

Федеральное агентство по образованию
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

А.М. Щетинина

Социализация и индивидуализация в детском возрасте



**Здравствуйте , это
Я!**

Великий Новгород
2004

**Федеральное агентство по образованию
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого**

А.М. Щетинина

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Учебное пособие

**Великий Новгород
2004**

Рецензенты:

Архиреева Т.В., кандидат психологических наук, доцент
Александрова М.В., кандидат педагогических наук, доцент

А.М. Щетинина

Щ 70 Социализация и индивидуализация в детском возрасте: Учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

В данном учебном пособии раскрываются такие аспекты детской и педагогической психологии, которым в имеющейся учебной литературе уделяется очень мало внимания, или они вовсе не рассматриваются. Это вопросы социального становления личности и индивидуальности ребенка, его социально-адаптивного Я. Автор предлагает оригинальную концепцию развития социально-адаптивной индивидуальности ребенка как результата взаимодействия и гармонизации процессов социализации и индивидуализации, определяет ее структуру, раскрывает психологические особенности и педагогические условия их развития в онтогенезе. Книга предназначена для студентов, готовящихся к психолого-педагогической деятельности, преподавателей психологических и педагогических специальностей, а также практических работников сферы дошкольного образования.

ББК 88.4

© Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого, 2004
© Щетинина А.М., 2004

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Феноменология социализации и индивидуализации	6
1.1. Характеристика основных понятий	6
1.2. Психолого-педагогическая концепция развития социально-адаптивной индивидуальности	17
Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы	26
Рекомендуемая литература	27
Глава 2. Психологические основы и педагогические условия развития социальных способностей у детей	29
2.1. Особенности и генезис социально-перцептивных способностей детей	29
2.2. Формирование у детей дошкольного возраста социально-перцептивных способностей.	38
Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы	46
Рекомендуемая литература	47
2.3. Особенности и условия развития эмоциональной отзывчивости у детей.	48
Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы	62
Рекомендуемая литература	62
2.4. Освоение ребенком социально-нравственных знаний, свойств и способов поведения в социуме.	63
Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы	81
Рекомендуемая литература	82
Глава 3. Развитие ребенка как субъекта деятельности и отношений	84
3.1. Онтогенез Я ребенка.	84
3.2. Условия и способы развития и сохранения Я ребенка.	93
Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы	100
Рекомендуемая литература	100
3.3. Особенности становления половой идентичности детей	101
3.4. Основные социализирующие факторы полоролевого развития детей дошкольного возраста	113
Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы	119
Рекомендуемая литература	120
Заключение	122
Список дополнительной литературы	123

ВВЕДЕНИЕ

О чем эта книга? Прежде всего, о том, как происходит становление "Я" ребенка, каковы психологические основы развития и формирования индивидуальности, каковы условия сохранения неповторимости и уникальности его сущностного "Я" и развития как субъекта деятельности и отношений. Эта книга о том, как ребенок входит в социальный мир, как учится понимать другого, отзываться на его эмоциональное состояние, быть частью "МЫ", о психологических закономерностях усвоения социально-нравственных ценностей, норм, правил на ранних этапах онтогенетического развития. Эта книга о проблемах формирования психического пола ребенка и особенностях становления половой идентичности мальчиков и девочек.

Чем вызвана необходимость написания данного пособия? Прежде всего, желанием обогатить указанным содержанием такие разделы курсов детской и педагогической психологии: социализация и индивидуализация как психологические механизмы развития личности и индивидуальности ребенка, становления его самосознания и "Я", психология воспитания. Опыт преподавания указанных дисциплин, анализ содержания имеющихся учебных и учебно-методических пособий по детской и педагогической психологии показал, что несмотря на то, что отечественная психология строится на основных положениях культурно-исторической теории Л.С.Выготского, теории деятельности и гуманистической психологии, в учебной литературе недостаточно полно раскрыты закономерности присвоения ребенком социально-нравственных норм и отношений с другими людьми, психологические механизмы их перехода из интерпсихического (внешнего) плана в интрапсихический (внутренний), слабо акцентированы психологические основы и условия развития и сохранения "Я" ребенка и формирования у него таких индивидуальных качеств, которые бы служили фундаментом эффективного творческого адаптирования к социуму, оставаясь в то же время субъектом своих отношений и поведения в нем. Кроме того, вопросы становления психического пола ребенка и формирования половой идентичности у детей практически не рассматриваются в учебниках по детской психологии, а эти вопросы являются не менее значимыми, чем развитие, скажем, интеллектуальной сферы психики ребенка или общения, т.к. развитие психики малыша – это всегда развитие психики мальчика или девочки, без знания чего наша педагогика так и будет оставаться бесполой, что порождает, как мы уже убедились, новые социальные проблемы.

Как работать с книгой? Сначала следует ознакомиться с содержанием учебного пособия: главы, параграфы, вопросы, задания и пр., т.е. с тем,

какие темы рассматриваются. Затем прочтите Введение, обращая внимание на вопросы автора, выделенные жирным курсивом. **Обратите внимание** на краткое изложение содержания каждой главы и параграфов и постарайтесь запомнить его, или же обращайтесь к нему в процессе чтения. Содержание глав и параграфов прописано курсивом сразу после их названия. **И снова внимание!** В тексте ключевые положения и понятия также выделены курсивом (простым или жирным). Задержитесь на них во время чтения, перечитайте, постарайтесь понять и лишь тогда продолжите изучение материала. В ходе ознакомления с содержанием обязательно записывайте на листок возникающие вопросы, мысли, ассоциации с тем, что уже знаете или с собственным опытом. Сразу же после текста прописаны основные понятия, постарайтесь дать их определение так, как поняли, и еще раз обратитесь к тексту для проверки. Затем дайте ответы на "Вопросы на понимание", зафиксируйте, на какие из них Вы можете ответить, используя знания, почерпнутые из текста книги, а какие требуют еще изучения **рекомендованной литературы, завершающей главу или параграф, или еще** необходимо познакомиться и с *дополнительной литературой*, список которой приведен в конце книги. Выполнение заданий для самостоятельной работы обязательно требует работы с литературой, как основной, так и дополнительной.

ГЛАВА 1. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

1.1. Характеристика основных понятий

Социализация и индивидуализация как основа социогенеза и сущностные характеристики процесса социального развития человека. Понятие социального развития в широком и в узком смысле слова. Педагогический подход к пониманию социального развития как результата социального воспитания. Понимание социализации в разных психологических и педагогических теориях. Отличительные характеристики процесса социализации у взрослых и детей. Я-социальное, личностное как результат социализации, его содержательная характеристика. Индивидуализация – основа становления индивидуального, внутреннего, сущностного Я. Социально-адаптивная индивидуальность – результат гармонизации Я-социального и Я-индивидуального.

Ребенок становится социальным существом, человеком разумным, личностью со всеми присущими ей общими, типичными и индивидуальными свойствами только в обществе, взаимодействуя с себе подобными. Становление личности и индивидуальности ребенка осуществляется в ходе социогенеза, основу которого составляют процессы социализации и индивидуализации. Социализация и индивидуализация являются психологическими механизмами социального развития человека. Именно в процессе социального развития происходит присвоение социокультурных ценностей и становление социальной сущности человека, социально-психологической зрелости личности и ее индивидуальной позиции в обществе.

Внимание ученых прежде всего к вопросам становления социальной сущности человека естественно, так как его развитие, жизнедеятельность и деятельность возможны только в обществе. Общественная сущность личности как атрибутивной характеристики каждого человеческого субъекта, благодаря чему он регулирует свои отношения с объективной действительностью, признается как зарубежными, так и отечественными учеными (Т.Айзенк, Дж.Гилфорд, Э.Кречмер, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Юнг, К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и мн. др.).

Понятие "социальное развитие" рассматривается как в широком, так и в узком смысле слова. Под социальным развитием в широком смысле понимается процесс становления человека как социального существа под влиянием общества. Л.С.Выготский пишет: "Слово "социальное" в самом широком смысле обозначает, что все культурное является социальным. Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности чело-

века, и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития"¹.

Таким образом, с одной стороны, понятие "социальное развитие" рассматривается как широкое, вбирающее в себя понятие "личность", а процесс социального развития выступает условием формирования личности. В более узком значении *социальное развитие* рассматривают как процесс, который сопровождает формирование личности и составляет ее сущность.

Главный смысл социального развития ребёнка заключается в присвоении общественной сущности человека – от самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, интериоризованных социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, понимания своего места и значения в нём.

В педагогике, и прежде всего в социальной, адекватно предмета данной науки, социальное развитие рассматривается как результат социального воспитания. Задачи социального воспитания выдвигались давно. Еще Платон в своем труде "Государство" показал идеал общественной жизни и на нем основал свой план воспитания, в котором на первом месте стояло развитие *социальных способностей*, т.е. таких индивидуальных особенностей человека, которые позволяют ему жить в обществе, взаимодействовать с другими людьми, реализовывать себя в социуме во имя его блага и достижения общих целей.

В настоящее время в нашей стране набирает силу социальная педагогика, которая во главу угла ставит воспитание в человеке социальности, но социальности субъектной, предусматривающей активность, инициативность и самостоятельность ребенка. Так, С.А.Расчетина пишет: "Под социальным развитием будем понимать активное вхождение ребенка в социум, умение строить социальные отношения с окружающими, актуализировать личностный потенциал во взаимодействии со значимыми людьми ближайшего окружения"².

В психологии чаще всего *социальное развитие понимается как взаимосвязанный процесс социализации и индивидуализации человека.*

В процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. *Процесс усвоения социокультурного опыта называют социализацией.* В то же время человек приобретает и всё большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. происходит его *индивидуализация.* По сути индивидуализация и социализация являются необходимыми, неразрывно взаимосвязанными компонентами единого процесса социально-личностного развития,

¹ Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. Собр. соч. – Т. 3. С. 145-146.

² Расчетина С.А. Социальная педагогика – развивающаяся область образования: Учебное пособие / Под ред. К.Д.Радиной. – Псков, 1998. – С. 110.

определённый уровень которого порождает самодетерминацию, самоуправление личности, сознательно организующей свою собственную жизнь, а значит, и определяющей в той или иной мере своё собственное развитие.

Проблемы *социализации* личности в настоящее время очень актуальны и в то же время сложны для познания. За рубежом их исследовали Э.Дюркгейм, А.Инкельс, Д.Г.Мид, Т.Парсонс, в нашей стране – Г.М.Андреева, Н.Ф.Голованова, И.С.Кон, А.В.Мудрик, А.В.Петровский, В.А.Сластенин и др.

Существует множество различных концепций социализации личности. Понятие о социализации как процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которой происходит ее приспособление к ней, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т.Парсонс, Р.Мертон). В традициях этой школы социализация раскрывается через понятие "адаптация". Понятие адаптации, являясь одним из центральных понятий биологии, означает приспособление живого организма к условиям среды. Это понятие было экстраполировано в обществознание и стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникли понятия социальной и психической адаптации, результатом которой является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро – и макрогруппам. С помощью понятия адаптации социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и ее приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам.

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс и другие. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации "Я-концепции", самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как самостановящаяся и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания.

Р.С.Немов, анализируя состояние проблемы социализации в западной психологии, сделал вывод, что данная проблема разрабатывается преимущественно в русле психоанализа и интеракционизма. Психоанализ интерпретирует процесс социализации как вхождение изначально асоциального индивида в общественную среду и адаптацию к ее условиям; переход от чисто биологических к собственно социальным этапам развития. Интеракционизм трактует социализацию как следствие межличностного взаимодействия людей, ведущего к их согласованию через взаимно конформное поведение. Данный подход широко разрабатывается в социальной психологии.

