позе ребенка появляется собранность, выражается готовность к новой работе. При повторении опытов дети выражают желание участвовать в них. Все это вместе взятое свидетельствует о том, что задание на рассматривании картинок и выявление среди них новых вызывает у детей интерес, они принимают предложенную задачу и прилагают усилия для того, чтобы решить ее наилучшим образом.

Обратимся теперь к характеристике успешности деятельности детей по выявлению новых картинок. Данные, относящиеся к этому вопросу, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Успешность решения детьми разного возраста задачи на обнаружение новых картинок (% действий каждого рода)

Возраст детей	Кол-во детей	Реакция на «социальные» воздействия			Реакция на «несоциальные» воздействия		
		незамеченные изменения	ошибочное указание на замену	правильное указание на замену	незамеченные изменения	ошибочное указание на замену	правильное указание на замену
3-4 года	19	10,5	0	89,5	36,5	0,5	63
4-5 лет	17	4,5	0,5	95	11,4	0,6	88
5-6 лет	16	5	0	95	10,4	0,6	89

Рассмотрение данных, приведенных в табл. 1, позволяет сделать несколько выводов.

В целом все дети хорошо справляются с заданием, так как даже в самом худшем случае они правильно замечают более половины замен. Доля правильно замеченных новых картинок составляет 93,13% для «социальных» раздражителей и 80% – для «несоциальных».

Сравнивая эффективность действий детей в отношении «социальных» и «несоциальных» категорий воздействий, прежде всего, выясняется, что процент правильных ответов выше при выявлении нового «социального» воздействия (в среднем по всем возрастным группам он превышает 90%).

Эта закономерность отмечается у детей каждой возрастной группы, причем у самой младшей количество правильных ответов по поводу «социальных» воздействий почти на 27% выше, чем «несоциальных».

Еще более заметные различия обнаруживаются при сравнении числа полученных изменений, принадлежащих к двум разным категориям: среди «несоциальных» воздействий дети не обнаруживают новую картинку примерно в три раза чаще, чем среди изображений человека. Чем старше дети, тем эта разница немного уменьшается.

Среди неправильных действий детей основное количество приходится на пропуски – те случаи, когда дети не сумели указать новую картинку, появившуюся

при следующем предъявлении. Такие примеры чаще встречаются у детей младшей возрастной группы, где в случае с «несоциальными» воздействиями они составляют более трети всех действий. Однако, как видно из таблицы, с возрастом число пропусков быстро сокращается.

Ошибочное указание на старую картинку как на новую встречается у детей очень редко и не зависит от возраста. Однако по отношению к изображению людей ошибка встретила только в одном случае.

В целом данные, приведенные в табл. 1, показывают, что на общем фоне эффективной деятельности детей по выявлению замены одних картинок другими успешность обнаружения новых воздействий значительно выше в отношении «социальных» изображений по всем трем показателям: по числу правильных ответов, количеству пропущенных (невыполненных) замен и по числу ошибочных указаний на старую картинку как на новую.

«Несоциальные» воздействия в опытах можно разделить на условные классы (транспорт, мебель, одежда и т.д.). Анализ ответов детей позволяет установить, что в младшей группе случаи незамеченного изменения картинки примерно одинаково часто встречались по всем классам. Так же обстояло дело и в средней группе. А вот у старших детей 7 пропущенных картинок из 10 принадлежали видам транспорта. Изображения парохода и автобуса достаточно хорошо известны всем дошкольникам, а их рисунки четко различаются по множеству признаков (форме, цвету и пр.). Это позволяет утверждать, что дети не обнаруживали в ряде случаев замену картинки не потому, что не знали, что на ней изображено, и не потому, что вторая картинка походила на первую. Видимо, успешность обнаружения замены картинки зависит от других причин. Надо отметить, что внутри категории «социальных» воздействий рисунки зачастую отличаются друг от друга гораздо меньше, чем в описанном случае. Так, если в шестом наборе имеется рисунок сердитого мальчика, то в седьмом он заменяется на рисунок мальчика с улыбкой на лице. Тем не менее, различие этих картинок, требующее большей тонкости от испытуемого, дети выполняют безукоризненно.

Материалы первой серии экспериментов проанализированы еще с другой стороны. В каждой пробе ребенок должен указать две новые картинки, при этом одна из картинок изображает человека, а другая предмет или животное. Произведен подсчет указания первым «социального» воздействия, но только в тех пробах, когда отмечалось изменение обеих картинок: «социальной» и «несоциальной».

В среднем во всех возрастных группах обнаруживается тенденция к указанию в первую очередь изменения «социальной» картинки. С возрастом детей она усиливается.

При работе с детьми, которые обнаружили изменение в обеих картинках и вначале – в «социальной», можно заметить, что в каждой группе большинство детей по поводу новых воздействий в первую очередь сообщает об изменениях в «социальной» картинке, причем с возрастом количество таких детей увеличивается. Детей, ориентирующихся прежде всего на изменение «несоциальных» воздействий, немного во всех возрастных группах. Чем старше дети, тем устойчивее их предпочтительное внимание к «социальным» картинкам, тем реже у них случаи отсутствия предпочтения к той или иной категории воздействий и тем устойчивее их склонность к преимущественному выбору воздействий одной категории. Эта склонность подтверждается при повторных проверках.

Для суждения о характере отношения детей к разным категориям воздействий важно значение имеет скорость, с которой они замечают замену старой картинки на новую. Время всех правильных реакций оказывается в среднем для «социальных» воздействий более коротким, чем для «несоциальных»: большинство правильных ответов на «социальные» воздействия дети дают раньше, чем на «несоциальные». Но когда сравнению подвергается продолжительность ответов на первый раздражитель, указанный ребенком в данной пробе, скрытое время реакции оказывается у детей всех возрастных групп почти одинаковым для картинок обеих категорий. Из этого следует, что раздражители обеих категорий уравниваются в экспериментальной ситуации с точки зрения возможности их обнаружения и восприятия детьми. Если вспомнить об ошибках, которые допускают многие дети при обнаружении замены картинки с автобусом на картинку с пароходом, то следует заключить, что не сами по себе особенности изображения людей и предметов на картинках и не их расположение в наборе других картинок, а иные факторы определяют, как быстро они будут выделены и проанализированы.

Необходимо подробнее остановиться на том, как происходит восприятие детьми различных «социальных» воздействий.

Всего картинок с изображением человека 10. При переходе от одной картинке к другой изменяется пол изображенного человека, его возраст, мимика либо 2-3 этих признака в сочетании. Эффективность обнаружения замены «социального» воздействия зависит от характера изменившегося признака.

Успешность деятельности детей оценивается условными баллами. Два балла каждый ребенок получает в том случае, если правильно указывает на изменение «социального» воздействия в первую очередь, до указания на «несоциальное» воздействие. Один балл он получает при указании изображения человека во вторую очередь и 0 баллов – если вообще не заметил изменения в рисунке человека. В сумме эти баллы составляют показатель успешности деятельности детей для каждого отдельного признака. Эти данные, выраженные в условных баллах для детей трех групп, содержатся в таблице 2.

Таблица 2

**Эффективность обнаружения замены «социального» воздействия
в зависимости от характера отличительного признака нового изображения
(в среднем по группе в условных баллах)**

Возраст детей	Основной признак, отличающий новое изображение от прежнего							
	возраст	пол	мимика	возраст + пол	возраст + мимика	пол + мимика	возраст + пол + ми- мика	в сум- ме
3-4 года	1,3	1,3	1,2	1,8	1,7	1,6	1,7	10,6
4-5 лет	1,4	1,5	1,1	1,9	1,7	1,9	1,8	11,3
5-6 лет	1,5	1,9	1,1	1,9	1,8	1,9	1,6	11,7
В среднем	1,4	1,6	1,1	1,8	1,7	1,8	1,7	11,2

Анализ данной таблицы позволяет установить, что обнаружение замены «социального» воздействия, независимо от характера отличительного признака, про-

текает достаточно успешно (все показатели превышают единицу). Степень трудности обнаружения изменений в разных картинках различна и зависит от характера изменившегося признака. Наименее эффективным обнаружение оказалось при изменении только возраста или только мимики. Правда, нужно учитывать, что изменение возраста происходит при второй пробе, когда ребенок еще не всегда отчетливо понимает стоящую перед ним задачу. Наиболее эффективно происходит различие, когда изменяются сразу два признака – возраст и пол. В остальных пробах успешность обнаружения примерно одинакова. Отмеченная закономерность действует в равной степени во всех возрастных группах. Успешность обнаружения почти одинаковая у детей от 3 до 7 лет.

Суждение о том, какие признаки изменяются в каждом случае при замене картинок, опирается на представление взрослого человека. Но восприятие ребенка отличается от него. Не исключено, что дети отмечают не пол и возраст людей, а другие признаки и детали (наличие очков, цвет одежды, длину волос). Для того чтобы определить, на что ориентируются дети и по каким признакам они судят о замене картинок, проведен анализ их высказываний по поводу каждого изображения.

Зарегистрировано в общей сложности 775 высказываний детей: в младшей группе – 207, в средней – 272, в старшей – 296. Чаще они говорят по поводу «социальных» воздействий и реже «несоциальных» (сумма высказываний соответственно составляет 419 и 356). Эта закономерность полностью сохраняется во всех возрастных группах.

Анализ качественных особенностей высказываний детей позволяет внутри общего числа выделить три группы. В первую группу (А) отнесены высказывания, в которых дети дают обобщенное название картинки (например, «тетя», «дядя», «чашка»). Во вторую группу (Б) вошли высказывания, в которых наряду с обобщенным названием картинки указывается отличительный признак нового изображения («бабушка теперь улыбается», «новая чашечка с касмочкой»). В высказываниях третьей группы (В) дети производят сопоставление дифференцирующих признаков старых и новых изображений («там дяденька не улыбается», «там была беленькая курица, а теперь серенькая»).

Оказалось, что чаще всего дети дают обобщенные названия картинок (тип А). Их доля для «социальных» воздействий составляет 65%, для «несоциальных» – 70% в среднем и для всех групп. Отличительный признак выделяется в 26% случаев в отношении «социальных» воздействий и только 17% – в отношении «несоциальных» (тип Б). Реже всего дети производят сопоставление признаков старого и нового изображения (тип В). Но необходимо отметить, что в отношении «несоциальных» картинок таких высказываний больше.

В целом приведенные данные позволяют считать, что при изменении картинок внимание детей направлено не на цвет рисунков или другие детали, а сконцентрировано на основном содержании изображения. Высказывания детей устанавливают принадлежность каждого изображения к определенному роду, классу, категории. Конечно, дети не всегда осознанно и прямо выделяют, например, половые или возрастные особенности людей, изображенных на картинках. При замене изображения мальчика на мужчину они не говорят, что произошло изменение возраста человека. Но в обобщенном слове, которым они называют картинки, это указание фактически содержится.

Эксперименты с реальными предметами и человеком

Проведенные опыты позволяют установить разницу восприятия ребенком живого человека и реальных предметов в зависимости от возраста и условий экспериментальной ситуации, сопоставить особенности избирательного отношения детей в восприятии реальных людей и предметов с их изображениями.

В этой серии опытов пробы не отличаются от тех, что были в ситуации замены картинок (порядок изменения признаков аналогичен). Местоположение предметов и людей и детали во внешнем облике человека и предмета (бантик, шарф, очки и т.д.) изменяются с каждой пробой.

В эксперимент включен взрослый человек, хорошо знакомый детям (музыкальный работник детского сада), и игрушки, наиболее любимые детьми (звери, куклы, детские корзинки и т.д.).

В трех пробах взрослый сопровождает изменения во внешности мимикой: широко улыбается, сердится, всхлипывает от «зубной боли».

Взрослый не подает ребенку реплик, не высказывает замечаний. Ребенку не указывается конкретно, на что он должен обратить внимание, а предлагается посмотреть внимательно и пересказать все, что увидел. Экспериментатор находится недалеко от ребенка и фиксирует его поведение.

Чтобы снять некоторую неловкость и смущение ребенка перед взрослыми и для исключения случайных предметов, опыт повторяется дважды.

Эксперимент проводится следующим образом.

В экспериментальной комнате рядом со стулом, на котором находится предмет, становится человек. Чтобы у ребенка не возникало реакции на постоянное местонахождение, положение человека и предметов меняется с правого на левое в случайном порядке. Ребенок останавливается на расстоянии 2,5 метров от объектов и внимательно все рассматривает и запоминает. После этого взрослый уходит и уносит игрушку в другую комнату, а ребенок сообщает экспериментатору, что он увидел и запомнил. Время экспозиции, как и ранее, составляет 30 секунд.

При регистрации поведения ребенка в протоколе фиксируются:

- количественные показатели (общее количество обнаруженных замен и названных в первую очередь, число ошибок, скорость выделения обоих воздействий и т.д.);
- преобладающая ориентация дошкольника (на взрослого или предмет);
- эмоциональные проявления ребенка;
- основные действия в отношении объектов;
- высказывания детей по поводу экспериментальной ситуации.

О наличии избирательного отношения к «социальным» или «несоциальным» воздействиями можно судить по тому, сколько раз (из 10) заметил ребенок изменения у человека и у предмета, сколько раз он назвал в первую очередь и не заметил совсем; какова скорость их выделения (время обнаружения замены, всех ответов и тех, что названы в первую очередь); куда направлен взгляд ребенка, каковы количество и тематика его высказываний.

Большинство детей эту серию опытов считают самой интересной, охотно участвуют в них, с радостью принимают предложение поиграть в ту же игру вторично.

Для получения показателей, характеризующих количество изменений в 10 пробах, подсчитывается их общее количество. Из-за неустойчивости полученных

данных во всех возрастных группах дошкольников использование средних показателей для оценки возрастных особенностей изучаемого процесса оказывается невозможным. Выяснению интенсивности избирательного отношения детей к двум категориям воздействий помогает известный метод шкалирования². Условно выделены пять уровней успешности выявления изменений: первый уровень (от 0 до 2 обнаруженных замен), второй (3-4), третий (5-6), четвертый (7-8) и наиболее успешный – пятый уровень, когда происходило обнаружение 9-10 замен. Далее подсчитывается количество случаев успешности каждого уровня в отношении «социальных» и «несоциальных» воздействий.

Общая степень успешности обнаружения изменений такова: детьми в 67% случаев правильно замечены изменения во внешности человека и в деталях игрушки. Доля изменений во внешности составляет 97,3% для «несоциальных» воздействий и 57,3% – для «социальных». Сравнивая эффективность действий детей в отношении двух разных категорий, можно заметить, что процент правильных ответов значительно выше при выявлении изменений у «несоциального» воздействия (в среднем для трех возрастных групп он составляет 97%). Обнаружение изменения в игрушках проходит у детей намного успешнее. В отношении «социальных» воздействий отмечены все выделенные уровни эффективности, тогда как для «несоциальных» – только наивысшая. С возрастом эффективность обнаружения изменения «социального» воздействия увеличивается: в старшей группе 86% детей действуют на пятом уровне, а процент детей, указавших на изменение на всех других уровнях, падает. Таким образом, при выявлении замены у реальных объектов дети-дошкольники проявляют избирательность к «несоциальному» раздражителю.

Скорость обнаружения замены различных деталей во внешнем облике человека и игрушки для «социальных» воздействий оказалась меньше, чем для «несоциальных» (5,65 с против 4,86 с). Значит, судя и по второму показателю – скорости обнаружения, дети отдают предпочтение «несоциальным» воздействиям. При этом скорость обнаружения замен, вызванных в первую очередь, все же свидетельствует о повышенной скорости восприятия изменений в воздействиях «социальной» категории.

Интерес представляет анализ высказываний детей о характере их ориентировки при восприятии изменений у человека и игрушки.

Все высказывания разделяются на две группы. К первой группе относятся высказывания, связанные с экспериментальной ситуацией, ко второй – не относящиеся прямо к ней.

Общее количество ситуативных высказываний в отношении игрушек и человека достаточно велико. В целом для «несоциальной» группы воздействий их больше, чем для «социальной» (747 против 649). С возрастом детей количество высказываний растет, а их общее число в старшем дошкольном возрасте почти одинаково для обеих категорий (259 для «социальных» и 261 для «несоциальных»).

В ситуативных высказываниях детей выделяется прямое указание на замену (очки, платок, кукла, мишка и т.д.), конкретизацию отдельного признака (очки темные квадратные, куклы в синем платье, мишка с желтым бантиком и т.д.), это высказывания сравнительного характера («раньше у тети были белые волосы, а теперь – черные», «раньше был коричневый мишка, а теперь – белый» и т.д.). С точки зрения обсуждения темы выделяются высказывания с констатацией факта, о связи объекта

² Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. - Л.: ЛГУ, 1972.

разговора с ребенком или указание принадлежности и высказывания оценочного характера. Результаты анализа разных высказываний представлены в таблице 3.

Таблица 3

Количество разных типов обсуждения темы у детей (в %)

Возраст детей	При обсуждении людей			При обсуждении предмета		
	констатация факта	указание на принадлежн.	оценочные сужд.	констатация факта	указание на принадлежн.	Оценочные сужд.
3-4 года	50,0	50,0	0	29,0	71,0	0
4-5 лет	43,0	57,0	0	41,7	58,3	0
5-6 лет	50,0	28,0	22,0	47,0	42,0	10,8
В среднем по группам	47,6	45,0	7,3	39,2	57,1	3,6

Как видно, с возрастом высказывания детей изменяют свой характер: наряду с простой констатацией фактов появляются более сложные суждения оценочного характера, правда последние – только к концу дошкольного возраста. У детей младшей и средней группы высказывания об обладании объектами занимают основное место. Таким образом, качественные изменения высказываний, относящихся к экспериментальной ситуации, зависят от возраста.

При анализе высказываний, не относящихся к экспериментальной ситуации (так называемых внеситуативных), оказалось, что с возрастом и здесь увеличивается количество сложных сообщений и, что особенно важно, появляются высказывания, где дети делятся своим мнением об объекте. Такие высказывания отмечаются уже у детей среднего дошкольного возраста. Кроме того, выясняется большая разница между суждениями о людях и высказываниями о предметах: в первом случае наибольшее количество детей ограничивается констатацией факта, а во втором они сообщают об обладании объектом. При обсуждении людей во всех группах около половины составляют высказывания детей о себе, одну четверть – о взрослом экспериментаторе, остальное количество приходится на высказывания о родных и друзьях, несмотря на постепенное «угасание» с возрастом детей разговоров об игрушках, именно они занимают главное место при обсуждении «несоциальных» воздействий. С взрослением увеличивается разнообразие тем в высказываниях по поводу «несоциальных» воздействий. Появляются разговоры о книгах, песенках. К старшему дошкольному возрасту к обсуждению привлекается живая природа (животные и растения).

Представляется, что признаки избирательного отношения детей к различным воздействиям обязательно должны включать и особенности внимания к воспринимаемым объектам.

По ходу опытов отмечается относительная сосредоточенность внимания детей разного возраста на взрослом человеке, на игрушках и неустойчивое внимание (перебегающий взгляд с человека на предмет и обратно). В таблице указано, на какие объекты ориентируются дети и как часто тот или иной объект привлекает их внимание. Чаще всего объект внимания детей – взрослый человек (длитель-

ная фиксация его оценивается в среднем в 87 условных баллов). Несколько реже ребенок фиксирует игрушки (длительное внимание к ним оценивается в среднем в 10,3 балла). В остальных случаях дети ориентируются одновременно на два объекта: на взрослого и на игрушку (30 баллов).

Своеобразием отличается и общее поведение детей при восприятии живого человека и реальных предметов. В экспериментальной ситуации многие дети при взгляде на человека проявляют скованность, иногда даже испуг. Они избегают смотреть ему в глаза, на вопросы экспериментатора отвечают тихо, шепотом или на ухо. При взгляде же на игрушки держатся свободно и естественно.

Таблица 4

**Объекты зрительной фиксации и распределение внимания к ним
(в сумме по группам в целом, в условных баллах)**

Возраст детей	Объекты зрительной фиксации				Взгляд, перебегающий с взрослого человека на предмет
	Взрослый человек		Предмет		
	длительный взгляд	мимолетный взгляд	длительный взгляд	мимолетный взгляд	
3-4 года	73,5	21,5	17,5	17,5	31,5
4-5 лет	97,0	21,0	5,0	13,5	26,5
5-6 лет	91,5	11,0	9,0	23,0	31,5
В среднем по группам	87,3	17,8	10,5	18,0	29,8

Таким образом, дети чаще обнаруживают изменения «несоциального» воздействия, чем «социального». Это относится ко всем ответам вообще и к ответам, названным в первую очередь. Время, потребовавшееся для обнаружения «социального» воздействия, в среднем оказалось больше, чем для «несоциального». Но для ответов, названных в первую очередь, время на опознание изменений в облике человека ушло меньше, чем для всех выявленных замен у предметов.

Анализ высказываний детей дает возможность установить почти равный интерес к воздействиям обеих категорий. Высказывания как о «социальных», так и о «несоциальных» воздействиях отличаются развернутостью, большим разнообразием обсуждаемых тем.

Преобладающим видом ориентировки ребенка является внимание к человеку. Дети чаще обращают внимание на человека, более сосредоточенно «изучают» его. Это дает основание выделить критерий интереса, внимания к живому человеку, как особый показатель избирательного отношения детей.

Полученные данные подтверждают существование у детей дошкольного возраста избирательного отношения к зрительным «социальным» воздействиям. В условиях, когда от детей требуется обнаружить замену «социального» и «несоциального» воздействия, избирательность обнаруживается у детей к сигналам, исходящим от человека.

В чем же проявляется избирательное отношение детей к «социальным» зрительным воздействиям?

Прежде всего, повышенная **эффективность восприятия и различения «социальных» воздействий**, оказавшаяся в меньшем количестве пропусков и ошибок, большем числе правильно обнаруженных замен, проявилась при восприятии изображения людей и предметов. В условиях опытов такая эффективность объясняется более пристальным вниманием детей к воздействиям указанной категории, их более живой ориентировкой на эти воздействия.

Человеческое лицо чаще, чем предметы, становится объектом активного восприятия у ребенка, т.к. служит источником важной информации, необходимой для правильного построения деятельности общения с окружающими людьми.

С эффективностью восприятия тесно связан другой параметр избирательного отношения к «социальным» сигналам – **повышение скорости их выделения**. Об этом говорит быстрота обнаружения замены «социальных» воздействий сравнительно с «несоциальными». Дошкольники склонны в первую очередь заметить изображение человека и указывать на него.

Избирательное внимание к зрительным «социальным» воздействиям выражается в более длительном сосредоточении на них, в более полном запечатлении. Это ярко проявляется в ситуации восприятия реального человека в сравнении с восприятием предметов-игрушек.

В опытах с обнаружением изменений во внешности живого человека и внешнем виде игрушки, по сравнению с обнаружением замены изображений, получена **иная**, более сложная картина избирательности. При этом дошкольники проявляют предпочтительную склонность к выделению «несоциальной» категории воздействий.

Сравнительный анализ деятельности детей в ситуации восприятия реальных вещей и их изображений показывает существенную разницу в характере их поведения. Главное отличие состоит в том, что при восприятии живого человека у детей наблюдаются формы поведения, которые отсутствуют при рассматривании предметов и свидетельствуют об особом восприятии человека: длительное сосредоточение взора, большая глубина внимания, а также скованность и несловкость. При анализе ответов, которые дети дают в первую очередь, отмечается **повышенная скорость выделения «социальной» категории воздействий**, как и при восприятии изображений.

Эти факты свидетельствуют о том, что при восприятии изображения людей и предметов дети по преимуществу ориентируются на «социальную» категорию воздействий. Почему же в опытах с реальными объектами избирательное отношение к воздействиям, связанным с человеком, не обнаруживается столь же четко, как в опытах с картинками? Что осложняет картину их избирательности?

Сопоставление поведения детей при восприятии рисунков и при встрече с людьми приводит к мысли, что в «социальном» воздействии нужно различать две разные стороны – **субъективную и объективную**. Человек выступает для ребенка одновременно и как субъект общения, и как объект восприятия. Как субъект общения взрослый человек – это психически активный индивид, который способен воспринимать действия ребенка, оценивать их и проявлять инициативу при взаимодействии с ним. Взрослый человек для ребенка – это, прежде всего, потенциальный партнер по общению. Как объект восприятия человек выступает несколько иначе: как видимое физическое тело. При восприятии изображения человека вперед выступает объективная его сторона, а субъективная отсутствует, потому что картинка – лишь схематическое изображение, не обладающее свойством психической активности и не способное проявить инициативу в общении с ребенком.

Когда же объектом восприятия ребенка становится живой человек, на передний план выдвигается его субъективная сторона.

Две неодинаковые ситуации позволяют глубже проникнуть в проблему и лучше понять природу избирательности. В ситуации замены картинок дети проявляют склонность к выделению «социальных» воздействий по таким показателям, как успешность опознания, скорость выделения и различения. По высказываниям детей можно судить об их преобладающем интересе именно к данной категории воздействий. Все эти результаты являются однозначными. Во второй ситуации, когда объектом восприятия становится реальный взрослый человек и различные предметы-игрушки, возникает неоднозначная картина. Результаты этой части исследования оказываются более сложными.

Наличие субъективных свойств у «социального» объекта тормозит активность многих маленьких детей и усложняет, даже маскирует проявление избирательного к ним отношения по обычным показателям. Зато особое значение приобретает такой показатель их поведения, как интерес. Другими словами, при работе с изображениями людей отсутствие субъективных свойств легко и быстро выявляет все те признаки избирательного отношения детей к «социальным» воздействиям, которые при восприятии живого человека маскируются и даже изменяются на обратные.

Как понимать результаты опытов? Повышенная скорость выделения «социальных» раздражителей и более тщательный их анализ не могут объясняться действием только факторов восприятия. Скорость и точность анализа «социальных» сигналов в различных сериях опытов объясняется еще и тем, что они имеют **особое, жизненно важное значение** для маленьких детей. Взаимоотношения дошкольников с окружающим миром опосредствуются отношениями со взрослыми людьми, а поэтому детям необходимо быстрое и точное восприятие их облика, состояния, отношения к себе.

Как же с этой точки зрения следует толковать установленные возрастные особенности избирательности дошкольников к «социальным» воздействиям? Почему у младших дошкольников, объективно наиболее нуждающихся в помощи и поддержке взрослых, избирательность неустойчива?

Полученные факты объясняются тем, что в детстве общение проходит длительный путь развития. Для детей раннего и младшего дошкольного возраста характерна особая форма коммуникации со взрослым, называемая ситуативно-деловым общением. Взрослый выступает для детей, главным образом, как их старший партнер по игре. В ходе общения предметы то и дело заслоняют для ребенка фигуру взрослого, основное внимание поглощается игрушками, которые стоят как бы между ребенком и взрослым.

Таковы причины, определяющие слабость или даже отсутствие у детей младшего дошкольного возраста избирательного отношения к восприятию «социальных» воздействий сравнительно с воздействиями «несоциальными». В среднем и старшем дошкольном возрасте дальнейшее развитие общения со взрослым, приводящее к появлению новых форм этой деятельности (внеситуативное общение на познавательные и личностные темы), изменяет положение взрослого в мире ребенка и выдвигает его на передний план. Именно это обстоятельство и обуславливает формирование у детей указанных возрастных групп ориентировки по преимуществу на «социальное» воздействие.

Анализ полученных результатов позволяет считать, что в основе избирательного отношения к «социальным» зрительным воздействиям лежит **изменение со-**

держания потребности в общении. В экспериментальной ситуации мы проследили влияние общения на избирательные отношения детей к разным зрительным воздействиям на протяжении дошкольного детства. Опираясь на предположение, что у детей существует избирательное отношение к воздействиям, источником которых является взрослый, можно сказать, что это отношение выражается у ребенка тем сильнее, чем большее значение приобретают соответствующие воздействия. Поэтому **развитие деятельности общения должно сказываться на изменении избирательного отношения детей к воздействиям окружающих людей.**

Экспериментальное изучение избирательности восприятия детей дошкольного возраста позволило установить неодинаковое отношение ребенка к воздействиям, связанным с человеком, по сравнению с воздействиями, не имеющими с ним связи. Мы считаем, что это экспериментальное доказательство тезиса, выдвинутого Л.С. Выготским и развитого его учениками об особом культурном (человеческом) пути психического развития. В исследовании также установлено, что избирательность к социальной категории воздействий развивается и в каждом возрастном периоде приобретает новое содержание.

Повышение чувствительности детей к социальным воздействиям (особенно зрительным) на протяжении дошкольного периода развития позволяет, по-видимому, обеспечить психологическую готовность детей к обучению в школе. В психолого-педагогической литературе многократно отмечается факт особого отношения младших школьников к своему учителю. Вероятно это связано с теми особенностями развития избирательности восприятия, которые были установлены в нашем исследовании. Помимо этого, «особая» чувствительность детей старшего дошкольного возраста к социальным воздействиям лежит, по нашему мнению, в основе отмеченного Л.С. Выготским перехода от спонтанного к реактивному обучению, что нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях Г.Г. Кравцова (1995).

§ 2 • Мировоззрение, общение и развитие ребенка

Подход к избирательности как явлению, которым можно управлять и которое можно формировать, отличается от того, как эта проблема изучалась в традиционной возрастной и педагогической психологии. Проблема феномена избирательности – часть проблемы активности личности ребенка, содержательная сторона активности общения ребенка со взрослым. Исследования феномена избирательности с достаточной надежностью установили наличие неодинакового отношения ребенка к воздействиям, связанным с человеком, по сравнению с воздействиями, не имеющими с ним связи.

Установлено также, что избирательность к определенной категории воздействий развивается и в каждом возрастном периоде приобретает новое содержание.

Что же даст изучение последствий сдвигов в характере избирательности? В нашей работе выяснено влияние кратковременного эффекта занятий, организуемых с детьми. Между тем чрезвычайно важно проследить, насколько устойчив сдвиг и какова мера его обобщенности.

В теоретическом плане изучение этих сдвигов позволяет воочию наблюдать становление у ребенка направленности личности. В практическом плане это открывает перспективу для целенаправленного формирования у детей интереса к определенной области действительности. Использование данных, показы-

вающих зависимость эффективности обучения ребенка от его отношения ко взрослому, позволит обогатить представление о закономерностях, которые здесь действуют.

В дошкольном возрасте потребность в общении преобразуется и накладывает отпечаток на все виды деятельности ребенка. И в восприятии ребенка происходят изменения в сторону повышения чувствительности и восприимчивости к все более сложным параметрам воздействий, которые условно можно обозначить терминами «социальная» и «несоциальная избирательности», подчеркнув разницу между воздействиями, исходящими от человека и не исходящими от него. Выделены уровни, которые прослеживают динамику развития избирательного отношения к «социальным» зрительным воздействиям в первые семь лет жизни ребенка (см. главу II §1).

Изучение механизмов избирательности восприятия у детей показало тесную зависимость между уровнем коммуникативной деятельности детей и их чувствительностью к социальным воздействиям. Таким образом, можно сказать, что общение ребенка со взрослым обеспечивает культурное отношение ребенка к внешнему миру. А это, по мнению Л.С. Выготского, связано с **мировоззрением**.

Таким образом, у ребенка довольно рано проявляется «своеобразная позиция» на внешний мир – его избирательное отношение к зрительным «социальным» сигналам. Поскольку явление избирательности связано с основами коммуникативной деятельности, можно считать, что проявление «социальной избирательности» и есть начало формирования основ мировоззрения у детей первых семи лет жизни. Поясним эту точку зрения.

Мировоззрение представляет собой систему взглядов на объективный мир и место в нем человека, отношение человека к окружающей его действительности и к самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. Мировоззрение является ядром сознания. Сформированность мировоззрения, уровень его развития являются показателем зрелости личности.

Мировоззрение является способом осознания действительности и включает в себя принципы жизни, обуславливающие характер деятельности людей. Содержание сознания превращается в мировоззрение тогда, когда оно приобретает характер убеждений. Мировоззрение воздействует на отношение человека к труду и другим видам деятельности, к другим людям, на характер его жизненных стремлений, на его быт, вкусы, интересы.

Мировоззрение представляет собой обобщенную систему взглядов, убеждений и идеалов, в которых человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде. Мировоззрение личности определяет идейную направленность жизни и деятельности. Взгляды и убеждения составляют основные структурные единицы целостного мировоззрения. Взгляды выражают определенную точку зрения на сущность важнейших явлений природы, общественной жизни, человеческого сознания. Убеждения – более высокая ступень осознания окружающего мира, уверенность человека в правильности своих взглядов и идеалов, находят свое выражение в идеалах как конечной цели³.

Формирование взглядов, убеждений и идеалов составляет основное содержание процесса формирования мировоззрения у детей. **Мировоззрение** являет-

³ Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1985. С. 184.

ся результатом **«внимания» социальной среды**, познавательного-воспитательного процесса, который опосредствован личной практикой субъекта, получил благодаря этому эмоциональную окраску и превратился в определенную личностную, объективную установку, регулирующую дальнейшую познавательную и практическую деятельность человека. Советская педагогика и психология при определении психолого-педагогических основ формирования личности исходит из того, что этот процесс обусловлен активным взаимодействием человека с окружающим миром. Многообразные личностные потребности являются источником активности личности, определяют ее интересы, склонности, желания. В деятельности, направленной на удовлетворение потребностей, вырабатываются взгляды и убеждения человека, мотивы повседневного поведения.

Отражение личностью общественного бытия совершается двумя путями: непосредственно – в жизни, в деятельности, и опосредованно – через овладение в процессе обучения и воспитания общественными идеалами.

Можно ли ставить вопрос о мировоззрении применительно к дошкольному возрасту?

С позиции убеждений, взглядов, ценностных ориентаций, которые характерны скорее для взрослого человека, у дошкольника мировоззрения нет, а есть только начало формирования личности.

Замечательный советский психолог Л.С. Выготский, говоря о мировоззрении ребенка, отождествлял его с развитием личности. Рассматривая термин «мировоззрение», Л.С. Выготский рассматривает его в «синтетическом» смысле. Мировоззрение – то, что характеризует поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру. «Мы вкладываем в термин «мировоззрение» чисто объективное значение **того способа отношения** к миру, который есть у ребенка»⁴. Рассматривая возрастное развитие личности, Л.С. Выготский строит определенную «периодизацию» развития мировоззрения, выделяя **три важные степени**⁴.

У новорожденных детей первичные формы поведения носят полуорганический характер. Ребенок единичной реакцией отвечает на человеческий голос, появление взрослого или других детей. С появлением первых сложных механических сенсомоторных связей, с овладением первыми орудиями в девять месяцев, наступает совершенно новый период. Решающим значением перехода орудия является то, что он составляет переломный пункт в развитии основной формы приспособления к внешним условиям окружающей среды. Ребенок использует результаты случая, которые являются исходными для приспособления и воздействуют на окружающую среду, пока «сопротивляемость предметов или людей не приведет ребенка к выделению в мире нескольких центров, то есть к выделению своего «я» и других предметов».

Вторая стадия развития характеризуется овладением вертикальной походкой и речью, которая вначале при посредстве жестов становится универсальным средством воздействия на мир и возникает новая своеобразная форма детского мировоззрения, где ребенок пытается воздействовать на вещи через слово, у ребенка **из понятия о другом развивается понятие о личности**. Это есть социальное по-

⁴ Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. Полн. собр. соч. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 314-328

нятия, строящееся на основе того, что ребенок применяет по отношению к самому себе, по отношению к другим.

Третьей стадией развития считаются возрастные игры как особая форма поведения ребенка. Л.С. Выготский отмечал, что **отношение между предметом и его значением** глубоко своеобразно и соответствует развитию мировоззрения. Вещи для ребенка уже не являются символами, ребенок разумно расценивает обращение с предметами в общении с окружающими людьми. На этой стадии он «еще не настойчиво локализует свою личность и свое мировоззрение».

Как понимать все вышесказанное? Л.С. Выготский говорил о мировоззрении, отождествляя его с развитием личности ребенка с первых дней жизни. Это в принципе так, но знака равенства между понятиями «мировоззрение» и «личность» нет, хотя это тесно связанные между собой явления. Говоря о мировоззрении ребенка, Л.С. Выготский имел в виду **развитие ребенка**. Расширение исследований когнитивного развития ребенка в дошкольном возрасте даст основание считать, что своеобразие развития личности ребенка зависит от включения его в референтную группу, а также многообразные формы общения ребенка. Благодаря исследованиям М.И. Лисиной, общение стало рассматриваться как проблема личности. Работы М.И. Лисиной и ее учеников экспериментально доказали роль общения в развитии ребенка (1974, 1983, 1985, 1986, 1989)⁵. Это очевидно, ибо, наблюдая за жизнью и деятельностью окружающих людей, их поведением и поступками, у ребенка формируется чувство, взгляды, которые он соотносит со взглядами, моральными нормами, требованиями, принятыми в обществе и предъявляемыми к самому себе. Таким образом, проблема общения выходит на проблемы внутренней жизни, внутреннего мира ребенка. Поэтому такое применение термина «мировоззрение» вполне оправдано.

Но при изучении психологического аспекта необходимо учитывать различные уровни сформированности мировоззрения. По сформированности можно выделить три уровня: 1) зарождающийся; 2) начальный; 3) высокоразвитый.

Безусловно, Л.С. Выготский говорил и имел в виду «начало зарождения мировоззрения». Когда говорят в целом о развитии мировоззрения у детей, имеют в виду подростковый возраст (Л.И. Божович, И.С. Кон и др.), что очевидно, так как в этом возрасте у ребенка имеется «своя» позиция, «свои» взгляды, убеждения, ценности. Но это еще не высокоразвитый уровень, а лишь подступы к нему.

Можно ли считать, что у дошкольника есть мировоззрение? С точки зрения развитых форм – нет, с точки зрения намечающихся тенденций – да. Основанием для такого утверждения может служить явление избирательности в сфере и зрительной, и слуховой модальности, так как основой избирательного отношения к воздействиям, связанным с человеком, служит потребность в общении, а выраженность ее (сила) зависит от места социогенных потребностей в ряду других потребностей человека.

Введение термина «мировоззрение» детей дошкольного возраста возможно лишь с некоторой оговоркой. Конечно, ситуативность дошкольников, а также на-

⁵ Запорожец А.В., Лисина М.А. Развитие общения у дошкольников. М.: Педагогика, 1974.

Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология сознания у дошкольников. Кишинев, 1983.

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И. Лисиной. М.: Педагогика, 1985.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.

чало становления их личностных образований не позволяет ни в коей мере говорить об устойчивом отношении ребенка к миру. Вместе с тем появление мировоззрения в подростковом возрасте (Л.И. Божович, И.С. Кон и др.) никак не означает, что формирование мировоззрения начинается лишь в том периоде психического развития. Мы считаем, что особенности избирательности восприятия детей дошкольного возраста и их связь с общением ребенка со взрослым являются той основой, на которой впоследствии развивается и растет мировоззрение человека. Помимо этого, мы полагаем, что индивидуальное развитие в избирательности восприятия детей дошкольного возраста позволяет говорить уже в дошкольном возрасте о направленности личности. Полученные данные, по нашему мнению, весьма важны как для теории развития личности, так и для непосредственной работы с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, у ребенка довольно рано проявляется «своеобразная позиция» на внешний мир – это его избирательное отношение к зрительным «социальным» сигналам. Поскольку явление избирательности связано с нуждами коммуникативной деятельности, можно считать, что проявление так называемой «социальной избирательности» и есть **начало формирования основ мировоззрения у детей первых семи лет жизни**⁶.

Полученные нами данные имеют непосредственное отношение ко многим важнейшим проблемам возрастной и педагогической психологии. Они могут способствовать решению фундаментальных исследовательских вопросов, а также помогут разработать более совершенные формы и методы воспитательной работы в дошкольных организациях.

Изучение феномена избирательности подтолкнуло нас к изучению диагностики формы общения у детей, так как наши исследования показали не просто зависимость этого феномена, но и наметили психолого-педагогические пути психодиагностики сферы общения ребенка в целом.

Психологическая диагностика общения дошкольника должна входить в сферу интересов всех работающих в области возрастной и педагогической психологии, и прежде всего, педагогов и психологов дошкольных организаций. Экспериментальному изучению общения в дошкольном возрасте посвящены материалы, изложенные в третьей главе работы.

⁶ Лисина М.И., Шерьязданова Х.Т. Специфика восприятия и общения у дошкольников. – Алма-Ата, 1989.

§ 1 • Диагностика формы общения у детей дошкольного возраста

Длительное время в нашей стране проблема диагностики не разрабатывалась ни в теоретическом, ни в практическом плане. С 30-х годов прошлого столетия получила широкое распространение наука педология, предметом которой является поиск тестовых показателей умственного развития. Представителями этого направления были педагоги и психологи С. Холл, Э. Торндайк, Б. Скиннер, Г. Айзенк, среди советских ученых – П.П. Блонский, Л.С. Выготский и другие. Педология представляла собой прообраз психологической службы в школе. Развитие тестового инвентария педологии сопровождало школьников на протяжении всего обучения.

В основе диагностирования или диагностики лежит **тестирование**. В настоящее время тестирование стало широко применяться в системе школы, среднего и высшего образования. Его задачи, если их выразить в самом общем виде, состоят в том, чтобы дать информацию об индивидуально-психологических особенностях детей. С помощью разнообразных методик-тестов, анкет педагоги и психологи могут определить индивидуальные психологические особенности каждого ребенка, установить, чем он отличается от других.

Психологическая диагностика – прежде всего прикладная дисциплина. Практически обращаются к ней, когда сталкиваются с задачами, в которых необходимо считаться с индивидуально-психологическими различиями между людьми. Педагогу нужно знать, каковы особенности каждого ученика, как их учитывать в учебно-образовательном процессе. Сами учащиеся стремятся узнать себя хотя бы для того, чтобы лучше использовать свои психические особенности в учебной деятельности, чтобы знать как работать над собой в школе и после ее окончания. Признаки, на выявление которых направлена диагностика, получают истолкование только при соответствии их со всей системой психологических знаний. И сами эти признаки выбираются не случайно. Они предоставляют такие стороны, от актуализации которых зависит успешное осуществление какой-либо деятельности – учебной, профессиональной и т.д.

Разработка и применение диагностических методов, направленных на определение уровня умственного развития детей – так называемых интеллектуальных тестов или тестов умственного развития, имеют в зарубежной науке более, чем полувековую историю. Работа А. Бинс (1911) «Метрическая шкала интеллекта» явилась первым руководством по психологической диагностике, а фактически в настоящее время превратилась в особую науку. В процессе построения тестовых методик для каждой возрастной категории детей подбиралось большое количество разнообразных задач. Их проверка на массовом материале позволила в конце концов отобрать «подходящие», то есть те, которые просты в употреблении, об-

ладают необходимой степенью трудности, позволяют хорошо дифференцировать детей, дают достаточно устойчивые показатели и т.д. Основной целью применения тестов является дифференциация детей по их способностям, результаты тестовых испытаний служат основанием для определения дальнейшей судьбы детей.

Диагностика должна вскрыть не мифический «интеллектуальный потенциал», **а реальные достижения ребенка, сложившиеся в ходе воспитания и обучения.** Из этого положения вытекает понимание возможных направлений применения диагностики как в целях совершенствования научных исследований возрастной психологии и педагогики, так и в практических целях. Если уровень умственного развития ребенка является следствием направленных на него педагогических воздействий, естественно, что без определения этого уровня не может быть произведена оценка эффективности различных педагогических систем, содержания и методов обучения, не может быть выявлено их развивающее значение. Диагностика умственного развития должна, таким образом, занять важное место в психолого-педагогических исследованиях.

Другой тип применения диагностики возможен в чисто психологических исследованиях, преследующих цель изучения закономерностей формирования тех или иных психологических качеств и способностей. Здесь подбор групп испытуемых в зависимости от исходного уровня умственного развития может обеспечить единство условий проведения формирующих экспериментов, а сдвиги, достигнутые в результате формирования, будут свидетельствовать о широте сформированных у детей умственных способностей, возможности их использования при решении новых задач.

В психолого-педагогической литературе широко распространена диагностика школьной готовности. Удобная форма тестирования ребенка 6-7 лет дает возможность определить навыки, которыми ребенок овладел в дошкольном возрасте. Под термином «готовность к школе» (Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, 1994, Е.Е. Кравцова, 1991) понимают не отдельные знания и умения, **а определенный набор**, в котором должны присутствовать все основные элементы, хотя их уровень развития может быть разным. Основные компоненты готовности к школе – это, прежде всего, мотивационная готовность, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция», волевая готовность, интеллектуальная готовность, а также достаточно развитый уровень зрительной координации. Однако, главное – это наличие у ребенка более высокого уровня психического развития, которое обеспечивает произвольную регуляцию внимания, памяти, мышления, дает возможность ребенку читать, считать, решать задачи «про себя», то есть во внутреннем плане. Иначе говоря, выделяют три основных компонента готовности ребенка к школьному обучению: интеллектуальный, эмоциональный, социальный. Под интеллектуальной готовностью понимают развитие, в первую очередь, познавательных процессов, составляющих основу познания ребенком окружающей действительности – восприятие, память, мышление, внимание. Эмоциональная зрелость – это развитие волевой способности ребенка и проявление ее в чувствах. Социальная готовность – это развитие общения – умение жить и работать в коллективе сверстников и умение использовать роль ученика в ситуации школьного обучения.

Диагностикой познавательных процессов занимались такие психологи, как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и другие. Познавательное ориентировочное действие является основной структурной единицей познания, причем основное место среди них за-

нимают перцептивные и мыслительные действия. К концу дошкольного возраста начинают также складываться мнемические действия (действия памяти). Образование перцептивных действий у детей происходит путем интериоризации внешних, материальных ориентировочных действий, когда обследование предметов и явлений, выделение их свойств и отношений происходит при участии различного рода реальных манипуляций. В свою очередь внешние ориентировочные действия либо возникают внутри практической деятельности в результате преобразования практических действий в «пробующие», либо усваиваются ребенком в процессе обучения. И в том, и в другом случае источником умственного развития является общественный опыт, передающийся ребенку в виде прямого обучения способам ориентировки в действительности. На каждом возрастном этапе ребенок овладевает познавательными действиями определенного типа. Все познавательные действия составляют основу умственного развития ребенка, которое выступает как закономерный процесс и, в конечном счете, определяет общий уровень развития личности ребенка в целом, изменением места, занимаемым им в системе общественных отношений и смесью видов деятельности, внутри которых формируются познавательные процессы. Известную расчлененность подобная глобальная ориентировка в окружающем начинает приобретать уже в раннем возрасте (от 1 года до 3 лет). Здесь впервые дифференцируются действия, направленные на обследование и выявление внешних свойств, и действия, вскрывающие связи и отношения между предметами, позволяющие ребенку решать новые, не встречаемые ранее задачи, т.е., с одной стороны, действия восприятия, с другой – мыслительные, интеллектуальные действия.

Многие психолого-педагогические исследования подчеркивают особую значимость для успешной учебной деятельности детей дошкольного возраста высокого уровня познавательных психических процессов (мышления, памяти, восприятия и внимания). В исследованиях Н.Н. Поддъякова (1977), Ш.А. Амонашвили (1983), А.В. Скрипченко и др. отмечается, что в мыслительной деятельности у шестилетних детей происходит значительный рост обобщенности и последовательности мыслительных операций, активно формируется образное мышление, совершенствуются все формы мышления, ребенок успешно овладевает понятийным аппаратом. В работах А.В. Запорожца (1967), Л.А. Венгера (1978, 1985), В.В. Холмовской (1978) и др. представлены данные о способности шестилетних детей к целенаправленному восприятию, к выполнению перцептивных действий на основе использования «сенсорных эталонов», что обеспечивает успех учебной деятельности.

Указанные факты из практики обучения и воспитания являются свидетельством того, что несмотря на объективно интересное содержание областей знаний, которые изучают дети в школе, не каждый учебный предмет представляет для них интерес. Данные факты зависят от **личностной позиции взрослого, материала занятия**. Большое значение имеет также эмоциональная атмосфера, необходимая для формирования познавательного интереса, которая достигается особой расположенностью ребенка ко взрослому, вниманием к процессу их деятельности, заботой об успехах в учении и участливым отношением к каждому ученику. Познавательная активность проявляется лишь в определенной обучающей атмосфере, где нет принуждения, жесткости. Наиболее благоприятным для развития личности ребенка в целом является обучение, стоящее на гуманных началах. Известный советский психолог и педагог Ш.А. Амонашвили, который не только создал

концепцию такого обучения (противостоящего так называемой «императивной педагогике»), но и практически реализовал ее в своей педагогической работе с детьми, так характеризует этот подход: «Суть заключается в том, чтобы педагогически обязательную учебно-познавательную задачу учащиеся принимали на положительно-мотивационной основе. Иначе говоря, дело заключается в том, чтобы при необходимости усвоения именно определенной системы знаний и умений в определенный период обучения школьник принимал педагогически обязательную учебную задачу как им же свободно выбранную»¹.

В настоящее время всеми исследователями выделяется диагностика развития дошкольников. Выделены шкалы развития от 1 до 3 и от 3 до 5 лет, предусматривающие проведение аналитических наблюдений за ребенком и сопоставление данных с возрастными нормами развития. Широко используется в практике система обследования детей от 1 года до 6 лет, предложенная К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной, И. Келлер (Методические рекомендации психологопедагогического обследования детей в возрасте от 1 года до 6 лет. 1993), диагностика умственного развития дошкольников, созданная под руководством Л.А. Венгера (Диагностика умственного развития дошкольников. М., 1978).

Проблема диагностики в учебно-воспитательном процессе прежде должна исходить из психического развития ребенка, принципов выделения отдельного периода развития, характеристики процессов развития, особенностей ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода. Что касается педагогической диагностики, то она должна базироваться на теории учения, на теории отношения обучения и развития. Так как возрастная и педагогическая психология тесно переплетены, то мы будем рассматривать стоящие перед диагностикой в этих областях задачи и требования, которые сводятся к следующему:

- контролю динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в дошкольных учреждениях;
- коррекции развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых, средних до уровня сильных, а также установлению направления в развитии детей, обладающих особыми способностями;
- сравнительному анализу развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций.

Все эти задачи могут решаться при **ориентации на соответствующий возрастной период**, его психологических особенностях, так как психолого-педагогическая диагностика, прежде всего, возрастная диагностика.

В настоящем параграфе мы предприняли попытку на основе обобщения имеющихся диагностических методик и своих собственных разработок создать **систему диагностики сферы общения** ребенка с окружающими людьми, которая позволила бы не только выявлять разные уровни развития, но и обеспечивала бы коррекционные механизмы поведения детей.

Общение является одним из важнейших факторов психического развития с первых дней жизни ребенка. В первые семь лет жизни последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка со взрослым: ситуативно-личностная (СЛФО, 0-0,6), ситуативно-деловая (СДФО, 0,6 – 2,5 г. жизни), внеситуативно-познавательная (ВПФО, 2,5 – 5,0) и внеситуативно-личностная (ВЛФО, 5,0 – 7,0) и три формы общения со сверстниками, которые формируются лишь в

¹ Амонашвили Ш.А. «Здравствуйте, дети!» М., 1988.

дошкольном возрасте – эмоционально-практическая, ситуативно-деловая и внеситуативно-деловая. Все формы общения были выявлены и описаны в литературе М.И. Лисиной (см. книги: «Развитие общения у дошкольников». – М.: «Педагогика», 1974–288 с.; «Проблемы онтогенеза общения». – М.: «Педагогика», 1986. – С. 75-104). В первые семь лет жизни изменяется содержание общения, мотивы, коммуникативные навыки и умения. Ребенок избирательно относится ко взрослым, постепенно осознавая свои отношения с ним: как они к нему относятся и чего от него ждут, как он к ним относится и что от них ожидает. Интерес к сверстнику проявляется несколько позднее, чем интерес к взрослому.

В концепции М.И. Лисиной было выделено 5 основных критериев, каждый из которых служит в целом описанием характера формы общения. Это: **содержание потребности** в общении, основные преобладающие **мотивы** общения и **средства** общения, **место общения** в системе общей жизнедеятельности ребенка и определение **содержания общения** в целом, вернее значение ее в общем развитии ребенка. М.И. Лисиной определены возрастные границы становления каждой формы общения, хотя точных (четких) границ нет, каждая из них имеет размытую и верхнюю, и нижнюю планки. Вместе с тем каждый из параметров имеет свою динамику развития и характеризуется большим или меньшим проявлением по своему внешнему течению развития. Педагогу важно знать именно эти динамические характеристики формы общения у ребенка, равно как и возрастные границы появления и искажения критерия как условия развития личности ребенка-дошкольника. Это побудило нас рассмотреть параметры формы общения с точки зрения их динамической картины и выделить уровни их сформированности у детей дошкольного возраста. Согласно концепции М.И. Лисиной на протяжении дошкольного возраста действуют три формы: ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Рассмотрим особенности проявления каждой из них на протяжении дошкольного возраста.

Несмотря на отсутствие четких (жестких) границ возникновения, можно наметить возрастные границы проявления форм общения. Ситуативно-деловая форма общения проявляется с первыми манипуляциями ребенка (это начало второго полугодия первого года жизни детей). Так, на протяжении раннего возраста можно фиксировать динамическую картину «расцвета» этой формы общения в рамках ведущей деятельности данного периода – предметно-манипулятивной деятельности. К началу дошкольного периода детства наблюдается более совершенная форма ее проявления – речевая. С первыми вопросами детей «а почему?», «а зачем?», «а как?» возникает иная форма общения – внеситуативно-познавательная. М.И. Лисина датирует появление ее к началу дошкольного периода детства (3-4 года). Реально истинное становление ВПФО приходится на средний дошкольный возраст, когда уже «освоена» речь и речевые операции стали основными носителями общения как взаимодействия. Внеситуативно-личностное общение складывается к концу дошкольного возраста, но бывают случаи, когда ребенок и не достигает высшего развития коммуникативной деятельности.

Можно ли установить динамическую картину развития формы общения? Безусловно, форма общения имеет динамическую картину развития. В таблице 5 мы наместили уровни развития трех форм общения, каждая из которых имеет свою «вершину» (пик), приходящуюся на тот или иной возраст. При диагностике формы общения можно зафиксировать один из вариантов дистограммы – психоди-

агностический профиль развития формы общения у каждого ребенка. Чтобы составить дистограмму формы общения, необходимо провести диагностику формы общения у ребенка.

Основываясь на концепции М.И. Лисиной (1974) о становлении формы общения у детей, мы предложили разнообразные практические ситуации, которые моделируют разные формы общения. Так, игра с игрушками (1 ситуация) может служить моделью ситуативно-делового общения, чтение и обсуждение книги познавательного содержания – моделью внеситуативно-познавательного общения и беседа с ребенком о нем – внеситуативно-личностного общения. Нами разработана методика диагностики формы общения у детей дошкольного возраста. Данная методика включает 3 ситуации, различающиеся доминированием в каждой из них практическим, познавательным, личностным общением.