Наиболее известной из теорий, предложенных в русле социальной психологии, помогающей нам понять, каким образом отдельно взятым человеком приобретаются, поддерживаются и сохраняются определённые формы социального поведения, является теория социального научения. Теория социального научения, лежащая в основе современных представлений учёных Запада о закономерностях и механизмах социализации, утверждает, что поведение человека есть результат его общения, взаимодействия и совместной деятельности с разными людьми в различных социальных ситуациях, есть результат подражания, наблюдения за другими людьми, обучения и воспитания на их примерах. Эта теория отрицает исключительную зависимость поведения человека от генотипа, биологии организма и его созревания, и считает, что развитие не менее зависит от общества. В концепции социального научения развитие рассматривается как процесс количественного накопления навыков, связей, приспособлений.

Социализация, в определении сторонников данной теории, – это процесс, который позволяет ребёнку занять своё место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального "гуманоидного" состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Как же происходит социализация согласно данной теории? Все новорожденные похожи друг на друга, а через 2-3 года это разные дети. Значит, говорят сторонники социального научения, эти различия являются результатом научения, они не врожденные.

В теории социального научения рассматривается не только то, "как" происходит социализация, но и "почему" она происходит. Особо рассматривается удовлетворение биологических потребностей ребёнка матерью, подкрепление социального поведения, имитация поведения сильных личностей и тому подобные воздействия внешнего окружения.

Вторым важным положением теории социального научения является утверждение о том, что любые формы общественного поведения человека, даже если в их основе не лежат известные генетические факторы, преобразуются в результате применения к человеку системы разнообразных социально-культурных поощрений и наказаний. Такие поощрения (похвала, награда, одобрение и т.п.) стимулируют и закрепляют те или иные реакции у человека. Наказания же, напротив, подавляют, препятствуют развитию и вытесняют их из сферы осознаваемого индивидуального опыта.

А.Бандура, наиболее известный представитель концепции социального научения, подчёркивает роль когнитивной регуляции поведения. У ребёнка в результате наблюдения поведения людей строятся "внутренние модели внешнего мира". Ребёнок наблюдает образцы поведения или узнаёт о них, но не воспроизводит их до тех пор, пока не возникнут соответствующие условия. На основе этих внутренних моделей внешнего мира при определённых обстоятельствах строится реальное поведение, в котором проявля-

ются и находят своё выражение наблюдавшиеся ранее свойства модели. Конечная регуляция поведения, однако, подчинена контролю стимула и подкрепления.

С позиций отечественных психологов (В.В.Абраменковой, М.Е.Зеленовой, А.В.Петровского и др.) социализация характеризуется как: 1 – расширение влияния совокупности условий, в которых живёт и развивается человек (прежде всего, в результате обучения и воспитания); 2 – расширение сферы деятельности и общения индивида; 3 – как процесс становления его личности, включая самосознание и активную жизненную позицию.

Процесс социализации рассматривается в отечественной психологии в качестве механизма социального развития, благодаря которому и формируется социальность личности, ее гражданская зрелость. По мнению Н.И.Шевандрина (1995), в процессе социализации индивид становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, умения, навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с другими людьми. В результате социализации человек усваивает стереотипы поведения, нормы и ценностные ориентации социальной среды, в которой он функционирует. И.С.Кон утверждает, что понятие "социализация" весьма многозначно и обозначает совокупность всех социальных процессов. Ученый пишет: "Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия, но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности"³.

Е.Е.Сапогова (1993) указывает на то, что богатство индивидуального опыта несравнимо с беспрерывно накапливающимся опытом всего человечества, являющимся источником и основой развития процессов психического отражения в условиях общества. Присвоение этого опыта позволяет выстроить так называемый "образ мира", а также собственную субъектность. "Образ мира" позволяет человеческому существу адекватно войти в социум, сформировать механизмы специфически человеческой деятельности. "Под "образом мира" или, в другой терминологии, моделью универсума, картиной мира, когнитивной картой и т.д., имеют в виду некоторую совокупность, упорядоченную систему представлений человека о мире, о себе, других людях, о Вселенной и т.д., которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие"⁴.

"Образ мира" человека является универсальной формой организации его знаний, определяющей возможности познания и управления поведением. Сформировавшись в онтогенезе, "образ мира" становится, в каком-то смысле, моделью действительности.

³ Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. – М., 1988. – С. 21.

⁴ Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. – Тула, 1993. – С. 61.

Понятие "социализация" имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике. Однако его содержание не является стабильным и однозначным.

Ученый-педагог Н.Ф.Голованова, проведя анализ существующих в западной науке концепций социализации с точки зрения ее цели, сущности проявления, нормы и способа поведения личности в обществе, выделяет следующие их виды: адаптивная концепция, ролевая, критическая, социального научения, "баланса идентичности" и антропософская»⁵.

По мнению Н.Ф.Головановой, социализация как процесс, определяющий становление личности, содержательно несет в себе как бы два плана: широкие социальные влияния, недостаточно организованные и контролируемые, и спонтанные проявления, уловимые только по результатам в социальном становлении ребенка, который часто воспринимается как слабость воспитания (1997 г.).

Содержание процесса социализации как педагогического явления Н.Ф.Голованова рассматривает как ряд взаимосвязанных компонентов: 1 – коммуникативный, который вбирает в себя все многообразие форм и способов овладения разнообразными средствами общения и взаимодействия и использование их в различных ситуациях; 2 – познавательный, предполагающий освоение социально необходимых знаний об окружающем ребенка мире (картина мира); 3 – поведенческий, сущность которого состоит в освоении ребенком социокультурных норм и форм поведения; 4 – ценностный, предполагающий формирование социально ценностных позиций, взглядов, мотивов, убеждений⁶.

Усвоение социального опыта происходит благодаря интериоризации заданного во внешней социальной среде содержания в форме исторически закреплённой системы знаков, символов и орудий, которые ребенок постепенно осваивает.

В детской, педагогической психологии и педагогике изучаются особенности процесса социализации и способы формирования социального опыта и социальной активности ребенка, просоциального и социокультурного поведения, социальной адаптации, способности входить в социум и взаимодействовать в нем и т.п. вопросы.

Основные направления социализации соответствуют ключевым сферам жизнедеятельности человека: поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной. Другими словами, в процессе социализации люди обучаются тому, как себя вести, эмоционально реагировать на различные ситуации, переживать и проявлять различные чувства; каким образом познавать окружающий мир

⁵ Голованова Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. – СПб, 1997. – С. 15-25.

⁶ Там же. С. 54-55.

(природный и социальный); каких морально-этических ориентиров придерживаться; как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности.

Н.И.Шевандрин (1995) подчёркивает, что наиболее интенсивно социализация протекает в детстве и юности, но она продолжается и в среднем, и в пожилом возрастах. Исследования позволяют выделить ряд различий социализации у детей и взрослых:

- социализация взрослых проявляется, главным образом, в изменении их внешнего поведения, а у детей корректируются базовые ценностные ориентации;

- взрослые могут оценивать нормы, а дети еще только усваивают их;

- социализация взрослых зачастую предполагает понимание того, что существует множество "оттенков" проявления различных норм и правил поведения, а социализация детей строится на подчинении взрослым и выполнении определённых правил;

- социализация взрослых ориентирована на овладение определёнными навыками, в то время как социализация детей направлена, в основном, на мотивацию их поведения⁷.

Результатом процесса социализации является превращение человека из биосоциального существа в общественное, формирование Я-социального, личностного.

Я-социальное представляет собой совокупность тех свойств, которыми ребенку необходимо обладать для адаптивно успешного процесса жизнедеятельности и взаимодействия в определенной социокультурной среде. Содержание Я-социального составляют представления человека о том, в какой мере он соответствует социальным требованиям, нормам, ценностям, какими социально значимыми качествами он обладает, какие качества ему атрибутируют другие и обусловленное их содержанием эмоционально-ценностное отношение к себе, осознание себя частью "Мы" и соответствующее этому осознанию поведение в социуме.

Я-социальное можно рассматривать как субъективно-объективированную характеристику. Субъективный аспект содержания Я-социального составляют особенности действий и поведения субъекта в социуме в соответствии с его внутренними потребностями быть успешным в глазах других, значимым для них и принятым ими, а значит быть значимым в этом смысле и для себя. Содержание объективированного аспекта Я-социального – это задаваемые макро- и микросоциальной системой социальные отношения, нормы и ценности, которым субъект стремится соответствовать в связи с потребностью быть среди других, быть как другие, быть частью других. Все выше сказанное позволяет охарактеризовать Я-

⁷ Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М., 1995.

социальное как опредмеченный в системе социальных смыслов и значений субъект социально направленной активности, поведения и деятельности.

Таким образом, Я-социальное ориентировано главным образом на социальные ожидания других, на ценности социума, нередко даже в ущерб собственным потребностям и интересам. Я-социальное является полностью прижизненным образованием, результатом процесса социализации в обществе и идентификации с ним, это внешнее, персонализированное Я, представляющее собой, по мнению Р. и Дж.Байярдов, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьева, Е.Б.Моргунова, А.Б.Орлова и других ученых, внешний план человека, наиболее адекватный нормативной системе ценностей. Это очень важно, но человек, по мнению ученых, обладает не только общественной, но и собственной сущностью, что характеризует его прежде всего как подлинного субъекта своей жизнедеятельности. Это сущностное, индивидуальное Я формируется у ребенка благодаря другому механизму социального развития – индивидуализации.

Развитие личности человека осуществляется не только в направлении становления его как социальной единицы общества и укреплении социально-психологической зрелости, но и по пути формирования его как уникальной, неповторимой и относительно независимой от общества индивидуальности.

Д.И.Фельдштейн (1989) и многие другие ученые считают, что процесс становления индивидуальности личности, возникновения и роста этого особого качества индивида осуществляется в многообразных социальных отношениях, в которые он включается своей деятельностью, отрабатывая способность быть личностью, "делаясь" личностью, развиваясь как личность. И хотя нормы этого развития заданы обществом, что обуславливает характер формирования социальных связей, отношений и социальной позиции личности, важнейшее значение в этом процессе имеет способность индивида к самовыражению, создающая условия наряду с присвоением общественных норм и принципов для претворения задач преобразования себя и окружающих. Причем, чем многообразнее влияние социальной среды на личность, чем шире система отношений, в которые включается ребенок, тем больше у него возможности стать уникальной индивидуальностью, т.к. ребенку открывается большой простор для выбора, что делает его морально сильным, создается ситуация для упражнения своих социальных сил и проявления разных граней своего Я.

В отечественной психологии (Р.С.Немов, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин) выделяют два основных типа реально существующих позиций ребёнка по отношению к обществу, условно называемые "я в обществе" и "я и общество". Первая позиция, где акцент делается на себя, отражает стремление ребёнка понять свое "Я" – что такое "Я", и что я могу делать в социуме, вместе с другими и для других. Предметно-практическая сторона

деятельности, в процессе которой происходит социализация ребёнка – освоение социального опыта через освоение орудий, знаков, символов, овладение социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, выработка способов обращения с предметами при оценке своих действий, умение присматриваться к себе, примерять себя к окружающему, рефлексии на свои действия и поведение, связана с утверждением позиции "Я" среди других – "я в обществе".

Становление качественно иной социальной позиции "я и общество" связано с актуализацией деятельности, направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений, обеспечивающей осуществление процесса индивидуализации. Вторая позиция касается осознания себя субъектом общественных отношений. Ребёнок стремится проявить себя, выделить своё "Я", противопоставить себя другим, выразить собственную позицию по отношению к другим людям, получив от них признание его самостоятельности, заняв активное место в разнообразных социальных отношениях, где его "Я" выступает наравне с другими, что обеспечивает развитие у него нового уровня самоопределения себя в обществе.

В психологической литературе выделяют возрастные закономерности социального развития ребёнка-дошкольника в зависимости от освоения им той или иной позиции. Так, к трём годам ребёнок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром, фиксируя своё новое социальное положение, выделяя своё "Я", осознавая свою "самость", ставя себя в позицию субъекта. С этого возраста уже не только общество определяет отношения с ребёнком, но и он, вычленив (но ещё не осознав) своё "Я" начинает всё более активно вступать в отношения с другими людьми – взрослыми и сверстниками. В период с 3 до 6 лет, осознав своё "Я" среди других, ребёнок стремится примерить себя к другим; он овладевает социальным опытом, социально зафиксированными действиями, способами поведения, их социальной сущностью, которая и определяет развитие его социализации–индивидуализации.

Индивидуализация как процесс предполагает обособление, отстаивание индивидом своей природной и человеческой сущности. Обособление, по мнению В.С.Мухиной, позволяет присваивать внешнее через внутреннее. Оно индивидуализирует присвоенное поведение, ценностные ориентации и мотивы поведения. Благодаря индивидуализации развитие человека осуществляется не только в направлении становления его как социальной единицы общества и укреплении социально-психологической зрелости, но и по пути формирования его как уникальной, неповторимой и относительно независимой от общества индивидуальности. В онтопсихологии кроме индивидуализации используется понятие "индивидуация" (К.Юнг). Индивидуация – это процесс развития личности особого рода, возникающей не столько в результате воздействия социума, сколько под влиянием собст-

венной самости (сущности), но вместе с тем этот процесс предполагает установление глубоких сущностных связей человека с другими людьми.

Таким образом, результатом социального развития является не только формирование личностного, социального Я, но и развитие индивидуальности человека, его самости, его *сущностного Я*, способного эффективно адаптироваться в меняющейся социальной среде и сохраняющего важным предметом своей потребности другого человека. В.С.Мерлин говорил, что "индивидуальность личности представляет собой одновременно индивидуализацию обобщенных социально-типичных отношений (социальных схем) и подчинение, регулирование проявлений индивидуума социальными схемами"⁸.

По признанию многих ученых – Л.И.Божович, И.С.Кон, К.Роджерс, Р.Уайли и др. – в личности возникает "ядро", которое обозначают разными терминами: "Я-система", "система-Я" или просто "Я". Центральное ядерное образование включает непосредственное переживание себя как субъекта, личности, в нем возникает и функционирует общая самооценка. Ядро образа себя обеспечивает его постоянство, преемственность, тождество субъекта самому себе. Периферия образа – ближе или дальше отстоящие от центра участки, куда поступают новые конкретные сведения человека о себе. Знание о себе приобретает аффективную окраску благодаря тому, что периферические образования преломляются в структуре образа Я через центральное ядерное образование и потому переживаются человеком как принадлежащие именно ему.

При этом имеется в виду, что каждый человек так или иначе понимает, о чем идет речь, основываясь на эмпирически схваченном переживании своего собственного Я. Р. и Дж.Байярды считают, что сущность человека, его внутреннее Я концептуализируется в категориях: Я чувствую... Я хочу... Я желаю... Я намерен... Я собираюсь и т.п. Ученые считают, что нашему внутреннему Я необходимо предоставить равные права с другими людьми⁹.

А.Б.Орлов считает, что сущность не является личностью, равно как и личность – сущностью. По его мнению, сущность и личность – это различные психические инстанции. Ученый пишет: "Личность возникает и формируется в области предметного содержания, сущность локализована на субъектном полюсе субъект-объектного взаимодействия. Если главная характеристика личности – ее атрибутивность, то главная "особенность" сущности – отсутствие каких-либо атрибутов". Таким образом, природа сущности субъектная, внутренняя, это "самость" человека¹⁰.

⁸ Мерлин В.С. Индивидуализация социальных схем и регуляция свойств индивидуума социальными схемами // Второй международный коллоквиум по социальной психологии. – Тбилиси, 1970. – С. 213.

⁹ Роберт Т. Байярд, Джин Байярд. Ваш беспокойный подросток. – М., 1991. – С. 85.

¹⁰ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психологических факультетов. – М., 1995. – С. 63.

Я-сущностное можно понимать как единство природно заданных индивидуальных особенностей и прижизненно сформированных социально-психологических свойств, позиций, установок, чувств, осознаваемых и неосознаваемых мотивов поведения ребенка, составляющих основу сложившейся на данный период времени самости и индивидуальности его личности. Выделение индивида, его обособление происходит во взаимодействии с другими с одновременным дистанцированием от них и противопоставлением своего всему тому, что принадлежит другим. Человек сохраняет тождество с самим собой в любой ситуации и в любом временном отрезке жизни. Таким образом, индивидуальное Я по своему происхождению социально, но по сути своей квазисоциально, так как социальное, интериоризуясь, трансформируется через многообразные свойства и состояния психики человека как индивида и как субъекта, обрабатывается индивидуальным сознанием, преломляется через его субъективное мироощущение, мировосприятие и миропонимание. По справедливому утверждению Д.В.Ольшанского, "взрослея, мы строим свою личность из социальных блоков и кирпичей. Чем дальше, тем больше этой железобетонной арматуры взгромождается на детское "Я". И... взрослый, умудренный годами человек чувствует себя по-мальчишески счастливым, когда хоть на минутку это "Я" вырывается из под контроля наружу..."¹¹.

Различение социального Я, внешнего и сущностного Я, внутреннего одновременно ставит проблему их взаимодействия, которое можно представить как процесс их гармонизации и как следствие – формирование социально-адаптивной индивидуальности.

Социально-адаптивная индивидуальность – это совокупность таких индивидуальных социально-психологических свойств и особенностей человека, которые позволяют ему, усваивая социокультурный опыт, успешно решать социальные проблемы, творчески адаптироваться к разнообразным социальным условиям и обстоятельствам без нанесения ущерба своему Я, максимально реализовывать себя в социуме, оставаясь самим собой, но сохраняя предметом первой необходимости другого человека.

В данном случае речь, безусловно, идет о социальной адаптации, которую следует понимать как "сложное, комплексное явление, предполагающее системное согласование двух критериев: внешнего, отражающего соответствие социальным требованиям, и внутреннего, связанного с общим психическим благополучием"¹². Социальная адаптация – процесс творческого взаимодействия и преобразования индивидом себя, окружающей действительности и системы взаимодействия с ней, адекватно потребности в самореализации и особенностям и качествам других людей и социума в целом.

¹¹ Ольшанский Д.В. Новая педагогическая психология. – М., 2002. – С. 130.

¹² Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности. – СПб.: СПбГУ, 1995. – С. 74-79.

1.2. Психолого-педагогическая концепция развития социально-адаптивной индивидуальности

Психологические механизмы социализации и индивидуализации. Развивающие функции социализации и индивидуализации. Этапы и задачи социализации. Персонализация и персонификация в становлении позиций Я-социального: "Я – в МЫ" и "Я – часть МЫ". Механизмы обособления и отчуждения в формировании позиций Я-индивидуального: "Я – сам" (самости) и "Я для Я" (нарциссизма). Педагогическая модель формирования социально-адаптивной индивидуальности: цель, условия, подходы, принципы, задачи.

В предыдущем параграфе мы остановились на том, что формирование социально-адаптивной индивидуальности является следствием взаимодействия и гармонизации процессов социализации и индивидуализации, уравновешивания Я-социального и Я-сущностного. В качестве основного психологического механизма социализации выступает процесс идентификации, разумеется наряду с другими. Благодаря идентификации происходит присвоение индивидом человеческой сущности, которое и определяет развитие личности, осуществляемое в обществе и под его влиянием. В психологии выделяют несколько социально-психологических механизмов социализации (В.С.Мухина, Р.С.Немов, Н.И.Шевандрин, Д.И.Фельдштейн и др.):

– идентификация – отождествление индивидом себя с некоторыми людьми или группами, неосознаваемое принятие их, уподобление им, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения, которые свойственны окружающим;

– подражание, которое является сознательным, а чаще бессознательным воспроизведением индивидом модели поведения, опыта других людей (в частности, манер, движений, поступков и т.д.);

– внушаемость – неосознанное принятие индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний значимых для него людей, с которыми он общается;

– социальная фасилитация – стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате чего она протекает свободнее и интенсивнее ("фасилитация" означает "облегчение");

– конформность – осознание расхождения во мнениях с окружающими людьми и внешнее согласие с ними, реализуемое в поведении;

– эмоциональное заражение – процесс неосознанного вовлечения человека в аффективное состояние других людей;

– эмпатия – процесс эмоциональной децентрации, проявляющийся в сочувствии, сопереживании другому.

Одна из самых социогенных потребностей человека – потребность быть личностью, быть персоной, быть принятой другими и значимой для

них. Эту потребность в психологии называют персонализацией, которая может выражаться в двух ипостасях: казаться личностью и быть ею. Первый аспект персонализации – "казаться личностью" может выражаться в гипертрофированной форме: жажде прославиться, быть заметным, значимым, и тому подобных желаний, стремлении человека усилить свою личность через демонстрацию сильных ее сторон, фасадов и сокрытие слабостей и проблем или укрепление своей персоны за счет отгораживания от окружения, "внутреннего отхода" (по терминологии А.Н.Леонтьева). Другой аспект персонализации – "быть личностью" в психологии нередко называют персонификацией, которая обнаруживается в стремлении человека означить свое Я в сознании, чувствах, воле других людей посредством активного включения в систему социальных связей, проявления открытости и ответственности за свои действия и поступки перед другими людьми, отказе от внешних фасадов и демонстраций, т.е. сохранении способности быть самим собой, самопринятия, самоуважения.

Эти два направления в развитии формируют разные позиции Я человека. Развитие в направлении персонализации может привести, с одной стороны, к обесцениванию индивида как личности, значимой для социума, тем самым к обезличиванию его, а с другой – значительную утрату Я, неприятию себя, своего сущностного Я: позиция "Я – в МЫ". Персонификация же сохраняет Я и самопринятие, но прежде всего для МЫ. То есть, Я в данном случае представляет собой ценность, значимую для социума, необходимую ему в качестве единицы МЫ: позиция "Я – часть МЫ". Успешно протекающий процесс персонификации способствует повышению степени общей аутентичности (адекватности, соответствия) человека своей сущности, увеличивая при этом степень позитивности, эмпатичности и конгруэнтности личности.

Развивающие функции процесса социализации состоят в том, что индивид присваивает общечеловеческие культурные ценности, которые позволяют ему жить в обществе и взаимодействовать с людьми. У человека формируются социально значимые свойства, формы и способы жизни в социуме, социальные способности и опыт, социальная компетенция и компетентность, социальная направленность личности. Таким образом, результатом социализации является становление Я-социального, личностного, обладающего опытом многообразных социально-коммуникативных действий, ролей, норм, правил и способов поведения и деятельности в обществе.

Социализация – это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Он распадается на этапы, каждый из которых "специализируется" на решении определенных задач, и без их проработки последующий этап может не наступить, может быть искажен или заторможен. В отечественной науке при определении стадий (этапов) социализации исходят из того, что она происходит более продуктивно в трудовой деятельности. В зави-

симости от отношения к трудовой деятельности выделяются следующие ее *стадии*:

1 – дотрудовая, включающая весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Эта стадия, в свою очередь, разделяется на два более и менее самостоятельных периода: ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу; юношеская социализация, включающая обучение в школе, техникуме, вузе и т.д.;

2 – трудовая стадия, охватывающая период зрелости человека. Однако демографические границы этой стадии определить трудно, так как она включает весь период трудовой деятельности человека;

3 – послетрудовая стадия, наступающая в пожилом возрасте в связи с прекращением трудовой деятельности (В.А.Сластенин, 2000).

Стадии социализации могут быть соотнесены с периодами социального развития личности, которые не обязательно совпадают с периодами психического развития человека. А.В.Петровский объясняет это тем, что процесс развития личности не может быть сведен к сумме уровней развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека.

А.В.Мудрик (1991) условно выделил три группы задач, решаемых на каждом этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи связаны с достижением на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития, которое характеризуется некоторыми нормативными различиями в тех или иных социокультурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этносах и регионах и т.д.).

Социально-культурные задачи – это познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме. Они определяются обществом в целом, региональным и ближайшим окружением человека.

Социально-психологические задачи связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их достижения.

Решение названных задач в процессе воспитания вызвано необходимостью развития личности. Если какая-либо группа задач или наиболее значимые из нее остаются нерешенными на том или ином этапе социализации, то это либо задерживает развитие личности, либо делает его неполноценным.