Первая ситуация – игра в «строительство». Педагог-психолог раскрывает ребенку содержание игры, рассказывает о том, как следует пользоваться некоторыми игрушками, какие умения необходимы, чтобы игра получилась, дает возможность самостоятельно поиграть в предложенный сюжет. При этом педагог-психолог не только наблюдает за происходящим, но и оказывает необходимую помощь – помогает советом, отвечает на вопросы. Общение в этой ситуации строится на фоне практического взаимодействия (СДФО).

Таблица 5

Развитие форм общения у детей дошкольного возраста

Форма общения	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет
Ситуативно-деловая	Общение развертывается в ходе совместной деятельности (игра) и ее обслуживает, подготовка к овладению речью. Проявление СДФО в речевом варианте	Общение со взрослыми и сверстниками по поводу игры, где каждый – партнер и помощник, организатор и участник совместной предметной деятельности, активная речь	В большей степени общение со сверстниками по поводу совместной деятельности, активная речь и предметные манипуляции, обусловленные содержанием совместной деятельности
Внеситуативно-познавательная	Общение развертывается как подготовка к овладению речью (отсюда - вопросы «почему», «зачем», «как»), практическое познание мира и помощь взрослого по ознакомлению с физическим миром	Общение в форме активного овладения речью, беседа со взрослыми на познавательные темы, взрослый эрудит, источник познания, партнер по обсуждению причин и связей в физическом мире	Общение в форме активного овладения речью, проникновение в суть явлений, знания и опыт на основе развитых наглядных форм мышления
Внеситуативно-личностная	Проявление возможно в виде «интереса» к жизни взрослых (отсюда вопросы, интерес эпизодический). В этом возрасте практически не проявляется данная форма общения	Общение развертывается на фоне теоретического познания ребенком социального мира, но протекает в форме отдельных самостоятельных эпизодов	Общение на основе моральных и нравственных ценностей. Возникает истинное стремление к сопереживанию. Протекает в форме бесед на социальные темы

Вторая ситуация – познавательное общение. Она включает в себя чтение и обсуждение специально подобранной книги или рассказа. Педагог читает книгу, обсуждает с ребенком прочитанное, объясняет трудные для понимания страницы (ВПФО).

Третья ситуация – беседа о других людях и о самом ребенке, в ходе которой затрагиваются вопросы, касающиеся родных, друзей, отношений со сверстниками, знаний о себе (ВЛФО).

Техника проведения эксперимента по определению формы общения у ребенка следующая.

Проведение исследования. Исследование проводится индивидуально с детьми 3-7 лет. На столе разложены игрушки, книжки. Ребенка спрашивают, что бы он хотел: поиграть с игрушками, почитать книжки или поговорить со взрослым? Для исключения случайных результатов эксперимент проводится три раза. Продолжительность игры, беседы, чтения ограничена – 20 мин. Фиксируют особенности поведения ребенка, высказывания, продолжительность контактов.

Протокол № _____

Фамилия, имя ребенка _____

Возраст _____

Дата проведения исследования _____

Выбор	Продолжительность	Особенности поведения	Характер контактов	Высказывания
Ситуация I	Время, потребовавшееся для каждой ситуации			

Обработка данных. Выявляют, какой тип общения сформирован у детей. Совместная игра с игрушками – это практическое общение (I ситуация), чтение книг познавательного содержания – познавательное общение (II ситуация), беседа на личностные темы – личностное общение (III ситуация). Если ребенок последовательно выбирает I ситуацию, потом II и III, то нужно ориентироваться на время, особенности поведения, характер высказываний детей в каждой ситуации. Форму общения констатируют по максимальным достижениям ребенка в каждой из 3 ситуаций, для этого сопоставляют характер всех его проявлений в эксперименте. Разработанная на этих принципах методика диагностики форм общения детей дошкольного возраста позволила нам, с одной стороны, выявить особенности разных форм общения в дошкольном возрасте, (см. график 1), а с другой стороны, выявить детей, имеющих серьезные проблемы в развитии общения со взрослыми.

Наши многолетние замеры формы общения у детей-дошкольников на территории Республики Казахстан (Алматинская, Карагандинская, Талдыкорганская, Кокчетавская области) составили банк данных Научно-производственного объединения «Социальная адаптация – трудовая реабилитация», обеспечивающего психологической помощью территорию Казахстана.

Из данных таблицы 6 можно констатировать, что на протяжении дошкольного периода детства идет развитие всех основных форм общения. Большинство детей овладевают речевой формой и внешними формами общения, более половина из них достигает и высшей коммуникативной деятельности. С точки зрения развития возможно представить развитие форм общения в дошкольном возрасте в виде профильной диграммы, которая наглядно демонстрирует уровневые возможности каждой формы от 3 до 7 лет жизни ребенка.

Таблица 6

Развитие форм общения у детей дошкольного возраста (в %) в Республике Казахстан (банк данных ННПО Центра «Коррекционная педагогика»)

Формы	Возраст			
	3-4	4-5	5-6	6-7
СДФО	43,9	60,8	88,9	90,9
ВПФО	24,4	49,8	70,6	83,4
ВЛФО	8,8	22,7	36,4	51,6

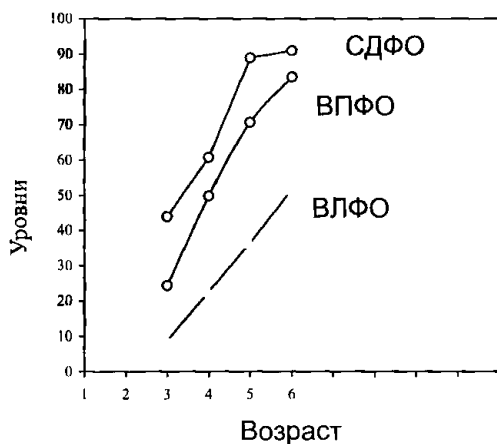


Рис. 1. Профильная диграмма развития форм общения в дошкольном возрасте

Разработанная нами методика диагностики формы общения дала мощное направление для использования ее в диагностических и профилактических целях, особенно хорошо зарекомендовала себя данная методика при работе с «трудными» детьми. Данная методика использована для массовой проверки и получения четких количественных и качественных данных о развитии общения, установлении возрастных норм в дошкольном возрасте.

Дошкольный возраст — это период формирования личности ребенка, появления у него сравнительно устойчивых потребностей и чувств, период становления детской деятельности.

Однако процесс развития личности, формирования характера находится в прямой зависимости от существующих межличностных отношений. По мере того, как симпатии и антипатии детей в отношении друг друга приобретают устойчивость, они оказывают все большее влияние на отдельные черты личности и в конечном итоге определяют их (Божович Л.И. «Личность и ее развитие в детском возрасте». — М.: Просвещение, 1968). Поступательный ход психического развития ребенка обеспечивается механизмом смены форм общения, которое происходит за счет непрерывного взаимодействия двух линий: первая линия — общее психическое развитие ребенка, вторая — развитие его общения. При изменении первой

линии создаются условия, необходимые для преобразования форм общения, но недостаточные для него. Они становятся достаточными только в совокупности с социальными воздействиями взрослого, которые относятся ко второй линии – сферы развития общения. Данная точка зрения нашла реальное подтверждение в наших исследованиях, выполненных под руководством М.И. Лисиной и подробно описанной в книге «Специфика восприятия и общения у дошкольников» (Алма-Ата: Мектеп, 1989).

Знания возрастных форм общения необходимы как для анализа индивидуальной коммуникативной деятельности, так и для организации коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии социального поведения.

Важнейшее значение в возникновении и развитии у детей общения имеют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский, 1982). Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей. Без постоянной поддержки взрослого развитие общения детей с окружающими замедляется или даже прерывается. Но активное вмешательство взрослого способно в относительно короткий срок вызвать благоприятные сдвиги в общении детей, выправить дефекты и отклонения в их коммуникативной деятельности. Вот почему «инструментарием» для практического работника должны стать, с одной стороны, методики диагностики форм общения детей в различных видах деятельности (игровой, продуктивной, трудовой) и, с другой стороны, методики типологии общения взрослого с детьми.

Разработанная и апробированная методика диагностики формы общения у детей дошкольного возраста позволила нам выявить детей, у которых имеются серьезные проблемы в развитии общения со взрослым. Этому направлению посвящен цикл исследований, представленный во втором параграфе настоящей главы исследования.

§ 2 • Виды и типы трудностей в общении у детей дошкольного возраста

В психолого-педагогической литературе диагностика рассматривается как форма обследования ребенка с целью установления диагноза. Зачастую одновременно с диагностикой употребляют и термин «коррекция» как «идущие в одной упряжке явления». Необходимо внести разграничение в употребление здесь и далее дефиниций «диагностика» и «коррекция». Обозначение термина «диагностика» в нашем исследовании произведено выше (см. глава III, параграф I). Термин «коррекция» также требует уточнения. В данном параграфе он употреблен для обозначения **исправлений** недостатков психического развития детей. Более правильное его употребление – разрешение проблем в развитии.

Психодиагностическое обследование детей дошкольного возраста, предпринятое нами начиная с 1978 года в условиях Республики Казахстан, и частично описанные результаты в книгах 1989, 1992, 1996 гг. преследовали несколько задач как практического, так и исследовательского характера. Целью всех исследований, с одной стороны, было изучение психологических характеристик общения дошкольников, оказание им непосредственной психологической помощи, с другой стороны, в результате ее были обнаружены разные категории детей, отличающиеся специфическими особенностями нарушения и требующие в связи

с этим различных присмов воздействия. Выявление таких категорий позволило установить разные типологические группы детей и специфицировать приемы работы с ними. Одной из важных задач, решаемых в ходе обследования, была разработка и апробация диагностических процедур. Нами были разработаны специальные методы по изучению межличностного общения детей первых семи лет жизни. Многообразие применяемых методических присмов содержательно можно разделить на две группы. Первую составили методики, направленные на выявление и измерение различных показателей (формы, типа, стиля) межличностного взаимодействия. Данная группа методов позволила зафиксировать фактическую картину особенностей межличностных отношений у детей дошкольного возраста. Вторая группа позволила наметить пути коррекционного вмешательства, суть которого – обогащение опыта общения ребенка новым содержанием. Коррекционная работа строится по принципу «поднятия ребенка на более высокие этажи общения» (М.И. Лисина). Суть такой (обучающей) работы сводится к тому, чтобы **сформировать высшие для дошкольного периода детства формы общения** (внеситуативно-познавательные и внеситуативно-личностные). При этом необходимо соблюдать определенные требования при организации воспитательного процесса. **Первое требование** – поэтапность продвижения в содержании обучения. Вначале следует вызвать интерес к познавательной информации, углубить его, а затем уже развивать формы общения, в основе которых лежит интерес к человеку, к его личности. **Второе требование** – поддержание эмоционально-положительного срока взаимодействия. Основной труд ложится на плечи педагога-психолога, который не подавляет своего младшего партнера безбрежным морем новой информации, своими знаниями, непререкаемым авторитетом, а напротив, внимателен и следит за тем, как тот принимает и понимает новое, насколько активно стремится к нему.

Наши многолетние наблюдения показали, что в период дошкольного детства, как правило, главный источник неблагополучия детей – **дисгармоническое развитие сферы общения ребенка**. Задача педагога – распознать то, в чем содержание и характер общения не соответствуют возрасту, уровню и возможностям психического роста, наладить адекватный и коммуникативный опыт, создать эмоционально-положительный фундамент. Это и будет сутью лечения отклонений в психическом развитии, основой коррекции поведения, развития навыков в коммуникативной деятельности.

Положительный эффект будет в том случае, если педагог понимает суть сложной природы общения, его многоликость.

Ребенок остро нуждается в контактах с детьми своего возраста. Такие отношения складываются в семье (если в ее составе есть братья и сестры), по соседству. Но особенно благоприятны условия для дружеских отношений со сверстниками в детском саду: здесь ежедневно и подолгу ребенок бывает в группе одногруппников, вместе с ними играет, занимается, трудится.

Каждый, кто наблюдал дошкольников в детском саду, знает, что у некоторых ребят благоприятные отношения складываются очень быстро и хорошо. Родители за них спокойны, зная, что им в саду интересно. Воспитатели называют таких детей общительными. Эти ребята веселы, активны, инициативны, легко принимают предложения ровесников, их умения; они правильно понимают свои недочеты и вместе с тем уверены в своих силах, оптимистичны. У других же вхождение в коллектив бывает, наоборот, медленным и трудным. Иногда случается, что из-за

тех или иных сложностей, которые испытывают дети, они оказываются как бы в изоляции. Наблюдения практиков, педагогов, психологов доказывают: дети, не имеющие близких друзей, тяжело переживают свое положение. Слабость связи с группой неблагоприятно отражается на развитии личности: ребенок замыкается, становится агрессивным, у него складывается неправильная самооценка. Таких детей традиционно относят к трудным детям.

В психолого-педагогической литературе понятие «трудности общения» имеет самое разнообразное содержание. Неоднозначны также попытки классификации трудностей общения и вызывающих их причин. Обобщая разнообразные подходы к решению этой проблемы, можно сказать, что под трудностями общения понимают **нарушение контактов и хода взаимодействия партнеров**, возникновения всякого рода препятствий в развитии отношений вплоть до эмоционального разрыва, сопровождающегося напряжением.

Естественно возникает вопрос «Отчего же зависит отношение к сверстнику в группе?»

Исследование, которое проводилось А.А. Рояк (1988), было посвящено изучению конфликтных ситуаций, из-за которых ребенок рано или поздно оказался вне коллектива. Наблюдались случаи, когда объективно благоприятное положение ребенка в группе сочеталось с его нежеланием общаться с детьми или когда отрицательное отношение к ребенку-сверстнику не сопровождалось какими-либо переживаниями с его стороны. Подобные случаи подтверждают необходимость анализа не только реального положения ребенка, но и его отношения к собственному положению, а также выявления его потребностей и переживаний в сочетании с объективными возможностями их удовлетворения. Известно, что человеческие потребности удовлетворяются в процессе деятельности. Известно также, что удовлетворение потребностей, приводящее к их развитию, в большей мере зависит от особенностей «операциональной» и «мотивационной» сфер личности (А.Н. Леонтьев). В связи с тем, что ведущим видом деятельности дошкольника является игра, было предположено, что именно в ней наиболее ярко проявляются стремление к общению и связанные с ним трудности. А.А. Рояк были выделены два типа трудностей в общении в зависимости от вызывающих их причин.

I тип – трудности, возникающие у детей с отсутствием достаточной сформированности у них «операциональной» сферы. Несформированными могут быть игровые навыки и способы их реализации в общении или только игровые навыки. Природа операциональных трудностей заключается в расхождении объективных возможностей в игровой деятельности ребенка и большинства детей группы.

II тип – трудности, которые возникают у некоторых детей в связи с какими-то изменениями в мотивационной сфере, в результате чего потребность в общении не становится для них ведущей. Природа мотивационных трудностей заключается в расхождении ведущих потребностей ребенка и большинства детей группы. В исследовании этих типов трудностей использовался комплекс методик, разработанный в лаборатории формирования личности ребенка НИИ дошкольного воспитания АПН РФ: методика одномоментных срезов структуры, социометрический эксперимент, индивидуально-оценочный эксперимент, хронометрированные наблюдения, анкетирование, опросы детей. Была специально разработана анкета, которая предлагалась родителям и воспитателям.

Уже первые наблюдения позволили выявить детей, в общении которых со сверстниками было не все благополучно. Прежде всего это были дети несдер-

жанные, агрессивные, чье поведение приводило к дезорганизации игр, к острым конфликтам со сверстниками. Также были выделены «замкнутые» дети, которые большую часть времени проводили вне коллектива, в одиночестве. Кроме того, исследование показало, что агрессивность и замкнутость могут обуславливаться совершенно разными причинами. В результате и были выделены «операциональный» и «мотивационный» типы трудностей. В ходе исследования обнаружилось, что дети с операциональными трудностями имеют низкий социометрический статус, т. е. не пользуются симпатиями группы: количество выборов, получаемых ими от сверстников, или очень незначительно, или они полностью отсутствуют. Как правило, отсутствует и взаимность выборов (симпатии), которая также является важной характеристикой полноценного общения.

Отсутствие успеха в игре, порождая объективное неблагоприятное положение в коллективе, препятствует удовлетворению потребности в полноценном общении со сверстниками. Возникающее препятствие способствует появлению у детей отрицательного эмоционального самочувствия в группе, развивает неуверенность в себе, в своих возможностях. В связи с отсутствием успеха в игровой ситуации у таких детей может сформироваться недоброжелательное отношение к сверстникам, сознательная недисциплинированность, появляются повышенная обидчивость, недоверчивость, упрямство, злопамятность, агрессивность. Особенно эти качества усиливаются у детей повышено-импульсивных. Отсутствие успеха в осуществлении игровой деятельности, кроме этого, тормозит дальнейшее овладение игрой, а дефицит игры препятствует развитию самого процесса общения ребенка со сверстниками и развитию его как личности. Находясь практически вне общения, эти дети оказываются лишенными возможности овладеть его качественно высокой формой – избирательным общением, наличие которого очень важно для развивающейся личности.

Исчерпав все возможности остаться в коллективе (от слез до агрессивности) и стремясь как-то выйти из конфликтного состояния, такие дети, как правило, уходят от коллектива, т. е. теряют желание играть и общаться со сверстниками. В результате возникает привычка играть одному и стремление отделиться от коллектива. С полным основанием можно утверждать, что для предупреждения изменений личности, которые могут возникнуть в таких случаях, ребенку **нужно и важно** своевременно **оказать необходимую помощь в налаживании отношений с детьми.**

Таким образом, недостаточная сформированность операциональной и мотивационной сфер ребенка является тем фактором, который может значительно затруднять его общение со сверстниками, повлиять на развитие личности.

Общение будет полноценным лишь при наличии эмоционального компонента, т. е. при наличии взаимности (симпатии), которая свидетельствует о дифференцированном, узко избирательном характере общения – его качественно более высокой ступени. Но узко избирательный характер общения еще не всегда является свидетельством контакта полноценного, не всегда сопровождается взаимностью симпатий. Наличие взаимности симпатий свидетельствует о присутствии двух других компонентов в общении: операционального и мотивационного. Значит можно сделать вывод о том, что взаимность симпатий является основным стержнем полноценного общения.

Таким образом, при формировании полноценного общения, столь важного для развития нравственных качеств ребенка, необходимо учитывать все три компо-

нента общения: операциональный, мотивационный и эмоциональный. Другие попытки строить контакты будут искусственными.

Затруднение в общении представлено в психологической литературе (как отечественной, так и зарубежной) **различными неоднозначными понятиями**. Разнообразны и попытки классификации трудностей общения и вызывающих их причин. Для разработки психодиагностических основ обучения необходимо уточнение феномена трудностей общения. В психологической литературе под трудностями общения понимают **нарушение контактов и хода взаимодействия партнеров**, возникновения всякого рода препятствий развития отношений, вплоть до эмоционального разрыва, сопровождающегося напряжением. В.Г. Куницына (1984), раскрывая феномен саморегуляции успешности межличностного общения, употребляет дефиниции альтернативного порядка: затруднение в общении, неналаженное общение и благоприятное, налаженное, оптимальное. Отсюда саморегуляция межличностного общения зависит от стиля общения. Феномен благоприятного, оптимального общения предполагает коммуникабельность, контактность обоих партнеров, легкость общения, способность воздействовать друг на друга, эмпатию, самоуважение. Такой стиль общения предполагает партнерство, умение слушать и слышать другого, выработку общих решений, терпимость друг к другу. Неналаженное общение, затруднение в общении предполагает агрессивность, аутистичность, отчуждение партнеров. Такой стиль поведения в общении предполагает неуступчивость, жесткость по отношению друг к другу, умение склонить другого индивида делать то, что я хочу и т. д.

Трудности в общении могут оцениваться субъектом **субъективно и объективно**. При этом в качестве объективного критерия выступает содержательная сторона общения, в качестве субъективного – эмоциональная сторона, субъективная оценка актов общения, удовлетворенность потребности в коммуникации.

В практике психологического консультирования встречаются различные формы нарушений барьеров и межличностных отношений, поэтому в каждом конкретном случае перед психологом встает задача в организации и осуществлении психологической помощи.

Наша работа имеет отношение к психодиагностическому обследованию детей дошкольного возраста, целью которого является изучение характеристик общения и оказания психологической помощи, апробация имеющихся и разработка новых диагностических и коррекционных процедур.

Изучение причин, лежащих в основе трудностей общения детей, мы начали с наблюдения за детьми, которые характеризовались воспитателем как необщительные, замкнутые, в разных возрастных группах детского сада.

Рассмотрим характеристики 7 детей, где описаны типичные случаи трудности общения у детей разных возрастных групп. Появление этих трудностей наиболее типично для детей дошкольного возраста.

Вадик Л. (6 лет и 7 мес., подготовительная группа). По характеристике воспитателя не хочет играть с детьми, предпочитает играть один, хотя умеет играть со сверстниками. Иногда он играет с Вовой. На занятиях никогда не поднимает руку, хотя имеет неплохие знания по всем разделам программы. К сверстникам относится доброжелательно. Семья, в которой воспитывается Вадик, – благополучная. Воспитатели считают Вадика необщительным, замкнутым: никогда не пытается сам общаться со взрослыми, никогда ничего не рассказывает. В группе он очень спокойный, дисциплинированный, послушный. Воспитатели не знают причин

трудностей ребенка в общении, хотя считают его положение в группе вполне благополучным.

Форма общения у Вадика (одного из всех детей) внеситуативно-познавательная. В ходе занятий выяснились постепенно основные трудности в общении. В результате первых занятий было установлено, что Вадик имеет хороший запас знаний и умений, хорошо развитую речь, ребенок любознательный. Из беседы с детьми выяснилось, что он недостаточно владеет игровыми навыками, не проявляет инициативу, не знает интересных игр. Это следствие того, что ребенок поступил в детский сад сразу в старшую группу и практически посещает ее всего один год, до этого воспитывался дома. Кроме того, у ребенка не были развиты игровые навыки, адаптация ребенка проходила неправильно. Воспитатели не научили его играть, мало обращали внимание на вхождение ребенка в коллектив сверстников. Самая главная причина трудностей общения со сверстниками у Вадика – полное отсутствие внимания к ребенку со стороны воспитателей, даже равнодушие. Вадик сам подсказал экспериментатору причину (это выяснилось на десятом занятии в личностной беседе).

Взрослый: «А что говорят о тебе воспитатели?»

Вадик: «Ничего. А иногда скривятся и говорят: «встань в тот угол», или «иди сюда».

Взрослый: «Но они тебя, наверное, и хвалят?»

Вадик: «Когда смирно сижу, ничего не говорят, они меня, пожалуй не замечают».

Взрослый: «А ты им нравишься?»

Вадик: «Нет, не нравлюсь им!»

Взрослый: «Ну, что ты, Вадик!»

Вадик: «Да, я правду говорю. Они меня никогда не хвалят».

К основным трудностям общения этого ребенка следует отнести и отсутствие должного внимания к нему и его воспитанию со стороны родителей. Несмотря на то, что семья материально обеспечена, взаимоотношения родителей хорошие, все внимание их к ребенку сводится к тому, что они обеспечивают его всем необходимым – одеждой, игрушками, книжками, т. е. создают материальные условия.

Из беседы: «Есть пулемет «Максим», красный конь, машина интересная – снегоочистительная, велосипед двухколесный. Люблю играть в игру «Идут танки». Обычно играю в спальне один, там, в уголке. Есть целый ящик книг. Взрослых книг очень много».

Главное, чего не достает ребенку – эмоционального контакта с родителями, радости общения. Ребенок всегда один. Из беседы с Вадиком выяснилось, что в субботу и воскресенье он никуда не ходит с родителями (даже не был в зоопарке!): «Папа с мамой всегда уезжают куда-нибудь, а я остаюсь у тети и мы играем с Тимкой». Источник информации – телевизор. Смотрит Вадик все передачи подряд (воснные фильмы, «В мире животных», сказки и др.).

На вопрос взрослого: «А родители тобой занимаются?» – ответил: «Нет, только сказки читают».

Время от времени с ребенком занимается бабушка. Думается, что родители просто не понимают, как важен для ребенка эмоциональный контакт со взрослыми, его общение с ними. В ходе эксперимента мы пришли к выводу, что положение ребенка в группе и в семье неблагополучно. В данных условиях воспитания он не приобретет необходимый социальный опыт. Он затрудняется в оценке дос-

тоинств и поступков людей, иногда дает анекдотические ответы на вопросы, требующие оценочных суждений. (Экспериментатор: «А какие качества в людях тебе не нравятся?». Вадик: «В людях не нравятся профессия алкоголика, профессия вора и бандита»).

С ребенком мало беседуют на морально-этические темы. Такое положение ребенка в группе непременно отразится на его отношениях со сверстниками в школьном коллективе и на развитии его личности в дальнейшем.

Марина С. (6 лет и 3 мес., подготовительная группа). По характеристике воспитателя – девочка замкнутая, очень стеснительная, робкая, необщительная. На занятиях отвечает слабо и только по вызову воспитателя. С детьми играет, но в основном молчит, выполняет указания девочек. Воспитатели считают основной причиной замкнутости – неправильное воспитание в семье. Родители не занимаются ребенком, несмотря на многократные консультации и просьбы воспитателей. В семье часто бывают скандалы, что отражается на поведении Марины – она боязлива, предпочитает молчать. Даже когда Марину обижают, она не жалуется, а безропотно переносит обиду, иногда плачет. (Из беседы со сверстниками: «Юля всегда бьет Марину просто так, потому что та никогда не дает сдачи, а делает вид, будто не замечает ее, или плачет. Воспитательница не разобралась, кто виноват и наказала Марину, а ведь была виновата Юля. А Марина плачет и ничего не говорит, стоит в углу пока не отпустят»).

Форма общения у девочки ситуативно-деловая. В ходе занятий подтвердились некоторые предположения воспитателей. Выяснилось, что Марина отстаёт по развитию от сверстников. Навыки и умения, знания, ответы на вопросы, речь на уровне младшего дошкольного возраста. У Марины плохая память – плохо запоминает текст, его последовательность, не умеет дать оценку поступкам героев, слабые навыки по изобразительной деятельности. В речи у Марины в основном простые предложения и неполные. Недостаточно внимания со стороны родителей. (Марина: «С нами дома никто не играет и не занимается. Маме некогда, она всегда готовит кушать, а папа приходит домой поздно»). В беседе Марина сказала, что игрушек дома мало, совсем нет книг, нет красок, пластилина и т. д.

Главные причины трудностей в общении у Марины – низкий уровень знаний, слабо развитая речь, стеснительность в характере, неуверенность в своих силах. Отсюда следует, что она неинтересный партнер – не умеет играть ярко, внести в игру что-то новое, интересное, слабо развиты игровые навыки.

Из беседы с детьми: «На занятиях она отвечает плохо. Очень медленно выполняет задания. Если ей зададут вопрос, она долго думает или совсем не отвечает. С ней девочки играют, потому что она никого не обижает, всех слушается».

Несмотря на то, что Марина воспитателей любит, в детский сад ходит с охотой, воспитатели мало обращают внимания на ребенка, ничего не делают для того, чтобы он себя чувствовал хорошо в коллективе сверстников. Девочка незаметна, хлопот воспитателям не доставляет, и они почти не обращают на нее внимания. Воспитательница не смогла сказать, умест ли Марина читать. При проведении эксперимента выяснилось, что она знает всего пять букв, читать не умеет. Это говорит об отсутствии внимания к ребенку. Педагогическая запущенность ребенка скажется в последующем – в обучении в школе. Устранение серьезных просчетов в воспитании дело нелегкое и длительное.

Оля С. (5 лет и 6 мес., старшая группа). По характеристике воспитателя – девочка странная, держится в группе сверстников очень обособленно, с детьми не

играет, с игрушками тоже. Когда дети играют, ходит и наблюдает за детьми. Может сделать детям замечание: «Неправильно играете, здесь не так надо». Девочка посещает группу с трех лет и на протяжении всего времени держится в стороне от детей. В контакты со взрослыми сама не вступает, а при обращении взрослого к ней рассказывает очень мало и скупое. Воспитатели считают ее замкнутой, не по годам взрослой и серьезной. Они не знают причин замкнутости ребенка. В ходе запятой выяснилось, что у девочки преобладают эгоистические мотивы в поведении. У нее сочетается стремление быть главной в играх, быть первой с неумением играть и с отсутствием качеств инициатора и организатора. (Оля: Или я буду первой или вообще не буду). Очень часто она сама в беседе с экспериментатором высказывала свои эгоистические мотивы.

Оля С.: «Не люблю игрушки. Не играю с детьми потому, что у нас все дети плохие, я их не люблю».

Экспериментатор: «Почему же ты не любишь детей?»

Оля С.: «Потому что они меня не любят и говорят «воображуля».

Экспериментатор: «А кого ты любишь из взрослых в детском саду?»

Оля С.: Татьяну Николаевну и Людмилу Федоровну. Люблю их за то, что они меня любят – они меня хвалят. А няню не люблю, но не знаю, почему».

Форма общения у Оли ситуативно-деловая. Уже просматриваются противоречия и сложности в характере общения ребенка. Она везде хочет быть первой, а сама понимает, что у нее нет способности быть лидером. (Оля С.: «Я не хочу играть, потому что не смогу победить Таню и Аню»). Оля любит только тех людей, которые ее хвалят, проявляют к ней внимание. Хочет на утренниках выступать только в сольных номерах, а сама стесняется. Недоброжелательно настроена по отношению к сверстникам. Сверстники же настроены по отношению к Оле очень доброжелательно. В беседе называли ее послушной, хорошей, доброй и культурной. Надо отметить, что в этой возрастной группе очень благоприятная обстановка для воспитания детей: дружно работают между собой взрослые – воспитатели и няня. Требования и подход к детям одинаковые. В группе всегда спокойно, дети играют дружно, доброжелательно друг к другу.

Оля до четырех лет воспитывала бабушка. Она ей внушила, что Оля лучше всех, красивее всех, умнее всех, а при поступлении в детский сад девочка поняла, что сверстники лучше ее. До трех лет не было у Оли общения со сверстниками, и она не смогла войти в коллектив сверстников как лидер, поэтому совсем отошла от коллектива. С возрастом эта позиция закрепились, отсутствие полноценного общения со сверстниками способствовало развитию нежелательных черт характера: эгоизма, недоброжелательности, замкнутости, робости, озлобленности, обидчивости.

Женя Х. (5 лет и 3 мес., старшая группа). По характеристике воспитателя девочка капризная, часто жалуется воспитателю на то, что дети не хотят принимать в игру, очень обидчива. На занятиях отвечает плохо, невнимательная, часто отвлекается. Из-за этого она мешала детям играть и видит, что они не хотят ее принимать, в основном играет одна или находится рядом со взрослыми.

Форма общения – ситуативно-деловая. В ходе эксперимента выяснилось, что ребенок хочет играть со сверстниками, потому что испытывает потребность в общении с ними. Играть Женя умеет, но не владеет способами построения положительных взаимоотношений с детьми в игровой деятельности из-за неумения управлять своим поведением. Женя очень импульсивна, не умеет себя сдерживать. Она остается вне игры из-за того, что своим поведением ее дезорганизует. Ее

недисциплинированность носит неосознанный характер. Основная причина трудностей с детьми – неправильная адаптация ребенка и неумение управлять своим поведением. Девочка пришла в группу в начале года из другого детского сада. Из-за указанных причин не смогла войти в коллектив сверстников.

Из беседы с детьми: «Когда она пришла, она была одна новенькая, а сейчас – три. У нас еще новенькие Аня и Полина. Я всегда Женю бил, думал, что она плохая. Сейчас я ее не бью, она стала хорошая, мы подружились уже со всеми новенькими».

Из-за того, что сверстники не брали ее играть, Женя мешала им, толкалась, вырывала игрушки, требовала, чтобы с ней играли. Женя очень переживала из-за того, что не участвует в совместных играх с детьми, плакала, жаловалась воспитателю. Следует также отметить, что доброжелательное отношение ребенка к сверстникам со временем уступило место усиливающейся обидчивости, озлобленности, стремлению мешать играм сверстников и в конечном итоге – активному нежеланию посещать детский сад. Подобные изменения в поведении ребенка возникли уже как следствие длительного неуспеха в игре, когда все попытки удовлетворить потребность в общении оказались напрасными, а отношения с детьми приобрели остро конфликтный характер. Активное нежелание ребенка посещать детский сад возмутило мать девочки, которая обвинила в этом воспитателя (и была права!). На этой почве положение ребенка в группе ухудшилось. Такого могло не произойти, если бы воспитатели помогли ребенку войти в коллектив сверстников при поступлении в группу.

Юля С. (5 лет, средняя группа). По характеристике воспитателя – девочка необщительная, играет всегда одна, на занятиях пассивная, редко общается со взрослыми. Юля отстает в развитии от своих сверстников. Воспитатели объясняют трудности ребенка в развитии неблагоприятным семейным положением. Мать Юли занята на производстве, неплохо относится к девочке, воспитывает в меру своих возможностей. Отец не занимается воспитанием ребенка, алкоголик. Плохие взаимоотношения родителей, нездоровая домашняя атмосфера повлияли на настроение ребенка, она стала нервной, молчаливой. Обстановка в семье повлияла и на развитие речи девочки: Юля поздно начала говорить.

Форма общения – ситуативно-деловая. Юле 5 лет, она делает очень много ошибок в звукопроизношении. Предложения употребляет в основном простые, неполные. Речь у ребенка бедная. Ясно, что девочка по вине взрослых в раннем детстве была лишена возможности почувствовать радость игры, познавательной деятельности и т. п. С девочкой надо было заниматься с первых лет жизни, учить ее постоянно говорить. Мы уверены, что в этом случае она развивалась бы нормально и не отставала от сверстников. Но чтобы речь ребенка была разнообразной, сознательной, связной и богатой, конечно, недостаточно учить только говорить. Надо всесторонне воспитывать его. Такова основная характеристика трудностей данного ребенка.

Лена Р. (3 года и 8 мес., младшая группа). По характеристике воспитателя, в основном играет одна, иногда с Олешкой. Лена отстает в развитии от детей своей группы. В ходе эксперимента выяснилось, что у ребенка речь развита плохо. Возможно, в группе она не смогла привыкнуть к взрослым из-за того, что часто меняются воспитатели. А Лена стеснительная и пугливая (пугалась неваляшки, когда игрушка резко поднималась, играла в кабинете с заводным поваром и при включении игрушки сильно пугалась и т. д.).

Форма общения – ситуативно-десловая. В ходе эксперимента девочка быстро привыкла к экспериментатору, занималась с удовольствием и показала хорошие результаты. Мы считаем, что основная причина трудностей в особенностях характера девочки: она медленно привыкает к людям и детям, стеснительна, а порой пуглива. При проведении индивидуальной работы можно помочь ребенку приобрести уверенность в своих возможностях, преодолеть робость, и девочка сможет развиваться без трудностей. А избирательность ребенка в играх (играет только с Олсжкой) объясняется возрастом. У этих детей преобладают игры рядом или в одиночку, и часто эти дети играют одни или вдвоем. Обучая девочку игровым навыкам, можно добиться перехода к более высоким формам общения. У Лены есть нарушение в сенсорике – она различает только белый, черный и коричневый цвета. На все остальные яркие цвета говорит: «Белый». Но до пяти лет врачи не могут определить причину такого нарушения. Девочка поставлена на учет, предполагаемая болезнь – дальтонизм. Воспитатели посчитали это нарушение за отставание в развитии ребенка. Обстановка в семье, в которой воспитывается ребенок, хорошая.

Динар Т. (3 года и 7 мес., младшая группа). По характеристике воспитателя Динар Т. спокойная, самостоятельная, серьезная, хорошо занимается на занятиях, хорошо усваивает программу, хотя в сад ходит недавно. У девочки хорошо развита речь, как со стороны звукопроизношения, так и по составу предложений. Воспитатель беспокоит то, что девочка совсем не общается со сверстниками. В течение всего дня находится только возле воспитателя, играть с детьми отказывается. В ходе эксперимента подтвердился весь банк данных. Причина отказа от общества детей выяснилась в личной беседе. У Динар не было никого опыта общения со сверстниками: девочка воспитывается в благополучной семье, в которой все взрослые (Динар поздний ребенок). Сестра и брат уже работают. Вот почему девочка находится постоянно со взрослыми, не умеет общаться со сверстниками. К детям она настроена доброжелательно, в детский сад ходит с удовольствием.

Итак, в этом разделе отражены характеристики, данные воспитателями до начала эксперимента, а также проанализированы трудности ребят в общении со сверстниками, выявленные в ходе эксперимента. Как видно, причины трудностей в общении у детей различные. Можно выделить несколько причин:

- недостаток эмоционального тепла со стороны взрослых, невнимание взрослых к ребенку (Вадик Л.);
- низкий уровень знаний, слабо развитая речь, стеснительность, неуверенность в себе, в своих силах (Марина С.);
- преобладание эгоистических мотивов поведения (Оля С.);
- неправильная адаптация ребенка в коллективе сверстников, вызванная недостаточно развитой формой игровой деятельности у ребенка (Женя Х.);
- задержка (отставание) психического развития в целом (Юля С., Лена Р.);
- отсутствие опыта общения со сверстниками (Динар Т.).

Таким образом, все дети приходят в детский сад с **различным** эмоциональным мироощущением, с разным багажом знаний, умений, навыков. Поэтому каждый ребенок по-разному отвечает требованиям, предъявляемым ему воспитателем и коллективом сверстников. А это является предпосылкой для возникающих впоследствии различий (в оценках воспитателя, в отношении сверстников к своим товарищам).

Дошкольный возраст – это период формирования личности ребенка, появления у него сравнительно устойчивых потребностей и чувств, период становления детской деятельности.

Однако процесс развития личности, формирования черт характера находится, как известно, в прямой зависимости от существующих межличностных отношений. По мере того, как симпатии и антипатии детей в отношении друг друга приобретают устойчивость, они оказывают все большее влияние на отдельные черты личности и в конечном итоге определяют их (Л.И. Божович и др.). Так, хорошие отношения со сверстниками формируют у ребенка доброту, отзывчивость, искренность, правдивость, конфликтные – отчужденность, грубость, скрытность, вплоть до элементов агрессии в поведении. И все эти черты, сложившиеся в дошкольном возрасте, имеют тенденцию впоследствии сохраняться. Перестройка нежелательных качеств, как показывает педагогическая практика, происходит с большим трудом. Поэтому чрезвычайно важно не оставлять без внимания ни одного факта неблагополучия ребенка в группе детского сада и по возможности реагировать на них немедленно.

Необщительные дети больше всех нуждаются в **индивидуальном педагогическом подходе** и в своевременной поддержке воспитателя, который должен помочь им установить положительные отношения с товарищами. Однако помощь эта должна осуществляться **дифференциально** и каждый раз с учетом **конкретной причины**, которая вызвала конфликт ребенка в коллективе. В противном случае все попытки наладить отношения со сверстниками могут оказаться безрезультатными.

Трудности в общении складываются по-разному: они могут быть связаны с дефицитом эмоционального тепла в семье или отсутствием необходимого опыта общения в более раннем возрасте; могут иметь в качестве основы глубокие психологические травмы; могут быть вызваны насмешками со стороны окружающих по поводу имеющихся у ребенка физических недостатков и т. д.

В целях предупреждения трудностей в общении как со взрослыми, так и со сверстниками педагог должен прежде всего обращать внимание на случаи, когда:

- круг общения ребенка резко сужен, ограничен контактами с одним-двумя детьми в группе;
- ребенок не участвует ни в каких объединениях детей группы;
- имеются особые увлечения, не являющимися главными для большинства детей группы;
- преобладают эгоистические устремления в поведении детей;
- ребенок постоянно дезорганизует игры товарищей.

Все эти выделенные особенности в поведении ребенка, будучи доминирующими, могут способствовать, с одной стороны, возникновению у него повышенной обидчивости, упрямства, озлобленности, вплоть до элементов агрессивности. С другой стороны, они могут способствовать появлению неуверенности в себе, в своих возможностях, в некоторых случаях они формируют у ребенка равнодушное отношение к окружающему, к событиям, происходящим в группе, в семье.

Поскольку основные личностные механизмы поведения начинают складываться в дошкольном возрасте и в дальнейшем с трудом поддаются перестройке, важно, чтобы каждый ребенок нашел свое место и хорошо чувствовал себя в детском коллективе. В противном случае негативное поведение может обнаружить себя в новом школьном коллективе, нарушая нормальные отношения с окружающими людьми.

Все сказанное свидетельствует о том, что нельзя оставлять без внимания те случаи, которые показывают неблагоприятное отношение ребенка к коллективу. Необходимо оказывать такому ребенку своевременную помощь по налаживанию у него положительного отношения со взрослыми, с детьми-сверстниками.

Как известно, решающую роль в формировании детской личности играет **система отношений**, которая складывается у ребенка с окружающими людьми. В этой системе огромное значение имеют **отношения ребенка со взрослыми**, в общении с которыми дети усваивают опыт, накопленный предшествующими поколениями, овладевают нравственными нормами и правилами поведения. Основные осложнения в отношениях могут вызываться и недостаточной сформированностью **потребности в общении у детей со взрослыми**.

Дошкольный возраст является важным периодом в развитии потребности ребенка в общении с окружающими людьми. Несмотря на небольшую продолжительность (всего 4 года), именно в это время у детей происходят существенные изменения коммуникативной деятельности: расширяется круг общения, появляются контакты со сверстниками, изменяется взаимодействие с окружающими взрослыми.

В дошкольном возрасте преобразуется и сама потребность в общении. Согласно концепции А.В. Запорожец и М.И. Лисиной на протяжении дошкольного детства сменяются три формы коммуникативной деятельности ребенка со взрослыми: ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. В основе каждой формы общения лежит **особое содержание потребности**. Для первой из них характерна потребность в **сотрудничестве**. Внеситуативно-познавательную форму общения характеризует потребность в **уважительном отношении** к запросам детей. При внеситуативно-личностном общении новым содержанием потребности ребенка является стремление к **взаимопониманию и сопереживанию** со взрослыми.

Исследования, проведенные сотрудниками М.И. Лисиной (А.Г. Рузской, З.М. Богуславской, Е.О. Смирновой и др.), показали, что на разных уровнях развития форм общения имеются случаи неблагоприятного протекания коммуникативной деятельности детей. Выражаются они в поведении ребенка по-разному.

На **уровне ситуативно-деловой формы** эти особенности состоят в следующем. Среди дошкольников, особенно младшего возраста, встречаются дети, ограничивающиеся лишь поверхностными контактами со взрослыми в интересах своей текущей деятельности, предпочитающие играть в одиночку и умеющие адекватно отвечать взрослому даже по поводу собственной практической (игровой) деятельности. Безусловно, практическая помощь очень нужна дошкольникам младшего возраста, у которых еще мало силы и, главное, умений, что не позволяет им самостоятельно справляться со многими бытовыми предметами и даже некоторыми игрушками. Но формирование самосознания и личности заставляет этих детей чутко реагировать на то, **как взрослый оказывает им помощь**. Во многих случаях ребенок имеет четкий план действия или ясный игровой замысел, поэтому он отрицательно относится к помощи, которая ущемляет его самостоятельность, сковывает инициативу. Мотивы поведения ребенка-дошкольника в игровой совместной деятельности побуждают его к поискам сотрудничества на равных правах со своим партнером – старшим другом.

На **уровне внеситуативно-познавательной формы** у некоторых детей появляются неблагоприятные особенности коммуникативной деятельности, заклю-

чающиеся в отрицательном и равнодушном отношении взаимодействия с окружающими людьми, в сниженной активности, социальной безынициативности. Наблюдения за взаимодействиями с окружающими взрослыми – родными, воспитателями и с детьми-сверстниками показали, что основная причина трудностей, испытываемых необщительными (замкнутыми, вялыми и агрессивными) детьми-дошкольниками при общении, заключается в их **неблагоприятном социальном опыте**. Сам ребенок этого возраста, как правило, не может найти выход из сложившегося трудного положения; напротив, испытываемые им затруднения имеют тенденцию к возрастанию, так как позиция самого ребенка препятствует накоплению успешного опыта и увеличению случаев неуспеха, обид и разочарований.

Среди детей старшего дошкольного возраста (для которых характерна внеситуативно-личностная форма общения) сохраняются и даже усиливаются те же дефекты и отклонения в социальном поведении. К ним добавляется суженная избирательность в общении, когда ребенок вступает в доверительные отношения с одним близким человеком или двумя-тремя членами семьи, к остальным же взрослым и сверстникам обращается мало и сугубо по деловым поводам. В этих случаях вместо развития коммуникативной деятельности ребенка в целом и поднятия ее на самый высокий уровень происходит **разъединение этой деятельности на несколько разных сфер**. При этом в одной сфере ребенок обнаруживает весьма высокий уровень общения, а в других остается в рамках довольно примитивного ситуативного общения в ходе совместной деятельности.

Как помочь такому ребенку? Можно направлять усилие на перевоспитание отдельных черт, а можно попытаться обнаружить причину «заболевания». Это более сложно, т.к. такое «лечение» требует особого внимания к ребенку; к его желаниям, умениям, тревогам, требует от взрослых (педагогов, родителей) определенной подготовленности в вопросах воспитания, внутренней культуры и такта. Но этот путь более эффективен, поскольку дает глубинные воздействия на формирующуюся личность. В период дошкольного детства, как правило, главный источник психологического неблагополучия детей – **дисгармоничное развитие сферы общения**. Поэтому главная задача – **распознать то, в чем содержание и характер общения не соответствуют возрасту, уровню и возможности психического роста, отсюда – помочь наладить адекватный коммуникативный опыт, создать эмоционально положительный фундамент**.

В своей экспериментальной работе мы высказали предположение, что возможно существует связь трудностей в общении у детей дошкольного возраста с низким уровнем развития у них деятельности общения. Если да, то, установив форму общения у детей, можно наладить коммуникативный опыт путем **формирования более высокого уровня общения**. Мы предложили **обучающий эксперимент** нашим детям, цель которого – раскрыть возможности каждой формы общения и попытаться наладить с каждым ребенком более высокий личностный контакт. С этой целью в разных возрастных группах детского сада были взяты под наблюдение дети, которые характеризовались воспитателем как необщительные, замкнутые. У каждого из них констатировалась форма общения по методике диагностики формы общения у детей дошкольного возраста. Эта методика проста и не требует сложных приборов (техника ее проведения описана в первом параграфе настоящей главы).

В повседневной жизни, несмотря на частые контакты, подчас затруднительно представить, какие формы взаимодействия предпочитает ребенок: совместные иг-

ры, чтение новых книг познавательного содержания или просто беседы о себе, о своих друзьях, о своих личных проблемах.

Однако сознательный выбор, хотя он и является весьма показательным, не может быть единственным критерием формы общения ребенка. Необходимо выяснить, **насколько владеет ребенок разными формами общения**. С этой целью необходимо осуществить **разные виды внеситуативного общения**. Поскольку первой внеситуативной формой общения является внеситуативно-познавательная форма, то в качестве пробы может послужить беседа на познавательные темы (беседа на основе прочитанной книжки, в которой содержатся новые для ребенка знания). Однако не беседа-пересказ, а обсуждение прочитанного, в котором в равной мере участвуют и взрослый, и его младший собеседник. Разумеется, старший должен отмечать, насколько увлечен ребенок, какие вопросы он задает, насколько активен в беседе, как долго может разговаривать со взрослым на познавательную тему, не меняя предмета разговора.

Проделав работу по диагностике формы общения, было установлено, что ни у одного ребенка нельзя констатировать высшую форму общения (внеситуативно-личностную). Характеристика наиболее типичных проявлений трудностей в общении описана выше, см. стр. 53-59. Почти у всех детей наблюдается ситуативно-деловая форма общения. Большинство детей молча играют, а зачастую переставляют игрушку с места на место, часто отвлекаются, перескакивают с одной темы на другую, что свидетельствует о ситуативном общении со взрослым. Задержка развития на уровне ситуативного общения со взрослым значительно ограничивает возможности личностного и интеллектуального развития ребенка.

Мы предложили **обучающий эксперимент** нашим детям, цель которого – раскрыть возможности каждой формы общения и попытаться наладить с каждым ребенком более высокий личностный контакт.

Методика обучающего эксперимента включала десять занятий (каждое – не более двадцати минут) при выполнении которых взрослый-экспериментатор совместно с ребенком участвовал в различной деятельности. Эти занятия были построены в логике развития форм общения (М.И. Лисина). В ходе **первого занятия** – лепки – все дети лепили неваляшку. В зависимости от возраста объяснение проводилось по-разному: младшим детям давался полный образец последовательного выполнения работы, ребенку средней группы рассказывалась последовательность выполнения работы, частичный образец. Детям старшей группы давалось словесное объяснение, а детям подготовительной группы предлагалось вылепить неваляшку самостоятельно. Взрослый также просил каждого ребенка оценить свою работу, помогая или подсказывая в случае затруднения тот или иной прием анализа.

При **второй встрече** проводилось занятие по **конструированию**.

Всем детям было предложено построить красивое здание. В ходе эксперимента был случай, когда одна девочка – Марина С. (подготовительная к школе группа) отказалась от строительства. Экспериментатор не стала настаивать и предложила Марине выбрать занятие по ее желанию. Девочка захотела лепить по замыслу, поэтому с ней было проведено два занятия по лепке. Главное здесь в том, чтобы ребенок занимался охотно, увлеченно любимым делом, интересным для него занятием, здесь важно, чтобы взрослый заручился расположением к ребенку. Обязательно следует учитывать интерес, инициативу ребенка и существенного значения замена деятельности (в данном случае конструирование на лепку) не имеет. Занятия можно использовать любые. При проведении данного занятия ставилась

цель – от ситуативно-деловой формы общения перейти к более высокой форме общения – внеситуативно-познавательной (ВПФО). Задание (построить красивое здание) заставляло ребенка обращаться к экспериментатору с вопросами «А как начинать?», «А куда мне деть эти красные доски?», «А для кого будем строить дом?», «А у соседней ведь разные дома, да?» Кроме этого, экспериментатор просил ребенка по ходу выполнения задания рассказывать, что он делает, создавая незаметно для ребенка благоприятную ситуацию для общения. «Это театр, а эти красивые ворота – вход в театр. А тут рядом лавочка, чтобы можно было отдохнуть до спектакля», «А это я строю карусель для детей», «Теперь построю этажи, балконы. Вот так. Все выше и выше. Балконы сделаю из зеленых досок. Это будет красиво. Ой! Осталось еще четыре доски зеленые! А я их сюда на перекрытие положу. Получились крылья как будто».

В конце занятия ребенку предлагалось полюбоваться своей работой, показать работу воспитателю, детям. Таким образом, воспитывалась уверенность ребенка в своих силах, создавалось эмоциональное благополучие.

При **третьей встрече** всем детям предлагалось нарисовать **красивую картинку**. В ходе занятия все двочки самостоятельно выбрали тему «Про лето», объясняя свой выбор тем, что им очень хочется, чтобы наступило лето (например, Женья Х. – старшая группа): «Хочу, чтобы скорей раздетой бегать, цветочки собирать, чтобы везде красиво было». А Оля С. (старшая группа) долго думала и попросила научить ее рисовать животных. Объяснила это тем, что для того чтобы нарисовать интересную картинку, надо уметь рисовать животных. У Оли очень слабые навыки и умения по рисованию. В эксперименте участвовал только один мальчик и, конечно, он рисовал о войне, что характерно для мальчиков этого возраста. Цель этого занятия – продолжать постепенный переход к более высшей форме общения – добиваться более доверительного отношения ребенка ко взрослому.

При **четвертой встрече** всем детям был предложен **стереофильм «Московский зоопарк»** для просмотра через стереоскоп. Были показаны следующие диапозитивы: 1) у обезьянника; 2) девочка верхом на пони; 3) ручной лебедь; 4) уссурийские тигры; 5) королевский пингвин; 6) катание зимой на санках; 7) юннаты и слон; 8) орлы; 9) весна в зоопарке; 10) большой пруд; 11) морские коттики; 12) пава и павлин; 13) морж; 14) белые медведи.

Диапозитивы были подобраны с таким учетом, что некоторые звери были детям хорошо известны, а некоторых животных дети знали плохо. Это делалось для того, чтобы ребенок обязательно обращался к экспериментатору и получал какие-то новые сведения и знания. Взрослый также задавал вопросы: «Кто это?», «Как называется это животное?», «Какое оно?», «Что оно делает?» и т. д., которые требовали от ребенка оценочных суждений, что также готовило постепенно ребенка к переходу к более сложным занятиям, поднимая форму общения на более высокий уровень. Перед всеми детьми была поставлена задача: «Расскажи обо всем, что ты увидел?». Дети по каждому диапозитиву составляли небольшой описательный рассказ, а у экспериментатора была возможность проанализировать уровень развития речи каждого испытуемого.

Как видно из описанного выше, первая ситуация послужила моделью одной из форм общения – ситуативно-деловой формы общения (СДФО). Первые четыре встречи (лепка, конструирование, рисование, просмотр фильма) помогли экспериментатору найти и наладить с детьми тесный **эмоциональный контакт**. Дети уже встречали взрослого с радостью, непринужденно беседовали с ним, с боль-

шой охотой и радостью принимали его предложения, увлеченно занимались. Эти занятия помогли в налаживании общения и со сверстниками, вступая в контакты с ними, дети рассказывали и показывали, чем занимались и чему учились, что увидели интересного, тем самым вызвали интерес сверстников к себе. Начинались более тесные контакты со сверстниками.

Для второй модели (ВПФО) подобрали три занятия (5, 6, 7 встречи), где проводились чтение и обсуждение книг на познавательные темы. Все книги были подобраны соответственно возрасту детей (о природе, животных, птицах, их повадках). В ходе занятий детям читались следующие рассказы:

- подготовительная к школе группа: М. Пришвин «Курица на столбах»; Г. Скребицкий «Ушан», В. Флинт «Стерхи»;
- старшая группа: Г. Скребицкий «Воришка», «Пушок», М. Пришвин «Журка»;
- средняя группа: рассказы Снегирева «Кедр», «Бурундук», «Бобровая хватка»;
- младшая группа: рассказы К. Ушинского «Лиса Патрикесвна», «Орел» и стихотворение С. Маршака «Детки в клетке».

Целью этих занятий было вступление ребенка во внеситуативно-познавательное общение со взрослыми. На этих занятиях детям задавались вопросы как познавательного характера, так и вопросы, требующие от детей оценить ту или иную ситуацию, проанализировать отношение взрослых и детей к природе, животным и птицам. Тем самым, опираясь на произведения природоведческого характера, анализируя их, детей подводили к следующему этапу – общению на личностные темы.