Другой стороной социального развития, как уже было сказано выше, выступает *индивидуализация*, основными психологическими механизмами

которой являются обособление, отчуждение от социума, потребность в признании и самоутверждении. Если процесс индивидуализации осуществляется через механизм обособления, то формируется позиция "Я-сам", "самости", когда сохраняется сущность Я, определенная независимость и противостояние социуму, защита своей целостности, своих взглядов и отношений, принятие ответственности на себя, но при этом не утрачивается связь с обществом, ориентация на его ценности, нормы и законы. Если же происходит отчуждение от социума, то формируется позиция "Я для Я", появляется увлеченность внутренними процессами в себе и исключение интереса к другим людям (нарциссизм), то есть, формируется социально аутичная, "холодная" позиция человека по отношению к обществу, когда он способен действовать вопреки нормам и законам во имя сохранения абсолютной независимости и квазисвободы.

Развивающие позитивные функции индивидуализации состоят в том, что благодаря этому процессу у человека формируются самопринятие, самоуважение, самостоятельность, ответственность, свобода творческой мысли, собственная позиция по отношению к действительности, возможно, отличная от точки зрения и взглядов других людей, потребность в самовыражении, самоактуализации и самопрезентации. При этом человек обладает внутренней свободой и одному ему присущими способами поступков и действий, но не наносящих урона другим. Таким образом идет становление Я индивидуально-сущностного, когда человек "из интерперсонального плана выходит в трансперсональный план реальности... и начинает себя воспринимать одновременно и в качестве источника, и в качестве посредника и проводника опыта сущностной тождественности с другими людьми"¹³.

Итак, две стороны процесса социального развития приводят каждый к своему конечному результату: социализация – к формированию Я-социального, внешнего, а индивидуализация – Я-сущностного, внутреннего, индивидуального. Если Я-социальное означает "Я для других и в других", то Я-сущностное – это "Я для себя и в себе". Вместе с тем следует подчеркнуть, что становление индивидуальности человека невозможно вне общества, вне взаимодействия с другими людьми, вне реалий общественных отношений. Человек становится "Я" через "Ты". В случае равноценного взаимодействия "Я" и "Ты" и гармонично взаимосвязанного процесса становления Я-социального и Я-сущностного происходит становление социально-адаптивной индивидуальности. Итальянский психиатр Роберто Ассаджиоли заметил, что наши страдания проистекают из-за того, что наши различные внутренние элементы разрозненны или противоречат друг другу. Их объединение дает нам ощущение полноты жизни, ее глубинного смысла.

¹³ Орлов А.Б. Указ. соч. С. 71.

Представленная психологическая модель позволяет рассматривать педагогическую работу по социальному развитию как целенаправленный процесс создания условий для гармонизации процессов социализации и индивидуализации с целью развития социально-адаптивной индивидуальности человека.

Б.Г.Ананьев (1968, 1980) в своем подходе к пониманию индивидуальности говорит о том, что каждая индивидуальность может быть различной сложности, но она всегда представляет собой определенную *гармонию* частей. *Содержание социально-адаптивной индивидуальности можно представить как гармоничное единство комплекса социальных и субъектно-деятельностных способностей и свойств, а также системы Я – компонентов "самости"*.

Структуру социальных способностей составляют:

- а – эмоционально– и социально-перцептивные;
- б – коммуникативные;
- в – социально-нравственные свойства и способы поведения в социуме.

Субъектно-деятельностные способности включают в себя:

- а – способность к саморегуляции, самоконтролю, целеполаганию;
- б – проявление активности, инициативности, самостоятельности.

Система Я (самость) – основа развития и формирования индивидуального сознания человека, особенностей и неповторимости его суждений, оценок, взглядов, действий и поступков, способность быть самим собой и принимать себя таким, какой есть, но в то же время и готовность к саморазвитию, самосовершенствованию. В качестве компонентов самости выступают:

- а – самоуважение, позитивное самоотношение и самопринятие;
- б – способность к самоактуализации, самореализации и самопрезентации.

Описанная психологическая концепция развития социально-адаптивной индивидуальности позволяет выстроить *педагогическую модель* ее формирования, состоящую из трех основных блоков: *ценностно-целевого, содержательно-методического и диагностико-результативного*¹⁴.

Характеристика ценностно-целевого блока. Основная ценность педагогического процесса – ребенок, сохранение и развитие его сущностного Я, формирование у него таких личностных качеств, которые бы позволяли ему быть своеобразной, уникальной личностью и субъектом деятельности и отношений с другими людьми. Главная *цель* деятельности педагога – создание таких педагогических условий, которые бы позволяли ребенку осваивать социокультурный опыт, обогащая его Я– социальное в гармоничном

¹⁴ В данном пособии раскрываются ценностно-целевой и содержательно-методический блоки (в последующих главах и параграфах книги), а диагностико-результативный представлен в отдельном пособии "Диагностика социального развития", 2000.

единстве с его потребностью в самоутверждении, признании, самореализации, самоактуализации, развитием субъектно-деятельностных способностей и особенностей, т.е. проявлениями его Я – индивидуального.

Основным условием гармонизации Я-социального и Я-индивидуального в ребенке является, на наш взгляд, создание единого социодуховного пространства встречи и взаимодействия двух миров – Взрослости и Детства. Основу взаимодействия этих двух миров составляет ряд *СО*: *со-ж*итие, *со-р*азвитие, *со-т*ворчество, *со-з*идание, *со-п*ереживание, *со-ч*увствие.

*Со-ж*итие означает, что мы – взрослые и дети – находимся в едином жизненном пространстве, вместе проживаем взлеты и падения, радость и горе, счастье и беды и от того, что вместе, но в то же самое время каждые со своих позиций, это *со-ж*итие наполнено разнообразными смыслами и значениями, что делает его содержательным, ценным и постоянно обновляющимся. *Со-ж*итие – это два взаимопроникающих, различных и одновременно единых процесса жизни и деятельности взрослых и детей.

*Со-р*азвитие – это взаимовлияние взрослых и детей, их взаимоизменение, взаимодополнение, взаимообогащение, осуществляющееся в процессе *со-ж*ития.

Сущность *со-т*ворчества, *со-з*идания заключается в том, что именно человек-ребенок, вольно или невольно, стимулирует человека-взрослого к поиску, изменению, преобразованию, переосмыслению своей деятельности, своего отношения, своих позиций. Это он, ребенок, не дает взрослому остановиться, заскорузнуть мыслью, это Малыш силой своего детско-творческого гения вновь и вновь заставляет его, взрослого, удивляться, восхищаться миром, открывать его заново для себя и вместе с ребенком – для него, тем самым преобразуя, обновляя и себя, и дитя.

*Со-п*ереживание, *со-ч*увствие дают возможность понимать и принимать друг друга. Ребенок практически с момента своего рождения стремится к установлению эмоционального контакта со взрослым, он открыт и доверчив, он беспредельно предан взрослому и любит его безусловной любовью. Ребенок всеми доступными ему способами пытается заслужить или даже завоевать любовь близкого ему взрослого. А взрослый? Всегда ли он понимает или чувствует эту жизненно важную для ребенка потребность быть принятым и понятым им, быть любимым для того, чтобы ощущать себя в этом большом мире комфортно и в безопасности. Пытается ли взрослый подняться до уровня устремлений и ценностей ребенка, стать таким же чистым, мудрым, принимающим мир и людей. И, наконец, понимает ли взрослый, насколько это важно не только для ребенка, но и для него самого. Осознает ли взрослый, что от того, каков будет характер всех "*со-...*", их содержание, модальность, зависит то, в каком мире мы будем жить, и каков будет человек в этом создаваемом нами мире.

Организация педагогического процесса как процесса встречи и взаимодействия культур взрослого и ребенка возможна, по мнению многих ученых – А.Б.Орлова, Н.Ф.Головановой, Р.М.Чумичевой и др. – и нашему глубокому убеждению, подтвержденному опытом экспериментальной работы, в том случае, если соблюдается и реализуется *гуманистический человекоцентрированный подход*. Сущность данного подхода заключается в психолого-педагогической обращенности ко всем участникам воспитательно-образовательного процесса, а с позиции его организации – создания условий для самореализации Я не только ребенка, но и педагога. Настоящий гуманизм может быть тогда, когда сама природа общества, а в образовательном учреждении организация воспитательно-образовательного процесса обеспечивает развитие индивидуума, развитие его личности.

Реализация человекоцентрированного подхода невозможна без принятия основополагающего принципиального положения – *признания Детства как самоценного, особенного, уникального мира*, относительно самостоятельного и независимого от мира взрослых. Трудно согласиться с позицией некоторых ученых, что ребенок входит в мир взрослых, в его культуру, т.е. ассимилируется в ней. Это только с одной стороны. Но, следуя диалектике жизни, необходимо признать, что уже фактом своего появления в мир взрослых, а затем и взаимодействуя с ним, ребенок обновляет, преобразует и делает его качественно новым, т.е. происходит аккомодация мира взрослости к миру детства. Понимая детство как самоценный этап полноценного и полноправного бытия ребенка, взрослый принимает его как значимого другого, что существенно влияет на профессионально-личностную позицию педагога и делает его общение с ребенком качественно новым – духовно содержательным, интимно-доверительным, взаимообогащающим. Позиция педагога: вместе с ребенком – к системе общечеловеческих ценностей.

Данное положение определяет необходимость реализации *аккомодативного подхода* в организации педагогического взаимодействия с детьми в процессе формирования их социальной, человеческой и индивидуальной сущности. Это требует от взрослого творческой адаптации к ребенку, его мировосприятию и миропониманию.

Существенным положением, дающим ключ к пониманию организации индивидуально развивающей работы, является *персонификация педагогического процесса*. Но для этого необходима перестройка взаимоотношений и взаимодействия взрослого и ребенка на основе принципов гуманистической психологии и педагогики: равенства, диалогизма, суверенитета, невмешательства, свободы выбора, самоактуализации и самореализации. Безусловно, значимым является преодоление педагогами традиционных стереотипов и установок и смещение акцентов с внешних требований на внутренние потребности ребенка. Только в том случае, когда Я ребенка –

центр внимания и усилий педагога и всего педагогического коллектива, можно формировать его как социально значимую и адаптивную индивидуальность. Важно, чтобы ведущей в деятельности педагога была социально направленная тактика, т.е. в фокусе внимания педагогической деятельности было, прежде всего, формирование ребенка как Гражданина, становление и развитие его социально-личностной и индивидуальной сущности, а не только и не столько интеллектуальной.

Формирование индивидуальности ребенка предполагает развитие в нем качеств субъекта. Субъектом ребенок может стать лишь в деятельности. Общеизвестно, что деятельность – главное и необходимое условие развития психики и формирования личности человека. Поэтому в организации педагогической работы важно реализовывать *субъектно-деятельностный подход*. Воспитательно-образовательный процесс предполагает организацию различных видов деятельности ребенка, но не всегда ребенок в ней является субъектом. Поэтому в названии данного подхода и подчеркивается значимость такой деятельности, в которой ребенок выступал бы настоящим субъектом, что предполагает свободный ее выбор, интерес к ней малыша и проявление в ней максимальной его активности, инициативности и самостоятельности.

Формировать в ребенке лучшие качества и склонности его личности, развивать чистые и благородные чувства невозможно заучиванием догм и правил, объяснением мира, а необходимо устроить так, чтобы он (ребенок) черпал все лучшее из чувственного опыта. Чтобы воспитывать человечность, надо создать человеческие обстоятельства (как бы утопически это ни звучало). В.А.Сухомлинский указывал на то, что воспитание – самое тонкое душевное прикосновение человека к человеку, и если мы хотим, чтобы ребенок вырос способным быть добрым и непреклонным, ласковым и строгим, любящим и непримиримым ко всякого рода злу, то воспитатель должен прикасаться к воспитаннику сердечно.

Развитие человека протекает не только в результате целеполагающей воспитательной деятельности, но и под влиянием всех условий жизни, всей системы отношений, в которые включается ребенок, и разнообразных воздействий той социальной среды, в которой он живет. Таким образом, процесс социализации осуществляется и без специально организованного воздействия на ребенка. Однако в этом случае у ребенка могут быть слабо развиты адаптивные и функциональные социально-психологические механизмы, необходимые для наиболее эффективного приспособления к социальной среде, а тем более ее преобразования.

Взрослым очень важно помнить об этом и понимать, что в воспитании ребенка не может быть пауз, это процесс, не прекращающийся ни на минуту. В связи с этим в социальном развитии и воспитании ребенка необходимо соблюдение *спонтанно-креативного подхода*. Сущность данного под-

хода состоит в том, что социальное развитие ребенка осуществляется постоянно в силу его включенности в социальные отношения, организуем мы их специально или нет. Для формирования общечеловеческих ценностей нет каких-либо специальных рецептов. Все зависит от обстоятельств, времени и места действия, особенностей возникшей проблемы и создавшейся ситуации. Педагог при этом оценивает возникшую ситуацию с точки зрения ее возможностей в решении задач социально-личностного и индивидуального развития ребенка и целенаправленно и творчески использует ее для развития в ребенке тех или иных социально и индивидуально значимых качеств и свойств.

Особо следует выделить *психолого-педагогический подход*, сущность которого заключается в глубоком взаимопроникновении психологической и педагогической теории и практики, организации единого целостного процесса изучения особенностей развития индивидуальности ребенка и психологически обоснованной воспитательно-образовательной работы по ее формированию. Чтобы воспитывать, надо ответить на вопрос "как?". Данный вопрос неизбежно требует постановки очень значимого вопроса "почему?" именно так, ответ на который можно найти в психологии. Реализация такого подхода требует психологизации педагогического сознания. Еще К.Д.Ушинский особо подчеркивал, что педагог только тогда является настоящим воспитателем, если он не только мыслитель, познавший сложность воспитательного процесса и умеющий создавать атмосферу свободы и творчества, но (и это главное) если он умеет проникнуть в интимный мир детей и в этом мире с точностью ювелира совершать филигранную работу по становлению их характера, не разрушая тончайшего узора его индивидуальности.

Обозначенные подходы и основные положения могут быть реализованы при соблюдении следующих *принципов* в организации педагогического процесса: индивидуализации, персонификации, субъектности, аккомодативности, сотворчества, соразвития, саморазвития, принятия, креативности.

Содержание социального развития детей. Результатом процессов социализации-индивидуализации является становление социально-адаптивной индивидуальности, содержание которой составляет комплекс социальных и субъектно-деятельностных способностей, социально-нравственных свойств и "самости" ребенка. Соответственно задачами социального развития ребенка являются: развитие эмоциональной чувствительности, эмпатии и экспрессивных эталонов, социально-перцептивных способностей, формирование коммуникативных навыков и способов общения, воспитание культуры взаимоотношения с разными людьми, развитие социально принятых и адаптивных форм и способов взаимодействия и поведения в микро- и макросреде, развитие эмоциональной отзывчивости,

развитие способности считаться не только со своими желаниями и чувствами, но и других людей, воспитание эмоционально-ценностного и лабильного оценочного отношения к другим и к себе, воспитание толерантности, чуткости, сензитивности и доверия по отношению к человеку, формирование чувства "Я", самостоятельности, уверенности в себе, инициативности, активности, чувства собственного достоинства, развитие положительного самопринятия и самоотношения, осознания своих достоинств и возможностей, равно как и других людей, формирование позитивной половой идентичности, построение образа "Я-мальчик" или "Я-девочка", развитие способности к рефлексии – осознанию своих чувств, мыслей, желаний, отношений, формирование социальных мотивов поведения и навыков саморегуляции (адекватно возрасту), развитие способности принимать себя и другого как ценность.

Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы

Ключевые понятия:

социализация, индивидуализация, социальное развитие, социальное воспитание, социальная адаптация, Я социальное, Я сущностное, социально-адаптивная индивидуальность, принципы: персонификация, субъектность, аккомодативность, сотворчество, соразвитие, саморазвитие, принятие, креативность; подходы: человекоцентрированный, субъектно-деятельностный, спонтанно-креативный, психолого-педагогический.

Вопросы на понимание:

1. В чем заключается сущность понятия "социализация" в психологии и педагогике, каковы развивающие функции этого процесса и результат?
2. Каковы основные характеристики процесса индивидуализации и его развивающие функции?
3. Раскройте содержание понятия "Я социальное".
4. Что такое "Я сущностное"? Определите различия в содержании этих понятий: "Я сущностное" и "Я социальное".
5. Выделите основные содержательные характеристики процесса социального развития.
6. Дайте характеристику понятия "социально-адаптивная индивидуальность".

Задания для самостоятельной работы:

1. Проанализируйте подходы ученых к пониманию ими сущности социализации и индивидуализации (на основе изучения литературы). Выде-

лите те позиции авторов, с которыми Вы согласны и не согласны и аргументируйте свою солидарность или несогласие с точкой зрения автора.

2. Постройте схему или таблицу психолого-педагогической модели формирования социально-адаптивной индивидуальности, обоснуйте ее.

3. Представьте, что Вы педагог или родитель. Выберите любой из названных в тексте принципов и назовите способы своего взаимодействия с ребенком в соответствии с этим принципом.

Рекомендуемая литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: В 2-х т. / Под ред. А.А.Бодалева, Ф.Б.Ломова. – М., 1980. – Т. 1. – С. 16-178.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1988; – М.: МГУ, 1980. – С. 79-175.
4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: МГУ, 1981. – С. 129-138.
5. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. // Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
6. Голованова Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. – СПб.: Специальная литература, 192 с.
7. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Академия, 1995. – 266 с.
8. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1999. – 640 с.
9. Ольшанский Д.В. Новая педагогическая психология. – М.: Академический Проект, 2002. – 528 с.
10. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика: Пособие для студентов психологических факультетов. – М.: Логос, 1995. – 224 с.
11. Петровский А.В. Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
12. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
13. Расчетина С.А. Социальная педагогика – развивающаяся область образования: Учебное пособие / Под ред. К.Д.Радиной. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 180 с.
14. Фельдштейн Д.И. Психологическое развитие личности в онтогенезе / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

15. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1985. – С. 26-35.
16. Ядов В.А. Анализ социального в индивидуальном // Вопросы психологии. – 1979. – № 1. – С. 125-136.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ

2.1. Особенности и генезис социально-перцептивных способностей детей.

Понятие и структура социальных способностей. Особенности и генезис социально-перцептивных способностей детей. Уровни понимания и типы восприятия эмоционального состояния детьми дошкольного возраста. Роль общения и речи в становлении социально-перцептивных способностей.

Социальные способности – это такие индивидуально-психологические особенности человека, которые позволяют ему жить среди людей и являются субъективными условиями успешного общения и взаимодействия с ними в различных видах деятельности. Социальные способности, как и любые другие, имеют комплексную структуру, основу которой составляют коммуникативные, социально-перцептивные, социально-нравственные свойства и способы поведения в социуме.

Социально-перцептивные способности – это такие индивидуально-психологические свойства человека, которые возникают в процессе его взаимодействия с другими людьми и обеспечивают адекватное отражение их особенностей, состояний, поведения и отношений. Социально-перцептивные способности включают в себя эмоционально-перцептивные и составляют сложный ансамбль коммуникативных способностей личности человека, т.к. именно они позволяют ему чувствовать и понимать другого, устанавливать контакты и взаимоотношения, без чего полноценное и эффективное общение, взаимодействие и выполнение совместной деятельности невозможно.

Основой становления социально-перцептивных способностей личности ребенка является развитие его эмоциональности и воспитание, базирующееся на актуальных особенностях эмоциональной сферы ребенка.

Нет большой необходимости доказывать данную точку зрения относительно ведущей функции психоэмоционального развития и воспитания на ранних стадиях онтогенеза. Однако рассмотрим несколько аргументов. Первое, что переживает ребенок, появившись на свет, это эмоция страха, которая носит безусловный характер и связана с инстинктом самосохранения. Ведущая деятельность в младенческом возрасте – эмоциональное общение ребенка со взрослым. Важнейшая форма общения, сопровождающая человека всю его жизнь, эмоциональная. Вся система отношений человека к миру и с миром эмоционально окрашена. Позитивные или негативные переживания взрослого человека, а в особенности ребенка, определяют характер и эффективность любой его деятельности. Психическое, психосома-

тическое и физическое здоровье ребенка, равно как и взрослого человека, зависят во многом от их эмоционального благополучия или неблагополучия. За мотивом, побуждающим человека поступать или действовать определенным образом, стоит эмоциональный опыт, от модальности которого зависит характер его поведения в той или иной ситуации.

Ребенок очень рано проявляет эмоционально-социальную чувствительность. Уже младенец реагирует на то, как с ним взаимодействуют взрослые, каким тоном с ним разговаривают. Ребенок испытывает самые разнообразные эмоции, которые быстро сменяют друг друга. Гамма чувств ребенка первого года жизни достаточно широка: страх, гнев, удовольствие, неудовольствие, обида, симпатия, но существуют они, разумеется, еще в зачаточной форме. Эмоциональная сфера психики ребенка чрезвычайно подвижна, но именно она определяет все социально-поведенческие реакции младенца, как, впрочем, и поведение детей в последующих возрастах детства. Любая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста также эмоционально насыщена и эмоциональная активность является доминирующей. Именно это делает малыша столь очаровательным, искренним, непосредственным. Эмоциональная жизнь ребенка очень яркая, т.к. переживаемые им чувства хоть и кратковременны, узки, но зато глубоки и сильны. Ребенок полностью отдается во власть возникшей эмоции или чувства, и именно это делает его легкоранимым и уязвимым. Всякое неосторожное прикосновение к легкоуязвимой хрупкой детской душе может привести к нарушениям в эмоциональной сфере ребенка, что может отразиться на складе его личности и психосоматическом здоровье.

Особенности эмоциональной сферы ребенка формируются во взаимосвязи с познанием и неосознанным отражением экспрессии взрослых людей, к которым он очень рано проявляет "интерес", т.к. зависит от этих других и связан с ними как физически, так и психически.

В познании ребенком других людей наблюдается определенная последовательность и стадийность: сначала ребенок выделяет человека как субъекта общения и деятельности, затем переходит к характеристике его самого, фиксируя сначала внешние признаки, а позже начинает познавать и внутренние переживания, цели и стремления людей, но через внешние их проявления.

Ребенок – дитя человеческое. И естественно, что его внимание и интерес направлены прежде всего на человека – сначала взрослого, а несколько позже и на ребенка. Взрослый очень рано становится объектом пристального внимания детей. Исследования А.В.Ярмоленко, которая специально изучала сравнительную привлекательность различных предметов и человека для младенцев 4-6 месяцев, установила, во-первых, что уже в первом полугодии жизни ребенок выделяет человека из других предметов; во-вторых, сосредоточение взора ребенка наблюдается даже на неподвижном

человеке, а на говорящем и находящемся в движении дольше, чем при фиксации других предметов, в 3-5 раз¹⁵.

Реакция ребенка на взрослого изменяется в процессе его развития. На втором месяце жизни у ребенка появляется улыбка и "комплекс оживления", описанный Н.Л.Фигуриным и М.П.Денисовой (1949), Н.М.Щелованым и А.М.Аксариной (1960). С четырех месяцев наблюдаются дифференцированные реакции на взрослого более сложного характера. По данным М.Ю.Кистяковской и других авторов, в возрасте от трех до шести месяцев у ребенка возникает избирательное отношение к взрослому. С шестью месяцами ребенок начинает выделять его как объект взаимодействия. При этом взрослый остается центральным звеном всей воспринимаемой ситуации. Взрослый выступает для ребенка носителем общественного опыта действий с предметами, речевых и эмоционально-экспрессивных форм общения¹⁶.

Благодаря значению, которое имеет взрослый в жизни ребенка, в процессе взаимодействия с ним ребенок все тоньше дифференцирует и внешний облик взрослого, и изменения, которые происходят в нем, и в том числе, прежде всего, изменения эмоционального выражения его лица, интонационной выразительности голоса, жестов.