Для третьей модели (ВЛФО) – внеситуативно-личностной формы общения, провели тоже три занятия (8, 9, 10 встречи). Первые два – чтения книг с обсуждением. Рассказы подбирались с учетом того, чтобы дети, обсуждая поступки детей и взрослых, смогли затем опыт общения перенести на себя. Третье занятие этой модели – беседа на личностные темы, т. е. беседа о самих детях. На первых двух занятиях обсуждали, что детям разрешается делать, а чего нельзя, как поступают плохие дети, есть ли такие в их группе или дома и т. д. Взрослый на этих занятиях постепенно все больше переводил разговор на темы, касающиеся жизни ребенка и окружающих его людей. Детям читались следующие рассказы:

- подготовительная группа: Н. Носов «Огурцы», К. Железников «Рыцарь»;
- старшая группа: В. Осеева «Волшебное слово», С. Баруздин «За обедом»;
- средняя группа: К. Воронцова «Ссора с бабушкой», И. Токмакова «Заплата»;
- младшая группа: Д. Родари «Ленивая Бручелина», И. Токмакова «На машине».

Третье занятие (десятое) – беседа с ребенком о нем самом. В ходе этого занятия взрослый расспрашивал ребенка о его группе, воспитателях, сверстниках, о его семье, обсуждались также различные качества людей. Экспериментатор также просил ребенка оценить свои качества («Какой ты?», «Ты можешь сказать о себе, что ты трудолюбивый, смелый, добрый?» и т. д.).

Итак, было проведено с каждым ребенком 10 занятий (все занятия проводились индивидуально, не более 20 минут). В ходе этих занятий взрослый последовательно вступал сначала в ситуативно-деловое общение с ребенком, а потом во внеситуативно-познавательное общение и, опираясь на них, все ближе подводил его к общению на личностные темы. Таким образом, занятия были построены в логике развития форм общения (М.И. Лисина). Каждый новый вид коррекционных занятий начинался лишь только в том случае, если ребенок овладевал предыдущей формой общения.

А теперь рассмотрим этих же детей во время занятий обучающего характера. Напомним, всего занятий было 10: 1) лепка; 2) конструирование; 3) рисование; 4) просмотр стереофильма; 5) чтение книг познавательного характера; 6) чтение книги и беседа после чтения; 7) беседа по содержанию книги; 8) чтение книги с личностным содержанием; 9) чтение и беседа по содержанию книги с личностным содержанием; 10) беседа с ребенком о нем самом.

Описание результатов работы начинаем с анализа поведения детей на занятии.

Если в общем охарактеризовать поведение детей на занятиях, то нужно отметить то, что оно изменяется быстро (в каждом конкретном случае будет разным число встреч), на протяжении 4 – 7 занятий – в качественно лучшую сторону.

Покажем, как изменилось поведение детей в ходе формирующего эксперимента.

Вадик Л. – на первом занятии вел себя очень настороженно. Занятия сумел выполнить самостоятельно, без подсказки взрослого; был заинтересован. Но на протяжении занятий все делал молча, без эмоций. Отвечал односложными предложениями, вопросов познавательного характера не задавал, радостью не делился. На второе занятие Вадик пришел с удовольствием, хотя сдвигов в поведении не заметно. С третьей встречи в речи стали появляться уже оценочные суждения. Отношения со взрослыми стали более доверительными. Ребенок успокоился, исчезла настороженность, но по-прежнему Вадик оставался незэмоциональным. Четвертая встреча явилась переломной в отношении ребенка к экспериментатору. На пятую встречу шел с радостью, стали проявляться положительные эмоции (улыбка, смех). К шестой встрече Вадик совсем изменился, стал очень доверчивым, с удовольствием поддерживал беседу, подробно отвечал на вопросы. На шестом занятии ребенок от души смеялся, вел себя очень раскованно, к экспериментатору стал относиться, как к другу.

Из сказанного выше видно, как от занятия к занятию меняется отношение ребенка ко взрослому, его поведение в лучшую сторону. Экспериментатор настолько сблизился с ребенком за эти несколько встреч, что уже на восьмом занятии (чтение книги Носова «Огурцы») ребенок доверил ему самое сокровенное. Он признался: «Я раньше у мамы деньги воровал, сейчас не ворую», хотя признаться ему очень нелегко. Ребенок настолько изменился в поведении, что стал доверять взрослому то, что не доверил воспитателям, не сумевшим найти подход к ребенку. А при десятой встрече – в беседе на личностные темы был очень откровенен, делился со взрослыми всеми своими тайнами, разговаривал, как с другом, от души смеялся.

Марина С. – на первом занятии очень сильно смушалась, за все время произнесла всего несколько слов, в остальных случаях смотрела на экспериментатора, утвердительно кивала, смущенно улыбалась. С третьей встречи Марина стала несколько доверчивее относиться к экспериментатору, но по-прежнему говорила очень мало, иногда улыбалась. И только с седьмой встречи наладились хорошие доверительные отношения. Девочка с удовольствием шла на занятия, приходила даже раньше назначенного времени. Если на начальном этапе эксперимента Марина была застенчива, робка, то к концу она стала рассказывать все о себе, о своих родных, делилась своими переживаниями.

Оля С. – в отличие от всех испытуемых, на первом занятии была очень агрессивна, первая встреча сразу же началась с личной беседы, где Оля показала негативные стороны своего характера. Но к концу занятия Оля изменилась. Она сумела слепить неваляшку без малейшей помощи со стороны взрослого и очень обрадовалась своей самостоятельности. Вечером, после первой встречи, ожив-

ленно рассказывала матери: «Я была в кабинете, мне там понравилось. Там интересно и много всяких игрушек. А еще я сама слепила неваляшку. Я все это сделала сама, мне помогли слепить только шапочку. Завтра я опять пойду.»

Оля со второй встречи стала относиться к экспериментатору с большой заинтересованностью. Это произошло потому, что удовлетворились эгоистические мотивы ребенка: она была очень довольна, что из всей группы выделили только ее одну, что только она ходила на занятия. Из всех ребят труднее с Олей, потому что переубедить ее, настроить доброжелательно по отношению к сверстникам было очень тяжело. Вообще, ломка эгоистических стремлений – дело очень длительное и трудное. Но в ходе формирующего эксперимента с Олей мы добились некоторых успехов.

Во-первых, удалось убедить ребенка в том, что участвовать в играх очень интересно и что не обязательно быть первой, хотя к этому стремится в играх-соревнованиях каждый. Оля поняла, что главное – участие и сопереживание. До этого времени она всегда отказывалась играть на утренниках, знала, что не сможет победить. В ходе эксперимента удалось девочку переубедить, и она приняла участие в игре «Кто скорее соберет цветок». Несмотря на то, что она не смогла выиграть, ей понравилось участие в игре, и она сказала, что теперь всегда будет поднимать руку, чтобы вызвали играть.

Во-вторых, удалось в ходе эксперимента изменить отношение ее к сверстникам в лучшую сторону. В десятой встрече-беседе на личностные темы Оля была доброжелательнее, эгоистические мотивы как бы отошли на второй план.

В ходе беседы Оля была очень откровенна. Сама рассказала экспериментатору, как ей не нравится то, что она сильно стесняется чужих взрослых («Когда я пришла домой, там сидел папа Оли С. Он папин друг, я стеснялась даже домой заходить. Мне бы не очень хотелось стесняться»). Также изменилось отношение к игрушкам: появилась любимая кукла. Из беседы выяснилось, что обстановка в семье не очень благополучная. Себе Оля дала критическую оценку.

Женя Х. – самый эмоциональный ребенок из всех детей. Была насторожена в первые пять минут встречи. Потом Женя лепила с удовольствием. Она сама предложила слепить неваляшку для маленьких, объяснила это тем, что любит маленьких детей. Сразу же стала задавать вопросы познавательного характера. Доброжелательно и внимательно настроенный взрослый, благоприятная обстановка на занятии сразу же расположили ребенка ко взрослому. Со второго занятия был налажен хороший контакт. Когда взрослый вошел в группу, быстро подбежала к нему, обняла и попросила: «Возьми меня к себе!» Это говорит о том, что ребенку не хватает эмоционального тепла, радости общения, как в детском саду, так и дома. Женя очень привязалась ко взрослому-экспериментатору, рассказывает ему о своих горестях и радостях, неохотно уходит после занятия в группу. После чтения рассказа Осеевой «Волшебное слово» состоялся диалог между экспериментатором и Женей.

В отличие от Оли С., Женя очень внимательно слушала рассказы о детях, о людях. Эти рассказы ей интересны, она верно оценивает поступки детей. При чтении рассказов поступки героев переносит на себя.

Как и Оля, Женя на первых занятиях говорила, что все дети в группе плохие, не берут ее в игру. Но уже к десятой встрече при личной беседе она сказала: «Уже не все дети плохие, не буду на них обижаться».

Таким образом, формирующий эксперимент с Женей дал положительный результат – она вошла в коллектив сверстников; перестала на них жаловаться, у нее

появились постоянные друзья в группе. О своем выборе друзей она говорит, что подружилась с ними, потому что они пригласили ее. В беседе поделилась личным: «Я собираю открытки, но еще хочу собирать марки, как моя сестренка». На замечание экспериментатора: «Тебе скоро в школу, а ты совсем не усидчивая», сказала: «Не могу на одном месте сидеть, то туда поскачу, то сюда». Рассказывала Женя и о своих любимых игрушках и книжках. Хорошо знает произведения Пушкина, братьев Гримм, Чуковского. О себе говорит: «Я хорошая, веселая, плаксивая бываю, трудиться не хочу. Люблю только мусор выносить».

Из анализа поведения ребенка на занятиях видно, что доброжелательное отношение к ребенку, похвала, личностные беседы помогли изменить его поведение в лучшую сторону.

Юля С. Занятия с девочкой проходили наиболее благоприятно. Ей все интересно, с каждым занятием все выше речевая активность. Настроение у ребенка радостное, все воспринимается с особым интересом. В группе девочка с удовольствием делится впечатлениями, что помогает ей в налаживании отношений с детьми, ребенок приобретает опыт общения с детьми. Дети тоже относятся к ней с особым интересом: обо всем ее спрашивают, зовут играть. Внимание со стороны сверстников очень приятно Юле. В ходе эксперимента мы пришли к выводу, что наши занятия наиболее целесообразно проводить со средним и старшим дошкольным возрастом, т. е. в 3-5 лет очень легко происходит процесс «вхождения» в коллектив сверстников.

Как и другие дети, Юля очень доверительно рассказывала экспериментатору о себе, о своих родных, сверстниках.

Лена Р. На первом занятии была очень несмелой, боязливой, но с каждым занятием становилась все смелее, увереннее, обо всем рассказывала экспериментатору. Из беседы выяснилось, что у Лены появилось в группе больше друзей, она играет теперь не только с одним Олежкой, часто ее можно увидеть и среди девочек. Это говорит о том, что изменяются мотивы в поведении ребенка, и теперь его не устраивает игра в одиночку или вдвоем. У ребенка появляется возможность приобретения социального опыта.

Динар Т. С девочкой было проведено всего 8 занятий, затем она заболела и не было возможности закончить работу с ней. В ходе эксперимента были получены некоторые положительные результаты. Поведение девочки изменилось. На первое занятие девочка не хотела идти, плакала, а уже на следующих привыкла к экспериментатору. В ходе занятий удалось поднять уровень общения сначала до уровня внеситуативно-познавательного, а затем приблизиться к внеситуативно-личностному. Из беседы с воспитателем после проведения занятий выяснилось, что Динар стала чаще играть с девочками, очень привязалась к Яне, часто ее можно было видеть в группе девочек, постоянно играющих вместе (Яна, Лена, Регина, Оля, Наташа). Наблюдая за поведением девочки в группе, можно сделать вывод, что проведенные опыты дали толчок налаживанию новых отношений со сверстниками.

Цель наших занятий состояла в том, чтобы вовлечь детей в общение со взрослыми, в подведении их к высшей коммуникативной деятельности – внеситуативно-личностному общению. О том, что дети включились во внеситуативно-личностное общение, свидетельствует их поведение и высказывание на занятиях формирующего характера. Как видно из этого раздела, в конце эксперимента многие дети проявляли интерес к занятиям и вели себя раскованно и непринужденно. У большинства же детей в начале отмечалась напряженность.

Занятия вызвали большие изменения в поведении детей. Чем дальше, тем чаще дети при виде экспериментатора радовались встрече, ласкались, задавали вопросы, обращались за помощью. На каждом занятии дети с удовольствием занимались предложенным делом, внимательно слушали, делились тайнами. В высказываниях детей наряду с «деловыми» сообщениями постоянно появляются и личные: о друзьях в группе, об общих играх, о своих и других детях, успехах. К концу занятий (8 – 10 встреч) все дети проявляли горячее стремление к контакту с экспериментатором.

Таким образом, особенности поведения детей, сложившиеся на формирующих занятиях, показывают, что воздействия взрослого достигали намеченной цели. Все дети активно включились в игровое (практическое), затем познавательное и далее личностное общение. Они с удовольствием занимались, задавали вопросы относительно объектов обсуждения, вспоминали кое-что из собственного опыта. При этом происходило и развитие общего отношения ко взрослому-экспериментатору и от него развивалось общение со сверстниками в группе.

Высказывания детей были разделены на ситуативные и внеситуативные, по своему характеру ситуативные высказывания были различны, эксперимент включал опыты, моделирующие три формы общения. Поэтому можно было предположить, что по характеру контактов ребенка со взрослым могут быть высказывания следующего порядка:

- игровые занятия – просьба о помощи, оценка результата работы;
- чтение и рассматривание книг познавательного характера – вопросы познавательного характера, оценка поступков и отношений героев книг;
- беседа на личностные темы – отношение к товарищам, интерес к личности взрослого, оценка других людей, личные переживания самих детей, оценка себя.

В ходе проведения эксперимента определились некоторые закономерности: в первой ситуации (СДФО) количество речевых высказываний имело тенденцию постепенно возрастать. Во второй ситуации (ВПФО) в основном появлялись вопросы познавательного характера. Важно подчеркнуть, что у детей, у которых наблюдалось сильное отставание в речевом развитии от сверстников, таких высказываний вообще не было или было очень мало. Следует отметить, что к концу эксперимента у всех детей увеличилось количество высказываний в несколько раз (от 4 – 10).

Наш анализ был бы неполным, если бы мы ограничились анализом высказываний детей в общем. Интерес представляет и качественная сторона речи, о ней можно узнать по результатам оценочных суждений детей, число которых колеблется от 18 до 77. Наименьшее число оценочных суждений у Динары (18) и у Марины (22), наибольшее число у Жени (88) и Оли С. (56). Динара и Юлия С. на некоторых занятиях совсем не задавали вопросов познавательного характера. В случаях, когда они не знали, девочки просто констатировали: «А его не знаю. Не знаю как. Нет. Да», даже в беседе у них из всех детей наименьшее число высказываний.

Оценочные суждения дают возможность проследить, как ребенок поднимается постепенно к внеситуативно-личностному общению. Так, например, Л. Вадик во время первых двух встреч был очень насторожен, изучал экспериментатора, привикал к нему и не высказывал оценочных суждений. Во время третьей встре-

чи появились первые оценки: «Я плохо нарисовал, потому что красками я плохо рисую». При чтении рассказов познавательного характера стал оценивать героев смелее. «Мне понравилась курица Пиковая дама, потому что она заботилась о детях, хотя она не знала, что гусята не цыплята. Еще она смелая была, не испугалась собаки, налетела на нее, защищая своих детей». Занятия с каждым разом усложнялись, но Вадик сумел ответить на все сложные вопросы экспериментатора (Э.: «Почему ученые не хотят допустить, чтобы редкие животные и птицы выми- рали?» Вадик: «Чтобы наш край был красивым»).

При чтении рассказов о людях Вадик переносил опыт, полученный во время беседы, на себя и допускал взрослого к своим тайнам и, хотя было очень трудно, признавался в своих поступках. В беседе на личностные темы Вадик был очень откровенен, в течение занятия было уже восемнадцать оценочных суждений по поводу поступков людей, сверстников, делился своими тайнами, рассказывал все о себе экспериментатору.

У Марины С. отставание в развитии от сверстников хорошо видно из оценочных суждений. Марина и Вадик одного возраста, но суждения Марины на уровне среднего дошкольного возраста (например: «Все мне нравилось. Мама о детях заботилась. Они добрыс. Он плохо поступил. Хорошие Юра, Наташа, Ира, Денис, Саша. Они не бьются. Я добрая, никого не обижаю»).

Наибольшее число оценочных суждений было у детей старшей группы (56 и 87) – Женя Х. и Оля С. Из описанного выше и в выводах, сделанных нами о том, что экспериментальная работа наиболее благоприятно проходила с детьми старшего дошкольного возраста, количество и качество суждений у этих детей самое высокос. Они ведут себя очень непринужденно, занимаются с большой заинтересованностью, делятся со взрослыми всеми маленькими тайнами, не стесняются давать оценку своим действиям и поступкам.

Наименьшее число оценочных суждений у Юли С. (26). А если сравнивать количество оценочных суждений у всех детей в беседе, то у Юли этих высказываний в два-три раза меньше, чем у других детей. Анализ оценочных суждений еще раз подтверждает наше предположение о том, что этот ребенок находится на уровне развития трехлетнего ребенка. Отсюда и трудности в общении со сверстниками.

Дети младшей группы давали самые простые оценочные суждения, свойственные этому возрасту: «Львица злая, она царапается. Лиса больше не будет есть курочек, а если станет есть, у нее сильно животик заболит. Орлы злые, они царапаются клювом. А это мишка! Он смеется и поет. Он добрый, вышел из дома погулять, не кусается. А Бручолина плохая девочка, она ленивая была. А я добрая девочка» (Лена Р., младшая группа).

Приведенные данные свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между развитием речи детей и развитием их деятельности общения, которая указывает на трудности, испытываемые ребенком в общении.

Во время проведения этого эксперимента подтвердилось наше предположение о том, что в результате такой работы можно сравнительно легко выяснить все трудности в общении ребенка и сделать выводы о том, как они влияют на развитие личности дошкольника.

Таким образом, на специальных занятиях с детьми дошкольного возраста взрослый вовлекал ребят в общение на познавательные темы (рассказывал о различных явлениях природы, о жизни и повадках животных, о работе и устройст-

ве машин и пр.). Взрослый не просто сообщал интересные сведения, а старался включить ребенка в разговор, сделать его равноправным участником беседы: расспрашивал ребенка о его познаниях в различных областях, подробно отвечал на все его вопросы. Существенная сторона всех этих занятий в том, что взрослый поощрял и поддерживал любую познавательную активность со стороны ребенка, проявления его любознательности – хвалил за интересные вопросы, активные высказывания. Особенность всех этих высказываний состояла в **установлении личностного контакта**. По ходу каждого занятия эти личностные контакты усиливались – дети проникались расположением и симпатией ко взрослому, стремились вступить в общение с ним. Высшее достижение коммуникативной деятельности в дошкольном возрасте – внеситуативно-личностное общение со взрослым. Оно достаточно сложно для дошкольников. Во-первых, речевое личностное общение является более внеситуативным, чем познавательное, поскольку отсутствует опора на наглядный и иллюстративный материал. Содержание познавательного общения составляют объекты и события. Они, хотя и выходят за пределы наличной ситуации, однако существуют и в памяти, и в воображении детей – их можно мысленно представить или изобразить. Содержание же личностного общения составляют объекты и события, которые не могут быть представлены в реальной практической жизни ребенка. Это некоторая абстракция. Во-вторых, личностное общение требует от детей определенного анализа собственного состояния, ощущения и умения выразить и передать его другому человеку. В-третьих, такое общение предполагает способность ребенка понимать и учитывать мнение другого человека, согласовывать свои оценки с оценками взрослого.

Обычно способность к внеситуативно-личностному общению появляется в старшем дошкольном возрасте. Однако многие дети, хорошо владея внеситуативно-познавательным общением, до конца дошкольного детства не могут и не стремятся вступать в личностные контакты со взрослым. Между тем это общение не только способствует интенсивному усвоению моральных и нравственных норм повседневия, не только ведет к познанию человеческих отношений и качеств, но и является важной предпосылкой для подготовки ребенка к школе. Дело в том, что школьные занятия прежде всего требуют от детей способности сосредоточиться на словах взрослого, понимать, принимать его требования и вести себя в соответствии с ними. Поэтому те ребята, кто владеет внеситуативно-личностным общением, кто поддерживает разговор со взрослым на личностные темы и правильно отвечает на его обращения, более эффективно обучаются в ситуации занятий. Кроме того, внеситуативно-личностное общение способствует развитию общественного абстрактного мышления, поскольку ребенок должен оперировать отвлечениями, абстрактными объектами (оценки, отношения, качества). Поэтому своевременное формирование внеситуативно-личностного общения имеет большое значение для личностного, социального и умственного развития самого ребенка.

При проведении занятий – обучения высшим формам общения – учитывались принципы методики их проведения. Первый принцип воспитательной работы – поэтапность продвижения к новой информации: вначале вызвать интерес, а затем уже развивать формы общения, побудитель которых – интерес к человеку, к его личности. Второй принцип – поддержание эмоционального комфорта, который ребенок испытывает при общении со взрослыми. Основной труд ложится на плечи взрослого-педагога. Он, с одной стороны, открыто, доброже-

лательно относится к ребенку, подавляя в себе нетерпение, раздражение, т. е. не подавляет своего младшего партнера безбрежным морем новой информации, своими знаниями, непререкаемым авторитетом, а напротив, внимателен, следит за тем, как тот принимает и понимает новое, насколько активно стремится к нему.

Таким образом, подведем итоги нашей экспериментальной работы. Мы ставили следующие задачи: психологический анализ трудностей, исследование в рамках формы общения, обучение высоким достижениям коммуникативной деятельности, поиск и разработка конкретных мероприятий по преодолению трудностей у дошкольников.

На протяжении дошкольного возраста сменяются три формы коммуникативной деятельности: ситуативно-деловая (СДФО), внеситуативно-познавательная (ВПФО) и внеситуативно-личностная (ВЛФО). Все дети, отобранные для эксперимента, высшими формами коммуникативной деятельности не обладали, поэтому им в качестве формирующего эксперимента были предложены ситуации, моделирующие все три формы общения. Постепенный переход от модели I (СДФО) – 1 – 4 встречи к модели II (ВПФО) – 5 – 7 встречи, к модели III (ВЛФО) – 8 – 10 встречи помогают подняться ребенку на более высокий уровень развития его общения со взрослым-экспериментатором.

Общение со взрослым человеком (воспитателем) может начинаться с довольно элементарных контактов – по ходу игры. Главное – внимание и тепло взрослого, его сердечное отношение к ребенку, которое у необщительных (замкнутых) детей вызывает впервые потребность в личностном общении, которое до того было совершенно неизвестно детям. Изведав же удовлетворение, ранее не известное ему, ребенок стремится затем к такому общению, как к желанной цели, а взрослый становится для него доверенным лицом, интимным старшим другом. На протяжении дошкольного возраста дети научаются адекватно строить свою позицию с учетом своей роли в отношении взрослого. Это отношение характеризуется особым вниманием к действиям взрослого, желанием подражать его поведению, деловым и чутким отношением к любым его оценкам. Такое отношение ко взрослому благоприятствует запоминанию и усвоению информации, получаемой от педагога и служит важным условием психологической готовности детей к школьному обучению.

В результате внеситуативно-личностного общения у детей складываются такие нравственные черты, как сострадание, стремление оказать помощь людям, отзывчивость.

Важнейшее значение в возникновении и развитии у детей общения имеет воздействие взрослого, опережающая инициатива которого подтягивает деятельность ребенка на новый, более высокий уровень. Организуемая взрослыми практика взаимодействия с детьми способствует **обогащению и преобразованию их социальных потребностей**. Без постоянной поддержки взрослого развитие общения детей с окружающими замедляется. Активное вмешательство взрослого способно в короткий срок вызвать благоприятные сдвиги в общении детей, исправить дефекты и отклонения в их коммуникативной деятельности.

В работе воспитателя с детьми-дошкольниками, имеющими ряд трудностей в коллективе сверстников, будет иметь значение все – игрушки, предметы и явления окружающей жизни, прогулки, игры и т. д. Используйте весь арсенал педагогических возможностей.

На начальном этапе работы хорошо зарекомендовали себя игрушки «с секретом». Ребенок ими действует практически (этим поддерживается его интерес к сов-

местной деятельности и к общению с педагогом), и в то же время игрушки открывают ему нечто новое, привлекательное, неожиданное, что и стимулирует познавательную активность. С их помощью можно разыграть сценку из знакомой книги. Так, педагог перекидывает мостик от практической информации к познавательной.

Хороший материал для познавательного общения и прогулки. Здесь важно одно: в занимательной форме обратить внимание ребенка на интересное и новое. К примеру, сравнить увиденные машины, увязать передвижение транспорта с действиями регулировщика, пешеходов, попытаться запомнить маршрут от детского сада до дома, попутно отмечая здания, скверы, памятники и другие достопримечательности и т. д.

Когда познавательные контакты в общении налажены, педагог постепенно приоткрывает перед ребенком мир человеческих чувств, дел, стремлений, забот. И для этого вовсе не обязательны специальные занятия. Так, встретив на прогулке каменщиков, строителей, педагог фиксирует внимание детей на особенностях их труда; увидев пожилого человека, учит тому, как ведут себя младшие по отношению к пожилым людям и т. д.

Неоценимый материал для развития общения имеет чтение книг, в особенности сказок. Поступки сказочных героев в простой и доступной форме расскажут своему слушателю-читателю о характерах персонажей, об их взаимоотношениях. Так, на основе усвоения личностной информации будут развиваться у детей такие чувства, как понимание и сопереживание, уважение и самоуважение. Важно, и подчеркнем это особо, не только читать сказку, не только побуждать детей к пересказу сюжета, но и обсуждать поступки действующих лиц, мотивы, побуждающие их к тому или иному действию, результат совершенного действия.

Такая методика позволит педагогу добиться того, что ребенок будет обращаться к новым аспектам окружающей действительности. И перед ним приоткроются новые грани жизни, которые, несомненно, обогатят его опыт. Этот психологический толчок распространяется затем на все виды активной деятельности ребенка – на игру, на рисование. Теперь он, моделируя, осваивая новую информацию, общаясь со сверстниками и педагогами, будет учиться владеть собой, вести себя правильно, так, как поступали бы его любимые герои.

И тогда, когда ребенок с интересом воспринимает окружающую его действительность, можно сказать: педагог добился многого, так как налаженные деловые контакты – это уже источник развития практического интеллекта, познавательный интерес – двигатель постоянного стремления к новым знаниям, интерес к человеку, побуждаемый общением – основа нравственного развития, сферы чувств и высших эмоций. Расширяющиеся умения и знания, понимание окружающих людей помогают интересно играть, увлекательно общаться со сверстниками, налаживать контакты со взрослыми. Теперь из жизни ребенка уходят многие затруднения, сложности, а им на смену приходит неомраченная радость детства, радость открытия и познания мира.

В работе с детьми считаем очень важным моментом поступление ребенка в детский сад, его адаптацию. Вхождение в новый коллектив является одним из решающих факторов успешного положения ребенка в группе сверстников. Неправильная адаптация ребенка обязательно повлечет трудности в общении.

Важным моментом, который должен насторожить педагога в работе с детьми, – это отказ ребенка посещать детский сад. Он никогда не бывает случайным. За ним всегда открывается неудовлетворенность в каких-то очень важных для ма-

ленького человека потребностях и интересах, в первую очередь потребности в общении. А отсутствие возможности удовлетворить подобного рода потребности ничем не компенсируется в дошкольном возрасте. Возникающая эмоциональная неудовлетворенность ребенка, неверие в свои силы имеет тенденцию сохраняться и в будущем, они становятся своеобразным барьером и мешают ребенку налаживать полноценные отношения с детьми в новом школьном коллективе.

Таким образом, независимо от того, какая из сторон деятельности нарушена, ребенок терпит неблагоприятие среди сверстников. А оно, как правило, искажает полноценное развитие личности и может способствовать развитию отрицательных форм поведения. В связи с этим разработка психолого-педагогических приемов, помогающих воспитателям своевременно ослабить или устранить указанные трудности – задача первостепенной важности.

Проведенные эксперименты свидетельствуют о высокой эффективности приемов по целенаправленному развитию коммуникативной деятельности детей.

В целях предупреждения трудностей в общении педагогу следует обратить внимание и использовать в своей деятельности следующие факты:

- воздействие взрослого является решающим фактором развития самой деятельности общения. Систематическое взаимодействие с внимательным и доброжелательным взрослым повышает интерес ребенка, внушает интерес и доверие ребенка к этому взрослому и усиливает его социальную инициативу;
- содержание общения является мощным фактором формирования у ребенка отношения к данному человеку. При этом соответствие содержания общения уровню социальной потребности детей обуславливает возникновение горячей привязанности ко взрослому. При несоответствии программы общения от социальной потребности ребенка возникает избирательное отношение конфликтного порядка;
- при возникновении трудностей в общении активную помощь ребенку полезно начинать с формирования у него игровых знаний, умений в процессе совместной деятельности. Совершенствование предметной стороны игровой деятельности, благодаря проведению индивидуальных занятий, обязательно должно сочетаться с поддержкой даже в незначительных успехах в любом виде деятельности, что может повысить их уверенность в себе, поднять настроение.

Мы пришли к выводу о необходимости тесного сотрудничества родителей и воспитателей. Конкретно мы видим возможность такого сотрудничества в следующем:

- при проведении родительских собраний родители должны узнавать об успехах детей, о том, что беспокоит педагога;
- воспитатель должен знать о тех впечатлениях, о которых ребенок рассказывает дома;
- из всего сказанного следует то, что чрезвычайно важно не оставлять без внимания ни одного факта неблагоприятия детей в группе детского сада и по возможности реагировать на них немедленно.

Выделенная логика применения общения в целях коррекции намечает конкретные пути ее формирования в дошкольном детстве, которые в силу роли общения в психическом развитии детей определяют стратегию и тактику обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

§ 1 • Психодиагностика общения как условие развития дошкольника

В предыдущей главе мы установили стадии развития общения в дошкольном возрасте, показатели и категории овладения ребёнком более или менее видом общения, возрастные нормы развития общения в дошкольном возрасте. Массовое обследование общения детей всех возрастов позволило нам также выявить типичные трудности в развитии общения у детей дошкольного возраста, а также подойти к тем причинам, которые ведут к трудностям в развитии общения. Следующим нашим шагом было экспериментальное изучение **условий и механизмов целенаправленного развития общения** в дошкольном возрасте. С этой целью были осуществлены два исследования формирующегося характера. Первые из них направлены на изучение влияния высших форм обучения на проявления избирательного отношения дошкольников.

Общение – важнейший фактор и неотъемлемое условие нормального психического развития ребёнка. При проведении экспериментального изучения общения мы опираемся на следующие положения:

- Предметом или объектом деятельности общения является другой человек как партнер по совместной деятельности и потенциальный объект общения.
- Общение, подобно всякой деятельности, направлено на удовлетворение потребности человека. Потребность в общении стоит в стремлении к оценке другого человека, к выяснению оценки этим человеком своей личности и к самооценке. Мотивом общения является другой человек или, точнее, представление о тех свойствах этого человека, ради которых ребёнок вступает во взаимодействие со взрослым.
- Единица деятельности общения – действие общения, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на объект.
- Средства общения представляют собой операции, с помощью которых каждый участник строит свои действия и вносит свой вклад во взаимодействия с другими людьми. Выделяются средства общения, с помощью которых дети осуществляют взаимодействия со взрослыми: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые.

Потребность в общении является одной из ведущих социогенных потребностей личности. Ряд авторов (А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Я.В. Ярмоленко) высказывают точку зрения, согласно которой потребность в общении представляет собой особую самостоятельную потребность человека, не сливающуюся с другими его стремлениями. По наблюдениям исследователей (М.Ю. Кистяковская, М.И. Лисина, Р. Заззо) потребность в общении формируется прижизненно, в процессе реального взаимодействия ребёнка с близкими взрослыми, ухаживающими за ним.

Согласно теоретической позиции А.В. Запорожца и М.И. Лисиной общение на протяжении раннего и дошкольного возрастов принимает качественно-свообразные формы. Развитие общения ребёнка со взрослым можно рассматривать как смену нескольких форм этой деятельности. Первой формой общения является ситуативно-личностное общение детей младенческого возраста со взрослыми. Становление второй формы общения связано с появлением у ребёнка предметных действий-манипуляций и приурочено к концу первого года жизни. Эта форма называется ситуативно-деловой. Третья форма внеситуативно-познавательного общения наблюдается в начале дошкольного возраста и характеризуется контактами ребёнка со взрослым на познавательные темы. К концу дошкольного возраста появляется четвёртая, наиболее сложная для маленького ребёнка форма общения – внеситуативно-личностная.

Потребность в контактах с другими людьми оформляется у младенца к двум месяцам. Дальнейшее развитие выражается в качественном преобразовании её содержания. Практические жизненные задачи определяют, с какой стороны, в каком качестве ребёнок стремится познать себя и взрослого и какие возможности открываются ему при этом. В развитии содержания потребности общения со взрослыми у детей от рождения и до конца дошкольного возраста выделено 4 этапа, соответствующие формам общения. В основе ситуативно-личностного общения лежит потребность детей во внимании и доброжелательности окружающих людей. Ситуативно-деловая форма общения отражает потребность детей в сотрудничестве со взрослыми как для достижения практических целей, так и для получения от взрослого опеки, признания их усилий и достижений. В основе внеситуативно-познавательного общения лежит потребность детей в уважении взрослых, а внеситуативно-личностного – потребность во взаимопонимании и сопереживании.

В дошкольном возрасте преобразуется и сама потребность в общении. Но при её исследовании возникают значительные сложности, связанные отчасти с тем, что о содержании потребности в общении можно судить опосредственно, на основании изучения особенностей коммуникативной деятельности и продуктов общения.

В дошкольном возрасте появляется ряд новых видов деятельности: изобразительная, конструктивная, лепка, аппликация и пр. с элементами труда и учения. Кроме того, происходит изменение ведущей игровой деятельности. Сюжетно-ролевая игра все более усложняется, сочетается с дидактическими и другими разновидностями игр. Общение, тесно связанное со всеми видами деятельности, тоже претерпевает изменения. В дошкольном возрасте происходит формирование нового типа отношения ребёнка и взрослого: благодаря росту самостоятельности, ребёнок становится более независимым.

Во второй главе мы говорили об избирательном отношении детей к «социальным» воздействиям и рассматривали его особенности на разных возрастных этапах дошкольного детства. Чем определяется избирательное отношение ребёнка к «социальным» воздействиям?

Существует целый ряд факторов, влияющих на избирательность детей. Среди них выделяются социогенные потребности. Можно предположить, что избирательные отношения к воздействиям, которые производит человек, связаны с относительным значением взрослого в ряду других источников воздействий и, прежде всего, определяется важностью исходящих от него сигналов. Но если это так, то

отношение ребенка к воздействиям, не связанным с общением, можно усилить, включив их в коммуникативную деятельность со взрослым.

Предположение о зависимости избирательного отношения детей к зрительным сигналам от их значения для коммуникативной деятельности можно проверить, положив «несоциальные» зрительные воздействия (которым большинство детей дошкольного возраста придает обычно относительно меньшее значение) в основу общения.

С 3 до 7 лет обычно проходят через три ступени развития коммуникативной деятельности: ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную формы общения. При этом внеситуативно-познавательное общение разворачивается на фоне «теоретического» сотрудничества ребенка со взрослым в ходе обсуждения явлений, связей и процессов в физическом мире. Внимание детей в этот период приковано преимущественно к «несоциальным» объектам, которые служат основным предметом их интереса.

Гипотеза о влиянии внеситуативно-познавательного общения дошкольников со взрослыми на усиление избирательного отношения детей к зрительным воздействиям «несоциального» характера и легла в основу формирующих опытов по изучению общения детей со взрослым на познавательные темы.

Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что в общем числе испытуемых дошкольников доля детей с «несоциальной» избирательностью становится после организации внеситуативно-познавательного общения со взрослым самой значительной в то время, как количество детей с «социальной» избирательностью, имея в исходном опыте наибольшее, значенис, к заключительному этапу сокращается. Таким образом, внеситуативно-познавательное общение действительно способствует развитию «несоциальной» избирательности.

Важно помнить, что «социальные» воздействия (картинки с изображениями людей) в исходных и в заключительных опытах используются одни и те же. Поэтому уменьшение числа детей с «социальной» избирательностью нельзя объяснить за счет изменения воздействия. «Несоциальные» воздействия (картинки с изображениями предметов) применены разные. В заключительных опытах использовались изображения, которые фигурируют и на формирующих занятиях. Сделано это намерено, чтобы точнее проверить связь ожидаемых сдвигов с работой, сделанной на обучающем этапе. Таким образом, в эксперименте проверяется не обобщенный сдвиг избирательности, а скорее, изменение отношения к тем конкретным воздействиям, которые используются взрослыми в ходе занятий. Неожиданным оказалось коренное изменение места социогенной потребности в системе других потребностей ребенка.

Анализ высказываний детей позволяет утверждать, что происходит привыкание детей к экспериментатору и к ситуации опытов, но его действие идет в разрез с влиянием формирующих занятий: скорее всего, у детей в ходе опытов усиливаются личностные контакты со взрослым, которые отвлекают внимание детей от материала экспериментов. Поэтому приходится думать, что изменение избирательности детей происходит не только из-за их привыкания к экспериментатору и экспериментальной ситуации, но и вопреки ему.

Главное влияние оказывает, по-видимому, то, что экспериментатор ставит в центр ситуации содержание занятий, и поэтому привязанность к взрослому, сочетающаяся с пониманием его требований, заставляет ребенка пристально вглядываться в изображения животных и машин и вслушиваться в рассказы о них. В

пользу такого объяснения говорит и то наблюдение, что «несоциальная» избирательность повышается больше всего у детей старшего дошкольного возраста, которые чаще остальных вступают со взрослыми в контакт не познавательного, а именно личностного характера. Младшие же дошкольники проявляют на занятиях устойчивый интерес к содержанию материала, личностные контакты со взрослым у них отмечаются относительно редко и носят более поверхностный характер. Может быть, именно поэтому избирательность у младших дошкольников изменяется в меньшей степени и включение «несоциальных» воздействий в общении не имеет для них такого значения, как для детей постарше.

У детей с различным характером избирательности различна эффективность запоминания и усвоения «несоциального» материала. При проверке знаний детей до занятий, при определении успешности их классификации и при выявлении уровня усвоения знаний на занятиях более высокие результаты показывают дети с определенной избирательностью, а среди них на первое место с «социальной» ориентацией. Дошкольники, у которых не выявлена определенная избирательность, как правило, показывают самые низкие результаты. Указанное обстоятельство можно объяснить, только учитывая наличие избирательности, а также ее содержание. По-видимому, «социальную» избирательность имеют дети с более развитым общением. Именно этим и объясняется, что они знают предложенный материал лучше, действуют успешнее, чем дети с «несоциальной» избирательностью, у которых общение развито, по-видимому, в меньшей степени.

Рассмотрение сдвигов избирательности у каждого ребенка позволяет установить, что перемещения из одной группы избирательности в другую происходят в обоих направлениях. Многие дети с «социальной» избирательностью теряют ее и в заключительных опытах показывают «несоциальную» или отсутствие устойчивой избирательности. Этот случай самый частый, и это позволяет нам увидеть определенное подтверждение нашей гипотезы.

Однако наблюдаются изменения и противоположного рода: в исходных опытах дети показывают «несоциальную» избирательность, а после занятий, которые, казалось бы, должны были ещё больше закрепить их интерес к животным и машинам, проявляют повышенное внимание к воздействиям «социального» характера. Поэтому может произойти переориентировка на тот личностный компонент обучения, который, по-видимому, тоже реально действует. Причём в противовес основному (по замыслу) компоненту чисто познавательного характера. Это рассуждение приводит к выводу о сложности и неоднозначности тех фактов, которые действуют на ребёнка. Он может выбрать любой из двух присутствующих в ситуации общения компонентов – либо познавательные контакты, либо контакты интимно-личностного характера. Тогда в первом случае, естественно, усиливается интерес к «несоциальным» воздействиям, а во втором случае в центре внимания оказываются «социальные», необходимые для эффективного общения со взрослым на личностные темы.

Организация познавательного общения изначально, по самой природе этой формы коммуникативной деятельности, заключает в себе два противоположных начала, одно из которых – «социальный» фактор (само обращение со взрослым), а другое – «несоциальный» (тот материал, по поводу которого возникают контакты между партнерами). По указанной причине опыты с организацией внеситуативно-познавательной формы общения не дают возможности однозначно подтвердить гипотезу о влиянии общения на характер избирательности.

Это можно проверить, организовав общение, при котором его материал и сама коммуникативная деятельность действуют в одном направлении.

Влияние внеситуативно-личностного общения на характер избирательности детей

Поскольку результаты опытов с внеситуативным общением на познавательные темы оказались неоднозначными, организуется новая экспериментальная ситуация, где коммуникативная деятельность и её материал действуют в одном направлении и усиливают значение «социальной» категории воздействий. С этой целью организуется внеситуативно-личностное общение ребёнка со взрослым (ВЛО), в ходе которого все компоненты деятельности требуют от детей постоянного учёта «социальных» воздействий.

Гипотеза состоит в следующем: благодаря внеситуативно-личностной форме общения должно повыситься внимание детей к воздействиям взрослых, а это, в свою очередь, обусловит усиление предпочтительного отношения к воздействиям «социальной» категории.

В этом случае, так же, как и в предыдущем, для проверки выдвинутого предположения предпринят эксперимент, состоящий из трех этапов: исходного, обучающего и заключительного. Исходный опыт состоит из двух констатирующих экспериментов (КЭ): определяется характер избирательности детей (КЭ) и выясняется, какая форма общения характерна для каждого ребёнка (2КЭ). На втором этапе обучающего эксперимента организуется личностное общение ребёнка со взрослым. На третьем этапе, в заключительном эксперименте, повторяются исходные опыты (1КЭ и 2КЭ) по определению характера избирательности и формы общения у каждого ребёнка после проведения занятий.

Методы первого констатирующего эксперимента по определению избирательности детей те же, что и в предыдущих экспериментах (опыт с подменой картинок). Задача второго констатирующего эксперимента состоит в том, чтобы дать возможность ребёнку проявить себя в ситуациях общения со взрослым и выявить побуждения, заставляющие ребёнка контактировать с ним. Методика включает три ситуации общения, которые служат моделями трёх форм общения у дошкольников: ситуативно-деловой (СДФО), внеситуативно-познавательной (ВПФО) и внеситуативно-личностной (ВЛФО). (Техника диагностики формы общения описана в III главе §1 работы).

Первая модель (СДФО). В этой ситуации используется игра в строительство с участием взрослого. Взрослый предварительно рассказывает, в чём состоит игра, как пользоваться игрушками, после чего ребёнок самостоятельно разворачивает игру. Взрослый не только наблюдает за действиями ребёнка, но и оказывает помощь в случае, когда она требуется, отвечает на вопросы. В этой ситуации общение ребёнка со взрослым протекает на фоне практического взаимодействия с игрушками.

Вторая модель (ВПФО). Вторая ситуация осуществляется при чтении и обсуждении книг, подобранных соответственно возрасту детей и имеющих познавательный характер (о зверях и машинах). Взрослый читает книжку, объясняет, что нарисовано на картинках, спрашивает ребёнка о его занятиях в этой области, подробно отвечает на вопросы. Тему беседы и конкретную книжку ребёнок выбирает сам.

Третья модель (ВЛФО). В этой ситуации проводится беседа с детьми на личностные темы. Экспериментатор задает вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе. Взрослый рассказывает о себе, о качествах разных людей, оценивает свои собственные достоинства и просчеты, старается быть равноправным и активным участником беседы.

Опыты проводятся следующим образом. Экспериментатор приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что он хотел бы: поиграть с игрушками, почитать книжку или поговорить. Затем взрослый организывает ту совместную деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагают выбрать одно из двух оставшихся занятий. Если он не может сделать самостоятельного выбора, взрослый предлагает в последовательном порядке поиграть, потом почитать, потом поговорить.

Длительность каждого занятия определяется по желанию ребенка, но не превышает 20 минут. Занятия повторяются 3 раза для того, чтобы исключить случайные влияния.

На основе сопоставления поведения детей в трех ситуациях общения и анализа речевых высказываний у них констатируется одна из (трех) форм общения. Учитываются максимальные достижения ребенка в сфере общения со взрослым, и если он владеет всеми тремя формами общения, у него констатируется наивысшая из них.

После определения характера избирательности и формы общения ребенка в исходных опытах проводится формирующий эксперимент (II этап), направленный на развитие у детей внеситуативно-личностного общения. К участию в обучающем эксперименте привлекаются дети, не достигшие уровня личностного общения.

Методика обучающего эксперимента включает задания, при выполнении которых взрослый-экспериментатор совместно с ребенком участвует в деятельности. В ходе первого задания всем детям предлагают нарисовать елку. Взрослый показывает образец – искусственную елку, объясняет, как надо правильно рисовать, сравнивает рисунки детей и оценивает их. Каждому ребенку предлагается оценить рисунки товарища, выбрать из ряда лучший, объяснить свой выбор. При второй встрече экспериментатор показывает детям картинки с машинами (для мальчиков) или с животными (для девочек) и беседует о них с детьми. На третьем занятии ребенок лепит из пластилина грибок, на четвертом – делает аппликацию домика.

В дальнейших встречах взрослый играет в лото «Составь и расскажи сказку» с двумя детьми. Неполные картинки должны дополняться вставными квадратиками по сюжету знакомой сказки.

После чтения книг о детях обсуждаются темы, касающиеся жизни ребенка и окружающих его людей и т.д.

Таким образом, в ходе занятий взрослый последовательно вступает сначала в ситуативно-деловое, а потом во внеситуативно-познавательное общение с ребенком и все ближе подводит его к общению на личностные темы.

Второе требование, которое учитывается при проведении занятий обучающего характера, состоит в переходе от простой констатации детьми фактов и их высказываний о принадлежности объектов и обладании ими к оценке явлений. Выполнение этого требования осуществляет переход ребенка от потребности в сотрудничестве и уважении взрослого к потребности во взаимопонимании со вз-

рослым и сопереживании с ним, то есть к тому содержанию потребности, которое специфично именно для внеситуативно-личностного общения.

Последнее требование формирующих опытов заключается в постоянном поощрении ребенка к активности. При этом взрослый как старший партнер выступает с инициативой только в случае полного бездействия ребенка. В остальных же обстоятельствах он идет навстречу ребенку, предоставляя ему выбор действия.

Занятия проходят в свободной непринужденной форме. Продолжительность их регулируется самим ребенком, но не превышает 20 минут.

Главный вывод из результатов второго формирующего эксперимента заключается в том, что гипотеза о влиянии общения на характер избирательности получила свое подтверждение. При этом нет той неоднозначности, которая проявилась в результате первого формирующего эксперимента и побудила продолжить исследование. Установлено значительное увеличение группы детей, обнаруживших «социальную» избирательность в заключительном контрольном опыте. При рассмотрении индивидуальных случаев наблюдается переход от «несоциальной» избирательности к «социальной» или же отказ части детей с «несоциальной» избирательностью от своей прежней направленности, который можно рассматривать как шаг в том же направлении, но без достижения окончательного результата.

Подобное знакомство с характером сдвигов у каждого из детей позволяет увидеть, что изменения в их поведении осуществляются в полном соответствии с гипотезой. Такие результаты можно считать весьма надежным свидетельством в пользу предположения, положенного в основу формирующих опытов.

Вместе с тем полученные факты таковы, что опять выдвигают (уже на новом уровне) вопрос о взаимоотношении между характером избирательности дошкольников и формой их общения со взрослым. Отсутствует стопроцентное соответствие между избирательностью и общением детей. Избирательное отношение к «социальным» воздействиям отмечается у детей с внеситуативно-личностной, внеситуативно-познавательной формами общения и даже у детей, находящихся на уровне ситуативно-деловой коммуникации. Среди детей с внеситуативно-личностной формой общения обнаруживаются дети, имеющие «социальную» избирательность, но многие из таких детей показывают избирательность «несоциального» характера или не обнаруживают устойчивой избирательности вообще.

Оба формирующих эксперимента позволяют утверждать, что организация общения и целенаправленное повышение его уровня надежно обеспечивают усиление преимущественного интереса к «социальным» воздействиям, независимо от того, каков был материал коммуникативной деятельности. Помимо этого общего эффекта (обобщенного по своему характеру), занятия повышают также внимание и интерес многих детей к тому материалу, на котором строятся контакты ребенка и взрослого. Таким образом, полученный в ходе исследования результат, связанный с повышением у детей избирательности по отношению к социальным факторам в связи с формированием внеситуативно-познавательного общения, нельзя однозначно объяснить лишь влиянием общения, так как само общение и его содержание (материал, который использует взрослый в ходе общения) являются разнонаправленными.

Выделение в деятельности общения формы и содержания предполагает также выявление их влияния на психическое развитие ребенка. Для решения вопроса о роли общения в проявлении избирательного восприятия у детей дошкольного возраста, а также для изучения роли формы и содержания общения в психическом

развитии детей дошкольного возраста мы провели специальные исследования, в которых форма и содержание общения были как разнонаправлены (первое исследование), так и однонаправлены (второе исследование).

Мы полагали, что организация внеситуативно-личностного общения повысит внимание детей к воздействиям взрослых, а это, в свою очередь, обусловит усиление предпочтительного отношения ребёнка к воздействиям «социальной» категории.

Главный вывод из результатов формирующего эксперимента заключается в том, что гипотеза о влиянии общения на характер избирательности получила свое подтверждение. Установлено значительное увеличение группы детей, обнаруживших «социальную» избирательность в заключительном контрольном опыте. При рассмотрении индивидуальных случаев наблюдается переход от «несоциальной» избирательности к «социальной» или же отказ части детей с «несоциальной» избирательностью от своей прежней направленности, который можно рассматривать как шаг в том же направлении, но без достижения окончательного результата.

Оба формирующих эксперимента позволяют утверждать, что организация общения и целенаправленное повышение его уровня надёжно обеспечивают усиление преимущественного интереса к «социальным» воздействиям, независимо от того, каков был материал коммуникативной деятельности. Помимо этого общего эффекта (обобщенного по своему характеру), занятия повышают также внимание и интерес многих детей к тому материалу, на котором строятся контакты ребенка и взрослого.

Хотя **избирательность и общение** не связаны стопроцентно, они тем не менее изменяются **однонаправлено**, и взаимосвязанность их изменений статистически значима. Это позволяет сделать вывод о том, что коммуникативная деятельность в целом (и форма, и содержание) определяет избирательность детей к зрительно воспринимаемым воздействиям лишь как один из ряда факторов, чем, очевидно, объясняется отсутствие стопроцентной корреляции между общением и избирательностью.

Результаты экспериментов показывают, что, изменяя форму общения, можно одновременно влиять и на характер избирательности. Это реально происходит двумя разными путями. При первом и более простом материал ложится в основу общения, внимание и интерес к нему ребенка повышаются. Такое влияние обнаружено в опытах с формированием внеситуативно-познавательного общения. В более сложном случае внимание ребенка сосредоточено не на материале занятий, а на **личности и деятельности взрослого партнера**. Необходимость решать коммуникативные задачи требует от него внимательного наблюдения за поведением взрослого, чуткой реакции на его воздействия, и это повышает чувствительность детей к «социальным» воздействиям вообще.

Необходимо учитывать, что воздействия эксперимента имеют для ребенка лишь относительное значение. Есть все основания утверждать, что для него внимание и целенаправленные воздействия нового взрослого человека, каким является экспериментатор, очень важны. Об этом свидетельствуют разнообразные особенности поведения детей, о которых говорилось ранее. Вместе с тем не стоит преувеличивать значение вмешательства в жизнь дошкольника и думать, что кратковременные и ограниченные по своему содержанию воздействия взрослого-экспериментатора могли разрушить особенности отношения детей к миру видимых объектов, которые складывались у них на протяжении нескольких лет

после появления на свет. Важно, что вмешательство осуществляется на стабильном фоне взаимоотношений детей с другими взрослыми и, прежде всего с близкими людьми и воспитателями, то есть с лицами наиболее значимыми в сфере взаимоотношений дошкольников. Эффективность воздействия, подтвердившаяся в формирующих экспериментах, объясняется тем, что выдвинутая гипотеза по сути правильна, и именно поэтому так хорошо работает модель, построенная на ее основе. Мы в своих исследованиях высказали предположение о связи избирательности и общения. Рассмотрим эту зависимость с теоретических и экспериментальных позиций.

Применение разнообразных методик, качественная и количественная обработка результатов опытной работы позволяет с уверенностью сказать, что в дошкольном возрасте более половины детей обычно обнаруживают избирательное отношение к видимым «социальным» воздействиям. Таким образом, в зрительной модальности сохраняется тоже положение, которое было установлено в сфере слуховой модальности.

Можно утверждать, что большинство детей дошкольного возраста при восприятии видимых воздействий, связанных с человеком, обнаруживают их скорее, чем воздействия, не связанные с ним, «обрабатывают» эту информацию на более высоком уровне, демонстрируют более глубокий и устойчивый интерес к «социальным» воздействиям и придают им особое значение при организации ответного поведения.

Разные методические приемы выявляют избирательное отношение к социальным воздействиям неодинаково. Для полной характеристики явления избирательности можно рекомендовать единый совокупный ее показатель, построенный на основе ряда разнообразных единичных показателей.

Избирательность к «социальным» видимым воздействиям наблюдается у детей на протяжении всего дошкольного детства. Однако анализ поведения детей разных возрастных групп позволяет утверждать, что выраженность ее **не всегда одинакова**. Наиболее ярко она выявляется после пяти лет, а у многих младших дошкольников даже в самых сложных ситуациях нередко обнаруживается избирательность к «несоциальным» воздействиям. Правда, в иных обстоятельствах они придают повышенную значимость «социальным» воздействиям, например, при решении задачи обнаружения изменения во внешности взрослого человека. Это говорит о том, что в различных условиях значение воздействий той или иной категории может изменяться.

На фоне общей склонности детей дошкольного возраста отдавать предпочтение «социальным» воздействиям отмечается линия возрастного развития избирательности, приводящая к максимальному ее выражению у старших дошкольников и начинающаяся в младшем дошкольном возрасте.

На вопрос о связи избирательности и общения в экспериментах получен ответ, который отличается сложностью. Не удалось наблюдать картины однозначной зависимости между характером избирательности и развитием общения детей. Дело обстоит таким образом, что «социальная» избирательность может обнаружиться у дошкольников с любой формой общения и, наоборот, на уровне каждой формы общения встречается избирательность «социальная» и «несоциальная», а также отсутствие устойчивой избирательности.

Вместе с тем результаты экспериментов показывают, что, изменяя форму общения, можно одновременно влиять и на характер избирательности. Это реально

происходит двумя разными путями. При первом и более простом материал ложится в основу общения, вниманис и интерес к нему ребенка повышаются. Такое влияние обнаружено в опытах с формированием внеситуативно-познавательного общения. Дети, с которыми экспериментатор ведет на занятиях разговор о машинах и зверях, в заключительных опытах начинают ориентироваться, главным образом, на картинки со зверями и машинами.