Богатый материал, который раскрывает характер изменений в восприятии человека детьми, дает анализ процесса их общения с окружающими. М.И.Лисина, изучая развитие общения детей со взрослыми, приходит к выводу о том, что в первом полугодии жизни возникает непосредственно-эмоциональное общение ребенка со взрослым, называемое еще ситуативно-личностным. Содержанием такого общения являются переживаемые ребенком эмоциональные состояния, которые и "сообщаются" взрослому. Подобные "сообщения" не имеют осознанной целенаправленности и достаточно аморфны. Они обычно являются выражением глобальной симпатии ребенка ко всем взрослым, общего его положительного "отношения" к человеку. Средством общения детей первого полугодия жизни являются, в основном, мимика, выразительные жесты и экспрессивные вокализации, т.е. экспрессивно-мимические акты.

С 6-8 месяцев у детей появляется новая форма взаимодействия: ситуативное предметно-действенное (деловое) общение со взрослым. Содержание ситуативно-делового общения определяется совместными со взрослыми предметными действиями ребенка. На фоне взаимодействия ребенок осуществляет дальнейшее, уже более дифференцированное познание взрослого, его отношение к себе. С каждым месяцем диапазон средств общения ребенка расширяется. Кроме экспрессивно-мимических появляются

¹⁵ Ярмоленко А.В. К предыстории общения у малого ребенка / Ученые записки ЛГУ, 1957. – № 244. – С. 49-56.

¹⁶ Кистяковская М.Ю. О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни / Вопросы психологии. – 1965. – № 2. – С. 129-141.

локомоторные и предметные действия, которые трансформируются и используются детьми в установлении контактов со взрослыми, выражении своего отношения к нему и к оказываемым им на него воздействиям.

В дошкольном возрасте появляется внеситуативно-познавательное общение, направленное на познание окружающего мира вещей и людей. Формирующееся на этом этапе представление о взрослом человеке значительно обогащается и образ человека теряет ту аморфность и ситуативную ограниченность, которые отличали его на предыдущей ступени развития ребенка. Ведущим средством общения ребенка с окружающими его людьми становится речь. Овладение ребенком речью вносит существенные изменения в познание им человека. Благодаря слову чувственное содержание образа человека становится носителем психологического индивидуально-личностного содержания. Постепенно человек начинает выступать как лицо, обладающее не только непосредственными чувственно воспринимаемыми свойствами, но и сигнализируемыми ими психическими свойствами.

Однако, несмотря на большую роль речи в понимании ребенком человека, в дошкольном возрасте, как указывает М.И.Лисина, ведущими все же остаются экспрессивно-мимические акты. Какой бы ни была форма общения ребенка с окружающими людьми, необходимым средством его остается экспрессия. Эмоциональное общение, видоизменяясь, проходит через все формы общения, пронизывает и окрашивает их, играя при этом огромную роль в формировании у ребенка эмоционально-ценностного отношения к людям, их понимания и развития у него собственных средств экспрессивного воздействия на окружающих¹⁷.

В ходе развития форм общения, усложнения его содержания, в результате накопления ребенком опыта переживаний и чувств его представления о человеке из глобальных, аморфных становятся более полными и четкими. В образе человека – объекте восприятия – выделяются ребенком какие-то постоянные свойства и признаки, помогающие ему понять переживаемые им отношения к окружающему. Общаясь с близкими взрослыми людьми, а затем и с людьми из более широкого окружения, дети учатся дифференцировать оттенки экспрессивного поведения и по ним "читать" переживаемое человеком состояние. Об этом свидетельствуют проявления маленькими детьми сочувствия, страха, радости и иных переживаний в соответствии с экспрессивной картиной поведения близкого им человека.

Для того, чтобы жить среди других людей, чувствовать себя комфортно в социуме, быть принятым и понятым этими другими, очень важно уметь понимать и чувствовать их эмоционально-психические состояния, адекватно на них реагировать. Подобное поведение требует развития эмоционально-перцептивной зоркости, умения замечать, распознавать состояние

¹⁷ Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М., 1986. – 144 с.

другого, владения "языком" эмоций, т.е. формирования эмоционально-перцептивных способностей. *Эмоционально-перцептивные способности* – это свойства человека, которые позволяют ему воспринимать и распознавать экспрессию другого, понимать его эмоциональное состояние и адекватно реагировать на него в процессе общения и взаимодействия.

Ребенок очень рано усваивает те формы эмоционального состояния, которые закрепились в определенной этнокультуре, он учится воспринимать и понимать переживания других людей и выражать собственные эмоции. Благодаря значению, которое имеет взрослый в жизни ребенка, в процессе взаимодействия с ним ребенок все тоньше дифференцирует и внешний облик взрослого, и изменения, которые происходят в нем, и в том числе и прежде всего изменения эмоционального выражения его лица, интонационной выразительности голоса, жестов. Младенец, еще не умея говорить и не понимая значения сказанного, адекватно реагирует на интонацию голоса взрослого. И если мама ласковым голосом говорит 4-7-ми месячному ребенку: "Ах ты безобразник такой! Это что ж ты наделал здесь?", – то малыш радостно улыбается в ответ на такой "выговор".

Ребенок изначально существо чувствующее. Я эмоциональное, непосредственное, самоощущающее лежит в основе развития у малыша способности чувствовать состояние другого, еще не понимая его. Неосознанная аффективная включенность ребенка младенческого и раннего возраста в переживания человека, начиная с 2-3 лет обогащается опытом распознавания, постепенным осознанием и пониманием эмоционального состояния другого человека.

Дети дошкольного возраста способны не только чувствовать, но и понимать различные эмоции. Уровни понимания детьми эмоций различны у детей разного дошкольного возраста. А.М.Щетининой в результате специально проведенного исследования установлены уровни понимания дошкольниками эмоциональных состояний человека¹⁸:

I уровень – неадекватный: дети не понимают эмоционального состояния, не могут его назвать или делают грубые ошибки;

II уровень – ситуативно-конкретный: а) дети обнаруживают понимание эмоционального состояния через приведенную, подсказанную им конкретную ситуацию; б) словесное обозначение (глаголом, а не прилагательным) эмоционального состояния с трудом выбирают из предложенных экспериментатором, т.е. с подсказкой. Например, Ира К., 4 г. 5 мес. – (гнев): "Она услышала гром какой-то, хотела выйти, а дверь закрыта... Наверно, сердится, что закрыли ее";

¹⁸ Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: Монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – С. 27-28; 34-36.

III уровень – словесного обозначения и описания экспрессии: а) дети быстро и точно выбирают название состояния из числа перечисленных экспериментатором (выбирают форму прилагательного) или б) самостоятельно называют эмоциональное состояние;

IV уровень – осмысливания в форме описания: а) дети самостоятельно правильно называют эмоциональное состояние человека; б) выделяют и описывают экспрессию; в) самостоятельно осмысливают ситуацию, дают ее описание. Например, Оля Т., 6 л. 5 мес. – (гнев): "Я думаю, что это царица. У нее злое такое настроение. Лицо все злое. Она очень сердится. Она думала, что они победят, а победили наши. Ее в тюрьму посадили за то, что она правила страной со своим королем";

V уровень – осмысливания в форме истолкования и проявления эмпатии: а) дети самостоятельно и точно называют эмоциональное состояние; б) истолковывают состояние через анализ экспрессии и через самостоятельное примысливание ситуаций; в) проявляют эмпатию – "оречевляют" персонажа (высказываются от его лица), обнаруживают яркое эмоциональное отношение к изображенному человеку (в виде восклицаний, высказываний, имитации воспринимаемой экспрессии). Например, Владик Т., 6 л. 4 мес. – (гнев): "Сердитая какая! Злая она, потому что так стоит, руки так (показывает), лицо злое и глаза, и рот (имитирует мимику). У-у-у!... Может быть она рассердилась, потому что они не отобрали нашу Родину, хлеб, а мы не отдали. И вот она стоит такая злая и рычит: "У-У-У! Р-Р-Р!...".

Дети дошкольного возраста лучше всех других состояний "считывают" эмоцию радости. Дети всех возрастных групп достаточно хорошо понимают также выражение грусти. Довольно успешно дети 4-7 лет воспринимают экспрессию гневного, рассерженного человека. В успешности опознания эмоции страха испытуемыми разных возрастных групп наблюдаются заметные различия. Дети шести-семи лет хорошо понимают эту эмоцию (92%), в то время как дети среднего возраста узнают это состояние лишь в 67% случаев. Здесь возрастные возможности выступают наиболее рельефно.

Труднее считывается всеми детьми эмоция удивления, вызванная интересом к чему-либо. Почти половина детей 4-5 и 6-7 лет вообще не понимают выражения этого эмоционального состояния.

Понимание эмоционального состояния человека невозможно без способности воспринимать экспрессивные признаки выражения эмоции. Благодаря такому восприятию у ребенка формируется перцептивный образ. Общие возрастные закономерности восприятия и особенности эталона экспрессии и определяют тот тип восприятия эмоции, благодаря которому создается перцептивный образ человека, находящегося в том или ином эмоциональном состоянии, а его вербализация ребенком позволяет судить о типе восприятия им эмоции, а также и в какой-то мере о том эталоне экспрессии, который лежит в ос-

нове опознания ребенком состояния человека. Автором установлены также типы восприятия детьми эмоций: довербальный, диффузно-аморфный, диффузно-локальный, аналитический, синтетический, аналитико-синтетический.

Довербальный тип. Эмоция не обозначается словом, а ее опознание обнаруживается через установление детьми соответствия экспрессивного выражения какой-либо ситуации ("он, наверно, мультики смотрит" и т.п.). Этот тип восприятия преобладает у незначительной части детей 4-5 лет (20%) при опознании почти всех эмоций.

Диффузно-аморфный тип. Дети уже называют эмоцию, но воспринимают ее выражение глобально, поверхностно, нечетко ("веселый... так нарисовано", "веселится он", "посмотрел и узнал, что грустит" и т.п.). По-видимому, у детей с таким типом восприятия эмоций еще не сформирован и эталон их выражения. Эталон очень "размыт", составляющие его элементы еще не дифференцированы. Данный тип восприятия широко представлен у детей 4-5 лет (50%). Диффузно-аморфный тип восприятия у некоторой части четырехлетних детей характеризуется эмоциональной окрашенностью (10%). Дети, воспринимая изображение человека в каком-либо эмоциональном состоянии, проявляют к отдельным из них эмоциональное отношение, выражавшееся в экспрессивных репликах или действиях. Эмоциональность восприятия наблюдается у детей чаще при опознании гнева, грусти и страха.

Диффузно-локальный тип. Дети, воспринимая выражение эмоции глобально и поверхностно, начинают выделять отдельный, часто единичный элемент экспрессии (в большинстве случаев – глаза). Диффузно-локальное восприятие становится ведущим у 27% детей 4-5 лет; 13% из числа испытуемых обнаруживают эмоциональность. Причем, эмоциональное отношение дети проявляют уже не только к состоянию гнева, грусти или страха, но и радости, и удивления.

Аналитический тип восприятия обнаруживается лишь у отдельных детей среднего возраста (3%) и значительного числа детей 6-7 лет (27%). Дети этого типа восприятия опознают эмоциональное состояние благодаря выделению элементов экспрессии. В подавляющем большинстве случаев дети обеих возрастных групп называют экспрессивные признаки выражения лица, а не позы.

Синтетический тип. Это уже не глобальное и поверхностное восприятие эмоции, каковое чаще всего наблюдается у четырехлетних детей, а обобщенное, целостное ("злая она, потому что вся злая и лицо, и стоит зло"). Дети не дифференцируют элементов экспрессии, а воспринимают их в совокупности, целостно. Такой тип восприятия характерен для старших дошкольников (33%), проявляющих при этом в ряде случаев адекватную эмоциональную реакцию (7%).

Аналитико-синтетический тип. Дети выделяют элементы экспрессии и обобщают их ("она веселая, у нее все лицо такое – глаза веселые и рот", "у малыша удивленное выражение лица. Он глаза широко открыл, и ротик открыл немножко, и брови высоко"). Этот тип восприятия был обнаружен в ходе исследования у 40% испытуемых подготовительной группы, причем 17% из них проявляют эмоциональность.

Тип восприятия экспрессии зависит не только от возраста детей, хотя эта зависимость обнаруживается наиболее выпукло и ярко. Различия в типах определяются в какой-то мере и характером эмоции, воспринимаемой детьми. Так, для опознания детьми страха и удивления характерен преимущественно довербальный тип восприятия; радости и грусти – диффузно-аморфный тип у четырехлетних детей и аналитико-синтетический – у старших; при опознании гнева детьми 4-5 лет ведущим становится диффузно-локальный тип, а детьми 6-7 лет – аналитический. Эмоциональность в процессе восприятия проявляется у детей как младшего, так и старшего возраста чаще всего при восприятии ими эмоций гнева, грусти и страха.

Таким образом, в понимании эмоций детьми дошкольного возраста можно отметить следующие генетические закономерности:

- к старшему возрасту повышается уровень понимания детьми эмоционального состояния;
- различия в понимании разных эмоций у старших дошкольников становятся все менее значимыми;
- к старшему дошкольному возрасту восприятие экспрессии становится более дифференцированным, что сказывается на точности оценки эмоционального состояния человека;
- с возрастом увеличивается активный, а также и пассивный, словарь обозначений эмоционального состояния. Активно дети обеих возрастных групп пользуются словами "веселый", "сердитый", "злой", "грустный". Слова "радостный", "печальный", "испуганный" хорошо знакомы примерно половине шестилетних детей и третьей части – четырехлетних. Словом "удивленный" активно пользуются лишь отдельные дети 6-7 лет;
- к шести годам эмоциональное состояние человека начинает "отделяться" от чувственного содержания его образа и становится своеобразным объектом познания.

Уровень понимания детьми того или иного эмоционального состояния зависит от ряда условий:

а) от знака и модальности эмоции. Так, положительные эмоции распознаются детьми легче и лучше (радость, например), чем отрицательные (гнев, страх). Однако удивление (интерес) понимается детьми плохо, хотя эта эмоция относится в положительным;

б) от возраста и накопленного в процессе жизни и общения опыта распознавания эмоционального состояния в различных жизненных ситуациях,

в различном эмоциональном микроклимате и пр. Подобный опыт накапливается у детей чаще всего стихийно, но его обогащение может быть и специально организовано, что безусловно повышает возможности и умение детей понимать эмоциональное состояние;

в) от степени владения ребенком словесными обозначениями эмоций. Закономерно, по-видимому, предположить, что перевод с конкретно-чувственного познания эмоционального состояния на уровень их осмысления возможен при условии точной и полной вербализации переживаний и их внешних выражений;

г) от умения ребенка выделять экспрессию и дифференцировать ее элементы, что предполагает сформированность в определенной степени эталонов выражений состояний.

В распознавании эмоционального состояния только по мимике или же одновременно по мимике и пантомимике существенных различий не обнаруживается. В любом случае главным признаком, обеспечивающим понимание ребенком состояния, является эмоциональная выразительность лица. При этом в лице дети выделяют прежде всего выражение глаз, а затем мимическую складку рта.

Поза человека крайне редко выступает в качестве самостоятельного опознавательного признака его эмоционального состояния. Чаще всего поза и та обстановка, в которой изображен человек, способствуют более легкому примысливанию детьми ситуации, соответствующей его эмоциональному состоянию, благодаря чему обнаруживается более глубокое понимание ими эмоции или же способность раскрыть причину переживания воспринимаемого субъекта.

Итак, у ребенка постепенно в процессе социогенеза формируются и совершенствуются важнейшие и значимые для жизни в обществе социально-перцептивные способности, которые проявляются в его индивидуальных особенностях восприятия и понимания эмоциональных состояний других людей, умении адекватно на них реагировать и отзываться даже на то, чего нет в опыте его собственных переживаний, что свидетельствует о потенциальных возможностях их совершенствования и служит основой построения благополучного и эффективного взаимодействия в социальной среде.

Однако несмотря на формирующуюся в дошкольном возрасте способность встать в позицию другого человека, эмоционально отзываться на переживания людей, соответствующее указанным возможностям ребенка его поведение все еще ограничено рамками собственного опыта и кругом общения и, безусловно, требует со стороны взрослого организации определенной развивающей работы.

2.2. Формирование у детей дошкольного возраста социально-перцептивных способностей.

Задачи и психологические основы формирования социально-перцептивных способностей. Направления психологической работы по развитию социально-перцептивных способностей: расширение опыта переживаний и обогащение эмоционального опыта детей; создание условий для осознания причин различных переживаний людей; расширение специального словаря; формирование экспрессивных эталонов у детей. Методы и приемы реализации задач каждого из указанных направлений работы педагога.

Формирование у дошкольников социально-перцептивных способностей требует решения целого ряда задач: развитие способности воспринимать и понимать эмоциональные состояния людей, сопереживать другим людям, воспитание у детей умения ставить себя на место воспринимаемого человека, чувствовать его радости и боли.

Организуя педагогическое взаимодействие с детьми, за основу следует принять ряд теоретических положений. Прежде всего необходимо учитывать, что в основе формирования культуры общения и понимания людьми друг друга лежат знания о человеке, развитая эмпатия, личный опыт переживаний и специальные упражнения в распознавании психических состояний человека.

Существует гипотеза, что произвольно созданная человеком мимика грусти, радости или страха может вызывать у него и соответствующее эмоциональное переживание. Так, Ч.Дарвин, О.Джемс, К.Изард, Д.Ланге, К.С.Станиславский утверждают, что мимическое выражение и импульсы, поступающие от мышц лица к мозгу, предшествуют появлению у субъекта специфического эмоционального состояния, которое в конечном итоге формируется в коре головного мозга этими нервными импульсами.

В исследовании Квинта, направленном на изучение произвольного выражения эмоций у детей, была выявлена способность ребенка, начиная с четырех лет, произвольно выполнять некоторые мимические движения на основе их описания и показа. Исследованиями Н.Фриде установлено, что моторное подражание воспринимаемому эмоциональному состоянию человека, вчувствование и мысленное воссоздание экспрессии являются важными способами его отражения (1965 г.). В то же время, по мнению В.А.Лабунской, они являются эффективными средствами формирования у ребенка обобщенных эталонов выражения конкретного состояния.

Опираясь на эти данные, на присущую детям подражательность и большую заражаемость дошкольников чувствами других людей, широко может использоваться в процессе развития у детей способности распознавать эмоциональные состояния людей, понимать их и эмоционально откликаться прием имитации или "моторного подражания" выражениям различных переживаний воспринимаемого ребенком изображенного человека.

Тем самым через внешнее воспроизведение детьми экспрессии воспринимаемого человека можно вызвать у них хотя бы слабое отражение тех чувств, которые "испытывает" персонаж, вызвать сочувствие, сопереживание, т.е. эмоциональный отклик.

В.А.Лабунская считает, что более четким индикатором успешности опознания эмоций по мимике является умение быстро экстерииоризовать графическим способом эталоны экспрессии¹⁹. Ф.Пидерит утверждает, что "голые контуры представляют наилучший способ проверки адекватности предполагаемых элементарных выражений" (1893г.). К таким "голым контурам" автор относит графические рисунки изображений человека в профиль и анфас, лишенные дополнительных деталей и подробностей, которые могли бы вызвать у воспринимающего какие-либо предположения об эмоции изображенного человека. Основываясь на этом тезисе, в процессе работы с детьми можно использовать прием "зарисовок" и схематичных изображений.

Педагогическую работу по развитию эмоционально-перцептивных способностей у детей необходимо осуществлять по следующим направлениям:

- актуализация опыта собственных переживаний, расширение сферы их осознания и обогащение эмоционально-перцептивного опыта;
- отражение и осознание причин своих эмоциональных состояний и других людей;
- расширение специального словаря детей, его обогащение и организация в лексико-семантические группы (ЛСГ);
- формирование экспрессивных эталонов через приемы сравнения и моделирования детьми эмоций (экстерииоризация их различными символическими средствами: зарисовки, схемы, цветоизображения, провололочные и картонажные фигурки, контурные изображения и др.);
- развитие эмоционального отклика на состояния других через вчувствование ребенка в их переживания (моторное подражание, озвучивание, оречевление, музыкальные и художественные произведения и т.п.)²⁰.

Работа по обогащению эмоционально – и социально-перцептивного опыта, а также развитию у детей осознания причин переживаний людей и своих собственных, как показало исследование А.М.Щетининой, успешно может осуществляться следующими методами и приемами:

- актуализация знаний и представлений о ситуациях, вызвавших то или иное переживание самого ребенка, другого (близкого) взрослого, героя художественного произведения и др.;
- прогнозирование, "примысливание" возможных ситуаций, способных вызвать ту или иную эмоцию изображенного человека;

¹⁹ Лабунская В.А. Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 54-66.

²⁰ Щетинина А.М. Указ. соч. С. 54-91.

- прогнозирование эмоциональных состояний адекватно каким-либо ситуациям;
- выбор рассказа или его придумывания, соответствующее аффективному состоянию изображенного персонажа;
- придумывание или подбор названия к воспринимаемой эмоционально содержательной картинке и его аргументация;
- подбор картинки с изображением людей в различных эмоциональных состояниях к рассказу педагога;
- чтение отрывков из художественных произведений и соотнесение переживаний героя с изображенными на картинках состояниями персонажей или установление созвучия с собственными эмоциями;
- использование музыкальных произведений.

У ребенка к дошкольному возрасту уже накоплен весьма разнообразный опыт как собственных переживаний, так и опыт отражения и распознавания эмоций других людей и прежде всего взрослых. Но ребенок долго, вплоть до старшего дошкольного возраста, не осознает своих чувств и чувств окружающих людей, хотя и реагирует на них.

В связи с этим очень важно широко привлекать опыт детей: их знания, представления, чувства, переживания, способы аффективного реагирования. Детям предлагается вспомнить, в каких ситуациях они бывали в таком же настроении, как изображенный на той или иной картинке персонаж или ребенок группы, находившийся в каком-либо определенном настроении. То есть, фиксировать внимание ребенка на аффективных состояниях окружающих людей, превращая эмоциональную сферу каждого ребенка и взрослого в ценностно значимый объект познавательно-перцептивной деятельности всех субъектов образовательного процесса, формировать социально-эмоциональные ориентации у ребенка на сверстника, побуждать его замечать эмоциональные состояния людей, развивать потребность в активном эмоционально поддерживающем содействии другим, желание решать эмоционально-социальные задачи как в процессе предметной и предметно-символической деятельности, так и в социально-коммуникативной.

Важным условием развития внимания ребенка к эмоциональным проявлениям и состояниям других людей является создание эмоционально насыщенной предметной среды. При этом очень важно активно вовлекать детей и их родителей в создание эмоционально-развивающей предметной среды в группе детского сада. Необходимо, чтобы ребенок был деятельным субъектом этого процесса. Следует не только использовать различные многообразные, имеющиеся в методическом оснащении, дидактические материалы и пособия, а чаще вместе с детьми создавать различные материалы и дидактические игры: пиктограммы эмоций, альбомы "Я и моя семья", цветокарты и экраны настроений разных модификаций, "Дерево наших эмоций", загадки, путанки, фигурки, психотерапевтические игры-

рисунки "Мои сердилки", "Мои страшилки", "Наши улыбки" и т. п., создание эмоционально-содержательных разнообразных панно, лото, наборы, картинки с эмоциональными сюжетами, телесказки и многое другое.