В более сложном случае внимание ребенка сосредоточено не на материале занятий, а на личности и деятельности взрослого партнера. Необходимость решать коммуникативные задачи требует от него внимательного наблюдения за поведением взрослого, чуткой реакции на его воздействия, и это повышает чувствительность детей к «социальным» воздействиям вообще.

Таким образом, можно констатировать существование двух противоположных по своему характеру путей влияния общения на избирательность. В одном случае общение привлекает внимание ребенка к тому, что служит его материалом, а в другом – общение усиливает внимание детей к поведению человека и повышает эффективность восприятия и различения ими коммуникативных сигналов.

Влияние общения по своей природе оказывается сложным, а во многих случаях принципиально неоднозначным. Это объясняет, почему между общением и избирательностью не обнаруживается стопроцентной корреляции. Кроме того, нельзя исключать предположение, что избирательное отношение к тем или иным воздействиям испытывает влияние совершенно посторонних для коммуникативной деятельности факторов. Ведь картинка и реальный объект могут классифицироваться не только по признаку «социальности», но и по другим самым различным признакам (цвету, новизне, необычности в данной обстановке и т.д.). Поэтому должна удивлять не столько однозначность связи между избирательностью и общением, сколько та относительная легкость, с которой сдвиги в общении приводят к переменам в избирательности. Конечно, эти перемены могут быть кратковременными и локальными, однако, полученные сдвиги поражают своей демонстративностью и тем, что они обнаруживаются в поведении, мало осознаваемом самими детьми, что свидетельствует о большой глубине, на которой происходят описанные изменения.

Необходимо иметь ввиду, что в практике возникают случаи, когда задача по переориентировки ребенка становится особенно острой. Так, в случае отсутствия у него соответствующего интереса к сфере, в которой происходит обучение, можно выдвинуть специальную задачу формирования избирательности в нужном направлении. Материал будущего интереса ребенка необходимо включить в контекст общения его со взрослым на соответствующем уровне (ситуативно-словом или внеситуативно-познавательном). Другой случай может вызвать необходимость повысить чувствительность ребенка к воспитательным воздействиям взрослого. Для этих целей полезной должна стать организация внеситуативно-личностного общения. Полученные данные позволяют ожидать, что в результате такого общения у детей повысится общая чувствительность к «социальным» воздействиям на основе формирующейся потребности в единстве мнений и переживаний со взрослыми.

Наиболее ярко избирательность к «социальным» воздействиям проявляется в младенческом возрасте, когда отношения с окружающим миром в громадной степени опосредствованы отношениями с близкими взрослыми. Для детей этого возраста понятно и естественно разделять всю информацию, которая к ним

поступает, на связанную с человеком и не связанную с ним. Такое разделение равнозначно для младенцев делению информации на важную и неважную, существенную и не существенную.

Сохраняется ли это разделение для «социальных» и «несоциальных» воздействий в последующие годы? Результаты настоящего эксперимента с уверенностью позволяют сказать, что в дошкольном возрасте оно, во всяком случае, существует лишь у младших дошкольников в ряде конкретных ситуаций.

Этот вывод имеет важное значение, как в теоретическом плане, так и в практическом отношении.

Установленный факт, что именно на материале отношений между людьми логические и другие интеллектуальные операции осуществляются раньше и протекают эффективнее, чем на материале взаимосвязей между предметами, объясняется тем, что отношения между людьми понятнее детям, интереснее, имеют для них большое жизненное значение, чем абстрактная, далекая от их практики взаимосвязь между предметами.

Установленная закономерность имеет прямой выход в практику организации занятий с детьми. Очевидно, новые занятия эффективнее проводить сначала на «социальном» материале (на отношениях между людьми) и лишь позднее, после того как ребенок научится действовать в этих, близких ему обстоятельствах, можно переводить его к задачам на материале взаимосвязи между предметами. То же самое должно приниматься в расчет и при организации наглядных средств обучения.

Следует ожидать, что на картинках, фотографиях и других изображениях дошкольники (во всяком случае, среднего и старшего возраста) в первую очередь будут выделять людей, и эти компоненты в сложных композициях могут заслонять и даже маскировать компоненты «несоциального» характера. Занятия с методистами и воспитателями, которые проводились на материале этих исследований, помогли практическим работникам, по их отзывам, повысить эффективность обучения и воспитания детей в детских садах.

Другой важный вывод: в тех случаях, когда требуется повысить внимание ребенка к изучаемому материалу; самый и простой и действенный способ состоит, по-видимому, в том, чтобы организовать на его основе общение с человеком, которого дети уважают и любят. опыты показывают, что такой прием позволяет быстро переключить внимание детей в нужном направлении, пробудить относительно устойчивый, длящийся неделями интерес, повысить их активность.

Проведенные эксперименты свидетельствуют о **высокой эффективности приемов по целенаправленному развитию коммуникативной деятельности детей**. опыты подтверждают, что способность ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослым, при прочих равных условиях, очень благотворно влияет на его деятельность и поведение. Когда ребенок достигает этого уровня общения, он становится наиболее открытым для воспитательных воздействий взрослого, охотно подчиняется его требованиям, с готовностью воспринимает исходящие от взрослого нормы и образцы поведения, поскольку у него складывается потребность в достижении единых со взрослым оценок и мнений.

Полученные результаты и выводы имеют также практическое значение, так как с одной стороны дают основание для построения общей концепции обучения и воспитания детей дошкольного возраста и, с другой стороны, позволяют наметить основы коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в общении.

§ 2 • Психологические основы коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в общении

Одним из актуальных вопросов перестройки системы образования остается вопрос: каким должно стать обучение. Прежде всего – самостоятельным, развитым, творчески воспитывающим личность, эффективно действующим в учении, в общении. Применительно к возрастной психологии очевидна необходимость использования целостного подхода в изучении психики ребенка, его личности. Сегодня современная система образования не ограничивается тезисом о усвоении детьми суммы знаний и навыков, воспитанием моральных качеств. Принцип **развивающего обучения**, выдвинутый в 1930-е годы А.С. Макаренко, развитый в 1970-90-х годах в научных школах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, приобретает новое содержание в настоящее время. Такое направление дало мощный импульс для развития новой отрасли психологии – **психодиагностики**, ибо практика показывает, что в отношении всех детей, как отстающих в развитии, так и опережающих своих сверстников, встал с особой остротой вопрос о современной **диагностике, профилактике** возможных отрицательных последствий для **развития личности, современной педагогической коррекции**.

Д.Б. Эльконин в своих последних работах¹ разъединяет **диагностику в возрастной психологии**, «которая должна исходить из теории психического развития в детстве, принципов выделения отдельных периодов развития, характеристики процессов развития, особенностей ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода», и **диагностику в педагогической психологии**, «которая имеет свои задачи и базируется на теории учения и усвоения, на теории соотношений обучения и развития, на объективном психологическом анализе системы понятий каждой учебной дисциплины».

В настоящей работе пойдет разговор о **психодиагностике дошкольного периода** детства, потому речь будет идти о **психолого-педагогической диагностике**, которая одновременно осуществляет **контроль динамики психического развития** детей, обучающихся и воспитывающихся в дошкольных учреждениях, и **коррекции развития** с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания детей, с другой стороны, речь идет о **развивающем эффекте** и механизмах **воспитания и обучения** с целью разработки рекомендаций как диагностической, так и коррекционной службы в дошкольном возрасте. В целом мы должны обратить внимание на становление и развитие целого направления, эффективность которого всецело зависит от практических нужд. Практика обучения и воспитания подрастающего поколения показывает необходимость деятельности отдельной службы в образовании, которой по праву должна стать психологическая служба в дошкольном учреждении – как первом звене образования.

Коррекционная работа с детьми, имеющими трудности в психическом развитии, традиционно относится к работе психолога. Вместе с тем, как нам кажется, знакомство с основными методами коррекционной работы является **необходимой задачей профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений**. Знание путей помощи трудным детям и владение навыками их реабилитации поможет педагогу, во-первых, сознательно подходить к проблеме профилактики труд-

¹ Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М., 1995. Серия «Психологи отечества». С.315.

ностей в развитии, так как пути и методы коррекционной работы, во многом, одновременно, являются условиями развития той или иной психической функции или новообразования. Во-вторых, как показывает практика, коррекционная работа, проводимая только психологом малоэффективна, поэтому включение методов этой работы в повседневную работу педагога может повысить качество проводимой реабилитации.

Всё выше сказанное имеет прямое отношение к коррекционной работе, направленной на преодоление трудностей в развитии общения. Помимо этого, недоразвитие общения в силу своего основополагающего положения на психическое развитие ребёнка может служить основой для появления трудностей в обучении, игре, повседневном поведении детей. Нередко отмечаются случаи, когда дети с агрессией, например, имеют трудности в развитии общения. В литературе многократно отмечается, что недоразвитие общения может стать основой для низкого уровня психологической готовности детей к школе (Е.О. Смирнова, Г.И. Капчеля, Е.Е. Кравцова). Таким образом, многие разнообразные трудности и проблемы детей дошкольного возраста имеют в своей **основе развитие общения**. Это делает задачу, знакомство педагогов с путями и методами коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в развитии общения, особенно актуальной.

При построении коррекционной работы с детьми мы руководствовались, с одной стороны, типологией трудностей в развитии общения (третья глава, второй параграф) и, с другой стороны, условиями целенаправленного развития общения у детей дошкольного возраста (четвёртая глава, первый параграф).

Итак, нарушения развития общения могут касаться как компонента, направленного на развитие собственно **личностных отношений**, так и компонента, отвечающего за **содержательную сторону общения**. При этом необходимо иметь в виду две глобальные сферы детского общения – общение со взрослым и со сверстником. Несмотря на их тесную взаимосвязь и взаимообусловленность, каждая из этих сторон имеет свою логику развития и характеризует уровень общения ребёнка с разных сторон.

Основным условием развития общения в дошкольном возрасте является **целенаправленная работа взрослого**, в которой он последовательно **моделирует разные виды общения**, привлекая внимание ребёнка к разным его сторонам. Это же относится и к формированию общения ребёнка со сверстником. Правда, при этом роль взрослого, помимо собственного общения с ребёнком, состоит ещё в организации общения двух или нескольких детей.

Работа по целенаправленному развитию общения у детей дошкольного возраста должна строиться с учётом, во-первых, социальной потребности ребёнка и, во-вторых, быть интересной и привлекательной для ребёнка.

Деятельностью, в которой все вышеперечисленные факторы могут быть одновременно учтены, является **детская игра**. Во-первых, игра в своей структуре предполагает два пласта – один из которых связан собственно с отношением между партнёрами, а другой – с содержательной стороной деятельности. Во-вторых, именно в игру взрослый может легко включиться и как равноправный партнёр, и как организатор игры детей между собой. Наконец, в-третьих, игра строится на содержании, интересном и привлекательном для ребёнка (то есть с учётом его потребности), и участие в ней детей дошкольного возраста отвечает особенностям их психического развития.

Использование **игры** в качестве **основного механизма коррекции трудностей в развитии общения** даёт ребёнку возможность восполнить пробелы в сфере общения, с одной стороны, а с другой стороны, научиться управлять процессом общения.

Исследование коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в развитии общения, состояло из двух частей. В первой части мы провели коррекционную работу с детьми, у которых по нашим методикам были выявлены трудности, связанные с тем, что ребёнок имел существенные изъяны в развитии того или иного стиля общения. Во второй части развитие общения детей связывалось с разными сторонами психологического развития – развитием сенсорики, памяти, воображения и др.

Итак, дети, ставшие объектом нашей работы, в первой части коррекционной работы испытывали трудности, ориентируясь, преимущественно, на один из его компонентов – личностно-отношенческий или содержательный или, наоборот, перескакивая через некоторое время от одной стороны общения к другой. Такое положение дел вызывает серьёзные препятствия организации обучения.

Так, в одном случае ребёнок игнорирует содержательную сторону обучения, стремясь самыми разными способами показать свою привязанность к взрослому. В другом случае ребёнок, наоборот, так занят материалом или содержанием занятия, что не в состоянии слушать объяснения взрослого и следовать его инструкциям. Наконец, в третьем случае ребёнок перескакивает от материала к своим личностным отношениям ко взрослому и вообще не держит контекст совместной со взрослым деятельности.

Как мы уже указывали, основным коррекционным средством, используемым нами при построении реабилитационной работы с детьми, были **коррекционные игры**. Использование в коррекционной работе разнообразных видов игр позволило нам делать предметом нашего общения с ребёнком социальные отношения (ролевая игра), содержание совместной деятельности (игры с правилами) или совместная задача (коллективное сочинение сказки).

Термин **«коррекционная игра»** предполагает наличие некоторой деятельности, которую можно считать игровой. В соответствии с определением игры коррекционная игра является динамической системой межличностных отношений между взрослым – ребёнком и воспитателем»².

Коррекционная игра является для ребенка тем же, чем речь является для взрослого. Это средство для выражения чувства, отношений и самореализации. У детей возникают существенные трудности при попытках рассказать, что они чувствуют или как на них повлияло то, что они пережили в присутствии заинтересованного, тонко чувствующего, эмпатически настроенного взрослого. Они могут показать, что они чувствуют, выбрав соответствующий игровой материал. Каждая игра полна смысла и чрезмерно важна для ребенка, так как через игру становятся доступными те области, чтобы сказать то, что они не могут сказать, сделать то, что им самим нелегко сделать и выразить чувства, которые могут вызвать неодобрение окружающих. Игра – символический язык для самовыражения; игра может открыть нам то, что пережил ребенок, как он реагирует на то, что он пережил;

² Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Международная педагогическая академия, 1994.

чувства, связанные с тем, что он пережил; какие желания, мечты и потребности возникают у ребенка и особенности его Я-концепции.

Для коррекции различных сторон психического развития ребенка средствами общения были разработаны специальные **развивающие игры**. Следует помнить, что в жизни и младшего школьника игра занимает значительное место. Психологи отмечают (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев), что игра очень важна в жизни школьника и рекомендуют введение игровых элементов на уроках в младших классах. Однако при этом должны соблюдаться следующие условия:

- игра не должна снижать рабочего настроения детей;
- не делать урок развлекательным.

Организация коррекционной работы с детьми показала, что реабилитация детей требует как соблюдения общей логики развития общения в дошкольном возрасте, так и учета индивидуальных особенностей. Так, в исследовании Т.И. Сурковой (1996), выполненном под нашим руководством, были разработаны занятия, которые носили развивающий характер и раскрывали каждый в отдельности содержание стиля общения педагога с детьми 6-8-летнего возраста. Все методические приемы по своему содержанию были ориентированы на детей разной возрастной категории и учитывали особенности общения, выявленные нами в констатирующей части.

Все методические приемы по своему содержанию едины для детей разной возрастной категории. Все методические приемы педагог детского сада и педагог начальной школы могут использовать в практической работе, на любом занятии. Методические приемы, такие как: а) рассматривание и обсуждение сюжетных картинок; б) прослушивание «голосов взрослых» и подбор картинок к стилю общения взрослого; в) умение рассматривать и описывать картинки самостоятельно; г) беседы с детьми; д) уроки общения; е) индивидуальная работа с детьми конца дошкольного и начала младшего школьного возраста, обеспечили развитие познавательных психических процессов. Именно комплекс психокоррекционных методик (см. кн. Х.Т. Шерьяздановой, Т.И. Сурковой «Педагогу о стиле общения с детьми». – Алматы: Рауан, 1996) дал возможность убедиться в эффекте воздействий взрослого педагога. Уже с первых занятий воздействия взрослого с применением различных стилей общения достигли цели. Все дети включились в познавательное общение. Они с удовольствием занимались, задавали вопросы, вспоминали кое-что из собственного опыта. При этом происходило и **развитие общего отношения детей ко взрослому**. Благодаря занятиям по формированию познавательного общения, многие дети стали испытывать ко взрослому спокойное, доброжелательное отношение. Большинство же детей стремятся пообщаться со взрослыми и на посторонние темы. Некоторые дети настойчиво добивались расширения общения со взрослыми, используя различные пути (затевали разговор по время проведения занятия, рассказывали о разных событиях, демонстрировали свои умения и т.п.).

Практика показала, что часто используемые в школе и в детском саду **меры воздействия** (окрики, наказания, вызов родителей и т.п.) не приводят к желаемым результатам, поскольку дети к ним полностью адаптируются. Наоборот, было важно создать в классе и в группе детского сада **специальную обстановку**, чтобы школьники не травмировались неудачами в учении, чтобы у них появилось **доверие и расположение к учителю, уверенность в своих возможностях**

достигнуть успеха в усвоении знаний. В начале учебного года, когда подобный контакт еще отсутствует, дети нередко считают, что многие требования учителя и воспитателя есть результат его излишней придирчивости, несправедливости, и поэтому оказывали сопротивление. Обратим внимание на то, что все полученные результаты в экспериментальной части имеют положительный знак. Это свидетельствует о том, что в целом у наших школьников и у дошкольников имелась **прямая связь со стилем общения и уровнем развития психических процессов** в учебной деятельности. Вместе с тем эта связь между разными стилями общения статистически выражена по-разному.

Занятия с дошкольниками и младшими школьниками были развивающего характера: все они предполагали не только выяснение стиля общения педагогов, но и учили детей различать его варианты, поэтому в методике наших развивающих занятий были использованы как общедидактические, так и специфические положения.

Среди общедидактических принципов на первое место выдвигается активность и сознательность учащихся, систематичность и последовательность, учет возрастных особенностей и доступность материала. На основе этих принципов строится все коррекционное обучение. Кроме того, специфическими для данного обучения являются следующие принципы: системный подход в преодолении трудностей в общении, который предполагает коррекционное воздействие на компоненты психического развития (внимания, памяти, мышления) в учебном процессе. Осуществление этого принципа означает **комплексную работу** над всеми психическими компонентами, т.к. у детей, имеющих несрезко выраженное межличностное общение, нарушение охватывает структурные компоненты моделей общения со взрослыми. В этой ситуации ребенок не усваивает учебный материал, плохо входит в контакт со сверстниками, а так же с друзьями. Несмотря на комплексную работу по стилям общения, в каждом отдельном случае учитывается наиболее пострадавшее звено.

Изменение целевых методических установок в процессе обучения общению обусловлено характером преобладания на начальных и поздних этапах коррекционного воздействия. Поэтому в процессе обучения мы обучали детей стилю общения педагогов, уделяли внимание преодолению у детей влияния авторитарного (жесткого) стиля общения, а также учили детей сопоставлять, сравнивать разные стили и выделять для себя более значимые.

Пропевдический характер специального обучения предлагает **создание условий**, подготавливающих учащихся к усвоению программного материала по предметам. Осуществление этого принципа означает опережение работы учителя в классе. Вначале на занятиях необходимо развивать способность к наблюдению и сравнению. После этого дать сравнение моделей общения с целью, чтобы учащиеся на протяжении всего урока-занятия могли сделать вывод по материалу. Таким образом, опережение работы учителя на уроках облегчает освоение учащимися школьной программы, с другой стороны, ставится задача предупреждения и налаживания у них заинтересованности к ведению урока в разных стилях общения, его влияния на психические процессы при ответах детей. Для детей, имеющих отклонение в общении, характерны ошибки: настороженность, замкнутость, высказывания и окрики друг на друга и т.п., поэтому дети, научившись разбираться в стиле руководства взрослых, этих ошибок не делают.

При проведении формирующих занятий нами также учитывались общие требования, которые необходимо соблюдать при обучении детей стилям общения. Эти требования состояли в следующем:

- постепенном переходе от игры вместе со взрослым, к беседе с ребенком;
- переводе детей от простой констатации фактов в высказываниях о принадлежности объектов, об обладании ими – к оценке явлений и предметов в «социальном» окружении ребенка с последующим обсуждением таких оценок и согласованием мнения детей;
- в постоянном поощрении ребенка в активности, где взрослый – старший партнер, выступал с инициативой только в случае полного бездействия ребенка.

В процессе коррекционной работы с детьми детского сада с младшими школьниками оказалось **легче корректировать недостатки в занятиях в форме обучения**, когда использовались разные стили общения, выявлялись их элементарные интеллектуальные умения и гораздо труднее в сфере саморегуляции. В этой коррекционной методике помогло новое направление в работе «Вальдорфской педагогики», где ребенок сам выбирает, сам находит свою «саморегуляцию», делает сличение результата деятельности с целой программой. Поэтому коррекционная работа была направлена именно на эти результаты, чтобы дети могли почувствовать себя в разных сферах общения с учителем и друг с другом. Эмоциональное отношение детей к интеллектуальной деятельности позволило нам обеспечить и сформировать в учебном процессе те знания, которые ребенок мог воспринимать от учителя и воспитателя, не обращая внимания на стили общения. А именно воспринимать учителя зрительно, уметь слышать его голос, определять мимику, улавливать жесты.

Планируя коррекционное обучение, мы поставили своей задачей **предупреждение** появления этих ошибок. Для этого в свою работу подключили **развивающие задания**, мимический язык, образные картинки и т.д. Психологический характер различных игр показал, что каждый из них имеет разное значение для формирования отдельных компонентов памяти, внимания, мышления. Так, предметная среда в основном складывается в начальных формах режиссерской игры, где ребенок упорядочивает единым сюжетом различные предметы и игровой материал. Прошлый опыт ребенка получает наибольшую реализацию в сюжетно-ролевой игре, когда проигрываются все его жизненные впечатления. Наконец особая внутренняя позиция формируется сначала в образно-ролевой игре, а затем получает интенсивное развитие в режиссерской. Необходимо отметить, что основное свойство моделей общения – это видеть целое в общении с позиции «режиссера в режиссерской игре». Таким образом, при формировании психических процессов в стилях общения, надо особо соблюдать внутреннюю позицию у детей и использовать именно эти виды детских игр.

Педагог должен учитывать, что для детей 6-8 лет необходимо производить стыковку игровой и учебной деятельности. Поэтому его педагогическая деятельность в основе своей должна быть **развивающей психические качества**, составляющие основу интеллектуального развития.

Изложенный в данном параграфе материал преследовал основную цель – показать методы и особенности коррекционной работы с детьми-дошкольниками. Укажем на важнейший результат такой работы, а именно на положительные сдвиги

ги в поведении детей после того, как была проведена специальная коррекция и созданы условия для интенсивного развития сферы общения.

Отметим материалы Т.И. Сурковой (1996), Н.Ж. Баримбекова (1997), Г.М. Касымовой (1997), говорящие о необходимости **расширенного понимания процесса обучения**, включение в этот процесс психологически обоснованных задач развития личности ребенка, гибкой пересорентации учебных программ с учетом индивидуальных особенностей детей. Для этого педагоги-воспитатели дошкольных учреждений, начальных классов должны овладеть методами и приемами психолого-педагогической коррекции, научиться «видеть» ребенка и уметь ему помочь. Лучше предотвращать трудности, чем потом их исправлять. Поэтому профилактика трудностей в развитии детей в условиях детского сада и начальной школы является полноценной, неотделимой от воспитательно-образовательного процесса.

Психокоррекционные игры в дошкольных учреждениях могут быть применены для решения следующих задач:

- для оказания психологической помощи педагогу;
- для интенсивного развития всей интеллектуальной сферы и личности детей;
- для улучшения социально-психологического климата в педагогическом коллективе.

Общеизвестно, что **игра является основным видом обучения в дошкольном возрасте** и одновременно она является и **условием психического развития ребенка**. Безусловно, в дошкольном возрасте усвоение новых знаний в игре происходит значительно успешней, чем на учебных занятиях. Обучающая задача поставленная в игровой форме, имеет то преимущество, что в ситуации игры ребенку понятна сама необходимость приобретения новых знаний и способов действия. Ребенок, увлеченный привлекательным замыслом новой игры, как бы не замечает того, что он учится, хотя при этом он то и дело сталкивается с затруднениями, которые требуют перестройки его представлений в познавательной деятельности. Если на занятии ребенок выполняет задание взрослого, то в игре он решает свою собственную задачу.

В современной дошкольной педагогике воспитательное и обучающее значение игры, в принципе, признается. Но в повседневной педагогической практике детского сада на игру фактически не остается времени. Причем она используется, как правило, лишь для закрепления знаний, полученных на занятиях. Такое искусственное разделение обучения на усвоение нового и закрепление усвоенного противоречит психологическим особенностям познавательного процесса в дошкольном возрасте. Знания, поданные в готовой форме и не связанные с жизненными интересами дошкольника, плохо им усваиваются и не развивают его. В игре же ребенок сам стремится научиться тому, что он еще не умеет. Однако огромные возможности развивающих игр, как правило, не используются. Репертуар таких игр очень беден и охватывает узкий круг задач. Особенно мало совместных игр, в которых участвует вся группа, практически отсутствуют игры, направленные на развитие волевых, нравственных качеств личности, на формирование гуманных отношений между людьми. Кроме того, нередко на занятии развивающая игра подменяется игровыми приемами, где преобладает активность взрослого, или простыми упражнениями. Использование дидактических игрушек или пособий тоже нередко называют игрой – стоит дать ребенку в руки пирамидку или матрешку и считается что игра состоялась.

Как и любая деятельность, игра призвана осуществлять задачи **обучения, воспитания, развития**. В дошкольном возрасте получение знаний происходит эффективнее в играх, чем в организованной форме – учебных занятиях, потому что это связано с развитием познавательных особенностей данного возраста. Обучающая дидактическая задача, предложенная на занятиях, мало понятна ребенку, а если она дается в игре, то малыш незаметно втягивается в решение познавательных задач, заинтересованно пытается разрешить ту либо иную проблему, активизирует все свои познавательные процессы, а именно – мышление, память, восприятие, ощущение, воображение, эмоционально-волевые свойства.

Развитие осуществляется на протяжении всей жизни человека, но особенно интенсивно в детстве, поэтому **игра для дошкольного периода является ведущей**.

Основное назначение игры – **помочь освоению новых для человека форм деятельности**. С этих позиций ребенок осваивает первые движения, действия с предметами, общение с близкими людьми. Развитие человека происходит главным образом через **деятельность**. Для полноты развития требуется многообразие видов деятельности, которое недоступно ребенку, поэтому **игра восполняет необходимые, но отсутствующие виды деятельности, по своему моделируя их**. **Игровая модель воспроизводит** то, что непосредственно требуется от нее для **данного момента развития**: либо освоение предметных действий, либо личностных взаимоотношений, либо социальные роли, позиции и т.д.

Необходимо учитывать, что вводимые термины имеют многозначность и подвижность, поэтому их смысл необходимо иметь в виду через их соотношения. Термин «**развивающая игра**» в психологической науке употребляется достаточно широко. Мы в своей работе в **определении термина «развивающая игра» подошли функционально**, и главным для нас была **воспитательно-развивающая функция игры**. В этой связи в любых играх (подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых, народных и других) выступает главная функция – развитие личности. Данный аспект стал основным, группирующим все остальные существенные моменты.

Стремление к научной разработке и практическому осуществлению идеи развития личности создало едва ли мощное исследовательское направление в психологии в последние 20-30 лет нашего времени. При этом недостаточно использовался и учитывался наработанный за рубежом **личностный** подход, сложившийся в 1960-ые годы в русле гуманистической психологии К. Роджерса и других представителей этого направления (А. Маслоу, В. Франкл и др.) В начале 1980-х годов разработка проблем развития личности интенсифицировалась с утверждением личностного подхода и в воспитании. (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.В. Петровский и др.)

Реформирование школы открыло широкую дорогу инновациям, где наиболее важным стало утверждение **объект-субъектных** отношений между педагогами и воспитанниками в учреждениях образования (детский сад, школа, вуз), вместо преобладавших ранее **субъект-объектных** отношений, когда воспитанника считали объектом педагогического воздействия, а не субъектом собственного развития. Личностный подход нашел отклик в «педагогике сотрудничества» Ш.А. Амонашвили (Амонашвили, 1983).

Теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы, предпринятый нами, убеждает нас в том, что нет никакой необходимости

суживать понятие «развивающая игра». Именно данное определение отличается от термина в педагогике тем, что функции игр раздроблены (обучающая, воспитательная, диагностическая, развивающая, социализирующая). Мы попытались сконцентрировать в определении «развивающая игра» и **социальное и психическое развитие**, исходя из глобального понимания – **развития личности**. Мы ввели термин «развивающая игра» как педагогически целенаправленную деятельность взрослого, содержательная основа которой задается преимущественно игровой культурой. Однако к этому не сводится все содержание, оно включает, к примеру, и народные игры, и сюжетно-ролевые, и другие виды игр, способствующие формированию личности детей.

Психология, нацеленная на развитие личности ребенка, предполагает рассмотрение психологических возрастов с позиций возрастных в психологии **новообразований**. Это означает, что необходимо как выделить закономерности игры и новообразования фаз развития, так и установить взаимосвязь и взаимозависимость между ними, использовать особенности формирования новообразований при решении важнейших практических задач. Изучение психологических механизмов развития и применения игр в обучении дает ключ к построению **целостной системы дошкольного образования**, где могут быть созданы условия для полноценного психического и личностного развития ребенка. Проблема обучения детей дошкольного возраста связана с учетом ведущих видов деятельности. В обучении детей данного периода происходит стыковка **двух видов – игры и учения**. Анализ игровой и учебной деятельности свидетельствует, что возможность принятия детьми учебных задач может служить показателем их подготовленности к школьному обучению. Вопрос о условиях и источниках способности к учению привел нас к изучению **применения развивающих игр** в аспекте проблемы психологической готовности детей к школьному обучению.

Развивающая игра – это не любые действия с дидактическим материалом и не игровой прием на обязательном учебном занятии. Это **специфическая, полноценная и достаточно содержательная для детей деятельность**.

Она имеет свои побудительные мотивы и свои способы действия³.

Развивающие игры характеризуются тем, что они содержат **готовый игровой замысел**, предложенный ребенку, **игровой материал и правила** (общения и предметных действий). Все это определяется целью игры, то есть тем, для чего эта игра создана, на что она направлена. **Цель игры** всегда имеет два аспекта: 1) **познавательный**, то есть то, чему взрослый должен научить ребенка, какие способы действия с предметами хочет ему передать; 2) **воспитательный**, то есть те способы сотрудничества, формы общения и отношения к другим людям, которые следует привить детям.

В обоих случаях цель игры должна формулироваться не как передача конкретных знаний, умений и навыков, а как **развитие определенных психических процессов и способностей ребенка**.

Игровой замысел представляет собой ту игровую ситуацию, в которую вводится ребенок и которую он воспринимает как свою. Это достигается, если игровой замысел опирается на конкретные потребности и склонности детей, а также на особенности их опыта. Например, для детей раннего возраста характерна особая

³ Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М., 1991. С. 5-12.

заинтересованность предметным миром. Привлекательность отдельных вещей придаст смысл их деятельности. Значит, замысел игры может основываться на действиях с предметами или на стремлении получить предмет в собственные руки.

Во всех случаях замысел игры реализуется в игровых действиях, которые предлагаются ребенку, чтобы его игра состоялась. В одних играх нужно что-то найти, в других – выполнить определенные движения, в третьих – обменяться предметами и т.п.

Игровые действия всегда включают в себя **обучающую задачу**, то есть то, что является для каждого ребенка важнейшим условием личного успеха в игре и его эмоциональной связи с остальными участниками. Решение обучающей задачи требует от ребенка активных умственных и волевых усилий, но оно же и дает наибольшее удовольствие. Содержание обучающей задачи может быть самым разнообразным: не убежать раньше времени или назвать форму предмета, успеть найти нужную картинку за определенное время, запомнить несколько предметов и пр.

Игровой материал также побуждает ребенка к игре, имеет важное значение для обучения и развития малыша и, конечно же, для осуществления игрового замысла.

И наконец, важной особенностью игры являются **игровые правила**. Правила игры доводят до сознания детей ее замысел, игровые действия и обучающую задачу.

Игровые правила бывают двух видов: **правила действия и правила общения**. Выполнение правил требует от ребенка определенных усилий, ограничивает его спонтанную активность. Но именно это и делает игру увлекательной, интересной и полезной для развития ребенка.

Для того чтобы игра действительно увлекла детей и лично затронула каждого из них, **взрослый должен стать ее непосредственным участником**. Своими действиями, эмоциональным общением с детьми взрослый вовлекает их в совместную деятельность, делает ее важной и значимой для них. Он становится как бы центром притяжения в игре. Это очень важно на первых этапах знакомства с новой игрой, особенно для маленьких детей. В то же время взрослый организует игру и направляет ее – он помогает детям преодолевать затруднения, одобряет их хорошие поступки и достижения, поощряет соблюдение правил и отмечает ошибки некоторых детей.

Совмещение взрослым двух разных ролей – участника и организатора – важная отличительная особенность развивающей игры.

Благодаря тому, что развивающая игра является активной и осмысленной для ребенка деятельностью, в которую он охотно и добросовестно включается, новый опыт, приобретенный в ней, становится его личным достоянием, так как его можно свободно применять и в других условиях. Перенос усвоенного опыта в новые ситуации в его собственных играх является важным показателем развития творческой инициативы ребенка. Кроме того, многие игры учат детей действовать «в уме», мыслить, что раскрепощает воображение детей, развивает их творческие возможности и способности.

Развивающая игра является довольно эффективным средством формирования таких качеств, как организованность, самоконтроль и т.д. Если правила поведения, декларируемые воспитателем, вне игры обычно плохо усваиваются детьми и часто нарушаются ими, то правила игры, которые становятся условием увле-

кательной совместной деятельности, вполне естественно входят в жизнь детей. Большое значение имеет при этом **совместный** характер игры, в которой воспитатель и коллектив сверстников побуждают ребенка к соблюдению правил, т.е. к сознательному управлению своими действиями. Оценивая вместе со взрослым действия сверстников, отмечаая их ошибки, ребенок лучше усваивает правила игры, а потом осознает и свои собственные просчеты. Постепенно возникают предпосылки к формированию сознательного поведения и самоконтроля, что является практическим освоением нравственных норм. Правила игры становятся как бы нормой поведения в группе, приносят новый социальный опыт. Выполняя их, дети завоевывают одобрение взрослого, признание и уважение сверстников.

Развивающие игры для обучения детей дошкольного возраста Г.М. Касымова (1998) классифицировала на три группы:

1 группа – игры, направленные на формирование взаимодействия в коллективе сверстников;

2 группа – игры, направленные на развитие нравственных качеств личности детей;

3 группа – игры, направленные на умственное развитие детей.

Каждая группа развивающих игр, в свою очередь, может быть подразделена на подвиды. Так, наиболее разнообразна в этом отношении третья группа игр, так как, подразделяясь на две большие подгруппы: на сенсорные игры и игры, развивающие познавательные психические процессы, они еще раз подразделяются на варианты, основу которых составляют усвоения различных сенсорных эталонов, первого подразделения, второго вида познавательной активности. Сенсорные игры подразделяются на игры:

- развивающие целенаправленное восприятие цвета (различение цветовых тонов);
- развивающие восприятие форм (различение, выделение формы);
- развивающие осязательное восприятие формы объемных предметов;
- игры на зрительное восприятие формы;
- развивающие восприятие качеств величин предметов.

Развивающие игры познавательного содержания предполагают развитие психических процессов:

- мышления,
- памяти,
- воображения, а также внимания,
- речи.

Помимо педагогической классификации, были разработаны психолого-педагогические требования к развивающим играм.

В практике дошкольного учреждения выбор игр часто бывает не достаточно продуманным и даже случайным. Между тем **выбор игры для воспитателя** – дело серьезное и ответственное. Игра должна давать ребенку применять на практике то, что ему уже знакомо, и побуждать к усвоению нового. Кроме того, при выборе игры нельзя ограничиваться только ее предметным содержанием, доступностью знаний и умений, требуется еще и предварительный анализ характера игры.

Первым решающим условием нормального психического развития ребенка и основой его благополучия в дошкольном учреждении являются **доброжелательные отношения со сверстниками и воспитателями, способность к сотрудничеству, совместной деятельности**. И хотя тип отношения к другим людям к трем

годам уже складывается, в этом возрасте еще возможна его коррекция. Поэтому в младшем дошкольном возрасте при поступлении ребенка в детский сад очень важно воспитывать у него активно-положительное, доброжелательное отношение ко взрослому.

Ребенок испытывает потребность и в общении со сверстниками. Ввести малыша в детский коллектив, научить его общаться и дружить – важнейшая задача воспитателя. Ведь от того, как сложатся отношения ребенка с воспитателем и другими детьми, зависят и его настроение, хорошее самочувствие, а так же успехи в познавательном и личностном развитии. Поэтому использование развивающих игр при знакомстве с коллективом сверстников, группой в целом, детским садом создаст атмосферу соучастия, взаимодействия.

В развивающих играх создается **связь между практическими и умственными действиями ребенка**. Например, в сенсорных играх, обследуя предметы (ощупывая, обследуя, накладывая один на другой, копируя его, и т.д.), создаются условия для развития внешних признаков предметов, благодаря которым ребенок научается присматриваться зрительного, слухового, осязательного обследования, помогающим ему различать, выделять качества предметов, сравнивать их по этим качествам и обозначать соответствующим словом, что составляет чувственную основу для всех способностей ребенка (познавательных, эстетических, творческих и т.д.), полноценного, осознанного восприятия окружающей действительности, причем все познавательные действия, направленные на решение обучающей задачи, предлагаются с учетом **возрастных возможностей** детей и не утомляют их.

В развивающих играх ребенок не просто **выполняет требование взрослого**, как это происходит на занятиях, но активно действует сам. Перед ним ставится определенная умственная задача (быть внимательным, запомнить что-либо, передать свою мысль словами и т.д.) и предлагаются рациональные приемы ее решения. Эти приемы основаны на установлении связи между разными познавательными процессами, которая обеспечивает их эффективность. В развивающей игре есть два начала: одно – несет развлекательность, другое – требует серьезности, мобилизации усилий. Соотношение этих двух начал определяет характер игровой ситуации и вид игры. Можно выделить четыре вида развивающих игр: игры-забавы, игры с ролью, игры-задачи, игры-соревнования.

Наиболее ярко развлекательное начало представлено в **играх-забавах**. Младший дошкольник всегда стремится к чему-то необычному, веселому. Положительные эмоции надежно защищают малыша от умственных перегрузок, ведь то, что развлекает, никогда не утомляет. Радостные переживания приносят ребенку игры-забавы, в которых полностью отсутствует сухой дидактизм и назидательность. Обучающая задача такой игры обычно увлекает ребенка и не требует особых усилий. Например, малышу предлагают поплясать с куклой, а затем выбрать, кому ее передать, или вместе со всеми покружиться в хороводе, или побегать и попрыгать под рифмованный текст. Игровые действия всегда связаны с движением и не обременяют ребят сидением на одном месте.

Вторым видом игр, в котором также преобладает развлекательное начало, являются **игры с ролью**. Психологические исследования показали, что ребенок, действуя в соответствии с ролью, полнее использует свои возможности и значительно легче справляется со многими задачами. Действуя от имени осторожных воробушков, смелых мышек или дружных гусей, ребята учатся незаметно для себя. Кроме того, игры с ролью активизируют и развивают воображение детей,

готовят к творческой самостоятельной игре, что особенно важно в младшем дошкольном возрасте, когда сюжетно-ролевая игра только формируется. Воображение здесь становится опорой для решения поставленной задачи.

В играх-забавах и играх с ролью обучающая задача является лишь условием реализации игрового замысла. В следующем виде игр – **играх-задачах** она составляет саму суть игры, ее смысл. Игровой замысел здесь опирается на интерес ребенка к умственной деятельности. Решение предложенной задачи становится условием игрового общения детей и средством, с помощью которого можно завоевать признание и уважение сверстников. **Игры-задачи посвящены развитию восприятия и других познавательных процессов.** Игровые ситуации здесь разнообразны: это и различные поручения (например, найти предмет с заданными свойствами по представлению), и детское лото (цветное, геометрическое), и загадывание и разгадывание загадок и т.д. Игры-задачи требуют от ребенка целенаправленной активной умственной деятельности, умения мобилизоваться, сосредоточиться, чтобы найти верное решение.

Четвертый вид игр – это **соревнование**. Побудительным мотивом здесь является сравнение себя с другими. Однако, как показывают психолого-педагогические исследования, этот мотив еще недостаточно развит у детей младшего дошкольного возраста. Игры-соревнования могут оказать отрицательное воздействие на неуверенного в себе, робкого, пассивного ребенка. Поэтому в предлагаемых играх («Пустое место», «Кто раньше дойдет до флажка?») содержатся лишь элементы соревнования, которые не травмируют малыша. Элементы соревнования могут использоваться во многих играх. Они подготавливают детей к правильной оценке своих возможностей и достижений.

Перечисленные виды игр не только опираются на интересы детей-дошкольников, но и развивают их. Веселые игры-забавы сменяются ролевыми играми, которые, в свою очередь, подводят ребенка к участию в играх-задачах, что является подготовкой к будущей учебной деятельности. Но **развивающей** игра становится лишь в том случае, если она **интересна** детям. А интересной ее может сделать только воспитатель.

Прежде всего воспитателю нужно правильно выбрать игру для своей группы **с учетом уровня развития большинства детей.** Первые два вида игр представляют собой психологическое вступление и подготовку детей к более сложным играм и начинать желательно именно с них. Поиграв с малышами в две-три игры, можно перейти к играм, в частности сенсорным и т.д.

Поскольку большинство развивающих игр **непродолжительны по времени и просты по своей организации**, их можно с успехом проводить как на занятии, так и в свободное время: на прогулке, во второй половине дня. Но если игра совсем незнакома детям и требует от них довольно высокого умственного напряжения, ее следует непременно проводить утром, в часы, отведенные для занятий. В это время дети наиболее продуктивно работают и лучше усваивают новое.

Главный методический принцип в использовании развивающих игр – их **многократное повторение**, которое является необходимым условием развивающего эффекта. Воспитанники по-разному и в разном темпе принимают и усваивают новое. Систематически участвуя в той или иной игре, дети начинают понимать ее содержание, лучше использовать условия, которые создаст игра для освоения и применения нового опыта.

Очень важно не только правильно выбрать игру, но и хорошо ее **провести**. Предварительно воспитатель должен подготовить необходимый игровой материал, понять психологические особенности игры и ее воспитательное значение. Нужно мысленно представить весь ход игры: как заинтересовать детей, как объяснить им **правила и действия**, кого выбрать на первые роли, как предотвратить возможные затруднения.

Особенность всех этих игр состоит в том, что в них **центром притяжения** является **взрослый** – он не только вносит новую игру в жизнь детей, но и служит для них образцом выполнения игровых действий и движений. Держась свободно, артистично, взрослый заражает ребят своей увлеченностью, весельем.

Одним из главных условий проведения таких игр является **добровольность участия детей**. Не беда, если не все сразу включаются в игру. Можно начинать ее и с небольшой группой желающих, которые откликнулись на приглашение воспитателя.

Психическое развитие дошкольника, являясь фундаментом всего дальнейшего развития, может рассматриваться как постепенное накопление знаний, развития психических качеств, способностей, которые нужны взрослому человеку. Каждый возраст характеризуется качественным своеобразием организма и психики ребенка, которое образуется сложным переплетением процессов созревания и развития, его общения с окружающими и характерными для него видами деятельности.

Необходимо различать те психические свойства и способности, для развития которых **возраст** создаст особо благоприятные условия, которые в силу этого получают наибольшее развитие, определяют собой общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему и те, которые только начинают складываться в **границах возраста**, представляя собой «заделы» на будущее и выражаются в психических новообразованиях, достигаемых к концу возрастного периода.

Разрабатывая проблему обучения и развития, Л.С. Выготский предложил принципиально новую их связь. Для конкретизации этой связи он ввел понятие «зоны ближайшего развития». Психологические особенности обучения, ориентированного на «зону ближайшего развития», предъявляют специфические требования к построению учебного процесса в учреждениях образования. Учет возрастных закономерностей психического развития ребенка в контексте изучения зоны ближайшего развития позволяет отобрать только то учебное содержание, которое будет способствовать развитию. Особое внимание хотелось бы обратить на то обстоятельство, что в нашей работе развивающие игры, выбранные в соответствии с возрастом детей и учитывающие зону их развития, использовались главным образом как **диагностическое средство**, позволяющее установить **уровень развития ребенка**. Но на этом роль развивающих игр не исчерпывается. Еще большее значение данное определение имеет в формирующем эксперименте, нацеленном на развитие этих процессов у детей. Благодаря этому становится возможным не только ориентироваться на завтрашний день жизни ребенка, но и активно его строить, целенаправленно раздвигать границы самой «зоны ближайшего развития».

В нашей работе на экспериментальном уровне было доказано, что необходимо не только использование элементов игры в обучении, но и применение развивающих игр, в целом являющихся **средством диагностики**, а также **коррекции развития ребенка**, что одновременно может служить **пропедевтикой обучения в детском саду**. Способы использования развивающих игр соединяют устойчивость с гибкой вариативностью, так как направленность развивающих игр определяется педагогической целесообразностью, то есть психологически они должны

соответствовать возрастному /личностному/ развитию. Это должно учитываться при построении программ обучения.

В нашей коррекционной работе развивающие игры были использованы при исследовании недостатков психического развития детей дошкольного возраста. Сопоставление результатов изучения волевого поведения у детей дошкольного возраста (Касьмова Г.М., 1998), недостатков развития сенсорики и воображения (Касьмова Г.М., 1998) у них же выявило общую закономерность развития: по этим показателям имеется резкий скачок, приходящийся примерно на начало дошкольного возраста. Четко и главное достоверно опережающее развитие этих показателей обнаружилось в формирующем эксперименте, который может быть справедливо назван корректирующим или обучающим в широком значении этого понятия.

Суть такого эксперимента состояла в диагностике волевого действия у детей, диагностике внимания, воображения, сенсорики. После диагностики составлялись **диагностические карты**, которые раскрывали возможности путей использования развивающих игр в процессе обучения. На основе диагностических срезов до обучения и после него были составлены диаграммы «роста» познавательных и волевых процессов у детей дошкольного возраста.

Общей целью применения психологической диагностики в детской психологии является **определение уровня развития познавательной и волевой активности детей, дифференцированная диагностика недостатков развития** в пределах возможности психических методик, выступающих как одно из средств диагностики. В этом плане важное значение имеет выбор оптимального метода диагностирования и коррекции развития дошкольников, что является одним из основных психолого-педагогических аспектов в активизации познавательной деятельности. В методике развивающих игр эффективно решаются проблемы не только диагностирования, но и корректирования, о чем свидетельствует практика их применения в исследованиях З.М. Богуславской, Е.О. Смирновой, Л.А. Венгер, О.Я. Дьяченко и др. Данные методики направлены на исследование познавательной и волевой сфер детей дошкольного возраста, что позволяет получить целостную и дифференцированную картину развития детей.

Результаты диагностического обследования детей четырех возрастных групп по познавательному развитию представлены в таблицах 7, 8, 9. Рассмотрим данные по всей совокупности, чтобы рассмотреть результаты по первой стратегии – происходят ли сдвиги в развитии психических процессов до и после формирования. Эти данные по средним показателям отражают таблица 7 и диаграмма 1.

Таблица 7

Динамика развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста до и после обучения (в %)

Результаты до и после обучения	Психические процессы									
	Сенсорное развитие			Внимание		Память		Мышление		
	цвет	форма	вел.	непр.	про-изв.	непр.	про-изв.	нагл. л.	н/о	лог.
До обучения	26,3	15,2	14,5	30,4	17,2	35,0	15,8	36	27,2	7,6
После обучения	54,7	53,3	49,5	57,3	57	64	48,2	61,7	74	33,2

Как видно из данных таблицы, средние показатели, взятые в % по всему дошкольному возрасту, достаточно высоки после обучения, почти по всем разделам можно выделить средний рост данных в 2-3 раза. Более наглядно эти данные иллюстрированы в диаграмме 1.

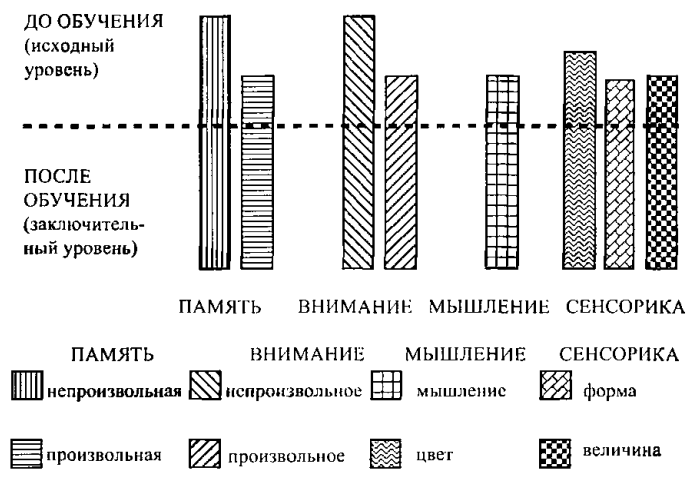


Диаграмма № 1 – Динамика развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста до и после обучения

Теперь рассмотрим наши данные по возрастному принципу. Возможна ли динамика развития по четырем возрастным показателям? (таблице 8).

Таблица № 8

Динамика развития познавательных психических процессов у детей дошкольного возраста до и после обучения (в % средние показатели по выборке детей)

Возрастная группа, лет	До и после обучения	Психические процессы									
		Сенсорное развитие			Внимание		Память		Мышление		
		цвет	форма	вл.	непр.	произв.	непр.	произв.	нагл. д.	н/о	лог.
3-4	До	53,5	38	9,2	46,0	7,6	30,7	9,2	53,5	15,3	0
	После	69	67	30,7	70	55	64	49	66	35	23,1
4-5	До	69	40	15,4	30,7	15,5	23,8	15,3	46	19,8	76
	После	76	49,8	31,7	61,5	38,5	69,2	53,8	53,8	30,8	23,1
5-6	До	77	54	16,8	32,8	30,7	37,3	30,7	53,5	15,3	9,2
	После	76	56,35	53,8	61	53,8	76,9	53,2	69	84	39
6-7	До	70,2	67	30,6	30,0	53	39,0	46,4	53,5	23,1	23,4
	После	92	84	61,5	62,4	61,5	74,3	56,1	30,8	92	46

Так, в первых строчках таблицы показаны ступени развития психических процессов у детей четырех возрастных групп, где самые высокие показатели приходятся на сенсорное развитие. Тем не менее, и без обучения эти показатели увеличиваются, и их поступательный ход виден по результатам, представленным на первых полосах. Обучение, безусловно, даст положительные результаты, и показатели увеличиваются в 2-3 раза по всем возрастным группам также (данные второй строки).

Поскольку в методике обследования детям было предложено 8 заданий, из которых 4 относятся к диагностике развития сенсорных качеств у детей (цвет, форма, величина), по одному заданию, определяющему память, мышление, внимание, и одно задание, направленное на обследование характера взаимоотношений у детей со взрослым, мы выделили три группы детей по уровням развития. К **высокому уровню** были отнесены дети, которые из 8 заданий выполнили 5-8, и к **низкому уровню** мы отнесли детей, которые из 8 смогли выполнить 2-3 задания. Эти данные, обработанные по уровням развития, представлены ниже, в таблице 9.

Как видно из таблицы 9 результаты экспериментов после обучения показывают высокий уровень познавательных психических процессов. Почти все показатели приближаются к отметке высокого уровня, а по ряду произвольная память, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление показатели находятся на высшей ступеньке развития. Диагностический срез после 3-4 занятий показывает динамику роста показателей психических процессов.

Для диагностики развития волевого поведения использовали методику Т.С. Михальчик и Е.Я. Гурьяновой (1982), где были поставлены следующие задачи:

- выяснить, как ребенок сохраняет цель восприятия в условиях отвлекающих моментов;
- проследить, принимает ли он какие-либо действия по самоконтролю своего восприятия, чтобы сосредоточиться на поставленной цели;
- отметить возрастные особенности проявления воли у детей.

Таблица 9

Диагностика уровня развития познавательных психических процессов у детей дошкольного возраста до и после обучения в % (до и после обучения)

Уровни развития	До и после обучения	Психические процессы									
		Сенсорное развитие			Внимание		Память		Мышление		
		цвет	форма	вел.	непр.	произв.	непр.	произв.	нагл. д.	н/о	лог.
Низкий	До	26,3	15,2	14,5		17,2		15,8		27,2	7,6
	После										
Средний	До				30,4		35,0		36		
	После	54,7	53,3	49,5	57,3	57,7		48,2			33,2
Высокий	До										
	После						64		61,7	74,0	

Экспериментальная работа проводилась в детском саду №73 Алматинской железной дороги. Эксперимент проводился с детьми разных возрастных групп – от трех до семи лет. Всего в констатирующей части участвовало 96 детей. В процессе выполнения задания экспериментатор следит за движением глаз ребенка. Даже взгляд мельком на картинку слева регистрируется как показатель отсутствия целенаправленности восприятия. Экспериментатор следит, делает ли ребенок какие-либо усилия, чтобы не отвлекаться от поставленной цели.

Рассмотрим эти данные через сопоставление – до и после обучения. Эти данные представлены ниже, в таблице 10, и отражают динамику развития волевых процессов у детей дошкольного возраста.

Таким образом, мы наглядно убедились в том, что применение развивающих игр оказало влияние на развитие волевых качеств у детей.

Анализ поведения детей показывает развитие самоконтроля за собственным поведением. Дети в 3-4 года во время занятий, выполнения режимных правил уже умеют контролировать себя. У них формируется потребность убедиться в правильности того, что он выполняет.

Осуществление самоконтроля требует от ребенка волевых усилий – настойчивости, упорства, умения преодолевать трудности. На формирование всех этих качеств большое влияние оказывают развивающие игры, игры с правилами, так как выполнение правил игры требует от ребенка волевых усилий, необходимых для достижения личностного успеха.

Таблица 10

**Динамика развития волевых процессов у детей
дошкольного возраста до и после обучения
(исходный и заключительный срез в %)**

Возраст детей (года, лет)	До и после обучения	Средние показатели волевых действий	Средние показатели отвлечений
3-4	До	20	80
	После	37,5	62,5
4-5	До	20	80
	После	42,5	57,5
5-6	До	50	50
	После	62,5	37,5
6-7	До	70	30
	После	87,5	22,5

Как видно из таблицы, показатели волевых действий после «обучения» повысились, а показатели отвлечений соответственно понизились. Изобразим и сопоставим эти результаты графически.

Таким образом, в процессе проведения данного исследования мы пришли к следующему: применение развивающих игр показало активность детей, которая выразилась в том, что действия стали целенаправленными, появилось – и в дальнейшем с возрастом – стало более эффективным умение планировать свои действия.

Мы представили результаты развития волевых процессов в диаграмме 2, где наглядным образом можно убедиться в динамике развития. Как видно из диаграммы, показатели развития волевого действия у дошкольников, замеренные опосредованно через особенности сосредоточения (внимание) и подчинения требованиям взрослых, в данном случае педагога, возрастают в 2-3 раза и «исчезают» такие критерии, как «косящий глаз», игнорирование указаний, внимание характеризуется сконцентрированностью, устойчивостью, что свидетельствует о высоком его уровне развития и подтверждается высказываниями самих детей.

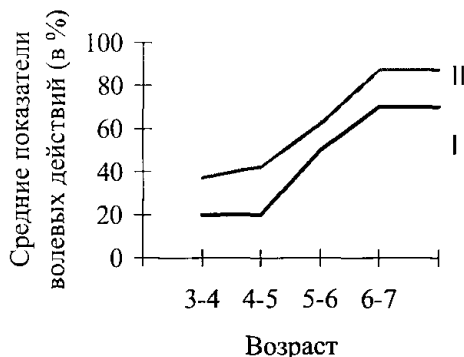


График 1 – Динамика развития волевых процессов у детей дошкольного возраста до и после обучения

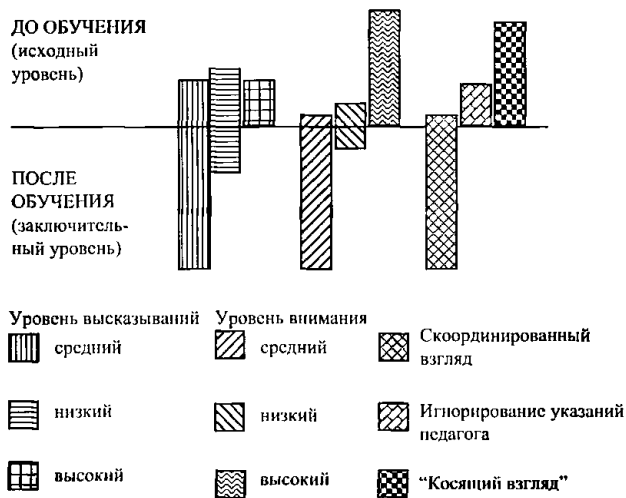


Диаграмма 2 – Динамика развития волевых процессов у детей дошкольного возраста до и после обучения

Проведенная работа по исследованию развития волевого поведения детей дошкольного возраста также свидетельствует в пользу использования развивающих игр как диагностического приема.

Диагностические карты сопоставлялись с «Типовой программой воспитания и обучения детей дошкольного возраста», после чего были составлены **минимумы требований к уровню развития детей каждого возраста**. На основе такой работы в Республике Казахстан были созданы «Стандарты дошкольного образования» (1995). Данный нормативный документ не тождественен в полной мере «Типовой программе образовательного процесса в дошкольном учреждении». Этот документ отражает лишь так называемый базисный уровень развития, отталкиваясь от которого была создана возможность для развертывания коррекционной службы. На основе диагностических карт воспитатели составляли **групповые карты обследования**, которые позволили выделить различные **уровни развития психических качеств** у детей и квалифицировать их как **высокий, средний, низкий**. В группу с высоким уровнем относят детей, преуспевающих по всем показателям, т.е. имеющих высокие результаты по всем параметрам. В группу среднего уровня относят детей, у которых по 2-3 показателям результаты чуть ниже (предположим, из 8 показателей наибольшие достижения имеют место лишь в 5 показателях). И в группу с низким уровнем относят детей, справившихся в 2-3 заданиях из 8⁴. На основе диагностики обследования была продумана и предложена детям коррекционная работа, которая состояла из набора развивающих игр по определенным показателям, работа проводилась индивидуально с каждым ребенком. Оказалось, что иногда, для одного ребенка требовалось 1-2 раза повторить игру для того, чтобы восполнить пробелы, иногда игры использовались несколько раз. Каждодневная кропотливая работа (совместная со взрослым) обеспечивала сдвиги в развитии детей. Чтобы наглядно в этом убедиться, мы проводили контрольные срезы 2 раза. Если в первом контрольном срезе сдвиги были незначительные, то второй срез обеспечивал более высокие показатели. Данные фиксировались графическим путем, также по ним составлялись диаграммы, по которым можно наглядным образом убедиться, произошли ли сдвиги, на сколько много или нет. Работа Г.М. Касымовой (1998), проведенная с детьми дошкольного возраста, показала, что игра, разработанная взрослым и предложенная ребенку в готовом виде (так как развивающая игра наполнена определенным правилом и содержанием), активно принималась ребенком и становилась его собственной игрой. Исследование показало, что развивающие игры содержат **условия**, способствующие развитию личности детей. Несмотря на то, что развивающие игры были адресованы детям младшего дошкольного возраста, они могут быть полезными и для пятилетних детей. Как было сказано выше, выбор игры определяется не календарным возрастом ребенка, а этапом его психического развития. Следует иметь в виду, что **психологический возраст ребенка** – понятие условное и определяется не только календарными сроками, т.е. количеством прожитых лет и месяцев, но и **этапом психического развития**. Главное здесь – последовательность этапов развития (недопустимо перешагивать через целый этап). Игры предлагаются как раз с учетом необходимой последовательности этапов: от самых простых и доступных каждому малышу игр следует переходить к более сложным. В каждой игре необходимо опираться на то, что ребенок уже умеет и что он любит делать сам. Педагогу важно знать и понимать, что умеют и любят делать его воспитанники, независимо от их возраста, и

⁴ Данные отражены в диаграмме (рис. 1 и рис. 2), где выделена динамика диагностики развития познавательных и волевых процессов у детей младшего дошкольного возраста (3-4 года). Результаты экспериментальной работы Г.М. Касымовой 1997 г.

на этой основе вводить новые действия и новые задачи. Так, например, трехлетние дети, как правило, любят и умеют бегать и прыгать. Используя эти умения, можно организовывать новые игры, основанные на новой последовательности этих движений, их постепенном усложнении и главное – их новом содержании и осмыслении: не просто бегать и прыгать, а прыгать в воображаемой ситуации (по кочкам на болоте, или бегать от кота или лисы, которые могут поймать).

Кроме того, на каждом возрастном этапе между детьми существуют значительные **индивидуальные различия**, их тоже необходимо учитывать при проведении игр. Почти в каждой группе детского сада есть по крайней мере три типа детей, которые по-разному ведут себя во время любой деятельности, в том числе в игровой, и соответственно требуют разного подхода.

Дети первого типа очень активны, подвижны, склонны к сильному возбуждению. Они охотно принимают любую новую игру и с энтузиазмом включаются в нее. Обычно они быстро схватывают суть игры и стремятся взять на себя активные роли. Но часто эти воспитанники не обращают внимание на других и заняты только демонстрацией собственных возможностей. Для таких детей наиболее трудными оказываются правила, сдерживающие их спонтанную активность: дожидаться своей очереди, не двигаться до определенного сигнала, уступать главную роль или привлекательный предмет другим. Вместе с тем выполнение именно этих правил особенно полезно для них. При проведении игр надо постараться показать таким детям важность соблюдения этих правил и сделать так, чтобы они получали удовлетворение от их выполнения.

Дети второго типа более робкие, опасающиеся, осторожные. Они обычно не сразу понимают суть игры и не слишком охотно переключаются на новую для них деятельность. Сначала они держатся напряженно, но с интересом наблюдают за действиями других детей. Ни в коем случае не надо заставлять такого ребенка брать на себя активную роль, пока он не будет готов к этому. Наблюдая за игрой и принимая в ней сначала пассивное участие, он постепенно заражается от взрослого и от сверстников интересом к игре и через некоторое время сам начинает проявлять инициативу. Конечно, это становится возможным при поддержке и одобрении (но не в коем случае ни принуждения!) педагога.

Однако не все дети включаются в игру даже при поддержке педагога. В каждой группе могут оказаться вялые, пассивные воспитанники, которые отстают в развитии от сверстников и не могут действовать наравне с ними. Даже при многократном повторении игры они не понимают ее суть и избегают активных ролей, а взяв их на себя, действуют неправильно. Такие дети требуют особого внимания со стороны воспитателя. Коллективная, групповая работа с ними не эффективна. Они нуждаются в **личном контакте со взрослым**, в его личном внимании, объяснении, поощрении. Индивидуальные занятия необходимы для их нормального психического и личностного развития.

Ни в коем случае нельзя насильно (запретами, угрозами, наказаниями) заставлять ребенка делать то, чего он не хочет, к чему он еще не готов. Задача педагога (и в этом заключается искусство воспитания) – заинтересовать ребенка, увлечь его полезным занятием, поддержать малейшие успехи. Принуждением можно только отбить интерес к игре, что сделает ее бессмысленной.

Столь же бессмысленны и даже вредны прямые требования что-то запомнить или усвоить в игре. Выше уже говорилось, что ребенок в дошкольном возрасте не может учиться по требованию взрослого. Он способен запоминать и усваивать

только то, что нужно ему самому, в чем он испытывает практическую необходимость. Такая необходимость естественно возникает в интересной и увлекательной игре. Подменять игру упражнением или занятием, требовать механического повторения каких-то слов или движений недопустимо. Тем более недопустимы раздраженный тон и грубость в отношении с детьми.

Доброжелательность, сюрпризность, разного рода неожиданности являются значительно более эффективными средствами в работе с детьми. И эти средства всегда в руках педагога. Нужно уметь вовремя удивиться или огорчиться, заинтриговать детей какой-то неожиданностью, выразить восхищение, показать мимикой, интонацией, движением свою заинтересованность игрой и успехами в ней ребенка. Конечно, все это требует от педагога немало усилий и умений. Только радость от успеха, увлеченность, заинтересованность ведут к формированию личности человека.

Необходимо указать еще один вид игры – подвижные игры, которые в практике дошкольного образования и воспитания широко применяются. Мы выделили национальные (казахские) подвижные игры, где подвижная национальная игра дифференцируется в основном на два подвида – **игры с правилами** и **игры-соревнования**. Это предполагает присутствие в каждом из них **различных пластов общения**. Игры с правилами проходят при непосредственном руководстве взрослого, а в играх-соревнованиях главный акцент сделан на общение со сверстниками. Таким образом, каждый вид подвижной игры предполагает **разную типологию общения**.

В связи с этим в исследовании Н.Ж. Баримбекова⁵ предпринята попытка классификации подвижных игр.

Таблица 11

Классификация казахских подвижных игр, традиционно представленных в культуре дошкольного образования и воспитания

Типология физических нагрузок	Дифференциация физических качеств	Казахские (народные) подвижные игры
Организация играющих	Без разделения на команды	«Найди топор», «Волк и пастух», «Стой», «Аларман», «Пестрый щенок», «Слепой козел»
	С разделением на команды	«Айголск», «Журавли», «Жгут», «Стрелки», «Аксерек-Коксрек», «Поединок»
Примущественный вид движения	Прыжки, метание, бег, сопротивление силой	«Прыжки в мешках», «Волк во рву», «Лапта», «Чижик», «Ловля камней», «Прятки», «Журавли», «Пестрый щенок», «Бой козлов», «Перетягивание каната», «Пешее козлодранье»
Примущественное проявление двигательных качеств	Выносливость, быстрота, ловкость, гибкость, сила	«Борьба за крепость», «Аларман», «Сильные и ловкие», «Соревнование всадников», «Подними напарника»

⁵ Баримбеков Н.Ж. Психолого-педагогические основы формирования общения детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх: автореферат канд.дисс. Алматы, 1998.

Продолжение таблицы 11

Преимущественный вид координации	Координация ног, координация рук	«Неспокойная кляча», «Вьюны», «Аларман», «Доставание предмета», «Бросай-лови»
Физическая нагрузка	Большая, средняя, малая	«Подними напарника», «Борьба за крепость», «Журавли», «Пестрый щенок», «Игра с палкой», «Найди топор»

Для улучшения учебно-воспитательной работы в детском саду мы считаем необходимым использовать **прогрессивные традиции физического воспитания, выработанные в народе, средства и методы, прошедшие многовековую проверку самой жизнью.** Именно они наиболее полно отвечают требованиям местных условий. И доказано, что они способствуют не только развитию необходимых физических качеств и навыков, но и воспитанию моральных качеств.

Отсюда следует, что в учебно-воспитательном процессе целесообразно использовать **народные игры, национальные виды спорта,** но не заменять ими весь учебно-воспитательный материал «Программы воспитания и обучения детского сада».

Значение национальных подвижных игр в физическом воспитании изложено в исследованиях А. Гумбольдта, А. Диваева, М. Брусилковского, М.Т. Таникеева, Б.Т. Тотенаева и др. Говоря о значимости этих игр как одного из основных средств физического воспитания, исследователи отмечают их воспитательное и образовательное воздействие. Это означает, что воспитатели дошкольных учреждений должны быть готовы к организации и проведению учебного процесса с использованием национальных подвижных игр: знать и уметь использовать их как вспомогательный механизм педагогического процесса во взаимосвязи с другими общепринятыми средствами физической культуры. Таким образом, задачи педагогической деятельности воспитателя дошкольного учреждения заключаются в организации педагогического процесса, обеспечивающего активное и разностороннее воздействие на детей в ходе занятий по физическому воспитанию, где преимущественно используются национальные подвижные игры. В связи с этим Баримбековым Н.Ж. была разработана методика организации и использования казахских подвижных игр в дошкольном учреждении.

Изучая особенности общения детей старшего дошкольного возраста в подвижных национальных играх при сотрудничестве, соперничестве, в ситуации свободного общения – наиболее характерных формах взаимодействия дошкольников в процессе подвижной игры в условиях детского сада, было прослежено конкретное распределение функций в процессе общения и соотнесены эти функции с четырьмя формами взаимодействия, обозначив каждую форму взаимодействия следующим образом: **вынужденное подчинение, добровольное подчинение, вынужденное принятие ведущей роли, равноправное сотрудничество.**

Общаясь по принципу вынужденного подчинения, дети усиленно претендуют на роль ведущего, стремясь, в основном, предлагать и осуществить совместно с партнерами свои предложения, несколько в меньшей степени контролировать, анализировать, делать замечания и совершенно не принимать во внимание в процессе подвижной игры рассуждения партнеров, их желания, умения.

При взаимодействии по принципу добровольного подчинения один из детей осуществляет роль ведущего, явно на нее не претендуя, а другие охотно исполняют роль подчиненного, имеющего право рассуждать, высказывать свои желания.

Взаимодействуя по принципу равноправного участия, ведущий предлагает, анализирует, делает замечания, учитывает желания и умения партнеров по игре, которые в ходе игры осуществляют все функции.

Взаимодействуя по принципу вынужденного принятия ведущей роли, многие дети отказываются от ведущей роли, которую в дальнейшем один из них все же осуществляет.

Эти данные по формам взаимодействия представлены ниже, в таблице 12.

Все четыре формы взаимодействия детей в подвижной игре перекликаются с эмоциональным климатом. Поэтому в исследовании рассматривались особенности эмоционального состояния детей. При анализе протоколов наблюдения игрового взаимодействия дошкольников были выделены три типа эмоционального состояния при совместной игре:

- спокойное, уравновешенное,
- слабое положительное,
- эмоциональное состояние, характеризующееся недовольством, соответствует слабому отрицательному.

Таблица 12

Структура взаимодействия (общения) дошкольников в процессе игры в %

Формы подчинения	Возрастные группы	
	5-6 лет	6-7 лет
Вынужденное подчинение	23	75
Добровольное подчинение	31	25
Вынужденное принятие ведущей роли	23	0
Сотрудничество	23	0

Характер игровых взаимоотношений дополняет речевое обращение детей друг к другу. По своему содержанию речевое обращение также свидетельствует о руководстве игрой. Мы произвели как количественный подсчет обращений, так и его качественный подсчет по содержанию. В целом у старших дошкольников в ходе наблюдения в процессе игровой деятельности было зафиксировано 375 обращений друг к другу. Все они были разделены на две большие группы: 1) обращения, направленные на организацию совместной деятельности детей; 2) собственно коммуникативные акты. К первой категории были отнесены обращения детей к ровесникам, в которых они выражали стремление наладить совместную игровую деятельность, согласовать действия. Во вторую группу вошли обращения, которые не имели конечной целью практический результат, а именно: ребенок контактировал с ровесником для того, чтобы обратить на себя внимание, продемонстрировать ему свои умения и способности, заслужить его доброжелательное дружеское расположение к себе, утвердить себя в глазах сверстника, получить его признание, призвать к сочувствию, сопереживанию.

В качестве анализируемой единицы общения для нас выступило обращение дошкольников к сверстнику – это законченное смысловое высказывание ребенка, обращенное к партнеру и содержащее в себе требование и оценку. Эти данные по двум возрастным группам представлены в таблице 13.

Одна из задач исследования Н.Ж. Баримбекова (1998) заключалась в том, чтобы выявить особенности общения воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста в ходе подвижной игры. В ходе исследования был определен стиль педагогического руководства игрой у воспитателей изучаемых групп, установлена обусловленность особенностей игрового взаимодействия старших дошкольников в процессе подвижной игры стилем педагогического руководства воспитателей.

Оценка стиля педагогического руководства осуществлялась по проявлению 10 социально-психологических свойств:

- любовь к детям;
- педагогический оптимизм;
- понимание личности дошкольника;
- устойчивая направленность к педагогическому труду;
- требовательность;
- терпение;
- настойчивость;
- ответственность;
- объективность;
- жизнерадостность.

Таблица 13

**Содержание обращений к ровесникам у дошкольников
в процессе игры в абсолютных числах**

Возрастная группа	Общее количество обращений	Содержание обращений				
		Организация совместной деятельности	Поиск доброжелательности, внимания	Вовлечение в соучастие в совместной деятельности	Поиск признания	Поиск соперничества
А	209	77	75	7	30	20
Б	166	67	49	5	32	13

Экспериментальные данные дают основание для общего вывода о том, что общение воспитателей с демократическими и авторитарными тенденциями имеет свои отличительные особенности. Различия проявляются в ряде характеристик.

Прежде всего, очевидна разница в формах предъявления требований к детям. Имеются различия и в содержании побудительных обращений. Воспитатели двух групп имеют и неодинаковый уровень развития некоторых коммуникативных умений.

Изучение взаимоотношений детей в группе воспитателей с диаметрально противоположными по характеру типами общения позволило обнаружить зависимость

ть между особенностями общения педагога с детьми и уровнем детских межличностных отношений.

Результаты проведенного исследования показывают, что в группах воспитателей, для общения которых свойственны демократические тенденции, создаются оптимальные условия для формирования детских взаимоотношений, положительного эмоционального климата. Общение педагога с авторитарными тенденциями ведет к конфликтности, недоброжелательности в отношениях детей.

В общении со сверстниками нас интересовал также вопрос интенсивности коммуникативных действий. Характеризуя критерий интенсивности, мы выделили четыре его компонента: ориентировочные действия, чувствительность к воздействиям сверстника, эмоциональные проявления и инициативные действия.

В группе (5-6) наиболее интенсивными были ориентировочно-исследовательские действия, обращенные к сверстнику; на втором месте стояли эмоциональные проявления, им значительно уступают инициативные действия. Интенсивность коммуникативных действий в группе (6-7) оказывается иной. В отличие от первой группы, во второй группе на первом месте оказались эмоциональные проявления, адресованные сверстнику, а ориентировочные действия несколько уступают им. Инициативные действия, направленные к сверстнику во второй группе (6-7), вполне сопоставимы с аналогичной категорией в группе (5-6), но по своей качественной выраженности этот показатель в группе (6-7) сильно отстает от группы 5-6-летних детей.

При проведении исследования встала необходимость рассмотрения содержания "стиля руководства". На основании анализа достижений последних лет Н.Ж. Баримбеков (1998) разграничил определения стиля руководства и стиля общения подвижной игрой. **"Стиль руководства в игре – это достаточно постоянный способ организации игровой деятельности и игрового общения в коллективе детей, который включает в себя систему требований и ожиданий, предъявляемых детям и одновременно как вполне определенные отношения к личности каждого ребенка в целом, которые складываются на основе анализа конкретных игровых ситуаций и вместе с тем является результатом профессиональных стереотипов собственного поведения воспитателя в учебно-воспитательной работе (формулировка наша).**

При изучении взаимоотношений детей дошкольного возраста в подвижной национальной игре педагог-воспитатель проявляет не стиль общения, а **стиль руководства**. Причем важно при этом какой вид игры используется. Если это игра с правилами, то воспитатель должен именно руководствоваться ими, так как они заданы в жесткой форме. Если это игры-соревнования, то педагог должен лишь в начале игры (постановка игры) провести руководство и в дальнейшем игра развивается в зависимости от взаимоотношений детей, поэтому для ее эффективного проведения достаточно проявлять стиль общения, основанный на проявлениях демократизма.

Ценность национальных форм и средств физического воспитания состоит, во-первых, в том, что они в форме наглядных и апробированных веками упражнений и игр заключают выработанные на протяжении столетий концептуальные заключения из области народной педагогики и дидактики. Воспитание тела и воспитание духа нераздельно присутствуют в национальных подвижных играх как их основная синтетическая цель. Следовательно, не черпать из этого глубочайшего источника – значит обеднять возможности современной педагогики. Однако ра-

боту в этом направлении следует вести с дидактической точки зрения, рассматривающей это наследие как развивающееся, динамическое явление.

Во-вторых, развитие традиционных форм физического воспитания в случае внимательного анализа происходящих в современную эпоху изменений подсказывает педагогу конкретные пути и направления учебно-воспитательной работы. Ценность национальных подвижных игр для деятельности воспитателей дошкольных организаций несомненно велика. Экспериментальные наблюдения показали чрезвычайную эффективность и привлекательность казахских подвижных игр для детей. Эти игры оказались более привлекательными, чем те, которые были включены в учебные программы. В связи с этим и была предпринята попытка классифицировать казахские подвижные игры.

Полученные материалы позволили высказать некоторые практические советы и разработать научно-методические рекомендации к проведению подвижных игр в условиях детского сада. Мы думаем, что решение этих проблем будет способствовать совершенствованию учебно-воспитательной работы в дошкольных организациях.

Для достижения цели и положительных результатов в обучении детей-дошкольников средствами казахских народных подвижных игр необходимо:

- теоретическая подготовка воспитателя к организации и проведению казахских подвижных игр;
- включение казахских подвижных игр в систему физического воспитания детей дошкольного возраста;
- создание у детей-дошкольников заинтересованности и положительного эмоционального настроения, распределение ролей, определение характера руководства игрой, подведение итогов и анализ игры.

Успешному решению проблемы поможет обеспечение педагогов дошкольного звена образования необходимой научно-методической разработкой казахских народных игр. Необходимо внести в учебно-образовательный процесс факультетов педагогики и психологии специальные семинары по использованию казахских народных подвижных игр с целью приобретения знаний, умений и навыков по их применению будущими педагогами дошкольного образования.

Организация коррекционной работы с детьми требует соблюдения общей логики развития общения в дошкольном возрасте и учета индивидуальных особенностей. Анализ результатов эксперимента показывает, что соблюдение двух условий – общих закономерностей развития общения и индивидуальных особенностей детей требует разговора о специальном профессиональном педагогическом стиле общения. Этому вопросу посвящена **пятая** глава монографии.

§ 1 • Теоретические основы проблемы общения в обучении

Важное значение проблема общения имеет в обучении. От того, как построит учитель свое взаимоотношение с учениками, во многом зависит эффективность самого обучения.

Акт общения как взаимодействие в процессе обучения в психолого-педагогической литературе получил термин «**педагогическое общение**».

Проблема педагогического общения занимает одно из центральных мест в психолого-педагогической науке (А.А. Бодалев, Н.А. Березовин, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, В.А. Петровский). Под педагогическим общением понимается коммуникативное воздействие педагога на детей с целью их воспитания и обучения. Оно направлено на установление гуманных отношений педагога с детьми, на создание психологического микроклимата в группе. Уровень детских отношений во многом будет определяться **содержанием, формами и способами** общения педагога с детьми. Анализ психологических исследований (Т.В. Антонова, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Б. Николаева, В.М. Перверзева, Г.Г. Кравцов и др.), данные педагогической науки (Р.С. Буре, В.Г. Несчастной и др.), изучение передового опыта дают возможность утверждать, что от установления правильных отношений педагогов и воспитателей с детьми, от особенностей общения с ними, во многом зависит эффективность воздействия на детей, формирование личности ребенка.

При этом особое значение имеет личность самого учителя, педагога, воспитателя. В советской педагогической литературе имеется значительное количество работ, посвященных личности учителя, формированию его профессиональных качеств, методического мастерства, педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися.

Существуют работы (Я.Л. Коломинский, Т.В. Конникова, А.С. Макаренко, В.А. Петровский, Н.Д. Хмель), в которых делается попытка педагогического анализа приемов организации деятельности учителя в зависимости от особенностей его личности и педагогического руководства. Однако специальные исследования, связанные с выявлением психологических факторов обращения учителя с коллективом детей и его места в процессе воспитания ребенка, практически отсутствуют. С другой стороны, вопрос о стиле общения педагога тесно сопрягается с вопросом о стиле руководства, который в значительной степени разработан в современной социальной психологии, как в зарубежной, так и отечественной (Ф. Генов, А.П. Журавлев, С.М. Илюсизова, А.Г. Ковалев, И.С. Мангутов, Н.К. Михайловский, Б.Ф. Парыгин, А.В. Петровский).

На сегодняшний день в психологии накоплены данные об особенностях общения педагога с детьми разного возраста (М.И. Лисина, А.Г. Ружская, Е.О. Смирнов-

ва, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, Е.Е. Кравцова и др.). На основании этих и многих других исследований можно сделать вывод о том, что каждый период психического развития характеризуется определенным видом общения ребенка со взрослыми (Г.И. Капчеля, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова и др.). В то же время мы считаем, что понятие **педагогического общения** предполагает, как определение, возрастные закономерности, так и свое **специфическое содержание, связанное с построением обучения**. Другими словами, можно предположить, что общение педагога с детьми в разных периодах психического развития имеет как свои особенности и специфику, так и общие черты, отличающие общение в повседневной жизни от общения в педагогическом процессе.

Если первая часть нашего исследования преследовала цель изучения психологических особенностей детей дошкольного возраста, то в настоящей главе будут представлены ход и результаты нашей работы по исследованию специфики общения взрослого в педагогическом процессе.

Конечно, общение воспитателя с детьми дошкольного возраста так же, как и учителя с учениками, имеет свои особенности, связанные как с возрастной спецификой детей, так и содержанием их обучения. В то же время, представляется, что сам процесс обучения детей разных возрастных периодов накладывает свои требования к организации общения. Изучению этих требований и специфике педагогического общения и посвящена данная глава нашей работы.

Крупнейший советский психолог В.В. Давыдов построил систему обучения детей младшего школьного возраста. И если в первое время главное внимание уделялось содержанию обучения, то с 1980-х годов была поставлена задача изучения воздействия педагога-учителя на становление личности ребенка. Так, В.Ф. Моргун (1973, 1984) показал, что интерес к изучению предмета у первоклассников не определяется содержанием и методами обучения. Важным фактором в становлении познавательного интереса является **стиль общения педагога**. Особенности общения педагога влияют также и на мотивы общения и у ребенка. Так А.К. Дусавитцкий (1975) экспериментально подтвердил, что при традиционном обучении преобладает попустительский стиль общения, что ведет к тому, что ребенок учится под воздействием социальных мотивов (не получить двойку, получить награду от учителя и т.п.). Познавательные мотивы при таком обучении неустойчивы, а к концу третьего класса у большинства детей наблюдается феномен «мотивационного вакуума». В этой связи преимущества системы развивающего обучения В.В. Давыдова прежде всего в том, что особенности общения педагога в ней ведут к тому, что у детей возникает интерес к способу деятельности.

Исследования М.И. Лисиной и ее учеников показали, что уже в дошкольном возрасте стиль общения педагога играет большую роль в обучении детей и становлении их активности. Широкое использование такой формы педагогического общения, при которой ребенок чувствовал бы себя не только как обучающийся (т.е., как объект), но и как самостоятельная действующая личность (т.е., как субъект), является сотрудничеством. При этом ребенок ощущает доверие к себе, уважение к своей личности, с которой, как он имеет возможность убедиться, считаются, мнение которой ценят. Педагог не только информирует ребенка, но и обращается к нему за помощью, советом, иногда даже специально играет роль «незнающего» перед «знающим» (Е.О. Смирнова).

Рассматривая роль общения в психическом развитии ребенка, мы должны подчеркнуть роль **взрослого** человека, которая проявляется в его **стиле руководства**, или иначе в **стиле общения**.

Таким образом, говоря об общении, необходимо рассмотреть проблему стиля общения, ибо от того, какую стратегию или позицию займет взрослый (учитель, воспитатель, родитель и т.д.), будет зависеть успех обучения и воспитания в целом. Правильно выбранный стиль общения будет влиять на психическое развитие ребенка.

Разрабатывая проблему педагогического общения, мы исходили из того, что его цели связаны:

- с формированием учебной мотивации;
- с формированием творческого, а не репродуктивного отношения к обучению;
- с созданием эмоционального климата в процессе обучения;
- с формированием личности в процессе обучения.

В работах классиков советской педагогики проблема оптимального психологического общения была поставлена как одна из важнейших проблем обучения и воспитания. В работах Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, позже В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили подчеркивалась необходимость овладения учителем техникой психологического мастерства, техникой психологического общения. Широко известны высказывания А.С. Макаренко, касающиеся системы «учитель – детский коллектив». Много внимания уделял этому вопросу выдающийся советский педагог С.Т. Шацкий. Ему принадлежит мысль, что учитель должен заботиться не только о содержании своих требований, но и о форме и тоне их предъявления. В.А. Сухомлинский, как и А.С. Макаренко, призывал педагогов управлять тоном своего обращения к школьникам. Интересны и рекомендации В.А. Сухомлинского относительно способов общения на уроке. Он резко выступал против возбуждения психики школьников повышенным тоном, напряжением, против перегрузки речи учителя информацией, против ненужных повторений и вопросов. Все это составляет педагогическую культуру учителя. При этом надо иметь в виду, что необходима специальная работа для овладения педагогами этой культуры как основы своей профессиональной подготовки. Все эти проблемы по существу сводятся к проблеме **стиля общения**. Что же такое стиль общения? Ни в одном словаре (философском, педагогическом, психологическом) нет определения стиля общения, а есть термин «**стиль руководства**», как типичная система приемов воздействия на подчиненных. В 1930-е годы психологом К. Левиным были выделены три стиля лидерства: авторитарный (жесткий способ управления, пресечение чьей-либо инициативы и обсуждение принимаемых решений), демократический (коллегальность, поощрение инициативы) и анархический (отказ от управления, устранение от руководства)¹. В советской социальной психологии показано, что стиль лидерства является предпосылкой и следствием уровня группового развития. Он зависит также от содержания совместной деятельности, которая лежит в основе межличностных отношений в группе.

Данная классификация в настоящее время выглядит несколько иначе: авторитарный, демократический и либерально-попустительский (в классификации

¹ Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. С. 343.

Р. Липпита и К. Уйтд). В такой классификации представлена проблематика особенностей психологического общения в работах современных зарубежных авторов (Г. Андерсон, А. Тауш и Р. Тауш, Н. Бландерсон и др.). По этой проблеме в зарубежных исследованиях накоплен богатый материал: показано влияние стилей общения педагога на процесс усвоения детьми знаний, на их успеваемость, межличностные отношения и взаимоотношения с воспитателями в процессе обучения. Г. Андерсон в процессе обучения выделил «интегративный» стиль, благодаря которому поведение школьников становилось активным, социальным, саморегулируемым. Исследования Р.А.Тауш, опубликованные в 1970-х годах, показали, что на уроке лишь 2% учителей ведут себя интегрально, и в 97% случаев они выбирают авторитарный стиль поведения («не смотри в окно», «убери пальцы», «тихо!», «ты один не понял»). В обобщающей книге, опубликованной в США, Дж. Брофи и Г. Гада «Отношения учителя и ученика» (1974) показаны различные формы избирательного отношения учителя к ученикам, которые вызывают у них то или иное эмоциональное отношение: симпатию, озабоченность, неприязнь, безразличие. Работы западных ученых в области педагогического общения в основной массе имеют эмпирический характер: ребенок выступает в них как пассивный объект «педагогической технологии». И все педагогические проблемы, как проблемы воспитания, сводятся к технологии общения, взаимодействию, контакту.

В 1970-е годы проблема особенностей педагогического общения и его стилей оказалась в центре внимания советских психологов и педагогов (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Н.Ф. Маслова). Попытки рассмотреть отдельные психические аспекты особенностей общения и стилей руководства получили отражение в ряде работ, выполненных под руководством Р.С. Буре, А.Б. Добрович, Я.Л. Коломинского, В.С. Мухиной, И.М. Юсупова. Советские исследования также рассматривают различные стили общения, но дают гораздо более многоплановую картину, а главное они не рассматривают деятельность учителя как «жестко» заданную педагогическую технологию.

Что из себя представляет **стиль общения**? Прежде всего В.С. Мухина (1990) понимает под стилем общения индивидуально-типологические особенности социально-психологического воздействия педагога на детей. Ею в стиле общения выделены:

- особенности коммуникативных воздействий человека;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- творческая индивидуальность;
- особенности детского коллектива².

Причем необходимо подчеркнуть, что стиль общения педагога с детьми воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя. Конкретно каждый стиль общения представляет собой воздействие взрослого-учителя, воспитателя – на ребенка-дошкольника, школьника. Во все времена **авторитарный** стиль общения представляет собой требование безусловного подчинения взрослому. Данный стиль определяет для ребенка пассивную позицию. Воспитатель стремится манипулировать группой, ставя во главу угла задачу организации дисциплины, подчиняет детей своей власти в категорической форме, оказывает психологическое давление. Авторитарный стиль по своему механизму ставит воспитателя в позицию отчуждения от детей. Дети фиксируются

² Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. - М.: Провещение, 1990. - С. 135.

на негативных проявлениях авторитарного стиля воспитателя. Они начинают бояться его. Этот стиль не дает ребенку возможности осознать обязанности и права школьника. Он подавляет инициативу ребенка и не развивает мотивацию целенаправленного управления своим поведением. Дети, поведение которых регулируется авторитарным стилем, оставшись в классе без надзора учителя, не имея навыков саморегуляции поведения, легко нарушают дисциплину. Авторитарный стиль руководства говорит о твердой воле учителя, но не несет ребенку любви и спокойствия, уверенности в хорошем отношении своего учителя к нему самому.

Демократический стиль обеспечивает ребенку активную позицию, ставит воспитателя в позицию дружеского взаимопонимания. Вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, обеспечивает радость при достижении успеха. Этот стиль объединяет детей, ставит учителя и учеников в позицию дружеского взаимопонимания. Этот стиль вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности и обеспечивает радость при достижении успеха в деятельности. Этот стиль объединяет детей: постепенно у них появляется чувство «мы», дети ощущают сопричастность к общему делу. В это же время именно этот стиль придает значение особой важности личной деятельности – каждый хочет сам выполнять учебное задание, сам дисциплинирует самого себя. Демократический стиль предполагает включение в контроль за общим порядком всех детей. Этот стиль призван обеспечить активность позиции, сознания, нравственных установок. Этот стиль дает опыт **самоуправления** при мотиве создания и сохранения рабочего состояния всего класса. Дети, воспитанные в условиях демократического стиля общения, оставшись в классе без учителя, стараются дисциплинировать себя.

Либерально-попустительский стиль представляет собой недопустимую терпимость, снисходительную слабость, вредящее ребенку попустительство. Отсутствие профессионализма не обеспечивает дисциплины и квалифицированной организации учебного процесса. Этот стиль не обеспечивает и совместной деятельности детей. Учебный процесс здесь поставлен и постоянно нарушается своеволием, шалостями. Ребенок не осознает своих обязанностей. Этот стиль не обеспечивает и совместной деятельности детей – нормативное поведение просто не организовывается, каждый ребенок ведет себя в меру своей невоспитанности, и даже дисциплинированные дети разбалтываются. Этот стиль не обеспечивает возможности пережить детям радость совместной деятельности, продуктивной дисциплинированности. Учебный процесс здесь постоянно нарушается своевольными поступками. Ребенок не осознает своих обязанностей. Носитель либерально-попустительского стиля общения чаще всего представляет собой новичка, не способного противостоять стихийному буйству учеников.

В реальной действительности каждый воспитатель в своей практической деятельности использует все стили общения, но все-таки у каждого педагога свой стиль доминирует в его работе с детьми.

Стиль общения, как одна из наиболее важных характеристик процессов общения взрослого с ребенком в последнее время все больше привлекает внимание психологов и педагогов (Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, А.В. Мудрик, Е.В. Субботский). Так, А.А. Бодалев (1983) отмечает зависимость между стилем общения и характером эмоциональных переживаний, которые возникают при этом у подростков, а именно: демократический стиль общения учителя чаще вызывает у подростков состояние удовлетворения и радости; авторитарный – сос-

тояние подавленности, а попустительский стиль чаще вызывает у подростков состояние гнева и злости.

Н.Ф. Маслова в своей книге «Руководство и лидерство» (1973) выделила два основных стиля общения учителя – демократический и авторитарный. Она выделила различия каждого из них по определенным критериям и показала положительное влияние первого (демократического) и отрицательное влияние второго (авторитарного).

Е.В. Субботский (1980) считает, что стиль общения взрослого с ребенком является одним из существенных факторов в формировании личности дошкольника. Он выделяет авторитарный, демократический и альтруистический стили в общении взрослого с ребенком. Критерием выделения данных видов является отношение двух общающихся сторон к социальному контролю, осуществляемому по традиции с помощью поощрения и наказания. При авторитарном стиле одна сторона (взрослый) имеет возможность контролировать и контролирует действия другой стороны, другая сторона (ребенок) этой возможности не имеет. При демократическом стиле обе стороны (взрослый и ребенок) обладают равным правом контроля и контролируют друг друга, правда, одна сторона (взрослый) этим правом не пользуется. Отличие альтруистического стиля от авторитарного и демократического стилей заключается в следующем: при авторитарном и демократическом общении взрослый сохраняет за собой позицию взрослого по отношению к ребенку со всеми присущими ей атрибутами, при альтруистическом стиле общения у ребенка моделируется позиция взрослого, а в качестве партнера для него выступает взрослый, который берет на себя роль ребенка. С внешней стороны это выглядит следующим образом: взрослый, так же, как ребенок, сидит за партой, выполняет ту же самую деятельность, что и ребенок, поднимает руку, вызывается к доске, отвечает на вопросы учителя и т.д.

Таким образом, изменения позиции ребенка по отношению к взрослому заключаются в периодическом предоставлении ребенку возможности контролировать и оценивать действия взрослого как правильные и неправильные, развивают смену глобально-подражательного отношения ребенка к взрослому на объективное. Кроме того, подобные изменения опосредствовано будут способствовать развитию у дошкольников самостоятельности, инициативы в действиях, познавательной активности, элементов творчества, а также положительного влияния на учебные показатели и мотивацию учебной деятельности и у младших школьников (Е.В. Добротова), и у дошкольников (Е.В. Субботский). В исследовании Е.В. Субботского, Е.В. Добротовой показано, что реализация взрослым при общении с ребенком авторитарного стиля общения способствует развитию подражательности по отношению к этому взрослому, а реализация альтруистического стиля общения приводит к формированию независимого поведения.

Необходимо также помнить, что ребенок находится в большой эмоциональной зависимости от взрослого. Очень важно создать самую доброжелательную обстановку, благоприятный климат, чтобы предупредить нервно-психический срыв. Если общение с педагогом не будет удовлетворять ребенка, то в результате возрастает внутренняя напряженность, тревога. В современной психологии проделана немалая работа по обоснованию различных индивидуальных стилей общения педагога с детьми шестилетнего возраста (В.С. Мухина, Е.О. Смирнова и др.).

Е.О. Смирновой (1985) выделены три разных типа отношений детей дошкольного возраста ко взрослому в ситуации обучения (отношение к взрослому

как к партнеру по игре, отношению к взрослому как к учителю и аффективно-личностные отношения). Наиболее благоприятными для обучения дошкольников явились второй и третий типы отношений, в основе которых лежит познавательная и личностная мотивация.

У детей младшего школьного возраста Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский (Учитель и детский коллектив. Минск. 1975) выделяют пять стилей отношений учителя к школьникам: активно-положительный, ситуативный, пассивно-положительный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный. Характеристики этих стилей показаны в книге в высказываниях детей восьми-десятилетнего возраста. Ситуативный стиль: «Учительница всегда их в угол ставит и ругает», «говорит, что они плохо ведут себя и не слушаются ее»; пассивно-положительный стиль: «Вчера ей сделали замечание за то, что она списала из готовой тетради и неправильно списала», «он на уроках всегда ленивый»; активно-отрицательный: «Учительница ставит их в угол и говорит, что они способны учиться только на колы и двойки», «учительница говорит, что он ничего не умеет делать, даже читать; вариант пассивно-отрицательного отношения: «Учительница говорит, что за него все мама и папа дома делают, так как он в классе некрасиво пишет, а дома красиво».

В последнее время И.М. Юсуповым (1991) выделены другие шесть стилей педагогического общения. Эти стили присутствуют в практике работы любого педагога и воспитателя. Вместе с тем, автор подчеркивает, что основой доминирующего стиля общения педагога является индивидуально-типологическая особенность личности взрослого.

Шесть характеристик стилей общения И.М. Юсупова (1991) по своей содержательной характеристике можно рассматривать как **разновидности** общеизвестной и распространенной классификации: видами демократического стиля являются «совместное творчество», «дружеское расположение»; «заигрывание» – один из типов либерально-попустительского стиля; разновидностями авторитарного общения являются «устрашение», «менторский», «дистанция». И.М. Юсуповым были лишь описаны эти стили педагогического общения. Анализируя классификацию И.М. Юсупова, мы не только сочли необходимым соотнести эти стили с общепринятой классификацией, но и выделить разновидности педагогического стиля, а также подчеркнуть, что в стиле ярко проявляется индивидуальность личности учителя. Поэтому возможны некоторые черты одного в соединении с другим. Так стиль «дистанция» предполагает по своей содержательной характеристике сочетание авторитарного с либерально-попустительским стилем общения. А стиль «заигрывание» несет на себе соединение черт демократического с либерально-попустительским стилем общения.

Таким образом, в нашей работе получила новое направление классификация общепринятых стилей общения. Возможные соединения и сочетания казалось бы полярных по своим содержательным характеристикам стилей общения: авторитарного и демократического, авторитарного и либерально-попустительского, демократического и либерально-попустительского.

В литературе накоплен достаточно развитый в терминологическом отношении материал, раскрывающий стили общения педагога с детьми. Но в терминологическом отношении этот материал достаточно противоречив. Если придерживаться традиционного общепринятого представления стиля общения, то можно отметить, что по содержательной характеристике в практике общения в **чистом виде ни один из них не присутствует** в практике детского сада и школы. Лю-

бой педагог-воспитатель на занятии с дошкольниками и учитель – с учениками, в зависимости от своих личностных (субъективных) качеств, а также в зависимости от содержания занятия-урока (объективных качеств) использует **смещение** (комбинацию) стилей общения. Поэтому мы считаем, что необходимо ввести в практику педагогического общения **профессиональный педагогический стиль общения**, который встречается в комбинациях: 1) авторитарный + демократический; 2) авторитарный + либерально-попустительский; 3) демократический + либерально-попустительский.

Основание для выделения такого стиля общения дало нам наблюдение за работой опытных педагогов. Так, приведем пример работы Т.В. Ефимовой в первом классе СШ № 1 и воспитателя детского сада № 5 Н.И. Кравцовой (подготовительная группа). Оба занятия, несмотря на то, что проводились в разных системах обучения, были одинаковыми: урок-занятие по изобразительной деятельности (рисование красками, карандашом). Инструкция для каждого занятия была для всех одинаковой. Цель занятия: Рисование домбры. Занятия проводились три раза, с применением трех моделей общения (авторитарной, демократической, либерально-попустительской).

Первое занятие проходило в авторитарном стиле, где взрослый в приказном порядке, грубым повелительным голосом рассказывал материал, требовал выполнения. Во втором случае он провел беседу, где ровным спокойным голосом объяснял характерные признаки и детали исполнения. В третьем случае он дал задание нарисовать домбру.

Результаты оказались удивительными: рисунки детей, выполненные при «авторитарном» руководстве были с точки зрения техники рисования «грамотными» – они соответствовали пропорциям, были нарисованы все элементы музыкального инструмента, его детали, а также выполнен орнамент в виде «тюльпана». Но рисунки были выполнены в яркой, раздраженной манере исполнения, что свидетельствует о фрустрации детей, тревожности с элементами агрессивности. Рисунки детей во втором случае, где была дана инструкция-беседа, так же, как и в первом случае, с точки зрения техники рисования были «безупречными» (все элементы прорисованы, орнамент четко выделен, но фон, на котором представлен рисунок, расписан в мягких, плавных тонах). В третьем случае, когда взрослый дал задание нарисовать домбру, мы получили «удивительную» продукцию. Домбра в рисунках детей имела мало общего с музыкальным инструментом, а больше похожа на кувшин, тыкву, грушу и т.д. Дети не нарисовали характерных деталей инструмента, и рисунки были выполнены в мрачной, темной гамме, зачастую на черном и сером фоне.

Анализируя этот материал, мы пришли к мнению, что общение – не односторонний процесс, а двусторонний, где партнеры (участников общения, будь то взрослый или ребенок) попеременно чередуются и становятся то **объектом**, то **субъектом** деятельности общения. По содержанию материала, занятие (урок) несет на себе и **познавательную и социальную функции**, но в каждом случае ребенок ориентируется на него как личность. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности педагога и его профессиональный стиль педагогического общения.

Проанализировав позицию педагога (воспитателя, учителя), мы пришли к убеждению, что особенностями профессионального педагогического стиля общения и в дошкольном и в младшем школьном возрасте является комбинирование

стилей. Психологические особенности педагогического стиля общения педагога, а также результаты экспериментального изучения роли педагогического общения в психическом развитии детей изложены во втором и третьем параграфах настоящей главы.

§ 2 • Психологические особенности педагогического стиля общения

В предыдущем параграфе мы на основании данных психолого-педагогической литературы, а также наблюдений за профессиональной деятельностью педагогов в детском саду и школе выделили **особое педагогическое общение** и определили его специфические черты.

Для проверки этих наших гипотез мы провели специальное экспериментальное исследование, в котором предприняли попытку уточнения характеристик профессионального педагогического общения и выяснения его роли в развитии отдельных психических процессов. Дело в том, что на сегодняшний день в психологии и педагогике существует много исследований, где изучалась зависимость эффективности обучения от стиля общения педагога (Н.А. Брезовин, Л.Л. Коломинский, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, Е.В. Субботский и др.).

Вместе с тем нам представляются важными в этой связи не столько **результаты общения**, сколько собственно психическое развитие ребенка – развитие отдельных психических процессов. Помимо вышесказанного, исследование роли стиля общения взрослого позволит, во-первых, выявить психологический механизм взаимосвязи общения педагога с эффективностью обучения и, во-вторых, обнаружить то конкретное влияние, которое оказывают выделенные в литературе стили общения.

При этом, как уже указывалось в предыдущем параграфе, нас интересует то **общее** в педагогическом общении взрослого, что проявляется на разных ступенях психического развития ребенка и может по праву считаться **профессиональной характеристикой педагогического общения**.

В этой связи нам было необходимо провести исследование с детьми по крайней мере двух периодов психического развития. Все вышесказанное побудило нас остановиться на переходном периоде от дошкольного к младшему школьному возрасту, так как он является наиболее сложным и «уязвимым». Практическая значимость переходного периода в воспитании и обучении определяется известным в педагогической практике фактом особо трудной работы с детьми на этих этапах. Замечательный советский ученый Л.С. Выготский отмечал: «... ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности...» (Л.С. Выготский. 1984., т. 4. – С. 252-253).

Отношения детей этого возраста не всегда базируются на осмысленных, конкретных и системных знаниях. Если в дошкольном возрасте эти отношения в основном строятся на подражании, то к его концу у детей появляются оценки, выражающие стиль работы воспитателя.

Отношения детей выступают ярче и быстрее, чем знания, так как они ближе к жизненному опыту ребенка, о которых дети слышат, из чтения и обсуждения, они привлекательны и понятны им и не требуют специального воспитания. Поэтому их отношение к чему-либо (поступку, слову, требованию и т.д.) обычно поверхностное и нестойкое.

Отношение детей к взрослому в этом возрасте уже определяется стилем общения взрослого (воспитателя, родителя). Мнение ребенка становится безапелляционным. Он не видит градаций и качеств, не умеет вскрыть сосуществование разных, иногда противоположных качеств у одного человека в их различных сочетаниях, поэтому он определяет свое отношение альтернативно, зачастую полярно – плохой, хороший.

Определившиеся отношения к тому или иному взрослому не всегда соотносятся с имеющимися и сформировавшимися знаниями и поступками. Основная причина «расхождения» знаний, отношений, действий заключается в том, что дети не умеют управлять своим поведением

Мы ограничились детьми в возрасте шесть-восемь лет. Это было связано как с исследовательскими, так и с практическими целями. Шести-семилетний ребенок – это преимущественно дошкольник, и его ведущая деятельность, которая определяет психическое развитие, – игра. Семи-восьмилетний ребенок уже становится по своему психическому развитию младшим школьником, и его ведущая деятельность – учебная. Но и в дошкольном учреждении, и в стенах школы идет интенсивный процесс обучения, где основным носителем знаний является **взрослый**, в одном случае – воспитатель, в другом случае – учитель.

Мы ставим задачу изучения стиля общения взрослого (воспитателя в дошкольном учреждении, учителя начальных классов) в переходной этап – от дошкольного к младшему школьному возрасту – и одновременно – влияние стиля общения на эффективность учебной деятельности в разных системах обучения. Поэтому контингент детей – группа дошкольников, группа первоклассников и группа первоклассников (класс «выравнивания»), которая осуществляет четырехлетнюю подготовку в начальных классах массовой школы.

Одну из основных проблем в своем экспериментальном исследовании мы видим в рассмотрении влияния стиля общения педагога на познавательную деятельность, которая складывается из развития:

- внимания,
- памяти,
- мышления.

Вначале для решения задачи диагностики стиля общения педагогов мы провели наблюдение за работой педагогов дошкольных учреждений (Детские сады №2, №5, №65) и деятельностью педагогов начальной школы (СШ №1, №124, №133) города Алматы. Всего мы пронаблюдали за работой шести педагогов-воспитателей дошкольных учреждений и семи педагогов-учителей первых классов начальной школы. Мы рассматривали учебный процесс через занятия-уроки педагогов. Эти уроки (математика, чтение, русский язык) – занятия в школе. Занятия в детском саду – математика, ИЗО, грамота. Основным аспектом нами был сделан на изучении **обращений воспитателей-педагогов** к детям (под обращением мы понимаем законченные высказывания педагогов в адрес детей).

Схема анализа по диагностике стиля общения проводилась нами на занятии и состояла из ряда вопросов, составленных на основе экспресс-диагностики стиля общения учителя А.А. Леонтьевым (1979).

Организация дисциплины ставится во главу угла – дисциплинированное поведение не самоцель, средство, обеспечивающее успешность в работе.

Педагог не разъясняет необходимости нормального поведения, не учит управ-

лять своим поведением – разъясняет детям вводимые правила поведения, требования, оценку, учит управлять своим поведением.

При неудаче: называние по фамилии, окрик, запрет, выраженные возмущения – проявление огорчения, называние по имени.

Третирует детей, не терпит свободной манеры держать себя, одергивает и все время держит детей под жестким контролем – стимулирует инициативу, допускает выражения свободного мнения, свободного поведения детей.

Безразличие – заинтересован, активен.

Общается только «сверху вниз», одинаков со всеми и не дифференцирует своего общения – вежлив, приветлив с детьми, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с каждым.

У педагога позиция отчуждения от педагогического коллектива или отдельно ребенка – у педагога и детей позиция дружеского взаимопонимания.

Каждая сторона поведения педагога оценивалась по семи пунктам схемы по балльной системе:

Один балл ставился тогда, когда та или иная сторона поведения проявлялась в наименьшей степени.

Пять баллов ставилось тогда, когда поведение педагога проявлялось в наибольшей степени.

Протокол №1 от 21.01.1992

Занятие по математике. Воспитатель Фролова Т.П.

Воспитатель:

– Я сказала сесть всем правильно. Перестаньте вертеться, ерзать на стульях.

– Кусманов, тебе, что не понятно что-ли? Я сказала не трогать линейки и корбочки.

– Надо быть такими дураками. Еще раз повторю, для тебя лично, Павел. И только попробуйте не понять.

– Чего расшумелись, бездари? Никогда не видели цветных кубиков что-ли?

Таким образом, показателями способов обращения выступали критерии доброжелательности, грубости, аргументированности высказываний.

Доброжелательность высказываний определилась в основном по преобладанию положительного эмоционального тона обращения педагога к детям, по умению «смягчать» негативные оценочные обращения.

Гибкость обращения педагога означала отсутствие стереотипности в обращениях, учет индивидуальных особенностей детей и положение каждого ребенка в группе.

Аргументированность общения подразумевала их обоснованность, мотивированность с целью доведения до сознания детей правомерности и необходимости выполнения предъявляемых педагогом требований, справедливости его оценок.

Из общих наблюдений было выявлено, что требования к детям по форме делились на две основные группы:

– императивные (жесткие формы);

– оптативные (мягкие формы).

К первой группе были отнесены требования в категоричной обязывающей форме, такие как **приказ** (сию же минуту, прекратите плакать!), **распоряжение** «Извинись перед Сашей», **указание** «Уберите сейчас же игрушки».

Ко второй группе – требования, выражающие желательность выполнения действия: **совет** – «Я на твоём месте помогла бы няне»; **предложение** – «Ребята, давайте разговаривать потише»; **просьба** – «Вова, будь добр, помоги отнести пособия».

Мы провели наблюдения за поведением воспитателей по схеме в баллах. На основании количества обращений по итогам баллов делалось заключение о стиле общения педагогов. Таким образом, количество баллов отражало стиль общения педагога. Набранное количество баллов отражает авторитарный стиль у Т.П. Фроловой (30) и демократический в общении с детьми у воспитателя Г.М. Васнецовой (7).

Мы привели небольшую выдержку из протокола №1 работы воспитателя детского сада №2 на занятии по математике. Количество обращений к детям (30) характеризует авторитарный стиль общения. Для деятельности данного педагога характерен грубый, жесткий тон в обращении, окрики на детей. В результате проведенных наблюдений за стилем общения и руководства воспитателя Васнецовой Г.М., было отмечено, что ее требования оппозитивные, выражающие желательность выполнения действия: **совет** – «Я на твоём месте помогла бы няне»; **предложение** – «Ребята, давайте разговаривать потише»; **просьба** – «Вова, будь добр, помоги отнести пособия».

На основании наших наблюдений мы также провели небольшую беседу с детьми, чтобы окончательно сделать вывод о стиле общения педагога.

Детям задали ряд вопросов, и по положительным и отрицательным ответам вывели их процентное соотношение. Ответы детей привели нас к мысли, что дети 6-8-летнего возраста остро чувствуют отношение взрослого к себе и ищут подтверждения заботы и любви взрослых педагогов к себе.

Данная работа по методике А.А. Лсонтьева (1979) отражает лишь наблюдения за деятельностью педагогов в учебном процессе. Данная методика диагностики не отражает в целом и в полной мере коммуникативных особенностей педагогов, такая работа не выявляет волевых качеств, внимания, умения понимать, а не только видеть, умения социальной перцепции и т.д.

В последние годы появляются специальные экспериментальные исследования, посвященные роли отдельных умений в профессиональной деятельности учителя (А.А. Бодалев, Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский и др.). Но ни один из перечисленных авторов, конкретно не выделяет в качестве профессионального умения **стиль общения**, поэтому мы решили разработать методику диагностики стиля общения в экспериментальных условиях. В своей работе мы опирались на проблемно-синтетическую методику диагностики обучаемости, разработанную Л.А. Венгером (1974). Ее преимуществом является четкая направленность на исследование мыслительной деятельности в процессе «открытия» детьми новых знаний, что требует большой активности и самостоятельности в ответах. Ответ оценивался знаком «плюс» (+) и «минус» (-). Оценивались параметры: внимание (непроизвольное, произвольное), память (непроизвольная, произвольная), мышление (наглядно-действенное, наглядно-образное, логическое).

Все методики для замера познавательных процессов взяты у Л.А. Венгера (см. кн. «Диагностика умственного развития у дошкольников». М., 1978).

Замеры проводились во время урока в школе (математика, чтение, русский язык) и занятия в детском саду (математика, изо, грамота). Занятия как в дошколь-

ном учреждении, так и в школе проводил педагог, который каждый раз намеренно голосом давал инструкцию детям.

Инструкция в первом случае: грубый тон, окрики – «сядь», «тебе говорю», «молчи», «слушай» и т.п. (авторитарная модель).

Инструкция во втором случае: доброжелательный тон – «послушайте», «давайте вместе подумаем» и т.п. (демократическая модель).

Инструкция в третьем случае: «решайте сами», «делайте по желанию», «что хотите, то и делайте» и т.п. (либерально-попустительская модель).

Таблица 14

Образец протокола диагностического среза

№	Ф.И. ребенка	Внимание						Память						Мышление								
		произ.			испроиз.			произ.			испроиз.			н/д			н/о			лог.		
		А	Д	Л	А	Д	Л	А	Д	Л	А	Д	Л	А	Д	Л	А	Д	Л	А	Д	Л
1	Фарида А.	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+
2	Камила А.	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+
3	Элина Б.	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
4	Ольга Б.	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+
5	Жан Д.	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+
6	Алеша Д.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	-
7	Оксана Д.	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-
8	Наташа Е.	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-
9	Алеша И.	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
10	Алесь И.	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-
11	Вася К.	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-
12	Никита К.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-
13	Миша К.	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
14																						
15																						
	Итого	7	8	5	0	8	4	5	9	5	0	6	5	8	5	5	9	5	5	8	5	5

Такие замеры производились по три раза каждого типа урока-занятия и дали возможность анализа влияния моделей общения на формирование психических процессов в учебной деятельности. Приводим в табл. 7 образец протокола диагностического среза. Всего таких протоколов на каждую группу произведено 27.

Для определения уровня развития психических процессов при использовании трех моделей общения была использована методика обработки данных В.С. Полосина (1967), которая позволяет получить объективные данные для определения уровня развития детей в процентном соотношении (высокий, средний, низкий). Уровень знаний психических процессов определяется по формуле:

$$A = \frac{B \times 100\%}{П},$$

где: *A* – уровень знаний на одного ребенка;

B – положительные ответы детей;

П – количество детей, участвующих в эксперименте.

На наш взгляд, в результате проведенного эксперимента, который состоял из двух этапов, выяснилось, **как и какой стиль общения** взрослого с детьми присутствует на занятиях в дошкольном учреждении, в первых классах массовой школы. Полученные результаты констатирующего эксперимента показали, что в разных возрастных группах **превалируют одинаковые формы и методы обучения**. В группе дошкольников анализ показывает доминирующую роль авторитарного и демократического стиля руководства взрослого на занятиях. В начальных классах на уроках преобладает **авторитарный и демократический стиль** и в классах "выравнивания" данные анализа свидетельствуют о влиянии **авторитарного и демократического** стиля общения на психическую активность детей. Как понимать и интерпретировать эти факты? Ведь не только существует разница в возрасте детей, существуют и разные формы и методы ведения занятия педагогом, существуют индивидуально-типологические особенности педагога, его позиция, выбранная заранее и отвечающая содержанию материала и так далее?

Поэтому мы решили более подробно провести анализ по показателям и критериям, чтобы детально и точно утвердиться в замысле работы или опровергнуть его. Скрупулезная точность, представленная в результате экспериментального исследования и изложенная в данном параграфе главы, позволяет ответить на вопрос **о влиянии стилей общения на развитие умственных способностей детей**. На основании сопоставительного анализа данных в обоих срезах **до и после обучения** правильно выбранный стиль общения в учебной деятельности дает **"положительный результат" в формировании психических процессов**, что подтверждается в заключительных опытах. Сделано это было намерено, чтобы проверить связь ожидаемых сдвигов с работой, проделанной на обучающем этапе. Таким образом, в нашем эксперименте мы провели не обобщенный сдвиг в выбранном стиле общения, а скорее то, **как ребенок реагирует на изменения отношения к тем конкретным воздействиям, которые использовались взрослым**. Мы не ожидали, что в результате непродолжительных занятий произойдет **изменение социальной потребности** в системе других потребностей ребенка. Анализ высказываний детей позволяет утверждать, что не **привыкание** к одному и тому же выбранному стилю общения, а скорее всего у детей в ходе опытов происходило **усиление личностных контактов со взрослым**, которые способствовали сдвигам в результативности ряда психических процессов, которые одновременно служат элементом отвлечения детей от содержания материала эксперимента. Поэтому можно утверждать, что изменение результатов в развитии психических процессов происходит не от стилей общения, выбранных учителем, и происходит не столько **из-за** их привыкания к взрослому в экспериментальной ситуации, сколько **вопреки ему**.

Главное влияние оказывало, по-видимому, то, что взрослый делал материал занятия центром ситуации, и поэтому привязанность к взрослому, сочетавшаяся с пониманием его требований к ребенку, заставляла его пристально следить за ходом

занятий и отвечать на вопросы. В пользу такого объяснения говорит анализ наблюдений, показавший, что выбранный стиль общения (либерально-попустительский) в подготовительной группе детского сада при активизации психических процессов в произвольном внимании показывает высокую активность. Такие же высокие показатели наблюдаются при наглядно-образном и наглядно-действенном мышлении. В этом стиле общения дети предоставлены сами себе, но тем не менее у детей повышается интерес к знанию. Возможно, дети пользуются ранее полученными знаниями и умениями, но при наблюдении за ходом занятий мы выявили, что дети часто вступают в контакт со взрослым на познавательные темы, касающиеся занятий.

В классе "выравнивания" при либерально-попустительском стиле общения ряд показателей имеет позицию среднего уровня, контакт с учителем отмечается относительно редко и носит поверхностный характер. Сравнивая позицию учащихся первого класса при либерально-попустительском стиле, анализируя, мы выяснили, что в ходе этого занятия контакт с учителем отсутствует, дети входят в контакт **друг с другом**. По результатам видно, что развитие психических процессов наблюдается в наглядно-действенном и наглядно-образном мышлении, что также характерно для этого возраста.

Таким образом, можно сделать вывод, что контакт со взрослым у детей прежде всего зависит от стиля, но и также и от того, как взрослый преподносит ребенку учебный материал, используя при этом: во-первых – дикцию, во-вторых – мимику, в-третьих – жесты, в-четвертых – позу, в-пятых – тембр голоса, в-шестых – поведение. От этих показателей будет зависеть и результативность занятия.

Большое значение мы придаем полученному в опытах (но не "запланированному" заранее!) факту различной эффективности запоминания и усвоения материала при разных стилях общения с детьми. Напомним, что для проверки знаний детьми до занятий и при проведении занятий формирующего характера более высокие результаты дети показывали после эксперимента, обнаруживая более высокие сдвиги. Особо отметим, что авторитарный стиль общения с детьми совместно с демократическим несет положительные результаты в учебной деятельности.

Первое объяснение, которое напрашивается при знакомстве с этим фактом, состоит в том, что стили общения используются на занятиях как явление, связанное главным образом с интеллектуальной и волевой сферой развития детей: он определяется умением производить анализ и синтез действий, полученных в результате общения со взрослым вне зависимости от поставленной ситуации. В этом случае играет большую роль развитие психических процессов. Мы полагаем, что результаты наших опытов совпадают с данными Л.Б. Митевой (1975) и Е.О. Смирновой (1977), показавших связь между эффективностью усвоения и уровнем развития общения у дошкольников и младших школьников. По-видимому, при проведении занятия в авторитарном и демократическом стиле общения в каждой возрастной категории детей могут быть положительные и высокие результаты развития психических процессов. Эти данные и анализ утверждают, что при развитии и активизации психических процессов играет важную роль **совместная деятельность взрослого и ребенка**, вне зависимости от выбора стиля общения.

Высокую результативность в учебном процессе демонстрирует демократическая модель общения. Различия между демократическим стилем общения и авторитарным стилем незначительные. Поэтому использование на занятиях и выбор этих двух стилей общения несет результативную помощь ученикам в развитии их памяти, внимания и мышления.

Рассматривая результаты по уровням развития, представленным в сопоставительном анализе эксперимента, мы пришли к главному выводу, заключающемуся в том, что гипотеза о влиянии стиля общения на психические процессы в учебной деятельности, составляющей основу умственной деятельности детей шести-восьми лет, подтверждается.

Таким образом, можно сделать вывод, что авторитарный и демократический стиль совместимы при обучении детей, данные стили способствуют активному процессу развития в учебной деятельности. Либерально-попустительский стиль можно применять частично по мере необходимости в зависимости от формы и деятельности детей на занятиях.

Необходимо также учитывать, что в эксперименте участвовали дошкольники группы детского сада 6-7 лет и младшие школьники 7-8 лет. Ведущей деятельностью, определяющей ход психического развития дошкольников, является игра, для школьников – учебная деятельность. В детском саду введена система обучения, представляющая занятия, которые лишь приблизительно по содержанию могут быть аналогами урока как основной формы обучения в школе. Казалось бы, содержание учебной деятельности должно менять позицию взрослого в дошкольном учреждении или в школе. На самом деле, наша экспериментальная работа по диагностике стиля общения взрослого показывает идентичную картину. И в детском саду, и в первых классах школы (массовой 4-летней и классов «выравнивания») присутствуют и эффективно оказывают влияние **смешанный – комбинированный стиль** (авторитарно-демократический). Необходимо также учитывать некоторые психолого-педагогические особенности дошкольника и младшего школьника. Если основная задача воспитателя дошкольного учреждения – подготовить ребенка к обучению в школе, то позиция учителя – выработать определенные знания, умения, навыки и сложившиеся мотивы учебной деятельности. Поэтому необходимо помнить, что сложный и противоречивый путь проходит становление мотивов учения, склонностей ребенка, интересов, связанных со школой. Результат учебной деятельности, в ходе которого происходит усвоение научных понятий, это прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем, можно сказать, что изменение есть приобретение ребенком способов действий с научными понятиями. Учась, ребенок изменяет сам себя. Но большую роль при этом играет учитель. Учитель на уроке имеет возможность воздействовать на класс и на каждого ребенка в отдельности через те принятые формы, которые предписаны традициями школы. При всем единообразии внешней стороны работы учителя в классе можно выделить ряд типичных воздействий на учеников в учебной деятельности. Известно, что высокий уровень развития психических процессов ребенка в сочетании с положительной мотивацией учения и правильно выбранным стилем общения является эффективными предпосылками в усвоении школьной программы, формирования умений и навыков деятельности.

С 1957 года Н.А. Менчинской был выделен термин «обучаемость» (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская (1958)), представляющий собой выражение индивидуально-типических своеобразий психики ученика, упрочившихся в процессе учебной деятельности и влияющих на ее результаты в каждый «снятый» момент времени, или иными словами, **выражение общей способности ребенка к учению**.

Проблема связи обучаемости и умственного развития нашла отражение в ряде работ Н.А. Менчинской (1968, 1971, 1978), З.И. Калмыковой (1975, 1981) и других

авторов. Н.А. Менчинская, на наш взгляд, справедливо утверждает, что понятие умственного развития является **многоуровневым, иерархическим по своему строению**: ею в характеристику включен ряд уровней или слоев. Самый глубокий слой – качество ума. Он является надежным показателем умственного развития и одновременно показателем обучаемости. На этом основании обучаемость и входит в структуру умственного развития.

Педагогически запущенные дети, дети с задержкой психического развития, умственно-отсталые дети – это дети с пониженной обучаемостью. Каждое из состояний, в свою очередь, тоже может быть переменным. В нашей работе использовался класс, именуемый в массовой общеобразовательной школе как класс «выравнивания».

Интеллектуальные свойства личности (качества ума), по мнению З.И.Калмыковой, составляют «ядро» общих умственных способностей в условиях знаний. При наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) они определяют продуктивность учебной деятельности, возможности продуктивного мышления³. Л.С. Выготский доказал, что «...обучению принадлежит ведущая роль в психическом развитии ребенка. Обучение, для того чтобы вести за собой развитие, должно ориентироваться не только на сложившиеся особенности умственной сферы ребенка, но и на те, которые еще только начинают оформляться»⁴.

По данной категории детей можно сделать однозначный вывод: в классе «выравнивания» применяется любая модель общения с детьми, при этом не имеет значения, какая модель общения присутствует.

Наши сравнительные данные показали, что в классе «выравнивания» при разном стиле общения, можно выполнять любую работу учебного процесса, но это будет зависеть от задания, которое получают дети, от их эмоционального состояния.

Наш экспериментальный материал также дает возможность проанализировать влияние моделей общения на формирование психических процессов в учебной деятельности и их отношение в совместной деятельности учителя и учеников. Особо отметим влияние речи при общении учителя с детьми. Для культурной речи важно не только, как строится конструкция предложения, не только излагаемая мысль, но и как обращается учитель к ученикам, как произносится сообщение. Речь человека не бесстрастна, она всегда несет в себе экспрессию – выразительность, отражающую эмоциональное состояние (В.С. Мухина. 1990. С. 15).

В качестве показателей познавательных процессов мы выбрали внимание, память, мышление как основные критерии формирования интеллектуальной деятельности детей. Стиль общения, выбранный педагогом для активизации деятельности детей, в основном содержал речевые компоненты, выраженные голосом (сядь, встань, возьми, я кому сказала) – авторитарная модель. В форме сотрудничества как беседы (давайте подумаем вместе, решим как лучше и т.д.) – демократическая модель. И когда дети были предоставлены сами себе (делайте, что хотите, как хотите и т.д.) – либерально-попустительская модель. Эти модели ясно

³ Продуктивное мышление характеризуется З.И. Калмыковой как такое мышление, которое позволяет человеку ставить новые проблемы, находить новые решения в условиях неопределенности, множество выборов делать открытия, не вытекающие непосредственно из уже имеющихся знаний (1981).

⁴ Выготский Л.С. Проблема возраста. ПСС. Т. 4. М.: Педагогика, 1983. С. 244-268.

показали, что при проведении урока педагог может использовать два стиля – **авторитарный и демократический** – с детьми 6-8-летнего возраста.

Наш анализ, сделанный в описательном исполнении в данном параграфе, отражает общую закономерность: при определенном выбранном стиле общения способ учебной работы отражает реальный механизм взаимосвязи обучения и психического развития.

Таким образом, высокий уровень развития психических процессов ребенка в сочетании с положительной мотивацией учения и правильно выбранном стиле является эффективной предпосылкой в усвоении школьной программы, формировании умений и навыков учебной деятельности.

Из нашей работы вытекают и более общие требования к позиции педагога на занятии:

- педагог должен осознавать, что выбранный стиль общения влияет на познавательную деятельность детей;
- педагог должен знать, какой стиль наиболее эффективен по содержанию занятия, урока;
- педагог должен отобрать необходимый стиль общения с указанными познавательными задачами;
- педагог должен уметь реализовать его, чтобы добиться результативности в познавательных психических процессах, главным образом во внимании, памяти, мышлении;
- уметь анализировать влияние используемого стиля общения на занятии (в детском саду, школе) и его результативности в познавательной деятельности детей.

По существу, данные требования отражают стиль общения и практическую его реализацию на конкретике урока (занятия) в виде необходимых и достаточных механизмов коррекции. В целом, анализ данного фактического материала привел к объяснению механизмов использования стиля общения в процессе познавательной деятельности детей шести-восьмилетнего возраста.

Эксперимент, проведенный в дошкольных учреждениях и начальных классах массовой школы, подтверждает гипотезу исследования: познавательная деятельность детей 6-8-летнего возраста более эффективна, если педагог осознает значимость влияния стиля общения, обдумывает и выстраивает свою позицию с учетом содержания урока и материала.

Изучение профессионального стиля педагогического общения дало нам основание для решения задачи о конкретном влиянии того или иного стиля общения на познавательное развитие детей дошкольного возраста. Решение данной проблемы имеет как теоретическое, так и практическое значение. Так, выявление влияния стиля общения на развитие того или иного познавательного процесса позволит, с одной стороны, определить сильные и слабые стороны выделенного стиля общения и, с другой стороны, реально осуществлять индивидуальный подход, варьируя стили общения в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. Результаты этой части исследования представлены в третьем параграфе настоящей главы исследования.

§ 3 • Влияние педагогического стиля общения на развитие познавательной сферы детей

Полученные нами в экспериментальном исследовании данные позволяют утверждать, что особенности педагогического общения связаны с комбинированием разных по направленности стилей общения в работе педагога. Помимо этого, мы получили убедительное доказательство того, что стиль общения педагога определяющим образом влияет как на эффективность процесса обучения, так и на развитие познавательной сферы ребенка. Вместе с тем полученные нами результаты, а также имеющиеся в психолого-педагогической литературе данные, не однозначны. Так, мы, например, убедились, что и авторитарный, и демократический стиль общения имеют как положительные, так и отрицательные стороны. При этом необходимо иметь в виду, что разные дети в той или иной ситуации требуют разного рода педагогического общения. Этот факт заставил нас предпринять специальные исследования, чтобы изучить, каково конкретное влияние стиля общения на разные стороны познавательной сферы ребенка.

Цель настоящего параграфа состоит в осмыслении термина «педагогический стиль общения» и в раскрытии механизма влияния стиля общения на познавательную деятельность детей. Помимо этого, выделены критерии и показатели, а также методы диагностики стиля общения. Параграф завершает цикл исследования, выполненный в рамках экспериментальной работы в детских садах и массовых школах городов Алматы и Талдыкоргана под нашим руководством Т.И.Сурковой и Н.Ж. Баримбсковым в 1990-1997 годах.

Изучение философской, социальной, педагогической, психологической литературы показало проблему педагогического общения как важнейшую в процессе обучения детей 6-8-летнего возраста. Вопрос о стиле общения соприкасается с вопросом о стиле руководства, который рассмотрен в социальной психологии (Д.Б. Парыгин, И.С. Кон), в педагогической психологии (А.В. Мудрик, Ш.А. Амонашвили), в педагогике (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский). Но вопрос о стиле общения и его влиянии на познавательную деятельность ранее не был изучен.

Опираясь на учения Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, Д.Б. Эльконина, которые разработали теоретические основы обучения, показав их влияние на познавательную деятельность детей, а также на эмоциональную, волевою, интеллектуальную, мотивационную сферу личности, мы обратили внимание на переходный возраст, где основным критерием является «готовность ребенка к школьному обучению».

Исследователи готовности ребенка к школе, например Е.Е. Кравцова, выделяют различные уровни развития готовности ребенка: интеллектуальную, эмоциональную, социальную зрелость. «Интеллектуальная зрелость» включает в себя дифференцированное восприятие, концентрацию внимания, аналитическое мышление, возможности логического запоминания и умения воспроизвести образец, а также развитие движений рук и сенсорную координацию. Под «эмоциональной зрелостью» в основном понимают уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять непривлекательные задания. Социальный показатель отражает эмоциональную сферу ребенка в общении со взрослыми и сверстниками (умение подчинять свое поведение законам групп и исполнять роль

ученика). Все три вида зрелости тесно связаны между собой. (Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. – С. 4-25).

В нашем исследовании была поставлена задача изучить познавательную сферу ребенка, учитывая ту особую роль, которую играет организованное обучение в детском саду и школе именно в ее развитии.

В ходе исследования из всего богатства интеллектуальной сферы ребенка нами были выделены три наиболее важных аспекта: уровень развития внимания, выражающийся в становлении двух форм – произвольной и непроизвольной; уровень развития памяти у детей – также проявляющийся в умении стихийно запоминать слова взрослого на занятии (непроизвольно или намеренно произвольно); уровни развития мышления от примитивных (наглядно-действенных) до высоких (логических) форм.

Вначале было проанализировано, каким образом происходит влияние стиля общения педагога на познавательные психические процессы. Для этого на основании психолого-педагогической литературы (В.С. Мухина «Детская психология» М., 1988) была сделана попытка выделить особенности ряда познавательных психических процессов при авторитарном, демократическом и либерально-попустительском стилях общения. Анализ был выполнен в виде структурно-логической схемы, чтобы убедиться в том, что «происходит» с ними при разных стилях взаимодействия педагогов с детьми.

Под вниманием мы понимали, вслед за Н.Ф. Добрыниным, направленность и сосредоточенность психической деятельности на определенном объекте. На протяжении дошкольного возраста развиваются свойства внимания и его произвольность. Под воздействием взрослого ребенок научается управлять собой и сознательно направлять свое внимание на определенный предмет. Увеличивается объем внимания (количество объектов, которое может быть отчетливо воспринято в определенный промежуток времени); изменяется устойчивость внимания (способность сохранять сосредоточенность на объекте); длительность сосредоточения приводит к интенсивности внимания, которое выражается в его концентрации; ребенок научается направлять, перемещать свою направленность и сосредоточенность с одного объекта на другой, с одной деятельности на другую, что говорит о переключаемости внимания; длительность сохранения сосредоточенности подчеркивает отвлечения, колебания внимания; развитие свойств и видов внимания (см. табл. 15)

Таким образом, как видно из материалов, представленных в таблице 15, наиболее «благоприятным» для процесса обучения является такое педагогическое общение, где сочетаются авторитарный и демократический стили общения.

При более высоком уровне отражения деятельности у детей формируется способность к организации и сохранению опыта, что говорит о таком познавательном процессе, как память.

Память – это познавательный психический процесс запоминания, сохранения и воспроизведения материала. На протяжении дошкольного возраста происходит постепенный переход от непроизвольной памяти к произвольной. Дети научаются осознавать цель – запоминать, выделять и усваивать средства и приемы запоминания и сохранения. На развитие памяти существенное влияние оказывают все виды деятельности, встречаемые в культуре дошкольного обучения.

**Особенности проявления свойств и видов внимания
при различных стилях общения**

Внимание	Авторитарный стиль	Демократический стиль	Либерально-попустительский стиль
Объем внимания	увеличивается, благодаря диктату взрослого	слово взрослого самый сильный раздражитель, расширяется количество объектов	слово взрослого не является объектом внимания
Устойчивость	кратковременная, малая частота отвлечений	долговременная, более резкие отвлечения	кратковременная, долгая, постоянная частота отвлечений
Колебания	зависит от вида деятельности: интересная – меньшее число отвлечений	интерес к деятельности, результату, процессе приводит к работоспособности, проявлению воли	постоянные отвлечения, рассеянность
Переключения	не могут быстро переключиться с рассказа взрослого на рассмотрение	сосредотачивается на одном содержании, возрастает возможность распределения и переключения внимания	отсутствует внимательность, поэтому нет умения сосредоточиться на объекте деятельности
Концентрация	происходит под нажимом, страхом	происходит под влиянием эмоций и условий организации учебной деятельности	поверхностная, рассеяное внимание, скользит от одного предмета на другой, отвлекается
Произвольность	усиливается под решающим воздействием взрослого	усиливается и регулируется деятельность ребенка	проявляется по мере желания, настроения ребенка

Анализ процессов памяти (запоминания, сохранения и воспроизведения) при разных стилях общения педагогов с детьми представлен в структурно-логической таблице ниже. Из схемы вытекает, что при либерально-попустительском стиле, когда ребенок представлен самому себе, процессы запоминания, сохранения и воспроизведения отсутствуют, ввиду отсутствия общей направленности личности детей, появляется хаос, беспорядочность, ребенок как «хаврошечка» слышал и не слушал взрослого, у него все «вылетело из головы». При авторитарном и демократическом стиле увеличивается объем запоминания, где главную роль играют смысловые связи и отношения, нарастает полнота и точность воспроизведения материала, расширяются продуктивность запоминания и сохранения, появляются рациональные приемы запоминания, что свидетельствует в пользу произвольных форм памяти (см. табл. 16).

Самым высоким в иерархии познавательных процессов является мышление, развитие которого в дошкольном возрасте идет в двух направлениях: развиваются формы мышления и мыслительные операции. Характерным для дошкольного

возраста является преобладание образных форм мышления. Благодаря обучению развивается и понятийное мышление. Во всех видах деятельности ребенка развиваются мыслительные операции: сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация, понимание взаимозависимостей, установление причинно-следственных связей, способность рассуждать. Преобладание определенной формы мышления зависит от сформированности мыслительных операций и задачи, подлежащей решению.

Таблица 16

Особенности проявления свойств памяти при различных стилях общения

Память	Авторитарный стиль	Демократический стиль	Либерально-попустительский стиль
Запоминание	Увеличивается объем, варианты отношения между полнотой, быстротой, прочностью запоминания. Опирается на смысловые связи	Увеличивается объем, прочность, быстрота запоминания различного содержания, полнота, системность, точность, опора на смысловые связи	Нет запоминания, т.к. нет установки, принцип «хочу – не хочу»
Сохранение	Запоминает материал конкретно, данный в наглядной форме, продуктивность зависит от характера деятельности	Запоминает материал в наглядно-словесной форме, продуктивность распределяется при направленности личности, рациональные приемы запоминания и сохранения	Нет сохранения, т.к. нет общей направленности личности
Воспроизведение	Содержанием являются образы ранее воспринятых предметов, движений, действий, пережитых чувств, достаточно полное соответствует указаниям взрослого, ненужное воспроизводится также	Нарастает полнота и точность воспроизводимого материала, осваиваются рациональные приемы, освобождаются из плена восприятия, свободное распределение, гибкость знаний	Слышал и не слышал взрослого. Практически нет полноты воспроизведения

Анализ форм мышления с позиции стилей общения взрослого-педагога в учебной деятельности представлен в структурно-логической таблице 17. Характер форм мышления можно проследить по колонкам таблицы. При либерально-попустительском стиле практическое действие приобретает шарящий характер, становится беспорядочным, приводит к пробам и ошибкам, при этом стиле отсутствуют способы анализа и синтеза, связи устанавливаются детьми по случайному признаку. Проблемную направленность мышления можно наблюдать при демократическом стиле общения, при котором во всех формах наблюдается целенаправленный анализ, появляется способность рассуждать, планировать и критически анализировать, мыслительные операции проявляются как самостоятельные, что способствует результативности умственной деятельности детей в целом. При авторитарном стиле имеется перестройка мыслительных операций,

но осуществляется она на основе практического и образного мышления. В понятийных формах не всегда дети овладевают способностью рассуждать, сравнивать, обобщать (табл. 17).

Таблица 17

**Особенности проявления свойств мышления
при различных стилях общения**

Мышление	Авторитарный стиль	Демократический стиль	Либерально-попустительский стиль
Наглядно-действенное	Перестройка практического действия, включение слова взрослого, качественно меняет мыслительный процесс – действия осмысленны, но возможны ошибки	Подлинно действенное мышление, приобретает проблемную направленность и образный характер, действие в уме без опоры на наглядный образ	Практическое действие имеет ориентировочно-исследовательский характер, отличается самостоятельностью, что приводит к пробам и ошибкам, происходят беспорядочные действия
Наглядно-образное	Способность к обобщению на основе практического опыта, способность различать, сравнивать, слитность образов, конкретность образов	Целенаправленный анализ каждого из сравниваемых предметов, установление различия и сходства признаков, умение обобщать	Не анализирует всю задачу в целом, а выхватывает одно условие и устанавливает связь, множество ошибок, т.к. опускает существенное условие
Логические формы	Мысленное решение, но не всегда владеет способностью рассуждать, делать выводы, сравнивать и обобщать, сравнение – основа группировки, классификации, систематизации предметов. Тенденция к трафаретам, слову взрослого	Мыслительное решение, планирующее и критическое действие, изменение, умение рассуждать, самостоятельно развиваются все мыслительные операции организация учебного процесса способствует высоко-результативной умственной деятельности детей	Отсутствует общий способ умственной деятельности (анализ, синтез), либо есть, но по случайному признаку, логика мышления нарушается. Процесс приводит к ошибкам в операции сравнения, систематизации, классификации, отсутствует в целом продуктивность мышления

Таким образом анализ, представленный в структурно-логических таблицах 15, 16, 17, отчетливо показывает эффективность познавательных процессов – внимания, памяти, мышления – при авторитарном и демократическом стиле общения взрослого-педагога.

Исследования многих ученых показывают, что в практике обучения нет проявления в «чистом» виде ни одного стиля общения. Стиль общения – это **индивидуальная, стабильная обобщенная форма поведения человека** включающая в себя **коммуникативные навыки** (легкость вступления в контакт, общительность, саморегуляцию), **эмоциональную отзывчивость** (экспрессию, способность воз-

действовать на других, эмпатию, открытость и обращенность к человеку), **доминирующую мотивацию и установки педагога** (формулировка наша). Мы выдвинули предположение о смешении (комбинации) основных общепринятых стилей общения и обозначили его как **педагогический стиль общения**, который в практике обучения может встречаться и проявляться в сочетаниях: а) авторитарно + демократического; б) авторитарно + либерально-попустительского; в) демократического + либерально-попустительского.

Большинство исследователей показывали высокую результативность демократического стиля по сравнению со всеми другими. Но в практике обучения детей дошкольного возраста и в практике обучения детей младшего школьного возраста «доминируют насильственные методы», зачастую – авторитарный стиль общения.

Проведя анализ комбинации авторитарного и демократического стилей общения через познавательные психические процессы – внимание, память, мышление уточним представление о влиянии педагогического стиля на познавательные психические процессы.

Структурно-логическая таблица 18 наглядно иллюстрирует факт, что в сочетании каждый стиль **взаимодействует, обогащает психический процесс в целом, «улучшает» работу каждого из них.**

Таким образом, анализируя общепринятые, традиционные стили общения, выдвинутые К. Левиним, рассматривая современные представления И.М.Юсупова, мы уточнили и систематизировали классификацию стилей общения. Стиль общения – это реализация взаимодействия учителя и учащихся, которая обуславливается характерным видом, методом, совокупностью приемов, целями, задачами педагога в процессе обучения и воспитания. Любой педагог-воспитатель на занятии с дошкольниками и учитель с учениками в зависимости от своих личностных (субъективных) качеств и от содержания занятий (объективных качеств) должен использовать **педагогический стиль** общения, который оказывает влияние на познавательную деятельность детей.

Педагогический стиль общения является профессиональной характеристикой обучающего взрослого на разных возрастных этапах. Именно он позволяет, во-первых, сделать обучение детей психически адекватным их возрастным закономерностям. Вместе с тем именно этот стиль обеспечивает индивидуальный подход к ребенку, так как он содержит в себе разнообразные формы и виды общения.

Наша работа дополняет педагогическую классификацию стилей общения для совершенствования научно-теоретической работы в обучении и воспитании детей 6-8-летнего возраста. Данная классификация сочетает в себе принципы научности и доступности, учитывает возрастные и психологические возможности детей 6-8-летнего возраста, что обеспечивает широкое ее использование в воспитании и обучении детей в детском саду и начальной школе.

Наблюдение за работой педагога дошкольного учреждения и педагога школы позволило нам разработать диагностические приемы стилей общения, где основным критерием явились познавательные психические процессы (внимание, память, мышление), составляющие основу познавательного развития детей данного возраста.

Исследование влияния профессионального педагогического стиля общения на познавательное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста подтвердило нашу гипотезу о наиболее эффективном стиле общения (это нашло отражение в нижеследующих таблицах).

Для разработки методики диагностики стиля общения мы соединили проблемно-синтетическую модель диагностики обучаемости Л.А. Венгера (1978), диагностику стиля общения А.А. Леонтьева (1974) и статистическую модель обработки данных В.С. Полосина (1985) и провели психолого-педагогический эксперимент с детьми подготовительных групп детских садов и учащихся первых классов массовых школ. Описание методики диагностики стиля общения и его влияния на познавательную сферу ребенка дано достаточно подробно во втором параграфе настоящей главы (глава V, §2, стр. 126-136), лишь подчеркнем, что экспериментальная методика строилась как диагностический срез, на первом этапе которого была проведена констатация преобладающего стиля общения педагога с детьми, на втором этапе проведены занятия обучающего характера (развивающие игры), и на третьем этапе снова проведена констатация стиля общения педагогов с детьми 6-8 лет.

Таблица 18

**Структурная схема влияния комбинированного стиля общения
на познавательную деятельность детей 6-8-летнего возраста**

Познавательные процессы	Педагогический стиль общения
Внимание	Слово взрослого увеличивает объем внимания, что способствует развитию сосредоточенности, устойчивости, концентрации внимания. Дети учатся управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, удерживаться на них, применяя различные способы. Взрослые включают ребенка в новые виды деятельности, организуют его внимание
Память	Интенсивное развитие способности к запоминанию и воспроизведению, нарастают полнота, системность, точность воспроизводимого материала, увеличивается доля произвольных форм и сокращается доля непроизвольных. Память опирается на смысловые связи, что обеспечивает возможность свободно оперировать знаниями в разных условиях, обеспечивает большой объем запоминания и длительность его хранения
Мышление	Приобретает проблемную направленность и разумный характер. Мыслительные операции имеют целенаправленный характер, самостоятельно развиваются способности рассуждать, умение различать, устанавливать сходства и различия. Группировать и систематизировать предметы и явления. Способы мыслительной деятельности используются в различных видах деятельности и становятся критерием его развития

Нами была проведена также диагностика общепринятых стилей общения (авторитарного, демократического, либерально-попустительского), которая позволила выделить зависимость между данными стилями и познавательными психическими процессами.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что для педагогов дошкольных учреждений и педагогов массовой школы характерен в основном авторитарный стиль общения. Для педагогов школы имеет место демократический стиль общения, а в классах «выравнивания» также возможен либерально-по-

пустительский стиль общения. Целью формирующего эксперимента, предпринятого нами, было обучение детей стилю общения. Результаты констатирующих экспериментов после обучения показали возросший уровень познавательных психических процессов при авторитарном и демократическом стиле общения. Показатели психических процессов при этих стилях в некоторых случаях достигают планки высокого уровня развития, но в основном находятся на среднем уровне.

Динамику развития психических процессов у детей 6-8-летнего возраста наглядным образом демонстрируют данные таблицы 19.

Таблица 19

Динамика развития психических процессов у детей 6-8 лет до и после обучения (в % отношении)

Диагностика	Внимание		Память		Мышление		
	непро-изв.	произ.	непро-изв.	произ	нагл./де-й-ст.	нагл./об.	лог.
группа дошкольников до обучения	30,4	35	22,9	23	36	27,2	7,6
группа дошкольников после обучения	43,3	68,6	40,9	48,2	41,7	74	33,2
группа мл. школьников до обучения	30,8	25,6	41	36	36	33,4	41
группа мл. школьников после обучения	46,1	41	46,1	35,9	43,6	38,4	33,3
группа класса «выравнивания» до обучения	57,3	57	54,7	54	49	49	40,7
группа класса «выравнивания» после обучения	64	70,5	60	60,9	58	57,6	44

Диагностика общепринятых стилей общения (авторитарного, демократического, либерально-попустительского) позволила выделить зависимость между данными стилями и познавательными психическими процессами. Мы определили **высокий уровень** – результаты развития познавательных процессов превышают цифру 70%, **средний уровень** – результаты находятся в пределах 30-70% и **низкий уровень** – результаты не достигли планки 30%.

Результаты констатирующих экспериментов после обучения показали возросший уровень познавательных психических процессов при авторитарном и демократическом стиле общения. Показатели психических процессов при этих стилях в некоторых случаях достигают планки высокого уровня развития, но в основном находятся на среднем уровне. Эти данные, отражающие динамику стиля общения, наглядно демонстрируют результаты в таблице 20.

Таблица 20

Динамика развития психических процессов у детей 6-8 лет до и после обучения при разных стилях общения (в % отношении)

Модели общения	Группа детей	Кол-во Детей	Уровни развития познавательных психических процессов					
			До обучения			После обучения		
			выс.	ср.	низ.	выс.	ср.	низ.
Авторитарный	дошкольники	39		41,3			46,2	
	мл. школьники	39		55,6			54,9	
	класс «выравнивания»	39		54,1			65,9	
Демократический	дошкольники	39			27,3	72,1		
	мл. школьники	39		32,9			42,8	
	класс «выравнивания»	39		57,7			65	
Либерал-попустительский	дошкольники	39			9,7		31,7	
	мл. школьники	39			14,3			24,2
	класс «выравнивания»	39		43,7			47,1	

Анализ диагностики показывает, что авторитарный стиль общения и демократический способствуют активному процессу развития форм внимания, памяти, мышления, что обеспечивает эффективность любого учебного процесса, будь это занятие в детском саду, будь то урок в школе. Либерально-попустительский стиль общения можно применять частично по мере необходимости в зависимости от формы учебного материала и деятельности детей на занятиях. В результате полученных в процессе опытно-экспериментальной работы данных в деятельности педагогов дошкольных учреждений и педагогов массовых школ необходимо использовать как наиболее эффективный педагогический стиль общения в сочетании авторитарного с демократическим.

Также в процессе опытно-экспериментальной работы было выявлено, что указанные **показатели** психической активности у детей 6-8 лет **результативны при педагогическом стиле общения взрослого педагога**. Ибо правильно выбранный стиль общения влияет на познавательную деятельность детей, у которых появляется интерес и внимание к содержанию занятия и развиваются познавательные контакты со взрослым, одновременно появляется интерес к педагогу как к личности (личностный контакт). Поэтому в практической работе можно целенаправлено изменять позицию ребенка к различным воздействиям педагога через стиль общения.

Наш экспериментальный материал также даст возможность проанализировать влияние стилей общения на формирование психических процессов в учебной деятельности и их отношение в совместной деятельности учителя и учеников. Особо отмечается влияние речи при общении педагога с детьми, так как стиль общения в основном выражает обращение его к субъекту (сядь, встань, я кому сказала и т.д. – авторитарный стиль; давайте подумаем вместе, решим как лучше – демок-

ратический стиль; делайте, что хотите, как хотите – либерально-попустительский стиль). Речевые конструкции педагога при ведении урока отражают закономерность: демократический и авторитарный стили общения обеспечивают высокий уровень психических процессов, положительную мотивацию учения, являются эффективными предпосылками в усвоении программы, в формировании умений и навыков в учебной деятельности.

Предложенное исследование не может претендовать на всесторонний анализ сложной и многоаспектной проблемы общения. Все материалы, изложенные в данной работе, имеют как теоретическое, так и прикладное значение.

Полученные в этой части исследования результаты позволяют по-новому взглянуть на профессиональную подготовку педагогов дошкольных учреждений. Так, выделение педагогического стиля общения и установление его роли в развитии познавательной сферы ребенка предполагает, что педагог должен владеть всеми видами и формами общения и уметь произвольно их менять в зависимости и от решаемых задач и от особенностей развития ребенка.

Это предполагает иную, нежели сегодня действующую, организацию педагогического процесса в ВУЗе при профессиональной подготовке педагогов.

С принципами такой организации, построенной на основе особенностей и роли общения ребенка со взрослыми в психическом развитии и ее результатами, можно познакомиться в шестой, последней, главе монографии.

§ 1 • Организация подготовки специалистов-психологов в высшей школе

Высшее образование является сложным многоуровневым социальным явлением, имеющим институциональные формы, изменяющихся в процессе модернизаций. В условиях глобализации образование определяет не только уровень развития личности, но и всего общества в целом, всех его социальных институтов и подсистем. Появление образовательного менеджмента в условиях рынка услуг выступит эффективным фактором внедрения инноваций в практику подготовку современных специалистов.

Высшее образование представляет собой социальный институт, рассмотрению сущности которого посвящены работы представителей разных гуманитарных наук – философии, социологии, педагогики, культурологи и др. Развитие образования в этих контекстах занимали и занимают важное место в исследованиях зарубежных, российских и казахстанских исследователей. Актуальные вопросы системы образования и социальной культуры общества в связи с научно-техническим прогрессом были проанализированы в работах зарубежных исследователей Э. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсона и др., а также российских исследователей Б.С. Гершунского, Б.М. Смирнова, В.А. Ядова и др. Среди отечественных исследователей следует выделить педагогов прошлого столетия, которые описали становление системы высшего образования в Казахстане как целостного объекта (Н.Д. Хмель, Г.А. Уманов и др.).

Происходящие трансформации в жизни общества породили и новые проблемы в развитии высшего образования. Актуализировались проблемы социальной доступности, зависимости высшего образования от социальной дифференциации и социальной мобильности различных слоев населения. В настоящее время интерес вызывают не только социальные, экономические основы современной системы образования, но и теория и практика прогнозирования потребностей в специалистах в условиях структурной перестройки и диверсификации экономики, внедрения новых технологий в образование.

В Республике Казахстан ученые пытаются осмыслить социальную проблематику образования в условиях реформирования. Так, разрабатываются теоретико-методологические подходы к образованию с точки зрения философских основ (А.Н. Нысынбаев, А.Г. Косиченко, З.А. Мукашева, Е.Е. Бурова и др.). Значительный вклад в разработку общих и частных проблем социальных институтов внесли социологи (Г.С. Абдирайымова, Р.К. Аралбаева, К.У. Биекенов, К.Г. Габдуллина, С.Т. Сейдуманов, М.М. Тажин, З.К. Шаукенова и др.). Педагогами предложены свои подходы к изучению и совершенствованию образования как учебного процесса (К.К. Кунантасва, Г.М. Храпченков, Н.Д. Хмель, Г.А. Уманов и др.). Проб-

лемы реформирования системы психологического образования, несмотря на разнообразие исследований, в полной мере не стали предметом научного познания. К психологической проблематике можно отнести лишь немногие работы, где взаимосвязано раскрывается социальная парадигма общества и высшего образования как социального процесса (С.М. Джакупов, Д.И. Намазбаева, Х.Т. Шерьязданова и др.). Рассмотрению проблем глобализации и его влияния на высшее образование в новых условиях, а также становления развития высшего психологического образования как социального института в Республике и его особенностям мы посвятили свои исследования.

Современная наука в настоящее время переживает период переосмысления подходов, отказа от устоявшихся стереотипов и традиций, согласно модернизации современной системы образования. Ключевым моментом становится положение о том, что в образовании должны быть созданы соответствующие условия для развития и самореализации личности. Анализ исследований в данной области позволяет считать, что в Республике Казахстан начата работа по обновлению образования на всех ступенях, где основной задачей, согласно Закону «Об образовании», является внедрение инновационных образовательных технологий.

В условиях глобализации образование определяет не только уровень развития личности, но и всего общества в целом, всех его социальных институтов и подсистем. Появление образовательного менеджмента в условиях рынка услуг выступает эффективным фактором внедрения инноваций в практику подготовки современных специалистов.

Инновационный менеджмент – это сравнительно новое понятие для научной общественности в Республике Казахстан. Если в прошлом введение нового всегда осуществлялось методами активного государственного вмешательства и, как правило, централизованного бюджетного планирования и финансирования, то в условиях рынка старые механизмы уже не работают, а новые только формируются. Побудительным механизмом развития инноваций в первую очередь является рыночная конкуренция. В условиях становления и развития автономии вузов рынок труда вынужден сокращать издержки производства. Укрепление позиций в конкурентной борьбе между вузами, предлагающими аналогичные образовательные услуги, вызывает необходимость разрабатывать и использовать достижения науки, техники, технологий, совершенствовать и обновлять основной капитал в виде производственных фондов. Поэтому, говоря о модернизации психологического образования, мы должны провести анализ инновационного фактора в образовании в целом и определиться с дефинициями менеджмента.

Инновационные факторы включают внедрение новшеств, осуществление процессов инноваций, инновационной деятельности, расчет и прогнозирование эффективности в случае внедрения в результате его использования. Под новшеством понимается изобретение, новый метод, новый обычай, порядок. С момента принятия к распространению новшество становится нововведением или инновацией.

Под инновацией в широком смысле слова понимается использование новшеств в виде новых технологий, продуктов или услуг, организационно-технических и социально экономических решений производственного или иного характера. Существуют различные виды инноваций, которые систематизированы в таблице 21.

Виды инноваций

№	Признаки систематизации инноваций	Инновации
1	По степени новизны	Базисные инновации (основа формирования нового поколения и направлений развития) <i>Улучшающие инновации*</i> Псевдоинновации, направленные на частичное улучшение
2	По характеру применения	Продуктивные инновации, направленные на использование новых продуктов. Технологические инновации, нацеленные на функционирование новых структур <i>Комплексные инновации</i> (единство нескольких видов изменений) Рыночные инновации
3	По источнику стимулирования	<i>Инновации, вызванные развитием науки и техники</i> Инновации, вызванные потребностями производства <i>Инновации, вызванные потребностями рынка</i>
4	По роли в производственном процессе	Инновации потребительские <i>Инновации инвестиционные</i>
5	По масштабу	<i>Инновации сложные</i> <i>Инновации простые</i>

*Примечание: в таблице выделены курсивом инновации, которые были использованы в настоящее время в модернизационных процессах образования Республики Казахстан.

В теории управления, где рассматриваются проблемы повышения эффективности использования человеческого ресурса, невозможно сделать анализ без создания системы мотивации персонала в организации. Образование не просто использует человеческий капитал, оно напрямую направлено на развитие этого капитала. Проведя анализ современных научных разработок в области экономики и психологического менеджмента, направленные на разработку и повышение эффективности деятельности организации образования, мы остановились на работах российского автора Е.А. Токаревой (2008), поскольку они напрямую соответствуют направлениям модернизации психологического образования в Республике Казахстан¹.

Рассмотрим с этих позиций модернизацию высшего психологического образования.

Подготовка психологов в Республике Казахстан осуществляется более тридцати лет, при этом в последние годы осуществление значительной модификации в силу изменений в классификаторе специальностей по направлениям «Образование» и «Гуманитарные науки». Так, в рамках направления «Образование» ведется подготовка специалистов по специальности «5В010300 – Педагогика и

¹ Токарева Е.А. Повышение эффективности деятельности организации на основе совершенствования мотивации персонала в условиях рынка. СПб.: Наука, 2008. С. 542.

психология», а в рамках гуманитарного направления ведется подготовка по специальности «5В050300 – Психология». С 2013 года подготовка по специальности «5В050300 – Психология» осуществляется по направлению «экономика, бизнес и социальные услуги». Вместе с тем в рамках сложившейся формы подготовки выявляются значительные пробелы. Главное: **расщепление теории и практики**. В последние десятилетия устоялась и воспринимается как бесспорное положение о том, что существуют две независимые друг от друга психологии – теоретическая, фундаментальная и практическая, прикладная. В этой логике одни учебные заведения готовят так называемых «теоретиков», а другие – «практиков». Поскольку данные специалисты имеют разные сферы применения, то в содержании обучения в базовый (профессиональный) компонент ГОСО вкладываются различия, что вызывает появление определенных проблем.

В Республике Казахстан ведутся поиски эффективных форм и методов подготовки высококвалифицированных, компетентных специалистов, что продиктовано требованиями современной жизни и теми многочисленными сферами, где психология востребована. При выработке принципов подготовки специалистов-психологов разных областей (образования, здравоохранения, социальной сферы, юриспруденции) необходимо иметь в виду, что независимо от предметного содержания в процессе обучения должна стоять **практика образования**. Таким образом, по источнику стимулирования инновационный характер в подготовке специалистов высшего звена образования вызван потребностями рынка труда.

Обновление содержания образования в целом в Республике Казахстан, принятое в последние десятилетия, осуществлялось на основе модернизации государственных стандартов образования. Содержательная сторона ГОСО в РК в 2012-2013 годах потребовала внесения изменений и внедрения новых специализаций.

Так, в ГОСО по специальности «5В010100 – Дошкольное воспитание и обучение» введена новая специализация – педагог-психолог дошкольного образования.

В этой связи были внесены изменения в сторону усиления педагогического и психологического компонентов, а также обновлены базовые профессиональные дисциплины и включены новые (элективные курсы). Тем самым создана основа для построения психологической службы, призванной обеспечить сохранение, укрепление здоровья детей и профилактику нарушения психического здоровья обучающихся. Работа службы включает в себя психологическую помощь детям, их семьям, всем участникам и субъектам воспитательно-образовательного процесса. Новая специализация возникла в связи с инновационными технологиями во всех сферах образования, вошла составной частью в Государственную программу образования в Республике Казахстан на 2011-2020 гг. Обоснованная концепция очередного этапа развития отечественного образования, представленная в Послании Президента страны – Лидера Нации Н.А. Назарбаева «Стратегия Казахстана-2050: новый политический курс состоявшегося государства» (2013 г.), выявила два важных приоритета – дошкольное и инклюзивное образование – над разработкой которого работают коллективы всех образовательных учреждений. Отметим, введение данной специализации для Республики Казахстан явление новое, продиктовано не только новыми веяниями в сфере образования в целом, но, прежде всего, универсализацией психологических специальностей в частности. Поэтому мы отмечаем, что под показателем «роль в производственном процессе», прежде всего подразумевается инновация потребительская, вызванная измене-

ниями рынка труда. Модернизация отечественного образования не будет успешной без кардинального изменения в начальном звене – дошкольном образовании. Это обстоятельство важно потому что, признавая начало детства в дошкольном возрасте, а само детство – началом человека, мы можем постулировать, что складывающиеся в дошкольном возрасте приоритеты развития, их содержательное наполнение и технологическое обеспечение, напрямую определяют качество всей системы образования в целом и уровень развития ребенка в частности.

По характеру применения мы также относим все эти изменения к комплексным инновациям, так как проявляются они в единстве нескольких видов изменений. Но если обратиться к содержательной части, то ее методологией явилась культурно-историческая концепция Л.С. Выготского.

Как известно, в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского ключевым вопросом является вопрос о соотношении **обучения и развития**, где основополагающим моментом явились «зона ближайшего развития» и «зона актуального развития». Учитывая, что центральной проблемой является культурно-историческая теория, проблемы развития психики становятся преимущественными, и это закономерно, так как в медицинской психологии приоритет остается за логикой дезонтогенеза, в социальной сфере – за условиями, необходимыми для полноценного развития и коррекции. Надеемся, что успешная деятельность психолога в педагогике образования, в медицине, в сфере социальной работы непосредственно связана с общением и пониманием специфики профессиональной деятельности. Мысль Л.С. Выготского, что «обучение лишь хорошо тогда, когда оно ведет за собой развитие», является **базисом**, на котором строится вся идея образования, приобретая реальное и конкретное наполнение, так как обеспечивает процесс психического и личностного развития на всех этапах онтогенеза. В рамках такого подхода самообучение становится средством психического развития.

Идея Л.С. Выготского нашла воплощение в преемственности разных ступеней образования на разных возрастных этапах. Попытка решения данной проблемы оформилась в связи с психологической готовностью к обучению на том или ином этапе онтогенеза, а идея развивающей образовательной среды как раз направлена на решение поднятой Л.С. Выготским в 20-е годы XX века проблемы социализации субъекта. Именно культурно-историческая концепция Л.С. Выготского позволяет понять общие закономерности в соответствии с логикой и спецификой социокультурного пространства. Опираясь на концепцию, мы можем сегодня утверждать, что главным источником психического развития в онтогенезе становится общение. Поэтому обучение на каждом возрастном этапе должно быть представлено в виде общения обучающего с обучаемым и обучающихся между собой.

Проанализировав психологические аспекты разработки и совершенствования вузовского менеджмента с позиции вхождения казахстанского высшего образования в Болонский процесс, был произведен поиск новых форм организации и социализации учебного процесса в высшем звене. Стратегическим и оперативным целям профессионально-образовательной системы соответствует инновационный фактор. Система высшего образования относится к целенаправленным образовательным структурам, что обеспечивает профессиональное развитие будущих специалистов.

Так, в диссертационном исследовании А.Р. Ерментасовой (2008 г.) дана как теоретическая, так и научно-практическая концепция системы субъектно-ориентированной психологической подготовки студентов. Автор считает, что одним из условий эффективной психологической подготовки в высшей школе является

субъектно-ориентированный подход, который характеризуется поэтапным и динамическим процессом развития как субъектности, так и психологической готовности. В работе А.Р. Ерментаевой было показано, что психологическая готовность студентов как многомерное, сложное личностное новообразование, значимое для совершенствования деятельности и общения, определяется степенью усвоения и применения психологического знания. Субъектность студентов в контексте психологической подготовки определяется отношением к психологическому знанию, а психологическая готовность определяет направления и уровни и конкретные пути развития субъектности студентов. Субъектность выступает как условие реализации психологической подготовки, как внутренний механизм актуализации и развития психологической готовности студентов. Проблемы развития субъектности и психологической готовности студентов во взаимосвязи определяются как проблема построения и реализации интегрированной технологии субъектно-ориентированной психологической подготовки. Технология развития субъектности включает специально организованные курсы психологии, психодиагностики, тренингов субъектного развития, консультаций, что выразилось в разработке авторских курсов для студентов бакалавриата и магистрантов специальности «Педагогика и психология» и «Психология».

Следует отметить, что в высшем психологическом образовании модернизация сосредоточена на **поиске новых, более эффективных технологий**. Определение приемов инновационных процессов в высшем психологическом образовании обозначило направления соответствия технологиям обучения по принципам Болонского процесса. В связи с этим в основе казахстанской стратегии модернизации высшего образования в условиях кредитной технологии обучения лежит **компетентностный подход**.

Согласно Болонским требованиям компетентностный подход реализуется в Дублинских дескрипторах, которые основаны на пяти главных результатах обучения: знание и понимание, использование на практике знания и способности понимания, способность к вынесению суждений, оценке идей и формулированию выводов, умения в области обучения. Компетентностный подход предполагает привитие и развитие у студентов набора **ключевых компетенций**, который определяют его успешную адаптацию в обществе. В отличие от термина «квалификация», компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. В соответствие с этим в высшем образовании в рамках Болонского процесса различают **предметные** (относящиеся к предметной области) и **общие** (для всех курсов, модулей данного цикла) компетенции. Общие компетенции включают в себя **инструментальные компетенции**, предполагающие способность понимать и использовать знания и идеи; **методические компетенции**, понимаемые как способность организовывать и эффективно управлять факторами внешней среды (временем, обучением), принимать решения и решать проблемы; **межличностные и системные компетенции**.

В настоящее время организация обучения во всех вузах страны строится на основе **компетентностного подхода**. Понятие «компетентный» определяет человека как обладающего компетенцией, то есть знающего, сведущего, авторитетного в определенной области специалиста.

Компетентностный подход включает и интеллектуальные, и навыкивые, и поведенческие, и мотивационно-ценностные, и этические аспекты процесса обучения. Компетентность означает способность специалиста актуализировать полученные знания, умения и опыт в конкретной профессиональной ситуации для достижения высокого результата. В конечном итоге в понятии «компетентность» заложена идея интерпретации содержания образования, ориентируемого «на результат».

Среди пяти ключевых компетенций, которым должен обладать выпускник вуза, важное место занимает **коммуникативная компетентность**. Коммуникативная компетентность определяется как высокий уровень развития коммуникативных способностей, качеств, свойств, умений и навыков личности, позволяющий эффективно организовывать коммуникативную деятельность.

Необходимо отметить, что основой профессионально важных качеств педагога являются психологические особенности, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности.

Поскольку процесс формирования коммуникативной компетентности связан с коммуникативной сферой личности человека, то из профессионально важных качеств мы выбрали те, которые регулируют коммуникативную деятельность педагогического работника, это:

- общительность,
- контактность,
- открытость,
- высокий уровень эмпатических способностей,
- доверительность,
- уверенность,
- эмоциональный контроль.

Традиционно в коммуникативной компетентности выделяют ряд структурных компонентов: перцептивный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Взаимодействие этих структурных компонентов будет определять уровень развития коммуникативной компетентности.

Для развития перцептивного компонента коммуникативной компетентности необходимо целенаправленное развитие перцептивных способностей, сенсорной остроты для выявления внешних особенностей другого человека и соотнесения их с его личностными характеристиками. Развитие этих способностей особенно важно психологам для последующего обучения людей, так как специфика их деятельности такова, что в процессе взаимодействия получить информацию от человека о его состоянии возможно только на основе перцепции.

Функционирование перцептивного компонента коммуникативной компетентности предполагает наличие следующих психологических умений:

- умение по невербальным сигналам понимать эмоциональное состояние человека;
- умение понимать и осознавать невербальную информацию;
- умение осознавать и понимать интонационные особенности речи;
- умение присоединяться к эмоциональному состоянию;
- умение определять индивидуальные различия невербальных сигналов людей;
- умение различать индивидуальные особенности речевого поведения.

Когнитивный компонент коммуникативной компетентности связан с получением информации от человека, её структурированием, анализом. Основными

свойствами мыслительных процессов являются глубина, гибкость и критичность мышления. В когнитивный компонент также может быть включён и личный опыт человека, его общечеловеческие и профессиональные знания, умения и навыки. Сюда же можно включить знания о профессиональной этике, представления о нравственности и ценностях.

Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности предполагает большую степень эмоциональной включенности в процесс взаимодействия, прочувствование и осознание переживаний человека, осознание и оценивание своих переживаний и состояний в ходе работы. И в этом отношении психологи должны уметь показать возможности присоединения к чувствам человека и конгруэнтного отношения.

Поведенческий компонент коммуникативной компетентности включает в себя осознание, контроль и саморегуляцию вербальных и невербальных действий на основе этических норм и требований профессиональной деятельности.

Каждый из этих компонентов коммуникативной компетентности является предметом осознания, переосмысления и профессионального самосовершенствования личности, то есть предметом личностного и профессионального роста.

Нами подготовлен набор общепрофессиональных (общепсихологических) компетенций, которые вошли составной частью в разработанные силлабусы и учебно-методические комплексы специальностей «5В010300 – Педагогика и психология» и «5В050300 – Психология».

Общепрофессиональные (общепсихологические) компетенции

Для квалифицированного выполнения профессиональных обязанностей педагогу-психологу необходимо владеть следующими общепрофессиональными (общепсихологическими) **компетентностями** или **компетенциями**:

Д1. Обладание общей и специальной психологической культурой, включающей знание и понимание специальных психологических понятий, теоретических подходов к психологическим явлениям и фактам, а также пользование инструментами и техниками оценки и коррекции, сформированность ценностей и норм, регулирующих профессиональную деятельность.

Умение планировать, проектировать, моделировать, прогнозировать собственную деятельность с учетом задач, стоящих перед системой образования, учреждением образования, а также с учетом актуальной социальной ситуации.

Обладание культурой межличностных взаимоотношений, заключающейся в коммуникативной компетентности, умении организовывать совместную деятельность (прежде всего с социальным педагогом) и участвовать в ней, устанавливать и развивать продуктивные взаимоотношения с членами педагогического коллектива, администрацией, детьми и родителями.

Умение планировать и содействовать разрешению проблемных ситуаций, связанных с детьми, педагогами, родителями (школьным и внешкольным окружением).

Обладание развитыми навыками консультативной деятельности с учащимися, педагогами и семьями. Обладание умениями и навыками просветительской работы, заключающимися в эффективном использовании и предъявлении информации, доведении ее до уровня понимания для различных аудиторий. Обладание диагностическими и рефлексивными умениями (умением анализировать результаты собственной деятельности и деятельности коллег, результаты обратной связи со стороны учащихся и коллег, условия достижения цели и т.п.).

Владение современными информационными технологиями*Психодиагностические компетенции*

D2. Умение на основании задач, решаемых учреждением образования, выделять психологический контекст, т.е. определять психологические задачи в рамках общих, получать и анализировать нужную информацию, формулировать общие выводы, имеющие практическую направленность.

Умение решать психодиагностические задачи в соответствии с планом работы учреждения образования, запросами участников образовательного процесса, потребностями организации индивидуальной коррекционной работы (формулирование задач и гипотез психодиагностического исследования, подбор и обоснование пакета психодиагностических методик; организация и проведение исследования, статистическая обработка и интерпретация результатов).

Умение разработать научно обоснованные и конкретные рекомендации по результатам психодиагностических исследований и донести их до респондентов доступным языком.

Психокоррекционные и развивающие компетенции

D3. Умение определять конкретные цели и задачи психологической коррекции и психологического развития. Умение вести индивидуальную коррекционную работу с учащимися по регуляции эмоционального состояния. Умение использовать готовые коррекционные и развивающие методики и программы. Умение вести занятия с элементами тренинга, в т.ч. определять цель, задачи занятия, рефлексировать результаты. Умение развивать готовность к выбору профессии (проводить первичную диагностику профессиональных намерений, составлять рекомендации по итогам диагностики).

Психопрофилактические компетенции

D4. Умение организовывать массовую психопрофилактическую работу на первичном уровне, направленную на предупреждение любого возможного неблагополучия и обеспечение безопасности психического и психологического здоровья всех детей, развивающихся в условиях определенного образовательного пространства. Умение определить актуальную тематику в профилактической и просветительской работе для конкретных групп учащихся, педагогов, родителей в зависимости от результатов диагностики, особенностей переживаемого социального этапа. Умение реализовывать ценностно-окрашенные мероприятия для конкретных групп учащихся, учителей, родителей. Умение транслировать психологическую информацию с использованием традиционных форм, передавать психологические знания и навыки на доступном уровне различным группам участников образовательного процесса (оказание помощи семье, эффективное воспитание детей, создание благоприятного психологического климата в группах и коллективах и т.п.). Умение использовать различные информационные каналы для распространения психологических знаний, в т.ч. стенную печать, средства массовой информации, общение в Интернете и т.п.

Консультативные компетенции

D5. Умение вести психолого-педагогические консультации. Умение консультировать по результатам диагностики. Умение разрешать конфликты в детском коллективе. Владение навыками психолога-консультанта, в т.ч. – активного слушания, чувствительностью к изменениям в поведении клиента, умением давать обратную связь и т.п.

Методические компетенции

Умение организовать психологическую поддержку, подбирать психологические методы, приемы, инструменты для образовательных, инновационных программ, планов, проектов. Умение обеспечивать научно-методическую работу учреждения образования современными психолого-педагогическими технологиями, диагностическими инструментами.

Управленческие компетенции

Умение производить оценку и мониторинг социально-психологического климата классных коллективов и педагогического коллектива образовательного учреждения. Умение оказывать психологическую поддержку в процессе организации эффективной управленческой коммуникации. Умение оказывать психологическую помощь в формировании имиджа образовательного учреждения.

В высшем психологическом образовании таким образом:

- произошло преобразование и расширение содержательных направлений в педагогическом процессе высшей школы;
- уточнена форма организации образовательной деятельности в условиях реформирования;
- произошла ориентация на преемственность всех звеньев образовательных процессов (детский сад – школа – колледж – высшая школа);
- сохранен баланс единства и вариативности образовательного пространства в высшей школе;
- создана траектория подготовки педагогов высшей школы к проектированию педагогического процесса в условиях обновления содержания, мобильности системы информирования и повышения квалификации;
- в рамках стратегии обновления рассмотрено становление и развитие ключевых компетенций на всех ступенях образования.

Таким образом, на основе инновационного подхода в подготовке специалистов высшей школы усовершенствована трехступенчатая модель «Бакалавриат – магистратура – докторантура» согласно требованиям Болонских реформ. Унификация учебного процесса нацелена на повышение привлекательности отечественных образовательных программ в мировом образовательном пространстве. Внедрение такого подхода обеспечит не просто соответствие образовательной программы запросам рынка труда и работодателей, но и повысит эффективность и профессионализм будущих педагогов-психологов, психологов в системе образования.

В данном параграфе мы коснулись практики подготовки психологов в высшей школе. Была рассмотрена организация образования как единого интеграционного процесса и как новая перспектива в организации подготовки специалистов высшего звена. Одним из подходов нами был предложен курс «Психология общения», содержательную основу которого составили разработки как российских ученых, так и собственно наши исследования, выполненные в последние двадцать лет совместно с учениками (У.И. Ауталипова, Н.Ж. Баримбеков, Г.М. Касымова, М.Н. Махаманова, Т.И. Суркова). Анализ программы элективного курса «Психология общения», разработанного в 2001 году, и апробированные технологии обучения студентов бакалавриата по специальности «5В010300 – Педагогика и психология», «5В050300 – Психология» представлены в следующем разделе монографии.

§ 2 • Психология общения как форма организации профессиональной подготовки педагогов-психологов

В условиях модернизации педагогического образования одним из возможных аспектов подготовки специалистов-психологов выступает «Психология общения». Разработанный нами элективный курс «Психология общения» внедрен в практику образования в Республике Казахстан.

Философское и психологическое осмысление феномена общения в курсе «Психология общения» имеет важное теоретическое и практическое значение, так как расширяет представление о человеческих отношениях, позволяет глубже проникнуть в закономерности процесса общения, намечает пути прямого приложения теоретических выводов к практике взаимоотношений будущих психологов.

Общение – одна из сложнейших категорий науки, которая имеет историю своего развития и в философии, и социологии, и лингвистике, и педагогике, и в психологии. Однако, несмотря на многочисленные, фундаментальные разработки феномена общения в научной литературе, существует противоречие между теоретическим осмыслением данной проблемы и потребностью общества в коммуникативно грамотных специалистах.

В настоящее время социально-экономическая ситуация в казахстанском обществе сложилась таким образом, что заметно снизилось качество коммуникативной культуры. Особенно это заметно в среде молодых людей. Среди множества факторов, повлиявших на качество общения между людьми, необходимо отметить следующие:

- развитие конкурентных отношений в различных сферах жизнедеятельности человека, расслоение общества на богатых и бедных, жителей города и сельской местности, местных жителей и мигрантов привели к ухудшению межличностных отношений, изменению в сторону прагматичности и программированности;
- рост индивидуалистического сознания, поколенный и межпоколенный разрыв снизил количество и качество межличностных коммуникаций;
- широкое использование технических средств коммуникации, социальных сетей, интернет-ресурсов способствовало переводу личностного, непосредственного общения в виртуальную плоскость как более комфортному способу взаимодействия с другими людьми;
- активное применение в системе образования тестовых форм обучения привело к тому, что затормозилось развитие коммуникативных способностей учащихся, их возможность легко и свободно излагать свои мысли и чувства, передавать информацию;
- отсутствие эталонов коммуникативной культуры в средствах массовой информации, ошибки и ляпы, которые присутствуют в печатных изданиях, в кино и на телевидении воспринимаются молодыми людьми как норма.

Таким образом, в настоящее время достаточно остро стоит проблема формирования коммуникативной культуры молодых специалистов.

Известно, что профессия психолога относится к числу коммуникативных профессий, так как успешность профессионала во многом определяется уровнем развития его коммуникативных способностей. Профессиональное общение психолога – это и отношение к человеку как уникальной и самоценной личности, и эф-

фективно воздействие, и чуткость перцепции, и продуктивно информирование. А это невозможно без всестороннего осмысления проблемы общения.

Следует отметить, что согласно ГОСО специальностей «5В050300-Психология» и «5В010300-Педагогика и психология» студенты при изучении дисциплины «Социальная психология» получают также общее представление о феномене общения, видах, уровнях, функциях общения, о трех сторонах общения. Однако, этот небольшой раздел социальной психологии не даст целостного понимания процесса общения. Поэтому в подготовку педагогов-психологов включен элективный курс «Психология общения», который позволяет на теоретическом и практическом уровне раскрыть содержательные основы процесса общения.

Основная цель программы элективного курса «Психология общения» состоит в теоретическом и методическом обеспечении процесса формирования коммуникативной компетентности. Задачами элективного курса являются:

- актуализация коммуникативного потенциала студентов-психологов;
- осознание преимуществ субъект-субъектной формы коммуникации в профессиональном взаимодействии;
- развитие навыков субъект-субъектного взаимодействия;
- формирование навыков эффективной коммуникации (убеждения, воздействия);
- формирование навыков оказания психологической помощи и поддержки;
- формирование эмпатических способностей;
- повышение психоэмоциональной устойчивости;
- расширение диапазона вербальных и невербальных средств коммуникации.

Практическая часть программы направлена на выработку умений взаимодействовать в коммуникативных ситуациях с высокой степенью неопределенности, избегать стереотипных, шаблонных форм выражения, быстро находить адекватные средства и гибко менять способы межличностной коммуникации.

Основную тематику теоретической части курса «Психология общения» для будущих психологов можно разделить на три взаимосвязанных блока:

Философские и психологические основы феномена общения.

Особенностей общения на разных стадиях онтогенеза.

Прикладные аспекты общения.

Курс «Психология общения» начинается с изучения данной категории с позиции философского знания. В проблематику философии исследование общения вошло достаточно давно и прочно заняло свое место. Психологические основы общения были заложены уже философами античности. Так, Платон считал, что общение между людьми должно строиться на основе таких добродетелей, как справедливость, рассудительность, благочестие, соблюдение нравственных норм. Философ выделил способы ведения беседы, показав многие тонкости диалогов разных собеседников. Аристотель указывал на то, что человек общественное существо и ему присуще жить в обществе, «ибо никто не избрал бы обладание благом для себя одного; действительно, человек – общественное существо, и жизнь сообща прирождена ему».

Итак, мыслители античности рассматривали общение как специфическое социально-обусловленное отношение между людьми.

Представители немецкой классической философии разрабатывали проблему самосознания человека и осмысления его отношения к себе подобным. И. Кант, анализируя общественную природу человека, отмечал: «Человек имеет склон-

ность общаться с себе подобными, ибо в таком состоянии он больше чувствует себя человеком, т. е. чувствует развитие своих природных задатков». Такое понимание нашло отражение в появлении и разработке категориального аппарата, в частности категорий «субъекта» и «объекта», со всем спектром их отношений. В учениях классиков немецкой философии под понятием «субъект» понималось человеческое сознание, проявляющее активность в духовной, познавательной деятельности.

В философии XVIII-XIX вв. общение рассматривалось как необходимое условие существования общества и личности, а также условие формирования индивидуальной сущности человека, где особую важность имеет индивидуальное, свободное и осознанное осмысление индивидом проблем человечества, а также проблем собственного саморазвития.

Однако более значительное место проблема общения занимает в трудах философов экзистенциального направления. Поэтому понять сущность процесса общения, его значение в жизни человека невозможно без обращения к трудам К. Ясперса, М. Бубера, М. Бахтина.

В философии коммуникации К. Ясперса экзистенция – это характеристика человеческого бытия, и общение позволяет обнаружить эту экзистенцию. Через общение и взаимное сознательное понимание осуществляется человеческое бытие. Человеческое бытие конечно, поэтому для экзистенции характерна историчность. Познать эту историчность человеку не дано, он может только пребывать в ней, находясь во взаимодействии с другими людьми, с миром. И осуществляется она в конкретном акте коммуникации.

Ученый вывел в существовании индивида два вида коммуникации: коммуникацию наличного бытия и экзистенциальную коммуникацию. По мнению К. Ясперса, экзистенциальная коммуникация – это отношение, возникающее между двумя индивидами, которые связаны друг с другом, но сохраняют свои различия, которые идут друг другу навстречу из уединенности, но осознают уединенность, когда вступают в общение. Динамизм и диалектическая природа экзистенциальной коммуникации проявляется в том, что человек не может быть самим собой, не вступая в общение, и не может вступать в общение, не познав уединенности.

Для будущих психологов очень важна мысль К. Ясперса о том, что в общении как экзистенциальной коммуникации реализуется процесс самореализации личности, так как участники общения, встречаясь, противостоят друг другу как уникальные и независимые Я. Общение раскрывает индивидуальность каждого, а это предполагает большую степень доверия, поэтому любовь является единственным условием для осуществления экзистенциальной коммуникации. Процесс общения происходит между двумя индивидами, которые не подавляют друг друга, а остаются самими собой. В процессе общения происходит взаимная самореализация и самоутверждение личности, поэтому для К. Ясперса общение – это любящая борьба.

С позиции отношения к другому человеку проблема общения представлена в работах М. Бубера. В книге «Я и Ты» философ выделил два типа отношения к другому человеку: «Я и Ты» и «Я и Оно». Местоименные формы «Ты» и «Оно» отражают различные отношения к человеку как к субъекту и как к объекту. Отношение «Я и Ты» – это отношение естественной связанности, близкого контакта, где принимается ценность и уникальность другого человека. Отношение «Я и Оно» выражает отношение к другому человеку как к объекту. М. Бубер считал, что оба

отношения внутренне присущи и необходимы человеку. Через систему «Я и Оно» человек реализует познавательный интерес и приобретает опыт, а в системе «Я и Ты» возникают сами отношения. Каждое из них существует постольку, поскольку существует другое, отношения «Я и Ты» и «Я и Оно» – это отношения диалектического единства, которые взаимно дополняют друг друга.

По М. Буберу в системе «Я и Ты» первичным является не Я, и не Ты, а межличностное пространство, то есть это самое между. Только в живом общении человека с человеком можно познать истинную сущность человека, а «между» и есть непосредственная встреча. Встреча одного с другим, с точки зрения М. Бубера, образует «диалогичку», которая определяется местоимением Мы. Мы, отмечал философ, потенциально включает Ты, только люди, способные правдиво говорить друг другу «Ты», могут правдиво говорить о себе «Мы». В групповом образовании Мы реализуется характер истинной общности, рожденный из живого, взаимного соотношения Я и Ты.

В межличностном пространстве Я и Ты происходит исключительная встреча, событие для двух людей, так как каждый выступает как уникальная и неповторимая личность. Чтобы диалог был истинным, его участники должны открыться наличию другого, и тогда имеет место социальная плодотворность. В истинном диалоге говорящему недостаточно только воспринимать другого человека, он должен воспринимать его как своего партнера, безоговорочно утверждая его бытие, говорить ему как личности «да».

Решающим моментом диалога, по мнению М. Бубера, является необходимость ответа или ответственности в глубинном общении. Философ выделяет несколько уровней восприятия другого человека: наблюдение, созерцание, проникновение, общение с проникновением. Проникновение – это обращенность к другому человеку и способность к ответу. Развивая это положение, ученый считает, что пусть даже незначительный ответ отражает способность человека взглянуть и прислушаться к другому. Ответ означает обязательную ответственность.

Помимо истинного диалогического общения, М. Бубер выделяет еще две формы коммуникации: технический диалог и замаскированный под диалог монолог. Эти две формы выступают как диалог, но не обладают его сущностью. Технический диалог вызван необходимостью объективного взаимодействия для достижения определенной цели. Замаскированный под диалог монолог представляет собой общение двух индивидов, говорящих по существу сами с собой. Сутью такого разговора является не желание что-то сообщить или узнать, а потребность самоутвердиться. Общим признаком этих двух форм коммуникаций являются эгоцентризм, неспособность выйти за пределы собственного ограниченного Я. При использовании таких уровней общения связи между людьми остаются чисто внешними, не затрагивающими глубин личностного бытия человека. Следуя социальным стереотипам, шаблонам, используя безличные маски и социальные роли, человек теряет индивидуально-личностные особенности и становится Оно.

С точки зрения М. Бахтина, Быть для человека – значит общаться. И истина находится не во внешнем субъекте и объекте, не во мне, не в тебе, не в нас, она – между нами, и рождается от нашего диалогического общения. Поэтому жить – это значит участвовать в диалоге.

Человеческая индивидуальность, по мнению М. Бахтина, не познается как объективная реальность, а раскрывается в процессе свободного диалога как Ты для Я. Я не может существовать без другого. Быть – это значит быть для другого и

через него для себя. Человек не может обойтись без другого, он должен найти себя в другом и другое в самом себе. Заглядывая внутрь себя, человек смотрит глазами другого. Другой субъект – это чужое полноправное сознание, с которым мое полноправное сознание вступает в контакт. Мысль человека напряженно соотносится с чужой мыслью, с чужим сознанием. Таким образом, мир бытия, по мнению мыслителя, представляет собой общность взаимодействующих, взаимопресекающихся, взаимоосвященных сознаний, объединенных в высшее органическое полифоническое единство. Создание целостного образа человека возможно только в широком диалогическом пространстве: от внутреннего микродиалога до обширного поля диалога культуры.

Главным компонентом коммуникации является слово, которое диалогично по своей сути и имплицитно содержит в себе ориентацию на другого человека. Слово имеет общественный характер, оно направлено кому-то, поэтому создает общее пространство.

М. Бахтин подчеркивает, что в основе отношения к другому должно лежать стремление утвердить его не как объект, а как другое «Ты», превращая его в истинную реальность. Такой уровень общения дает свободу самораскрытия чужих точек зрения без самооценки и позволяет сохранить уникальность всех участников диалога. Ученый также выделил несколько форм коммуникации. Диалог противопоставляется им монологу, предполагающему воздействие одной стороны на другую. Монолог не знает чужой мысли, чужой идеи, подчеркивал исследователь, поэтому человек, живущий монологически, никогда не сможет увидеть другое как нечто, чем он сам не является. Хотя такая монологическая установка говорящего может проявляться и во внешне активном процессе коммуникации. Подлинной формой диалога является глубинное межличностное общение в со-творчестве участвующих сторон, с их онтологической обращенностью друг к другу.

Философское осмысление феномена общения в курсе «Психология общения» имеет важное теоретическое и практическое значение, так как расширяет представление о человеческих отношениях, позволяет глубже проникнуть в закономерности процесса общения, намечает пути прямого приложения теоретических выводов к практике взаимоотношений будущих психологов с клиентами.

В психологии разработка проблемы общения начинается в 20–30-х гг. XX в. В трудах В.М. Бехтерева, В.Н. Мясищева освещаются основные положения теории общения. Поэтому собственно психологическое изучение проблем общения целесообразно начинать с работ этих выдающихся ученых.

Проблема общения была поднята В.М. Бехтеревым в связи с разрабатываемой им социальной рефлексологией. Общение, писал он, служит в качестве механизма объединения людей в группы и условия социализации личности. Он отмечал, что чем разнообразнее и богаче общение человека с окружающими его людьми, тем успешнее осуществляется развитие личности. В.М. Бехтерев выделял два специфических вида общения: подражание и внушение. «...Подражание черпает свой главный материал из общения с себе подобными, между которыми благодаря сотрудничеству развивается род взаимной индукции и взаимовнушения».

В.М. Бехтерев отметил важную роль воздействия одного человека на другого в процессе общения, которое основано на бессознательном внушении идей, чувствований и ощущений, без опоры на логические формы убеждения и доказательства. Ученый обозначил условия, при которых такое внушение оказывается воз-

можным. Это единство настроения, переживаний людей, однородность собрания, его направленность на общую цель, наличие единой идеи.

Бехтерев выделяет два вида общения: «непосредственное» и «опосредственное». Последнее связано с наличием какого-либо посредника в процессе общения – людей или письма, телеграммы, телефона, осязательных посредников: азбука слепых, прикосновения, поцелуи, ласки, побои, температурные и электрические раздражители.

В трактовке В.М. Бехтерева общение имеет расширенное значение, так как «опосредственное» общение объединяет и связывает людей, не только находящихся на огромном расстоянии друг от друга, но и живущих в разные эпохи. «Папирусы, памятники древности, археологические находки разве не объединяют нас с людьми, жившими в древние века и даже в доисторическое время? Точно так же памятники искусства... могут быть посредниками взаимодействия и общения между людьми, принадлежащими разным народам и разным эпохам».

В.М. Бехтерев отмечал, что способы общения членов группы зависят от конкретных характеристик коллектива: его размера, содержания совместной деятельности, ситуации, в которой осуществляется взаимодействие.

Таким образом, В.М. Бехтерев по праву считается основоположником разработки проблемы общения в социальной психологии.

Большой вклад в разработку психологии общения внес В.Н. Мясищев. Ученый неоднократно обращался к проблеме общения и рассматривал формирование личности и ее отношений под влиянием опыта общения с ближайшим и значимым социальным окружением. В отличие от других исследователей В.Н. Мясищев рассматривал общение целостно, «как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга». В связи с этим он говорил о единстве взаимодействия между людьми и взаимоотношений между ними, обусловленных накапливаемыми в ходе взаимодействия впечатлениями и переживаниями. Эти проблемы и стали основополагающими в рассмотрении В.Н. Мясищевым проблемы общения. Ученый обратил внимание на особенности отражения других людей, отношения к ним и обращения с ними, раскрыл зависимости, которые существуют между тем, как человек ведет себя по отношению к другим людям, вступая в контакты с ними, и тем, какой опыт общения у него имеется. Понимание этой стороны общения очень важно в практике психологов, занимающихся психотерапией и психологическим консультированием.

Большое внимание проблеме общения уделял Б.Г. Ананьев. Ученый рассматривал общение как специфический вид деятельности и специфичность его отмечал в том, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Общение определяет характер социальной детерминации индивидуального развития личности и участвует в формировании всей психической организации человека. При этом Б.Г. Ананьев считал, что общение как деятельность общественного индивида не всегда принимается во внимание. Исследователь одним из первых указал на многоуровневую, иерархическую и многомерную организацию общения как явления, настаивая на выделении в общении макро-, мезо- и микроуровней.

Особо ценно для психологов то направление исследований, определенных Б.Г. Ананьевым, которое связано с познанием участниками друг друга в процессе общения.

Б.Г. Ананьев рассматривал проблему количественного и качественного оптимума общения, необходимого для нормального развития человека как личности, а также последствия дефицита в общении для этого развития.

В 1967 г. проблема общения была выделена Б.Д. Парыгиным как один из предметов изучения социальной психологии. Причем под общением понималось психическое взаимодействие людей во всех его формах, включая и информативно-коммуникативные, и респективные, и суггестивные. Вместе с тем, исходя из того, что существует и материальное, практическое общение людей, исследователь выделил еще один вид и назвал его социально-психологическим. С этого момента общение становится предметом интенсивного научного изучения в психологической науке.

Общение имеет огромное значение для формирования человеческой психики, ее развития и становления культурного поведения. Через общение благодаря широким возможностям к научению человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Через активное общение с другими людьми человек превращается в личность. Поэтому для формирования целостного представления об общении студентам предлагается изучение особенностей общения на разных стадиях онтогенеза, начиная с рождения и до пожилого возраста.

Еще Л.С. Выготский в своей концепции высших психических функций отмечал значение общения как фактора психического развития человека, условия его саморегуляции. Проблемы онтогенеза общения, поставленные в трудах М.И. Лисиной, Х.Т. Шеръздановой, являются важными для психологов для понимания личности. Ученые подчеркивали, что большое значение для психического развития ребенка имеет его общение со взрослыми на ранних этапах онтогенеза, так как все свои человеческие, психические и поведенческие качества он приобретает почти исключительно через общение. Х.Т. Шеръздановой экспериментально доказано, что для полноценного развития детей дошкольного возраста важно взаимоотношение не только со взрослыми, но и сверстниками.

В подростковом и юношеском возрасте общение занимает особое место, так как становится средством социализации личности. Через общение молодые люди приобретают тот жизненный опыт, который не могут дать ни семья, ни образовательные учреждения.

Одной из особенностей сферы межличностной отношений этого периода является переориентация общения со старшими на общение с ровесниками. Исследователи подросткового и юношеского возраста (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон) выделяют две противоположные тенденции развития этого периода. С одной стороны, у молодых возникает потребность в интенсивном общении и взаимодействии со сверстниками, в принадлежности, включенности в какую-то группу, с другой стороны, желание уединиться, обособиться от других. Так, И.В. Дубровина считает, что в юношеском общении происходит расширение его сферы, с одной стороны, и растущая индивидуализация – с другой. Первая тенденция проявляется в увеличении времени, которое расходуется на общение, в существенном расширении его социального пространства, в расширении географии общения и, наконец, в особом феномене, получившем название «ожидание общения» и выступающем в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам. О второй тенденции индивидуализации отношений свидетельствует строгое разграничение природы взаимоотношений с окружающими, высокая избирательность в дружеских привязанностях, подчас максимальная требовательность к общению

в диаде. Усиливается потребность в автономии, неприкосновенности своего личного пространства.

И.С. Кон говорит о переплетении двух потребностей молодых людей: обособлении (приватизации) и аффиляции, то есть желании быть с людьми, находиться в обществе других. При этом исследователь выделяет спокойное, умиротворенное уединение и мучительное и напряженное одиночество молодых людей, где возникает «тоска, субъективное состояние духовной и душевной изоляции, непонятности, чувство неудовлетворенной потребности в общении, человеческой близости».

Следует отметить, что и подростковый, и юношеский возраст считаются сенситивными для восприятия социального опыта. Социальная гибкость, творческий характер мышления и деятельности, открытость к восприятию новых знаний, новых компьютерных технологий сказывается на характере взаимодействия и общения, определяет его специфику. Молодые люди находятся в активном творческом поиске и собственного внешнего облика, и модели собственного поведения, и стиля взаимодействия и общения с другими людьми. В общении это отчетливо проявляется в своеобразном словотворчестве подростков и юношей, в поиске новых средств выражения, в активном употреблении иноязычной и жаргонной лексики. Для молодых людей общение приобретает самостоятельную ценность. Слово становится и средством самоутверждения в молодежной среде, и знаком принадлежности к определенной группе, и отличия «своих» от «чужих».

Знания закономерностей общения в подростковом и юношеском возрасте особенно необходимы студентам специальности «5В010300 – Педагогика и психология» – будущим психологам образования. Школьная практика показывает, что недооценка специфики общения молодых людей, неэффективные способы коммуникации вызывают проблемы во взаимоотношениях школьных учителей и учащихся, учащихся и родителей, учащихся со сверстниками.

В психологии наиболее детально разработаны проблемы общения подросткового и юношеского возраста. Это и понятно, так как эти периоды являются наиболее важными в жизненном цикле человека, это время становления и психических функций, и личностных образований. В этом отношении исследование специфики общения зрелой личности затруднено. В зрелом возрасте уже не так заметны качественные изменения в развитии психологических процессов, характерных и легко наблюдаемых в детском периоде.

Исследователи зрелого периода (А.А. Реан, В.Г. Зазыкин) отмечают некоторое сужение круга общения на этом этапе жизни человека. И если наибольший «пик» общительности наблюдается в период юности, где через общение молодые люди удовлетворяют и познавательную потребность, и социальный интерес, то с возрастом человек более избирательно относится к установлению контактов с другими людьми.

В период зрелости много времени и энергии тратится на семью и профессиональную деятельность. Специфика общения тесно связана с особенностями взаимоотношения в семье и в профессиональной сфере. Структурные компоненты коммуникации человека зрелого возраста стабилизируются, приобретают стиль, отражающие личностные особенности общающегося. Однако общение остается необходимым аспектом развития. По данным Д.Б. Бромлея в период ранней зрелости вербальные функции интенсивно прогрессируют и достигают высокого уровня к 40-45 годам.

Период поздней зрелости характеризуется тем, что сфера общения ограничивается до предела. В связи с уходом на пенсию исчезает деловое общение. Снижение мотивации к познавательной деятельности, снижение сенсорных и когнитивных функций приводит к уменьшению количества межличностных контактов. Коммуникация людей этого возраста отличается многоречивостью, многословием, речевыми повторами.

Изучение особенностей общения на разных стадиях развития человека, начиная с рождения и до пожилого возраста, является необходимой информацией будущим психологам для построения конструктивных взаимоотношений с клиентами разного возраста.

В курсе «Психология общения» также освещаются прикладные аспекты общения, то есть специфика общения в медицине, в педагогике, в семье.

Исследователи общения в медицине (Б.Д. Карвасарский, Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц) подчеркивают сложность профессионального взаимодействия и общения, обусловленную чрезвычайной ответственностью самой профессии врача. Личность пациента претерпевает особые изменения, которые вызваны болезненным состоянием, болью. Психологическая реакция личности больного человека на заболевание и его возможные последствия осложняют профессиональную коммуникацию врача с пациентами. Она усугубляется отсутствием четких правил выстраивания отношений врача и пациента. И если принципы отношения врача с пациентом в какой-то степени намечены (клятва врача, должностные инструкции, этические модели и т.д.), то правила, нормы коммуникации не определены. Поэтому медицинский работник вынужден строить свои отношения с пациентом в условиях информационной неопределенности, интуитивно полагаясь на свой профессиональный опыт. Необходимыми условиями успешной коммуникации врача с пациентами являются эмпатия и доверительность для создания атмосферы защищенности и безопасности.

Педагогическое общение является основным средством, через которое осуществляется реализация задач обучения и воспитания. Согласно определению А.А. Леонтьева, педагогическое общение является профессиональным общением преподавателя с учащимися, имеющим определенные педагогические функции, направленные на создание благоприятного психологического климата и психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися.

По мнению И.А. Зимней, специфика данной формы взаимодействия заключается в ее полиобъектной направленности и полисубъектной ориентированности. Полиобъектная направленность педагогического общения состоит в том, что оно направлено не только на само взаимодействие с обучающимися, но и на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. Исследователь выделяет тройную направленность процесса общения: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние и перспективные линии развития) и на предмет освоения.

Как форма учебного сотрудничества педагогическое общение характеризуется тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Поэтому своеобразие педагогического общения выражается в органичном сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Своеобразие педагогического общения заключается и в реализации его функций, которые обусловлены целями профессиональной деятельности педагога. А.А. Брудный выделяет четыре основные функции педагогического общения: инструментальную (координация деятельности путем общения), синдикативную (создание общности, группы), самовыражения (презентация личности), трансляционную.

Семейные психологи отмечают, что одной из проблем семейных отношений являются нарушения внутрисемейных коммуникаций. Основным признаком семьи является совместное проживание и ведение совместного хозяйства. Это предполагает большое количество межличностных контактов, большую интенсивность и даже эмоциональную перенасыщенность отношений. В такой системе интенсивного взаимодействия и общения могут возникать споры и конфликты, а отношения любви, принятия и привязанности часто могут переходить в противоположные отношения: ненависти, отвержения, зависимости. Низкий культурный уровень общения в семье обнаруживается при использовании неэффективных форм высказывания. Это могут быть императивные формы: приказания, прямое инструктирование, предостережение, угрозы, нотации, морализаторство; манипулятивные формы коммуникации: негативная оценка, высмеивание, навешивание ярлыков, интерпретация поведения, постановка диагноза, допрос.

Таким образом, изучение элективного курса «Психология общения» позволяет будущим психологам ощутить глубину, многогранность феномена общения, понять и переосмыслить основные положения теорий общения, акцентировать внимание на важных прикладных аспектах. Завершается изучение данного курса циклом социально-психологического тренинга, где теоретические знания по общению находят реальное воплощение в практических умениях и навыках.

В настоящее время в учебный процесс чаще стали включаться активные формы социально-психологического обучения. Это обучение предполагает активное психологическое и социально-психологическое воздействие для формирования у людей знаний, умений и навыков эффективной коммуникации. Наиболее широкое распространение среди разнообразных методов активного социально-психологического обучения получил **социально-психологический тренинг (СПТ)**.

Тренинг – это комплекс активных групповых методов, применяющихся в процессе преобразующего воздействия на личность. В этом случае главным системообразующим компонентом тренинга является именно психологическое воздействие группы на личность. Под психологическим воздействием Г.А. Ковалев понимает воздействие одного индивида на психику другого индивида (группы), которое в своей произвольной форме исходит из определенного мотива и преследует цель изменения и укрепления взглядов, мнений, отношений, установок и других психологических явлений. Воздействие может осуществляться в двух системах отношений: «субъект-объектной» и «субъект-субъектной». В первой системе отношений субъекту отводится роль манипулятора, объекту – роль манипулируемого (тренинги поведения). В субъект-субъектной системе устанавливается равенство психологических позиций (личностно-ориентированные тренинги).

Вторая основная цель тренинговых групп – это развитие личности или личностный рост. Эта цель, основанная на вере в конструктивное начало человеческой природы, связана с именем основателя гуманистического направления в психологии К. Роджерсом, который выдвинул идею «модели роста». По его мнению,

человек обладает собственной активностью, идущей изнутри, стремлением к росту, прогрессу, к реализации собственного потенциала.

Именно данный подход перекликается со второй целью тренинговых групп, которая подразумевает работу с личностью участников и включает в себя изменение ее в плане личностного роста.

Следует отметить, что основным механизмом личностных изменений в процессе СПТ является механизм осознания и переживания собственного опыта затрудненного общения. Так, Ю.Н. Емельянов считает, что совершенствование коммуникативного опыта индивида должно фокусироваться на осознании своего поведения в различных ситуациях и оптимальном использовании существующих личностных ресурсов.

По мнению Ю.Н. Емельянова, СПТ – это группа методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности.

Широкий спектр задач, решаемых с помощью СПТ, предполагает и разнообразие форм тренинга. В практической психологии все многообразие форм тренинга разделяется на два класса:

- ориентированные на развитие специальных умений;
- нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения – повышение адекватности анализа себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом.

Основной целью СПТ является формирование коммуникативной компетентности. В психологической литературе в составе компетентности выделяют **три компонента**:

- когнитивный (познавательный) – ориентированность, психологические знания и перцептивные способности;
- поведенческий – умения и навыки;
- эмоциональный – социальные установки, опыт, система отношений личности.

Когнитивный компонент коммуникативной компетентности – это способность максимально точного и адекватного понимания психологического состояния, свойств и качеств самого себя и другого человека, способность предвидеть свои воздействия на этого человека. Развитие познавательного компонента в ходе тренинга можно рассматривать как углубленное самопознание и познание партнеров при взаимодействии, а также получение знаний, касающихся психологии общения во всем многообразии его форм и ситуаций.

Поведенческий компонент предполагает применение вербальных и невербальных средств социального поведения и заключается в умении эффективно использовать эти средства в разнообразных коммуникативных ситуациях.

В **эмоциональный компонент** коммуникативной компетентности входит эмоциональный опыт общения, благодаря чему у человека формируются внутренние установки, психологические позиции. Чем более богат и разнообразен этот опыт человека, тем более он дифференцирован в зависимости от различных форм общения. Также эмоциональный компонент включает позитивное самоотношение и самопринятие. Самопринятие заключается в принятии себя в целом, вне зависимости от своих свойств и достоинств. Самопринятие себя является основой для понимания и принятия другого человека.

Таким образом, в СПТ, основополагающей целью которого является формирование коммуникативной компетентности, ставятся задачи развития каждого из

трех её составляющих, т.е. когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов компетентности.

Л.А. Петровская социально-психологический тренинг рассматривает как форму психологического воздействия в процессе интенсивного обучения в групповом контексте. Целевое назначение тренинга состоит в комплексном оптимизирующем воздействии на когнитивную, аффективную и конативную сферы личности. Такое интенсивное обучение способствует развитию affiliативных, эмпатических, альтруистических тенденций, которые являются основой эффективного, диалогического общения.

По мнению Ю.И. Жукова, Л.А. Петровской, П.В. Растянникова, СПТ – это «область практической психологии, ориентированной на использование активных методов групповой психологической работы с целью повышения компетентности в общении». Компетентность в общении – это способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми. В понятие «компетентность» включается совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание общения. Разработанная исследователями программа формирования и развития коммуникативного потенциала личности направлена на помощь в самоорганизации более эффективных способов освоения богатства коммуникативной культуры. Процесс совершенствования коммуникативной компетентности авторы связывают с общим развитием личности.

Л.Д. Столяренко рассматривает СПТ как способ выработки умений, связанных с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношений и взаимовлияний. Исследователь выделяет следующие виды умений:

- умение психологически верно и ситуативно обусловлено вступать в общение;
- умение поддерживать общение, психологически стимулировать активность партнера;
- умение психологически точно определять «точку» завершения общения;
- умение максимально использовать социально-психологические характеристики коммуникативной ситуации для реализации своей стратегической линии;
- умение прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации;
- умение прогнозировать реакции партнеров на собственные акты коммуникативных действий;
- умение психологически настраиваться на эмоциональный тон партнеров по общению;
- умение овладеть и удерживать инициативу в общении;
- умение спровоцировать «желасмую реакцию» партнера по общению;
- умение формировать и «управлять» социально-психологическим настроением партнера в общении.

Анализ исследований, связанных с разработкой и реализацией программ СПТ, показывает, что в ряде работ центральным моментом является изучение динамики различных образований социально-перцептивной сферы. Так, Т.В. Иванова рассматривает социально-перцептивные способности как умения, проявляющиеся в межличностном восприятии. Автор акцентирует внимание на развитии следующих умений:

- умение воспринимать себя через другого,
- умение воспринимать другого через соотнесенные с собой,
- умение воспринимать себя через результаты собственной деятельности,
- непосредственное восприятие внешнего облика другого.

Такая социально-перцептивная компетентность характеризует определенный уровень развития личности.

Анализ литературы показал, что большинство программ СПТ направлено на изменение поведенческой сферы общения, то есть на приобретение и развитие определенных коммуникативных умений и навыков. Однако ряд авторов активного социально-психологического обучения фиксируют моменты комплексных личностных изменений участников групп. То есть независимо от целей тренинга групповые процессы оказывают влияние на развитие личности, способствуют личностному росту.

Таким образом, анализ литературы показывает, что СПТ – это активная форма обучения, которая способствует решению широкого круга задач, направленных на формирование коммуникативной компетентности. Во многих научных исследованиях отмечается, что в результате такого обучения развивается ряд способностей, приводящих к эффективной коммуникации. В социально-перцептивной сфере наблюдается повышение ряда социально-перцептивных способностей:

- способность понять другого человека, вникнуть в его эмоциональное состояние, способность воспринимать мир глазами другого человека;
- способность к эмпатии;
- способность к идентификации;
- способность к психологической проницательности, которая позволяет осознать проблему, возникшую в процессе межличностного общения;
- способность к сензитивности и наблюдательности.

В рамках интерактивной стороны общения отмечается изменение отношений партнеров друг к другу: это принятие другого человека, уважительное отношение к нему, доброжелательность, отсутствие высокомерия и подозрительности, включенность в процесс взаимодействия, стремление поддерживать контакт и согласовывать действия.

В коммуникативной сфере – это способность выбирать адекватную ситуации форму сообщения с использованием богатого арсенала вербальных и невербальных средств, умение аргументировать свои замечания, давать конструктивную обратную связь, умение активно слушать, тенденция к диалогу и сотрудничеству.

Наши наблюдения показывают, что популяризация социально-психологических тренингов в образовательном процессе не всегда решает проблем межличностного общения. Тренинг как активная форма социально-психологического обучения, направленная на расширение и актуализацию коммуникативных ресурсов, часто затрагивает лишь процессуальную, инструментальную сторону общения и не касается проблем межличностного отношения и ценностей личности.

Именно тренинг как активный метод социально-психологического обучения позволяет наполнить содержанием компоненты коммуникации и найти наиболее эффективные способы, отражающие коммуникативную компетентность и отвечающие ожиданиям человека. Участие в СПТ способствует развитию таких личностных качеств, как общительность, контактность, уверенность, эмпатийность, инициативность, открытость, заботливость, терпимость, гибкость.

Анализ исследований, связанных с разработкой и реализацией программ СПТ, позволяет нам использовать данную форму подготовки психологов как для сферы образования, так и для медицины и социальной сферы.

§ 3 • Организация психологической службы в дошкольных учреждениях образования

В предыдущих параграфах данной главы мы выделили специфику подготовки педагогов-психологов для сферы образования. Перечисленные факты в первых пяти главах монографии показали исключительную роль общения в психическом развитии детей дошкольного возраста. Мы установили, что общение ребенка со взрослым влияет на избирательность восприятия – самого основополагающего психического процесса, посредством которого, по словам древних мыслителей, мир входит в сознание человека. Важно отметить, что две стороны общения – содержательная и интимно-личностная, по-разному влияют на психическое развитие детей и что управление процессом обучения и воспитания непосредственно связано с тем, в каких отношениях ребенок находится со взрослым и в какой мере сфера обучения была предметом общения ребенка со взрослым. Изучение роли общения в обучении детей показало, что есть определенный вид общения, который мы назвали педагогическим, который обеспечивает, с одной стороны, эффективность учебно-воспитательного процесса, а с другой – служит механизмом развития познавательной сферы личности ребенка. Все перечисленные факты стали основой для построения профессиональной подготовки психологов для сферы образования. Считаем, что совершенствование организации педагогического процесса в вузе является условием перестройки не только системы образования, но и тех социальных изменений, требующей модернизации всего казахстанского общества.

Национальная система образования в настоящее время является одним из шести приоритетов стратегии развития Республики Казахстан. Демократическая основа реформ определила степень развития высшей школы, что дает возможность выявить степень автономности вузов, образовательную и кадровую политику, внедрять систему менеджмента качества, новые технологии обучения. Укрепление ресурсной базы, расширение практической составляющей научно-образовательной деятельности, потребует инвестиций в сохранение и развитие человеческого капитала, который является главным приоритетом Государственной программы образования Республики Казахстана на 2011-2020 годы. В Послании Президента страны – лидера нации Н.А. Назарбаева «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана» содержится обоснованная концепция очередного этапа развития отечественного образования, ориентированного на подготовку специалистов новой формации, умеющих применять знания и технологии в различных сферах деятельности, мотивированных на постоянное самообразование.

В первом параграфе мы указали на те инновации, которые в последние десятилетия XXI века претерпела подготовка специалистов-психологов сферы образования. Наши исследования подтвердили необходимость преодоления трудностей в современной системе вузовского педагогического образования и наместили пути их преодоления. В данной работе мы поставили в центр построения систе-

мы педагогического образования «Психологию общения», для чего разработали и внедрили в учебный процесс подготовки педагогов-психологов элективный курс «Психология общения». В настоящем разделе сделана попытка построения психологической службы дошкольных организаций.

Начатая модернизация казахстанского образования не будет успешной без кардинальных изменений в дошкольном образовании. Это обстоятельство наиболее важно, так как детство – начало жизни человека, а признавая детство началом эпохи с дошкольного возраста, можно постулировать, что складывающиеся в дошкольном возрасте приоритеты развития, их содержательное наполнение и технологическое обеспечение напрямую определяют качество всей системы образования в целом и уровень развития ребенка в частности.

Необходимо указать на приоритет дошкольного образования в Республике Казахстан, где на современном этапе развития происходят глубокие социально-экономические преобразования, которые требуют новых подходов к системе дошкольного образования и поиска новых эффективных форм организации учебного процесса. В силу этого происходит модернизация качества дошкольного образования в условиях социальных изменений, что своевременно нашло отражение в Стратегической программе «Казахстан-2030», Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы, Законе «Об образовании», Программе по обеспечению детей дошкольным воспитанием и обучением «Балапан» на 2010-2014 годы, Государственном общеобязательном стандарте дошкольного воспитания и обучения РК-1.001- 2009 и других основополагающих нормативных документах и подзаконных актах.

В представленных государственных документах заложены концептуальные основы *модернизации* системы дошкольного образования в Республике Казахстан, а также право ребенка на образование и полное развитие своих способностей, которое имеет важнейшее значение для жизни детей и благополучия общества. Общая тенденция к демократизации жизни казахстанского общества и понимание демократических ценностей требует осуществления более глубокого процесса политического развития, направленного на ускорение демократических ценностей и культуры демократии во всех слоях общества, то есть процесса, не имеющего формального завершения. Построение демократии нужно начинать не с того времени, когда человек обретает право участия в политической жизни страны, а с раннего возраста – с момента начала физического, интеллектуального, социального развития ребенка. Следует отметить, что надежда нашего государства на устойчивые демократические преобразования – это дети, подготовленные к успешному обучению в школе, осознающие, что их мнения и взгляды ценятся в семье, школьной среде и в обществе. Демократические изменения в области образования – процесс не легкий, требующий вдумчивого подхода. С одной стороны, необходимо сохранить то положительное, чего удалось добиться за последние десятилетия. А с другой стороны – назрела острая необходимость внедрения новых подходов в сфере образования. Одним из таких шагов является переход на 12-летнее обучение как показатель вхождения Казахстана в мировое образовательное пространство. Такая концепция потребовала пересмотра стандартов дошкольного и предшкольного образования.

В стране накоплен опыт разработки новых подходов к дошкольному образованию. Идея созрела несколько лет назад и получила свое воплощение в 2009 году в документе «Государственный общеобязательный стандарт образования Респуб-

лики Казахстан по дошкольному воспитанию и обучению». Но уже сегодня время диктует необходимость изменений, отказ от знаниецентристского подхода к компетентностному, ориентированному на современные потребности общества.

Огромное преимущество Казахстана заключается в том, что дошкольное воспитание стало частью государственной системы образования уже во второй половине XX века. Система дошкольного воспитания являлась важной частью выполнения государством своих обязанностей перед семьей, так как услуги предоставлялись либо бесплатно, либо за очень низкую плату. Это делало систему широкодоступной. Детям, как правило, гарантировались хорошее питание, медицинский контроль, а также возможность раннего обучения по официальной программе. Более половины детей в возрасте от 1 года до 7 лет охватывались системой дошкольного образования. Была создана мощная «детская индустрия», работающая на ребенка. Однако, нельзя не отметить и некоторые негативные стороны. После резкой критики работы дошкольных организаций, обвиненных в переоценке роли среды в воспитании детей, центральной фигурой в детском саду стал педагог. Все это обернулось ограничением инициативы и самостоятельности ребенка. Деятельность педагога и ребенка стали жестко регламентированы. Во главу угла был поставлен процесс обучения, а не развития. Многолетние исследования ученых и опыт педагогов-практиков свидетельствуют о том, что наибольшие трудности в школе испытывает не тот ребенок, который не умеет читать и писать, а тот, который не готов к новой социальной роли ученика и не достиг соответствующего уровня развития психических процессов, у кого не сформированы умения слушать и слышать, работать в коллективе и самостоятельно. Действительно, система фронтальных занятий вряд ли способствовала возможности индивидуального отслеживания за ходом развития каждого ребенка, определению индивидуальной траектории его развития и скорее была направлена на развитие знаний, умений и навыков.

Анализируя материалы стандартов некоторых стран, мы убедились, что в наиболее развитых странах раннее детство (дошкольное) рассматривается как **особый образовательный ресурс**, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития. Надо отметить, что во всех странах Европы раннее образование является предметом национальной политики, а в ряде стран финансируется государством. Такой подход существует и в США. Современные стандарты США обращены не только к родителям и педагогам, но и к широкому кругу профессионалов. В качестве одной из важнейших задач в стране ставится задача поддержки использования эффективных технологий раннего обучения. В «Конвенции о правах ребенка» сказано, что образование детей должно быть направлено на развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребёнка в их самом полном объёме, также отмечено, что дети должны быть полностью подготовлены к самостоятельной жизни в обществе и воспитаны в духе идеалов, провозглашённых в Уставе Организации Объединённых Наций, и особенно в духе Мира, Достоинства, Терпимости, Свободы, Равенства и Солидарности.

Обращение к мировой практике стандартов раннего детства показало, что в передовых странах прослеживается тенденция постановки семейного и общественно-го воспитания на одну ступень. В ряде стран разрабатываются специальные программы поддержки родителей в воспитании и обучении детей дошкольного возраста. Так, на Филиппинах разработана программа «Служба родительской эффективности»

ти», которая направлена на обучение родителей слушать и понимать потребности ребенка, в Турции существует «Инициатива по улучшению воспитания детей», основанная на показе видеоматериалов для родителей, на Кубе – программа «Научи своего ребенка». В Казахстане внедрена международная программа «Step by step», построенная на активном участии родителей в процессе воспитания и обучения детей дошкольного возраста. В настоящее время в Республике Казахстан осуществляется образовательный процесс в ДОО по следующим программам: «Бал-бөбек», «Қарлығаш», «Алғашқы қадам», «Зерек бала», «Біз мектепке барамыз», «Самопознание». Достаточно успешно функционируют образовательные организации неэтого типа: малокомплектные, семейные, образовательные центры.

Государственные стандарты дошкольного детства Республики Казахстан по дошкольному воспитанию и образованию определили роль родителей как **партнеров в организации педагогического процесса**. Кроме того, он выполняет совершенно новую функцию, которую не выполнял никогда. Благодаря индикаторам компетентностного развития ребенка, он позволяет родителям самостоятельно отследить уровень его компетентности на каждом возрастном этапе, дает возможность в домашних условиях обеспечить его полноценное воспитание и обучение. Основой стандарта является идея оптимального **сочетания общественного и семейного воспитания ребенка**. Только такой подход даст возможность свободного – игрового, эмоционально насыщенного проживания важного периода развития человека. Родители могут найти в ГОСО РК и некоторые рекомендации по организации предметной среды, что является немаловажным фактором. Предусмотрена готовность дошкольного образования к новым формам взаимодействия с семьей, к установлению прочных связей с социумом на основе интеграции, толерантности в общении в поликультурной среде, к демократизации педагогического процесса, к установлению открытых отношений в коллективе педагогов и детей, к созданию развивающей образовательной среды.

Необходимо отметить, что направления работы психолога в образовательных организациях Казахстана нами были разработаны в 1997 г., они описаны в книге «Психолог в детском саду» (Рауан, стр. 5-12), где наряду с описанием работы практического психолога, определены статус, права и обязанности и представлены основные направления психодиагностической и психокоррекционной работы. Данное пособие стало определяющим для разработки нормативно-правовых документов МОН РК и сделали условия работы психолога достаточно оптимальными и определили границы его функциональных возможностей и обязанностей. Вместе с тем на сегодняшний день практика показывает, что условия работы в дошкольной организации специалист выполняет по запросам органов образования, а регулирование практических запросов со стороны родителей, педагогического коллектива остается на втором плане, хотя является одной из самых актуальных и первоочередных задач.

В условиях реализации Закона Республики Казахстан «Об образовании» представлена возможность оказания продуманной системы психологической помощи детям дошкольного возраста. Поиск эффективных образовательных технологий, составленных с учетом требований образовательной практики дошкольных организаций, начат с введением должности педагога-психолога в дошкольной образовательной организации с 1995 года. Его профессиональная деятельность складывается из сбора необходимого и достаточного материала уровня интеллектуального, речевого и психического развития (психодиагностика на основе мно-

гоаспектного тестирования с применением качественного анализа исследования), выявления проблем развития по психологическим критериям и разработки соответствующих психокоррекционных мер для каждого нуждающегося в этом воспитанника, создания на этой основе портфолио каждого ребенка в отдельности. На основе психологического диагноза формулируется дисгармония или затруднения развития в целом, развитие интеллекта и речи и определяется прогноз развития и карта коррекционного воздействия. Новым направлением становится организация взаимодействия педагога-психолога с родителями воспитанников (принцип партнерства в образовании).

Как психологическое, так и педагогическое взаимодействие выступает в дошкольном образовании центральным звеном в организации образовательного процесса, где важно выделить три его составляющие: целеполагание, целедостижение, целеизмерение.

Пространство развития дошкольной организации состоит из трех взаимосвязанных пространств развития и взаимодействия субъектов: педагогов, родителей, детей. Условием продуктивного развития выступает необходимость перестройки деятельности участников учебно-образовательного процесса «педагог – ребенок – родитель» в соответствии с внутренними потребностями и возможностями социума в лице общества и государства. Одним из условий модернизации в Республике Казахстан в дошкольном образовании является переход к **субъект-субъектным основам взаимодействия**, что обеспечивает развитие совместного управления в деятельности субъектов образовательного процесса в дошкольной организации. Демократизация управления и повышение качества дошкольного образования в целом возможно только при предоставлении реальной самостоятельности, ответственности, свободы выбора действия в принятии решения субъектам развития. Современная образовательная ситуация в условиях трансформации требует пересмотра от педагога-психолога традиционных позиций и ролей в педагогическом процессе. Изменился сам характер профессиональной деятельности: от позиции «от ребенка» ориентировка «вместе с ребенком», «для ребенка», что требует от педагога-психолога перестройки его профессиональных позиций, прежде всего, изменения стиля педагогического общения. Смена моделей взаимодействия привела к появлению недирижерской роли педагога-психолога как фасилитатора, что показала в своем исследовании И.А. Абеуова (2011, с. 218-224)². В центре гуманистически ориентированного образования встал педагог, при этом основное внимание сосредоточено на ценности ребенка как личности и как субъекта взаимодействия. Основной задачей педагога-психолога стала полная реализация возможностей детей в процессе их воспитания и обучения через общение, что выражается в ориентировке его на сотрудничество, принятия ребенка как самоценности. Гуманистический характер педагогического взаимодействия обеспечивается новыми позициями педагога-психолога – **организатора** коррекционно-педагогической деятельности, **партнера** по совместной деятельности, который способен на решение коммуникативных задач, эмпатии, рефлексии, готовности к открытому общению, и **фасилитатора** – прогноз развития и коррекция, психологическое консультирование, тренинг родителей, педагогов.

² Абеуова И.А. Білім беру саласындағы психологиялық қызмет: әдіснама, технология, практика. Алматы: ЖШС «Эверо», 2011. 452 с.

Создание условий для психологической комфортности требует от педагога-психолога дошкольной организации выполнения ряда комплексных мер, вместе с компетентными воспитателями.

В решении проблемы взаимодействия необходимо активное участие всех сторон: педагогов, детей, родителей. Анализ результатов исследований Ауталиповой У.И. (2004, с. 38-47)³ позволяют утверждать, что современных педагогов необходимо специально готовить к осуществлению сотрудничества с семьями дошкольников, причем эта подготовка должна предполагать сопровождение педагогов в освоении технологии сотрудничества, такое сопровождение может осуществляться в ходе специальных курсов. В ходе такого ознакомления осуществляется как помощь педагогам в проектировании эффективного сотрудничества, так и обучение отдельным формам взаимодействия: приемам группового консультирования, ведения дискуссий с родителями, совместного с ними анализа проблем семейного воспитания ребенка, проведения коммуникативных игр, элементов игротерапии (Касымова Г.М., 2010, с. 43-48)⁴.

Наряду с диагностико-коррекционными мероприятиями, педагог-психолог осуществляет консультативную работу с педагогами и родителями.

В русле психологического знания педагог-психолог проводит инструктаж педагогов по социально-психологической проблематике групп, коллективов детского образовательного учреждения; по структуре неформальных межличностных отношений, микрогруппах и лидерстве; ролевой дифференциации, параметрах групповой сплоченности и разобщенности, групповом мнении, настроениях и традициях; о путях преодоления межличностных конфликтов и др.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога-психолога в дошкольной образовательной организации носит **сложный комплексный характер** и складывается из социально-психологической триады сотрудничества: педагог-родители-ребенок.

Служба практической психологии в системе образования призвана обеспечить сохранение, укрепление здоровья детей, поэтому психолог-педагог дошкольной организации призван содействовать здоровью и развитию личности. Работа службы включает в себя психологическую помощь детям, семьям, всем участникам и субъектам воспитательно-образовательного процесса.

В своей деятельности служба руководствуется международными актами в области защиты прав детей, законом Республики Казахстан «Об образовании», нормативно-правовыми документами МОН РК, положениями и уставами, регулирующими деятельность соответствующих звеньев службы.

Деятельность службы осуществляется во взаимодействии с администрацией, педагогами и другими работниками образовательных организаций, представителями всех субъектов, связанных с обеспечением развития, воспитания, образования, социализации и здоровья детей. Взаимодействие осуществляется на основе принципов сотрудничества и взаимодополняемости.

Деятельность Службы осуществляется в тесном контакте с родителями (законными представителями детей, обучающихся и воспитывающихся в соответс-

³ Ауталипова У.И. Психология детско-родительских отношений в конфликте: учебное пособие. Алматы, 2004. 141 с.

⁴ Касымова Г.М. Игровая терапия навыков общения детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием: методическое пособие. Алматы, 2010. 88 с.

твующем образовательном учреждении). Проведение любых видов работы без согласия родителей несовершеннолетних не допускается.

Предлагаем ниже основные направления деятельности психологической службы в дошкольных организациях образования, разработанные нами в ходе многолетних исследований.

Цели и задачи службы

Цель службы – обеспечение полноценного психического и личностного развития детей в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями.

Основные задачи психологической службы образования:

- неотложная психологическая помощь несовершеннолетним и их семьям;
- консультативно-диагностическая, коррекционная, психопрофилактическая, реабилитационная помощь в условиях образовательной организации;
- социально-психологическая помощь. Содействие в профессиональной ориентации детей;
- социально-психологическая, психолого-педагогическая помощь в решении вопросов опеки и участия в воспитании несовершеннолетних;
- консультации по правовым вопросам и другие виды юридической помощи по вопросам, связанным с охраной психического здоровья детей;
- составление заключений и рекомендаций по обучению, воспитанию детей; психологическая помощь детям и их семьям при стихийных бедствиях, катастрофах и экстремальных ситуациях;
- иные меры, необходимые для психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития личности детей.

Основные направления деятельности службы

Основными направлениями деятельности службы являются: психологическая профилактика, психологическое просвещение, психодиагностика, развивающая и психокоррекционная работа, психологическое консультирование, психологическая реабилитация.

Психологическая профилактика предусматривает:

- разработку, апробацию и внедрение развивающих программ для детей разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа;
- контроль за соблюдением психогигиенических условий обучения и развития детей в образовательных организациях и семье, обеспечение гармоничного, психического развития и формирования личности детей на каждом этапе их развития; элиминирование неблагоприятных психологических факторов в образовательной среде, семье;
- обеспечение условий оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень, предупреждение возможных осложнений в психическом развитии и становлении личности детей в процессе непрерывной социализации;
- подготовку детей к осознанию тех сфер жизни, в которых они хотели бы реализовать свои способности и знания;
- своевременное предупреждение возможных нарушений психосоматического и психического здоровья детей.

- Психологическое просвещение** предусматривает деятельность, связанную с:
- получением своевременной информации об индивидуально-психологических особенностях детей, динамике процесса развития, необходимой для оказания психологической помощи, их родителям, педагогам;
 - выявлением возможностей, интересов, способностей и склонностей для обеспечения наиболее полного личностного и профессионального самоопределения;
 - определением причин нарушений в обучении, поведении и развитии.

Развивающая и психокоррекционная работа предусматривает:

- активное взаимодействие психолога с детьми и взрослыми, обеспечивающее психическое развитие и становление личности детей, реализацию возрастных и индивидуальных возможностей в развитии детей.
- участие в разработке, апробации и внедрении комплексных психолого-медико-педагогических мероприятий, развивающих и коррекционных программ;
- реализацию комплекса индивидуальных ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению отклонений в физическом, психическом, нравственном развитии.

Психологическое консультирование предусматривает:

- консультирование администрации образовательной организации по вопросам управления педагогическим коллективом, администрации и педагогов по вопросам развития, обучения и воспитания и образования детей;
- консультирование родителей и членов семей по вопросам воспитания, семейных и межличностных взаимодействий;
- консультирование представителей других служб и государственных органов, обращающихся в образовательную организацию с вопросами, связанными с развитием детей по проблемам возрастных и индивидуальных особенностей, психического, личностного развития, социализации и социальной адаптации.

Психологическая реабилитация предусматривает:

- психологическое сопровождение детей, членов их семей в процессе консультативной и психокоррекционной работы с ними;
- конструирование адаптивных моделей поведения и социальных взаимодействий, обеспечивающих наиболее полную социализацию и интеграцию в общество проблемных детей и их семей.

В своей профессиональной деятельности психолог обязан, руководствуясь Законом Республики Казахстан «Об образовании», международными и нормативными правовыми актами в области защиты прав детей, нормативными правовыми актами в области защиты прав детей, нормативными правовыми документами органов управления образованием:

- рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции. Не брать на себя решение вопросов, невыполнимых с точки зрения современного состояния психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей;
- использовать в своей работе только психологические методы. Не применять методов, требующих медицинской квалификации (гипноза, медитативных техник, фармакологических средств);

- знать новейшие достижения психологической науки в целом;
- применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы;
- в решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического развития;
- оказывать психолого-педагогическую помощь детям, работникам образования, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений, родителям, в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, обеспечения индивидуального подхода к детям;
- хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической, консультативной, и других видов работ, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогической, консультативной и других видов психокоррекционной, развивающей работы, и может нанести ущерб ребенку или его окружению;
- вести запись и регистрацию всех видов работ;
- постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

Ответственность педагога-психолога:

- педагог-психолог несет персональную профессиональную ответственность за правильность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических, развивающих, коррекционных и психопрофилактических методов и средств, обоснованность даваемых рекомендаций;
- педагог-психолог несет ответственность за оформление и сохранность протоколов обследований, документации в установленном порядке;
- педагог-психолог несет персональную ответственность за сохранение конфиденциальной информации в интересах ребенка.

Педагог-психолог имеет право:

- самостоятельно определять приоритетные направления работы с учетом конкретных условий образовательных учреждений и т.п.;
- самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы с детьми и взрослыми, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ;
- отказываться от выполнения возложенных на него обязанностей при отсутствии необходимых условий для успешного выполнения профессиональных обязанностей;
- обмениваться информацией со специалистами смежных специальностей и представителями других ведомств в интересах ребенка;
- педагог-психолог имеет право на льготы, предусмотренные для работников учреждений образования в соответствии с законодательством Республики Казахстан.

Правовой статус педагога-психолога:

На должности педагога-психолога могут работать специалисты с базовым психологическим образованием, а также лица, имеющие высшее образование и прошедшие специальную переподготовку в области детской практической психологии, психологической службы образования в объеме не менее 1200 ч на факультетах и курсах переподготовки кадров. Программы обучения, переподготовки и повышения квалификации проходят профессиональную экспертизу в экспертном совете Министерства образования и науки и утверждаются Управлением высших учебных заведений упомянутого министерства.

Должности практических психологов устанавливаются на основе ЕТС (9-14 разряды): не менее одного психолога в каждом образовательном учреждении, включая районные, городские, областные, региональные центры психологической службы образования, являющиеся сетевыми учреждениями образования. В образовательных учреждениях, имеющих более 500 воспитанников, количество ставок увеличивается.

Нормативная документация педагога-психолога

Пакет документации педагога-психолога дошкольной организации подразделяется на несколько типов: нормативную, специальную, организационно-методическую.

Нормативная документация – это тип документации, представляющий собой совокупность документов, определяющих стандарты и нормативы профессиональной деятельности психолога в системе образования.

В перечень нормативной документации входят:

- Закон Республики Казахстан «Об образовании».
- Конвенция ООН о правах ребенка.
- Положение о психологической службе в системе образования.
- Положение о педагоге-психологе.
- Квалификационная характеристика психолога образования (должностная инструкция и стандарт специалиста).
- Положение об аттестации психолога образования с соответствующим приложением.

Специальная документация

Специальная документация – это особый вид документации педагога-психолога, обеспечивающий содержательную и процессуальную стороны его профессиональной деятельности.

В специальную документацию входят:

- Психологическое заключение.
- Коррекционная карта.
- Протоколы диагностических обследований, коррекционных занятий, бесед, интервью и т.д.

Из вышеперечисленной документации три вида являются закрытыми: заключения, коррекционные карты и протоколы.

Организационно-методическая документация

Целью организационно-методической документации является организация, планирование и методическое обеспечение профессиональной деятельности педагога-психолога.

В организационно-методическую документацию входят:

- график работы;
- годовой план работы (стратегия профессиональной деятельности);
- дифференцированный план работы на «месяц» (программа профессиональной деятельности);
- журнал и бланки психологических запросов;
- отчет педагога-психолога о проделанной работе (по итогам за год).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение подведем итоги проделанной работы. Настоящая работа посвящена поиску путей и разработке концепции профессиональной подготовки педагогов-психологов как целостной системе подготовки в вузах будущих специалистов. Важным аспектом нашего исследования выступают теоретические и практические проблемы психологии общения. В первой главе дается определение методологической позиции, где считаем возможным использование расширительного толкования места психологии общения в единстве его коммуникативных, интерактивных и социально-перцептивных компонентов, проявляемых в педагогическом процессе. Анализ современных систем подготовки кадров для дошкольного звена, проведенный нами, показывает, что многие серьезные проблемы дошкольного воспитания как в Казахстане, так и в странах ближнего зарубежья, непосредственно связаны с особенностями обучения на факультетах педагогики и психологии университетов и педагогических институтов. Отмечается, что существует серьезный разрыв между изучаемыми в вузе теоретическими знаниями и конкретными практическими проблемами, с которыми педагог или психолог сталкивается в повседневной работе. Помимо этого, работа педагога и психолога нередко сводится на нет в силу того, что выпускники факультетов педагогики и психологии не имеют навыков работы со взрослыми, прежде всего с семьей ребенка, а как показывают психологические исследования, личность ребенка дошкольника формируется, прежде всего, в семье и в отношениях семейного типа. Укажем еще на один важный недостаток современной системы подготовки кадров для дошкольного образования. Он, по нашему мнению, связан с неудовлетворительным взаимодействием педагогов и психологов, работающих в дошкольных организациях, так как педагоги не владеют необходимым объемом психологических знаний о ребенке, а психологи нередко ограничиваются диагностикой детей с проблемами в поведении и, в лучшем случае, индивидуальной коррекционной работой. Психологи и педагоги часто не понимают друг друга, и их работа мало связана между собой. За учебный процесс, как правило, отвечают педагоги, а особенности психического развития входят исключительно в сферу компетенции психологов. Тем самым, педагог и психолог не усиливают и не взаимодополняют друг друга, а расщепляют и разводят по разным сторонам и сферам единый воспитательно-образовательный процесс в дошкольных организациях.

Преодоление этих недостатков видится в трансформации системы подготовки кадров на основе психологии общения. При этом мы опираемся на известное по-

ложение Л.С. Выготского о том, что общение ребенка с окружающими является источником психического развития в онтогенезе, и на результаты исследований М.И. Лисиной и ее учеников, разработавших периодизацию развития общения в дошкольном возрасте. В этом контексте необходимо отметить очень интересную и перспективную, с нашей точки зрения, методологию нашего исследования, где результаты исследования представлены в двух планах – в плане психологических особенностей детей дошкольного возраста и в плане организации обучения студентов факультетов педагогики и психологии университетов и педагогических институтов, причем связь этих двух планов осуществляется через углубленное изучение проблем общения. Проанализировав классические и современные исследования, мы пришли к выводу о том, что общение играет исключительно важную роль в психическом и личностном развитии ребенка, и делаем вполне обоснованное предположение о том, что педагогов и психологов дошкольных организаций необходимо учить, прежде всего, общаться с детьми.

Считаем, что каждый ребенок является неповторимой уникальной личностью, и поэтому у студентов необходимо формировать позицию, которая позволит им творчески использовать получаемые в вузе знания и осуществлять на деле индивидуальный подход к детям.

Представляется, что выделение в качестве приоритетной цели высшего педагогического образования формирование творческой позиции является важным достоинством данной монографии. В этой связи можно отметить, что педагоги и психологи дошкольных организаций нередко плохо воспринимают новые знания и умения в силу особой установки – найти точный и однозначный рецепт, что делать с тем или иным ребенком их группы или сада. Если же в предложенных книгах, лекциях, курсах нет совпадения с их «рецептурными» ожиданиями, то дошкольные специалисты просто-напросто игнорируют их. Преподавателям хорошо известен тот факт, что педагоги и психологи часто воспринимают предложенные рекомендации некритично, шаблонно, не учитывая свой личный опыт, темперамент, особенности. В монографии убедительно показано, что ориентация подготовки будущих специалистов на формирование у них исследовательской позиции не только повысит эффективность вузовского обучения, но реально изменит уровень и качество всего образования.

Формирование у будущих специалистов исследовательской позиции, непосредственно связано с **построением всего образовательного процесса в вузе на базе психологии общения**. Мы применили к анализу общения подход, позволяющий рассматривать общение в качестве психической деятельности, которая имеет свою особую форму и содержание. Этот подход позволяет установить генетическую преемственность разных форм и видов общения и рассматривать общение как средство формирования других психических процессов. Данный подход к изучению общения является, с нашей точки зрения, весьма перспективным, так как он позволяет осуществлять специальные экспериментальные исследования общения в контексте самых различных исследовательских целей и задач.

Экспериментальное изучение восприятия ребенка дошкольного возраста, результаты которого изложены во второй главе монографии, позволило сделать три важных вывода. Так, оказалось, что ребенок по-разному реагирует на социальные воздействия (связанные с человеком) и воздействия другого характера. Было установлено, что чувствительность к социальным воздействиям на протяжении дошкольного возраста возрастает, что, по нашему мнению, связано с воз-

никающей в старшем дошкольном возрасте способностью ребенка переходить от спонтанного к реактивному обучению. Этот вывод подтверждается результатами исследований психологической готовности к школе, где показано, что уровень общения ребенка с окружающими может служить критерием перехода от дошкольного к школьному обучению. Полученные в этой части исследования результаты создают предпосылки и необходимые основания для разработки условий полноценного психического развития в дошкольном возрасте и целенаправленной подготовки детей к школе.

Второй вывод касается связи между уровнем развития коммуникативной деятельности ребенка и чувствительностью к социальным воздействиям. Этот вывод позволяет говорить об управляемости восприятием и предположить, что разнообразные трудности и проблемы психического развития имеют в своей основе искажения в развитии общения.

Третий вывод связан с положением, что избирательность восприятия дошкольника и его связь с общением можно считать началом формирования мировоззрения ребенка. Изучение психологических особенностей детей дошкольного возраста в контексте проблем общения позволяет обеспечить индивидуальный подход к ребенку (социальная и несочетанная ориентация, слуховая или зрительная социальная ориентация и т.п.) и даже говорить о типологизации личностного развития.

Изучение феномена избирательности восприятия позволило подойти к решению важнейшего вопроса детской психологии – вопроса диагностики форм общения. Основываясь на концепции М.И. Лисиной, мы предлагаем методики, позволяющие диагностировать у дошкольника разные, установленные М.И. Лисиной, формы общения. При этом необходимо отметить, что в качестве методик предлагаем ситуации, хорошо известные всем, кто работает с детьми. Простота предложенных в исследовании методик и критериев оценки позволяет использовать их не только специалистами-психологами, но и педагогами, причем не только в случае каких-либо особых психологических проблем или трудностей, но и в обычной повседневной жизни. Разработанные нами простые и надежные методики диагностики форм общения придают большую практическую значимость нашему исследованию.

Несомненную теоретическую значимость имеет вывод о том, что трудности и недостатки в психическом развитии детей дошкольного возраста имеют в своей основе дисгармонию в сфере общения. В одном случае дисгармония выступает как рассогласование в потребности в общении и имеющихся в наличии средств общения, в другом – как несоответствие содержания общения возрасту ребенка, в третьем – как несовпадение типа общения и паспортного возраста ребенка. Это положение стало научной основой для построения психотерапевтической работы с «трудными» детьми дошкольного возраста.

Разработка средств коррекции позволила поставить и продуктивно изучить три важные проблемы. Первая проблема связана с изучением психологической роли каждой из выделенных М.И. Лисиной форм общения. Полученные в этой части работы результаты и выводы относительно того, каков психологический смысл разных форм общения, очень важен, так как позволяет целенаправленно развивать и в случае необходимости корректировать некоторые характерологические и личностные особенности детей.

Другая проблема касается развития у детей игровой деятельности. Так, мно-

гие исследователи отмечают, что современные дети плохо и мало играют и ищут причины, позволяющие объяснить этот факт. Результаты нашего исследования позволяют говорить о том, что игра непосредственно связана с развитием коммуникативной деятельности детей. С помощью игры мы диагностируем одну из форм общения. В игре происходит целенаправленное развитие и коррекция недостатков психического развития.

Наконец, третья проблема связана с взаимообусловленностью общения ребенка со взрослым и общения ребенка со сверстниками. В работе убедительно показана роль взрослого в становлении общения детей между собой, выявлены закономерности развития этих двух важных сторон.

Результаты, полученные нами в работе по изучению диагностики форм общения, стали основой новых специальных исследований, целью которых было выявление путей и методов обучения студентов факультетов педагогики и психологии университетов и педагогических институтов основам психодиагностики и психокоррекции детей дошкольного возраста, имеющих трудности в развитии общения.

Анализ содержания, представленный в четвертой главе работы, позволяет выделить две важные особенности, позволяющие по-новому взглянуть на решаемую проблему. Так, во-первых, мы очень четко подразделяем и даже типологизируем трудности в развитии общения детей дошкольного возраста. Одни из них, по нашему мнению, связаны с личностными отношениями детей, другие с содержательной стороной общения. Данное разделение предполагает разные пути коррекции общения. В одном случае это будет реабилитация отношений ребенка со взрослым и сверстниками, в другом – формирование совместной деятельности, которая станет основой для общения детей с окружающими.

Вторая особенность исследования связана с использованием игры в качестве основного средства коррекции общения. В этой связи хочется отметить, что таким образом мы решаем важнейшую проблему подготовки кадров для дошкольных организаций страны. Использование игры в качестве средства коррекции означает, что предлагаются пути и методы обучения будущих специалистов умению играть и организовывать игру с детьми. Это чрезвычайно важно. Как показано в многочисленных исследованиях, обучение детей игре возможно лишь в совместной с ними игровой деятельности. Овладение педагогами и психологами практикой игровой деятельности будет служить цели коррекции детей с трудностями в развитии общения и может предотвратить многие трудности и проблемы психического и личностного развития детей.

Определяя обучение общению с детьми как главную цель подготовки специалистов для дошкольного образования, мы задались вопросом об оптимальном для психического развития дошкольников стиле общения педагога с детьми. Результаты этой части исследования изложены в пятой главе монографии. В решении этого вопроса мы исходили из классической классификации стилей педагогического общения. При этом не ограничиваемся имеющимися в литературе характеристиками стилей общения, а предприняли свое, тщательно проведенное экспериментальное исследование, позволяющее выявить, что именно дает тот или иной стиль общения педагога познавательному и общему психическому развитию детей. Анализ полученных результатов, а также многолетний опыт работы в дошкольном образовании и воспитании позволили нам выделить и определить профессиональный педагогический стиль общения, использование которого создаст наиболее благоприятные условия для психического развития дошкольников. Для

экспериментального доказательства оптимальности выделенного стиля общения было предпринято экспериментальное исследование, в котором убедительно показана роль профессионального стиля общения педагога в развитии познавательной сферы детей.

Полученные в этой части исследования результаты имеют большое теоретическое и практическое значение, так как, с одной стороны, позволяют конкретизировать способность специалистов дошкольного воспитания к общению, с другой стороны, предоставляют возможность использовать разные комбинации стилей общения в зависимости от психологических особенностей ребенка. Наконец, третий вывод, вытекающий из этой части исследования, связан с постановкой психологического диагноза тому или иному ребенку, имеющему особенности в развитии познавательной сферы. Так, зная, что именно дает тот или иной стиль общения познавательному развитию ребенка, можно по особенностям развития когнитивных процессов сделать вывод о преимущественном стиле общения педагога (или родителей) с ребенком и, используя другие стили общения, восстановить развитие у него познавательных процессов.

В последней части исследования (шестая глава) мы описали принципы подготовки специалистов педагогов-психологов в вузе. Представленная модель обучения отличается от распространенной ныне тем, что мы предложили **совместно** готовить педагогов и психологов, использовать для их обучения синтетические (комплексные) курсы, вовлекать студентов в научную и практическую работу профессиональных педагогов и психологов, учить целенаправленным формам и методам работы с семьей ребенка. Уже простое перечисление предложенных новшеств показывает, что в предложенной новой модели высшего образования удастся избежать тех недостатков и пробелов, которые были выявлены и описаны нами в первой главе работы. При этом мы не просто обозначаем, что надо изменить в системе подготовки кадров, но достаточно подробно описываем пути и методы этих преобразований, а также приводим экспериментальные результаты, подтверждающие адекватность предложенной модели.

Прежде всего, был разработан элективный курс «Психология общения» для подготовки специалистов в области образования. Данный курс вошел составной частью в базовые дисциплины специальностей «5В010300 – Педагогика и психология» и «5В050300 – Психология» (бакалавриат). Успешно апробировав данный курс в бакалавриате, мы разработали его и для системы подготовки магистрантов специальности «6М050300 – Психология». Результаты исследования были изложены в учебнике¹ на казахском языке, в частности все теоретико-методологические основы психологии общения.

Данная работа адресована специалистам дошкольного образования, где проблемы психологии общения являются цементирующим началом, что позволяет в профессиональную подготовку включить:

- совместную работу педагогов и психологов,
- создание комплексных курсов для будущих специалистов,
- включение студентов в реальную работу психолога, позволяющую поэтапно обладать особенностями профессии,
- широкое включение в обучение активных форм работы – игр, тренингов,

¹ Қарым-қатынас психологиясы: оқулық. Алматы, 2012 ж. ҚазМемҚызПУ. 341 б. (коллектив авторов: Ермекбаева Л.К., Абеуова И.А., Алибаева Р.Н., Амирбекова М.Э.)

обсуждений, дискуссий, способствующих развитию профессионального самосознания,

- организацию в вузе специального взаимодействия педагогов-психологов, позволяющего как повысить эффективность их обучения, так и предотвратить непонимание и отчужденность,
- обучение будущих специалистов умению работать со взрослыми (родителями, педагогами-воспитателями дошкольных организаций), что позволяет создать развивающую адекватную психическим особенностям социальную ситуацию развития,
- наработанные в современной науке данные использовать как в практике работы с детьми дошкольного возраста, так и в подготовке и переподготовке специалистов дошкольного звена образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни (Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подхода к проблеме индивида). – М., 1977. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Мысль в действии. – М., 1968.
3. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973. – 288 с.
4. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинского. – Минск: МПИ, 1978. – 101 с.
5. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: 1984. – 296с.
7. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети! (Пособие для учителя). – М., 1983. – 208 с.
8. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избран. психол. произв. в 2 т. – М., 1980. – Т. 2. – С. 103-127.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избран. психол. произв. в 2 т. – М., 1980. – Т. 1. – С. 16-178.
10. Анастаси А. Психологическое тестирование. В 2 т. Кн. II. – М.: Педагогика, 1982.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 416 с.
12. Антонова Т.В. К характеристике возрастных особенностей общения дошкольников в совместной игре. В кн. «Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе». – М., 1976. – С. 105-107.
13. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1968. – 442 с.
14. Аристотель. Никомахова этика. Сочинения: в 4 т. – М.: Мысль 1984. – Т.4.
15. Баримбеков Н.Ж. Психолого-педагогические основы формирования общения детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх: автореф. к.п.н. – Алматы, 1998. – 24 с.
16. Бауэр. Т. Психическое развитие младенца. – М., 1979. – 320 с.
17. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
18. Бедельбаева Х.Т. Развитие избирательного отношения к зрительным воздействиям у детей дошкольного возраста: автореф. канд.дисс. психол.наук. – М., 1978.
19. Бедельбаева Х.Т., Смирнова Е.О. Общение со взрослыми – основной источник психического развития ребенка (о формировании внеситуативных форм общения) //Дошкольное воспитание. – 1980. – №2. – С. 32-35.
20. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив: психолого-педагогические исследования. – Минск: Изд-во Белорусс. гос. ун-та, 1975. – 160 с.
21. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
22. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. (Памятники психологической мысли). – М.: Наука 1994. – 400 с.
23. Бижу У., Баер Д. Некоторые методологические достижения функционального анализа процесса развития ребенка // Изучение развития и поведения детей. – М., 1966. – С. 199-240.
24. Блонский П.П. Трудные школьники. – М., 1929. – 105 с.
25. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М., 1959. – 347 с.
26. Богуславская З.М. Индивидуальные особенности взаимоотношений со взрослыми у детей дошкольников // Некоторые актуальные психологические проблемы воспитания и воспитывающего обучения: Тезисы докладов конф. Киев, 23-26 марта 1976. – М., 1976. – С. 145-151.
27. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. – М., 1965. – 123 с.

28. Бодалев А.А. Личность и общение. Избр. труды. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
29. Болонская декларация. Совместная декларация Министров образования стран Европы. – Италия: Болонья, 1999.
30. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
31. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Просвещение, 1972. – С. 7-44.
32. Бондаренко Е.А. О психическом развитии ребенка (дошкольный возраст). – Минск: Нар. Асвета, 1974. – 126 с.
33. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М.: Просвещение, 1990. – 190 с.
34. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 410 с.
35. Брунер Дж., Олвер Р., Гринфильд Д. Исследование развития познавательской деятельности. – М.: Педагогика, 1977. – 391 с.
36. Брудный А.А. Понимание и общение. М., 1989.
37. Бусва Л.П. Человек: деятельность и общение. – Минск, 1978. – 216 с.
38. Бубер М. Два образа веры. – М., 1995.
39. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми: пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 141 с.
40. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
41. Венгер Л.А. Восприятие и обучение: Дошкольный возраст. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
42. Венгер Л.А. Психологические основы диагностики умственного развития дошкольника // Диагностика умственного развития дошкольника. – М., 1978. – С. 7-32.
43. Венгер А.Л., Гинзбург М.Р. Методические рекомендации по наблюдению за психическим развитием учащихся подготовительных классов и подготовительных групп детских садов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983.
44. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – 335 с.
45. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М.: Просвещение, 1988. – 143 с.
46. Веракса М.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 14-27.
47. Внешняя среда и психическое развитие ребенка (под ред. Р.В. Танковой – Ямпольской и др.). – М.: Медицина, 1984. 207 с.
48. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
49. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
50. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой). – М., 1967. – 360 с.
51. Возрастные особенности психического развития детей / отв. ред. И.В. Дубровина, М.И. Лисина. – М.: АПН СССР, 1980. – 164 с.
52. Воспитание, обучение и психическое развитие / под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова). Часть I. – М., 1977. – 207 с.
53. Восприятие и деятельность / под ред. А.Н. Леонтьева). – М., 1976. – 320 с.
54. Выготский Л.С. Мышление и речь // Полн. собр. соч.: в 6-ти томах. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5-361.
55. Выготский Л.С. Развитие трудного ребенка и его изучение. // Полн. собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – С. 175-181.
56. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства // Полн. собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – С. 257-322.

57. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Полн. собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. – С. 376-386.
58. Выготский Л.С. Кризис трех лет // Полн. собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. – С. 368-376.
59. Выготский Л.С. Проблема возраста // Полн. собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. – С. 244-269.
60. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. – №2. – С. 114-123.
61. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка // Полн. собр. соч.: в 6-ти томах. Т. 3. – М.: Педагогика, 1984. – С. 314-328.
62. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1969. – №1. – С. 15-26.
63. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – С. 3-42.
64. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 118 с.
65. Генезис сенсорных способностей / под ред. Л.А. Венгера). – М.: Просвещение, 1976. – 256 с.
66. Гильбух Ю.З. Метод психологических тестов: Сущность и значение // Вопросы психологии. – №2. – 1986. – С. 30.
67. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: МГУ, 1987. – 175 с.
68. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. // газета «Казахстанская правда» от 14.12.2010 г. – №338 (26399)
69. Гуткина Н.И. Зона ближайшего развития и индивидуальный подход к ребенку на первых этапах обучения // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 18-35.
70. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972. – 423 с.
71. Давыдов В.В. Проблемы возрастной и педагогической психологии // Вопросы психологии. – 1976. – №4. – С. 3-15.
72. Давыдов В.В. Требования современного начального обучения к умственному развитию детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1970. – №4. – С. 50-54.
73. Детская психология / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское Изд-во, 1988. – 398 с.
74. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т.А. Репиной. – М., 1987. – 190 с.
75. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М.: Просвещение, 1978. – 249 с.
76. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
77. Добрынин Н.Ф. Активность личности и принцип значимости // Проблемы личности. – М., 1969. – С. 450-458.
78. Ерментгаева А.Р. Студенттерді субъект - бағдарлы психологиялық дайындау: автореф. д.пс.н. – Алматы, 2008. – 44 с.
79. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. – №2. – 1967. – С. 11-134.
80. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27.07. 2007 г. – Алматы, 2007. – 48 с.
81. Занков Л.В. О начальном образовании. М., 1963.
82. Запорожец А.В. и др. Восприятие и действие. М., 1966. – 323 с.
83. Запорожец А.В. Некоторые психологические моменты детской игры. М.: Просвещение, 1966. – С. 5-10.

84. Запорожен А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психологические труды: в 2-х т. Т. 1. – М.: Просвещение, 1986. С. 223-257.
85. Запорожен А.В. Проблемы дошкольной игры и руководство ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1978. – С. 3-7.
86. Запорожен А.В. Эльконин Д.Б. Психология личности и деятельности дошкольника. – М.: Просвещение, 1965.
87. Запорожен А.В., Лисина М.А. Развитие общения у дошкольников. – М.: Педагогика, 1974.
88. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М., 2000.
89. Змановский Ю.Ф. Шесть лет. Детский сад. Школа // Серия “Педагогика и психология”. – №7. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
90. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении: Практическое пособие. – Киров, 1991.
91. Игра и развитие личности дошкольника / под ред. Г.Г. Кравцова // Сб.научн.трудов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – 152 с.
92. Игры и упражнения по развитию способностей у детей дошкольного возраста / сост. Венгер Л.А., Дьяченко О.М.. – М.: Просвещение, 1989. 127 с.
93. Изучение мотивации детей и подростков / под ред. В.В. Давыдова, М.И. Лисиной. – М., 1978. – 163 с.
94. Ильенков Э.В. Что такое личность (С чего начинается личность.). – М.: Политиздат, 1984. – С. 358.
95. Ингенками П.К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – С. 98-107.
96. Исследования по проблемам возрастной психологии / под ред. М.И. Лисиной. – М.: НИИОП, 1980. – 168 с.
97. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъективных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
98. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. В кн. «Проблемы диагностики умственного развития учащихся». – М., 1975. – С. 10-29.
99. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1989. – 190 с.
100. Кант И. Сочинения в 6 т. – Т. 5. – М., 1964.
101. Касымова Г.М. Психолого-педагогические основы применения развивающих игр детей дошкольного возраста: автореф. к.пс.наук. – Алматы, 1998. – 24 с.
102. Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А. Проблема общения и детерминация психического в работах советских психологов. В кн. «Общение и развитие психики». – М., 1986.
103. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы коллектива. – М.: Политиздат, 1978. – 279 с.
104. Ковальчук Я.И. «Индивидуальный подход в воспитании ребенка». – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
105. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношения в малых группах. – Минск, 1976. – 217 с.
106. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – Минск, 1988. – 190 с.
107. Кон И.С. Общение и самосознание // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. – М., 1971. – С. 85-108.
108. Кон И.С. Открытие «Я». – М., 1978. – 367 с.
109. Конникова Т.Е. Роль коллектива в формировании личности ребенка. – М.: Педагогика. – С. 284.
110. Концепция развития дошкольного воспитания в Казахской ССР. Перспективные направления перестройки дошкольного воспитания в Казахской ССР / под ред. Х.Т. Шеръяздановой. – Алма-Ата, 1990. – 47 с.

111. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1994. – 142 с.
112. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. – М.: Знание, 1987. – 78 с.
113. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – №6. 1996. – С. 64-75.
114. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 150 с.
115. Кравцова Е.Е. Уровень развития общения как показатель психологической готовности к школе // Вопросы психологии. – №5. 1984. – С. 5.
116. Леви В.Л. Нестандартный ребенок. – Изд. 2-е, перераб., дополн. – М.: Знание, 1988. – 242 с.
117. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1964. – 478 с.
118. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 1971. – 279 с.
119. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
120. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
121. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избран. психол. произв. В 2-х т. Т. 1. – М., 1983. – 390 с.
122. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы (пер. с англ.) Книга для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
123. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
124. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской). – М., 1997.
125. Лисина М.И. Шерьязданова Х.Т. Специфика восприятия и общения у дошкольников. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 80 с.
126. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самосознания у дошкольников. – Казань: Штинца, 1983. – 110 с.
127. Личность в общении и деятельности. Межвуз. сб.научн.тр. (Ульяновский гос.пед.ин-т) / под ред. А.В. Петровского. – Ульяновск, 1985. – 103 с.
128. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – №8. – 1979. – С. 34-47.
129. Ломов Б.Ф. Психологические проблемы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. – С. 151-164.
130. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
131. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 168 с.
132. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
133. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя, как способ социально-психологического воздействия (Руководство и лидерство). Л., 1973.
134. Махаманова М.Н. Психологические условия формирования самопознания дошкольника: автореф. к.пс.н. Алматы, 2005. – 24 с.
135. Меджерическая Д.Б. Воспитателю о детской игре. М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
136. Методы изучения и диагностики психического развития ребенка / под ред. П.И. Непомнящей.
137. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого «Я». М., 1976. – 287 с.
138. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М.: Наука, 1990. – 220 с.
139. Михайловский Н.Г. Герой и толпа. ПСС. Т. 2. СПб.: «Русское богатство», 1995. С. 190.
140. Мовковаева З.А. Формирование готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи в школьному обучению: автореф. д.п.н. Алматы, 2010. – 44 с.
141. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика. – 112 с.

142. Мухина В.С. Детская психология / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
143. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
144. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
145. Мышление и общение / под ред. Ц.Л. Фридмана, А.А. Брудного. – Алма-Ата, 1973. – 347 с.
146. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960. – С. 224.
147. Мясищев В.Н. Психология отношения. – М., 1995.
148. Непомнящая Н.И. Опыт системного исследования психики ребенка. – М., 1975. – 232 с.
149. Непомнящая Н.И. Психологический анализ обучения детей 3-7 лет (на материале математики). – М.: Педагогика, 1983. – 112 с.
150. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
151. Нечаева В.Г., Маркова Т.А., Жуковская Р.И., Пеньевская Л.А. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1968. – 383 с.
152. Обозов М.М. Психологическое консультирование: методическое пособие. – СПб.: СПГУ, 1993. – 49 с.
153. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
154. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. – М.: Просвещение, 1972. – 152 с.
155. Обуховский К. Психология влечений человека. – М., 1972. – 237 с.
156. Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
157. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: изд-во Московского университета, 1987.
158. Общая психология / под ред. В.В. Богословского. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
159. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / под ред. М.И. Лисиной). – М.: Педагогика, 1974. – 209 с.
160. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М. Андреевой, Л. Яноушека. – М.: Изд-во Московского университета, 1987. – 302 с.
161. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
162. Опыт системного исследования психики ребенка / под ред. Н.И. Непомнящей. – М.: Педагогика, 1975. – 231 с.
163. Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. – М., 1987. – 132 с.
164. Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психологического исследования / под ред. Т.А. Репиной. – М.: Педагогика, 1978. – 200 с.
165. Очерки психологии детей младшего школьного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович. – М., 1950. – 190 с.
166. Пантюхина Г.В. и др. Диагностика нервно-психического развития детей трех лет жизни. – М.: ЦОЛИУВ, 1979. – 87 с.
167. Парфенов В.Н. Психология общения // Вопросы философии. – №7. – 1970. – С. 35-54.
168. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М., 1971. – 351 с.
169. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учебное пособие. – СПб., 2003.
170. Послание Президента Н.А. Назарбаева – Лидера нации народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана» // газета «Казахстанская правда» от 28 января 2012 г. №32 (26851).
171. Педагогическое взаимодействие: психологический аспект: сб. научн. трудов). – М.: АПН СССР, 1990. – 174 с.
172. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1986.
173. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989.

174. Петровская Л.А., Сливаковская А.С. Воспитание как общение – диалог // Вопросы психологии. – 1993. – №2. – С. 85-89.
175. Петровский В.А. Личность, деятельность, коллектив. М.: Политиздат, 1982. – 225 с.
176. Петровский В.А. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности // Вопросы психологии. №5. – 1983. – С. 3-17.
177. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 1. М., 1990. Диалоги «Алквиад 1», «Протагор»
178. Подготовка к школе в детском саду / под ред. Л.А. Венгера, Т.В. Тарунтаевой. – М.: Педагогика, 1977. – 158 с.
179. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1972. – 272 с.
180. Полосин В.С. Некоторые приемы исследования в методике обучению химии // Химия в школе. – №3. – 1967. – С. 57-59.
181. Полуянов Ю.Ф., Сливаковская А.С. Психологическая коррекция: ее роль и место в профилактике заболеваний. Л., 1985. – С. 119-125.
182. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. – М., 1966. – 213 с.
183. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20.04.2011 г. №152. – Астана, 2011.
184. Проблема общения в психологии / под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1981. – 277 с.
185. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н.Я. Михайленко, Н.Н. Поддъякова. М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
186. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Моносова. – М.: Педагогика, 1980. – 224 с.
187. Проблемы формирования социогенных потребностей / под ред. Ш.М. Чхартишвили, Н.И. Саржвеладзе. – Тбилиси, 1974. – 308 с.
188. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / под ред. А. Коссаковский, И. Ломпшера и др. М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
189. Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания / под ред. И.В. Дубровиной и др. М., 1979. – 261 с.
190. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
191. Психология формирования личности и проблемы обучения / под ред Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. – М., 1980. – 168 с.
192. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) // Вопросы психологии. – № 4, 5. – 1984.
193. Рабочая книга школьного психолога / И.А. Дубровина и др. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
194. Развивающая личность и педагогические технологии: метод, рекомендации. – М., 1992. – 39 с.
195. Развитие восприятия в раннем и дошкольном возрасте / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М., 1966. – 300 с.
196. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под. ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 215 с.
197. Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.
198. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1988. – 230 с.
199. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М.: Педагогика, 1988. – 113 с.
200. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
201. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987. – 160 с.
202. Рузская А.Г. Особенности начального этапа общения с незнакомыми взрослыми у

- дошкольников // В кн.: Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – С. 288.
203. Рузская А.Г. Отношение детей дошкольного возраста к разным вариантам общения со взрослым // В кн.: Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – С. 288.
204. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / под ред. М.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – 112 с.
205. Самоукина Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы). – М.: Моск. инст.пов.квалиф.раб.образ., 1992. 155 с.
206. Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1963. – 206 с.
207. Словарь – справочник по психологической диагностике / под ред. Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозова. – Киев: Наукова думка, 1989.
208. Смирнова Е.О. Влияние общения ребенка со взрослым на эффективность обучения дошкольников: автор. дисс.канд.психол.наук. М., 1977.
209. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношений к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 5-14.
210. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. – М.: Педагогика, 1981. – 141 с.
211. Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 133 с.
212. Спок Б. Ребенок и уход за ним. – М., 1978. – 456 с.
213. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
214. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 205 с.
215. Субботский Е.В. Стиль общения – способ формирования личности ребенка // Психолого-педагогические проблемы общения / под ред. А.А. Бодалева. – М.: НИИ ОПП АПН СССР. – С. 76-95.
216. Суркова Т.И. Стиль общения педагога с детьми 6-8-летнего возраста в процессе познавательной деятельности: канд. дисс...пед.наук. – Алматы, 1996.
217. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. – М., 1975. – 216 с.
218. Счастливая А.М. Психологические особенности межличностных отношений детей шестилетнего возраста в условиях детского сада и подготовительных классов школы: автор. дисс.канд.психол.наук. – Киев, 1980. – 21 с.
219. Талызина Н.Ф., Карпов Ю.В. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта. – М.: МГУ, 1987. – 63 с.
220. Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / под ред. А.А. Бодалева. – Краснодар, 1975. – 186 с.
221. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1989. – 102 с.
222. Умственное воспитание дошкольников / под ред. Н.Н. Подьякова. – М.: Просвещение, 1972. – 286 с.
223. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 291 с.
224. Усова А.П. Обучение в детском саду / под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
225. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.
226. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и в семье / под ред. В.К. Котырлю. М.: Педагогика, 1987. – 141 с.
227. Фребель Ф. Педагогические сочинения в 2-х томах. Т. 2 Детский сад. – М., 1973. – 581 с.
228. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

229. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. – 144 с.
230. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
231. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с
232. Шванцара И. Диагностика психического развития. – Прага, 1978. – 388 с.
233. Шерьязданова Х.Т. Психолог в детском саду: учебное пособие. – Алматы: Рауан, 1997. – 56 с.
234. Шерьязданова Х.Т. Учите детей общению. Книга для воспитателей детских садов – Алма-Ата: Рауан, 1992. – 112 с.
235. Шерьязданова Х.Т., Суркова Т.И. Педагогу о стиле общения с детьми. – Алма-Ата: Рауан, 1997. – 145 с.
236. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. М.: Феникс, 1996. – 544 с.
237. Штольц Х. Каким должен быть твой ребенок. – М.: Просвещение, 1988.
238. Шужебаева А.И. Психолого-педагогические исследования трудностей в общении детей в условиях семейного воспитания: автореф. к.п.н. – Алматы, 2001. – 24 с.
239. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. –М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
240. Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии / под ред. М.И. Лисиной. – М., 1979. – 160 с.
241. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Просвещение, 1960. – 328 с.
242. Эльконин Д.Б. Избранные труды / под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
243. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей. В кн. «Психологическое развитие в детских возрастах» // Серия «Психологи отечества». – М., 1995. – С. 317.
244. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д.И. Фельдштейна // Серия «Психологи отечества». – М., 1995. – С. 310.
245. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
246. Эльконин Д.Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи. В кн. «Психологическое развитие в детских возрастах» // Серия «Психологи отечества». – М., 1995. – С. 310.
247. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника. В кн. «Психологическое развитие в детских возрастах» // Серия «Психологи отечества». – М., 1995. – С. 101.
248. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателя детского сада / под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
249. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, С.С. Никольская и др. – М.: МГУ, 1990. – 187 с.
250. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татарское книжное изд-во, 1991.
251. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
252. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2. С. 31-42.
253. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. – М.: Знание, 1973. – 32 с.
254. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969. – 320 с.
255. Якобсон С.Г. Исследование взаимоотношений в совместной деятельности // Вопросы психологии. 1968. №6. – С. 96-107.
256. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. –М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
257. Ярмоленко А.А. К предьстории потребности общения у малого ребенка // Ученые записки ЛГУ. №244. Вып II. 1957.
258. Ясперс К. Экзистенция и коммуникация. // <http://existentialism.traktaty.ru>

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Глава I. Теоретические основы проблемы общения	5
§1. Теоретические и методические принципы построения исследования	5
§2. Общение как источник и условие психического развития в онтогенезе	12
Глава II. Особенности восприятия и общения детей в дошкольном возрасте	23
§1. Психологические основы избирательности восприятия у дошкольников	23
§2. Мировоззрение, общение и развитие ребенка	40
Глава III. Экспериментальное изучение общения в дошкольном возрасте	45
§1. Диагностика формы общения у детей дошкольного возраста	45
§2. Виды и типы трудностей в общении у детей дошкольного возраста	53
Глава IV. Целенаправленное обучение основам психодиагностики	78
§1 Психодиагностика общения как условие развития дошкольника	78
§2 Психологические основы коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в общении	89
Глава V. Роль стиля общения педагога в психическом развитии детей дошкольного возраста	116
§1. Теоретические основы проблемы общения в обучении	116
§2. Психологические особенности педагогического стиля общения	124
§3. Влияние педагогического стиля общения на развитие познавательной сферы детей	134
Глава VI. Особенности профессиональной подготовки педагогов-психологов	144
§1. Организация подготовки специалистов-психологов в высшей школе	144
§2. Психология общения как форма организации профессиональной подготовки педагогов-психологов	154
§3. Организация психологической службы дошкольных учреждениях образования	167
Заключение	177
Литература	183

Научное издание

Шерьязданова Хорлан Токтамысовна

**ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Редактор *Г. Бекбердиева*

Компьютерная верстка *Г. Шапкозовой*

Дизайн обложки *А. Калиевой*

ИБ №8585

Подписано в печать 07.10.2015. Формат 70х100/16.

Бумага офсетная. Печать цифровая. Объем 12,2 п.л.

Тираж 100 экз. Заказ №2977. Цена договорная.

Издательский дом «Қазақ университеті»

Казахского национального университета имени аль-Фараби.

050040, г. Алматы, пр. аль-Фараби, 71, КазНУ.

Отпечатано в типографии издательского дома «Қазақ университеті».

**НОВЫЕ КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА
«ҚАЗАҚ УНИВЕРСИТЕТІ»**

Болтаева Ә.М. Психологиялық ғылыми зерттеулерді ұйымдастыру: оқу құралы. – 2015. – 164 б.

ISBN 978-601-04-1143-2

Оқу құралы жоғары оқу орындарының магистранттары, докторанттары мен студенттеріне және оқытушыларға, зерттеуші-психолог, педагог-психолог мамандарға арналып жазылған. Оқу құралы 6M050300 – Психология мамандығы бойынша элективті пәндер каталогына сәйкес.

Бұл оқу құралын психология ғылымының теориялық және қолданбалық зерттеу салаларына қызығушылық танытатын көпшілік оқырмандар да пайдалана алады.

сост.: Айсұлтанова К.А., Атабаева Г.К., Жападилова З.М. Методическое разработка по английскому языку по формированию навыков профессионального общения. – 2015. – 78 с.

ISBN 978-601-04-1327-6

Методическая разработка предназначена для студентов специальности «Психология».

Содержит тексты, отражающие ряд тем по специальности, а также необходимый комплекс упражнений к каждому тексту, направленный на расширение профессиональной лексики. Тексты носят изучающий характер. Разработка включает также глоссарий, содержащий наиболее употребительную лексику по специальности.

Ким А.М., Хон Н.Н., Ахметова Д.Б., Джаркешев К.И. Эмоциональный интеллект в работе тренера и преподавателя физвоспитания: учебное пособие. – 2015. – 145 с.

ISBN 978-601-04-1136-4

В работе раскрыта роль эмоционального интеллекта в работе современного преподавателя физвоспитания и тренера в различных видах спорта. Необходима мость развития эмоционального интеллекта связана с инновационными преобразованиями в высшей школе Казахстана. Представлены практические рекомендации и упражнения по развитию эмоционального интеллекта. Пособие предназначено будущим тренерам, преподавателям физвоспитания и спортивным менеджерам, оно поможет им сформировать первоначальное представление о роли эмоционального интеллекта в спорте, выбрать тему курсовой и выпускной работы, познакомит с существующей литературой. Пособие также может представлять интерес для спортивных психологов и широкого круга читателей.

Садвакасова З.М., Зарубаева В.В. Девиантология: учебное пособие. – 2015. – 256 с.

ISBN 978-601-04-1149-4

В учебном пособии рассматриваются психолого-педагогические основы, концепции, подходы, технологии, модели, методы, формы, зарубежный опыт в работе с детьми девиантного поведения. Предлагаются практико-ориентированные задания для студентов.

Пособие полезно для вузов, слушателей курсов повышения квалификации, специалистов в социально-педагогической сфере.

Мукашева А.Б., Вишневская А.В. Психолого-педагогическая диагностика уровня готовности социального педагога к работе с одаренными детьми: учебно-методическое пособие. – 2015. – 83 с.

ISBN 978-601-04-1123-4

В данном пособии раскрываются практические основы диагностики уровня готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми. Пособие содержит тестовые методики диагностики готовности к работе с одаренными детьми.

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов и магистрантов педагогических специальностей, а также для слушателей курсов повышения квалификации. Пособие может быть интересно всем, кто занимается проблемами одаренных детей.





ШЕРЬЯЗДАНОВА
ХОРЛАН
ТОКТАМЫСОВНА

Доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель Республики Казахстан, заведующая кафедрой теоретической и практической психологии Казахского государственного женского педагогического университета.

Профессиональные интересы связаны с проблемами возрастной, детской и педагогической психологии, организацией психологической службы и инновационными технологиями в образовании.

Под руководством Х.Т. Шерьяздановой по программе «Культурное наследие» по психологии подготовлены и изданы материалы 5 томов крупнейших мировых психологов на казахском языке. Являлась научным консультантом и руководителем программы «Самопознание» как инновационной программы в системе образования Республики Казахстан. В настоящее время проводит исследования в области модернизации образования в Республике Казахстан, разработки новых подходов изучения психологических проблем педагогического труда и психологической службы.

Под руководством Х.Т. Шерьяздановой защищено 3 докторских и 30 кандидатских диссертаций в области педагогической, возрастной и детской психологии. Автор более 200 научных статей, 20 монографий и учебных пособий.

Награждена почетным званием «Қазақстанның еңбек сіңірген қайраткері» и медалью «Ерен еңбегі үшін». Является обладателем звания «Лучший преподаватель вуза» (2005, 2014).