Процесс изготовления детьми вместе с воспитателями, родителями разнообразных игр, панно, экранов, цветочек и прочих материалов увлекает детей, фиксирует их внимание на различных эмоциональных состояниях, способах выражения разных переживаний в мимике, позе, жестах. Наблюдения за поведением детей показали, что уже на этом этапе работы они начинают проявлять интерес не только к изображенному эмоциональному состоянию, но и к реальным проявлениям переживаний близких людей и сверстников. Таким образом в процессе практической предметной деятельности происходит развитие у детей интереса и эмоционального отношения не только к миру вещей, являющихся отражением в той или иной форме экспрессивных состояний, но и к эмоциональному миру окружающих его людей.

На этапе актуализации имеющегося детского опыта и формирования познавательного отношения к эмоционально-психологическим проявлениям людей, педагогу отводится ведущая и стимулирующая роль, а ребенок сотрудничает, соучаствует, созидает вместе с ним. Работа в направлении активизации и погружения в систему эмоционально-выразительного поведения людей, как это уже очевидно из выше сказанного, органично связана с процессом создания эмоционально насыщенной предметной среды, а также естественным образом включается в содержание эмоционально развивающего взаимодействия педагога с детьми.

В процессе развития у детей умения понимать эмоциональное состояние человека очень важна регулярная *работа по обогащению их словаря специальными терминами, обозначающими переживания людей.*

Как показало проведенное автором исследование, дети дошкольного возраста уже имеют достаточно богатый словарь обозначений основных фундаментальных эмоциональных состояний (см. таблицу 1).

Особое внимание в процессе педагогического взаимодействия с детьми необходимо уделять обозначению различных эмоциональных состояний прилагательными, которые можно организовать в лексико-семантические группы (ЛСГ). Приведем перечень этих групп:

1. Радостный, ликующий, светлый, сияющий, праздничный, веселый (радость, восторг).
2. Грустный, печальный, невеселый, нерадостный, тоскливый, скучный, унылый, безрадостный (грусть, печаль).
3. Удивленный, изумленный, заинтересованный, увлеченный, ошеломленный (удивление, изумление).
4. Гневный, сердитый, злой, разгневанный, грозный, свирепый, недобрый, яростный (гнев, злоба).

5. Испуганный, напуганный, перепуганный (страх, испуг).

Чтобы обогатить словарь детей специальными терминами, очень значимыми для процесса осознания того или иного эмоционального состояния, воспитателю необходимо точно называть демонстрируемое эмоциональное состояние, подбирать к нему синонимы. Дети повторяют их во время своих ответов на вопросы взрослых, в придуманных рассказах и названиях воспринимаемой картинки, в игровых заданиях, в ходе сравнения различных и одинаковых состояний изображенных людей. При сравнении картин с изображением людей в различных, противоположных эмоциональных состояниях дети упражняются в подборе антонимов: радостный – печальный; веселый – скучный; ликующий – унылый и пр. Важно также проводить работу и над общими понятиями: "выражение лица", "настроение", "состояние", "переживание", "поза" и др. Для этого педагогу необходимо широко пользоваться этими терминами, раскрывать обозначаемые ими понятия, уточнять их существенные характеристики.

Таблица 1

Словарь обозначений эмоциональных состояний детьми (в %)

<i>Эмоциональное состояние</i>	<i>Слова, используемые детьми для его обозначения</i>	<i>Группа детей 4-5 лет</i>	<i>Группа детей 5-6 лет</i>
Радость	радостное	40	70
	веселое	60	50
	хорошее	50	20
	смеющееся	20	-
	праздничное	-	18
	радуется	60	65
	смеется	50	35
	веселится	25	40
Грусть	грустное	74	70
	печальное	38	45
	невеселое	43	27
	скучное	15	19
	тоскливое	-	17
	грустит	45	52
	скучает	32	-
	не веселится	36	12
	тоскует	-	14
	горюет	-	16
не радуется	24	9	

Страх	испуганное	43	85
	напуганное	-	13
	страшное	22	-
	испугался	51	56
	боится	46	39
	струсил	-	19
	забоялся	-	16
Гнев	сердитое	45	39
	злое	57	41
	гневное	-	33
	недоброе	-	21
	свирепое	-	13
	надутое	7	5
	сердится	41	25
	злится	38	42
	надулся	17	14
рассердился	63	29	
	разгневался	-	27
Удивление-интерес	удивленное	34	62
	заинтересованное	-	26
	удивительное	47	15
	любопытное	-	17
	интересное видит	43	-
	удивляется	60	70
	заинтересовался	-	21

Важнейшей задачей работы по развитию эмоционально-перцептивных способностей является формирование экспрессивных эталонов.

Формирование у детей некоторой системы эталонов выражений отдельных эмоциональных состояний предполагает развитие у них знаний о постоянных, константных признаках той или иной экспрессии. Но чтобы выделить такие признаки выражения того или иного состояния, надо уметь отличать их от основных признаков выражений других состояний. Для этого следовало использовать приемы сравнения. Сравнение способов отображений сначала различных состояний, а затем близких или одинаковых, но выраженных по-разному, создает благоприятные условия для четкой дифференцировки каждой из экспрессий. У детей складывается некоторый обобщенный образ конкретной эмоции.

Формированию экспрессивных эталонов у детей, знанию ими основных признаков отображения того или иного эмоционального состояния весьма успешно способствует также использование различных средств моделирования разных эмоций: изображения-"зарисовки", схемы, контурные изображения, цветовые и пр.

Возможность изображать экспрессию различными средствами демонстрирует сначала педагог. Дети с интересом следят за тем, как на их глазах получается графическое изображение сердитого, веселого, грустного, ис-

пуганного или удивленного лица человека. Процесс изображения важно сопровождать объяснением. Например: "Вот я рисую сдвинутые к переносице брови. Они сдвинуты так, что между ними образовалась глубокая складка. Теперь я рисую глаза, немного сузившиеся и накрытые бровями. Рисую нос с широко раздутыми ноздрями и тонкие губы с опущенными вниз углами". Слово, сопровождавшее изображение, задает направление всему процессу восприятия, собирает в "фокус" внимания детей основные признаки выражения той или иной эмоции.

Детям старшего возраста можно предложить самим нарисовать веселого, испуганного, удивленного или грустного человека.

Кроме того, можно использовать рассматривание и дорисовывание выражения лиц в специальных альбомах для раскрашивания, составление детьми разных схем эмоций, подбор эмоции для персонажей какой-либо ситуации и т.п. игры.

Благодаря изображению детьми людей в различных эмоциональных состояниях, а также рассматриванию ими графических рисунков различных выражений лиц людей, выполненных художником или воспитателем, дети видят, как они передаются в рисунке. У них развивается способность к выделению мимических экспрессивных средств, что очень важно для формирования экспрессивно-мимических эталонов.

Помимо мимики эмоциональное состояние выражается и в позе человека. Важно показать детям возможные способы передачи тех или иных переживаний человека в его позе. С этой целью на занятиях и в свободной деятельности дети могут "изображать" различные позы, действуя с подвижными картонными, проволочными или пластилиновыми фигурками, которым можно было придать "по заказу" любую позу.

Помимо названных приемов очень важно в процессе других занятий – бесед по картинам, рисования, музыкальных, рассматривания иллюстраций в книгах, игр-драматизаций – обращать внимание на экспрессию, ее признаки, на выразительность детской мимики и позы при изображении ими какого-либо героя сказки; привлекать внимание детей к своему состоянию, к переживаниям других детей, обозначая их соответствующими терминами и вызывая сочувствие, сопереживание.

Работа по формированию у детей эмоциональной отзывчивости, сопереживания, сочувствия переживаниям воспринимаемых людей, а на этой основе развитие способности глубоко понимать их, является, пожалуй, одной из центральных в развитии социально-перцептивных и коммуникативных способностей. По мнению многих исследователей – Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Ф.Е.Васильюка, В.А.Лабунской, А.С.Золотняковой и др. – важным условием понимания экспрессии является способность человека к эмоциональному заражению, отклику, идентификации с переживаниями других людей. Ребенок-дошкольник легко заражается чувствами других,

идентифицируется с ними, начиная переживать состояние, адекватное настроению другого. Однако момент уподобления чувствам других длится недолго и следовало найти способы погружения в них. Один из способов "вчувствования" в переживания другого – это имитация, воссоздание детьми экспрессии, воспроизведение ими мимики и позы воспринимаемого человека в том или ином состоянии.

Использование данного приема дает возможность развивать у детей более тонкую дифференцировку выражений различных эмоциональных состояний, что необходимо для формирования экспрессивных эталонов. Воссоздание экспрессии изображенного человека, а затем и возникновение у ребенка соответствующего эмоционального состояния, вызывает у него ассоциации с его собственным опытом переживаний, что способствует более глубокому осознанию аффективных состояний людей. Подобные задания можно предлагать детям (чаще старшего возраста) в начале восприятия эмоционально содержательной картинки. Тем самым создается у детей определенная эмоциональная установка и актуализируются ассоциации, лежащие в основе их личного опыта переживаний и связанные обычно с какими-то определенными, знакомыми ребенку эмоциями.

Естественнее и лучше имитация, воссоздание и фиксация экспрессии происходят в игровых заданиях: "Угадайте, какое у меня настроение", "Ты покажи, а мы угадаем", "Узнай, что случилось у детей", "Я опишу, а вы угадайте и изобразите" и др.

Весьма эффективным приемом является вербализация детьми процесса создания того или иного выражения лица, позы. Тем самым дети с чувственно-двигательного отражения переводятся на вербальный, осмысленный уровень восприятия и представления эмоционального состояния, к воспроизведению словами внешнего его выражения. Это, безусловно, способствует развитию у ребят умения распознавать и осмысливать по внешним признакам то или иное переживание человека, понимать его внутреннее состояние.

Важным показателем глубины понимания эмоционального состояния человека является умение ребенка высказать реплику от лица изображенного человека – "оречевление" (название условное). "Оречевление" является средством эмпатии, сопереживания эмоционального состояния человека и показателем глубины его понимания ребенком. Ведь для того, чтобы высказать реплику от лица изображенного человека, соответствующую его состоянию в данный момент, необходимо как бы "встать на его место", децентрироваться, почувствовать то, что чувствует и переживает воспринимаемый субъект. Такое оречевление может рассматриваться как показатель определенного уровня развития культуры чувств.

Итак, способы и приемы формирования у детей социально-перцептивных способностей разнообразны. Главное, что следует помнить

педагогу при организации работы, это собственная эмоционально-социальная обращенность деятельности, чуткое, внимательное отношение к каждому проявлению аффекта детьми, бережное отношение к эмоциональной жизни человека, акцентирование внимания на эмоциональной окрашенности того или иного события в жизни детей.

Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы

Ключевые понятия: социальные, социально-перцептивные, эмоционально-перцептивные способности; экспрессия, экспрессивный эталон; уровни понимания эмоциональных состояний: неадекватный, ситуативно-конкретный, словесного обозначения и описания экспрессии, осмысливания в форме описания, осмысливания в форме истолкования и проявления эмпатии; типы восприятия эмоций: довербальный, диффузно-аморфный, диффузно-локальный, аналитический, синтетический, аналитико-синтетический.

Вопросы на понимание:

1. Охарактеризуйте, установите общие и отличительные характеристики социальных, социально-перцептивных и эмоционально-перцептивных способностей детей.
2. Назовите основные направления в формировании социально-перцептивных способностей у детей и обоснуйте их значимость.
3. Перечислите все возможные приемы развития социально-перцептивных способностей, раскройте сущность и целесообразность какого-либо из них.

Задания для самостоятельной работы:

1. На основе изучения и анализа указанной и найденной самостоятельно литературы по изучаемой проблеме подготовьте доклады (рефераты, аннотации, выступления) по следующим предлагаемым темам:
 - Развитие социальной и эмоциональной чувствительности у детей.
 - Особенности восприятия и понимания ребенком человека.
 - Условия развития у детей социальных способностей.
 - Использование художественно-эстетических средств в развитии эмоциональной сферы детей и обогащении опыта распознавания эмоциональных состояний людей (отдельные рефераты по использованию разных средств: рисования, лепки, сказок, иллюстраций и др.).
 - Эмоциональная культура педагога как условие становления эмоциональной культуры ребенка.
 - Особенности восприятия и понимания взрослым эмоциональных состояний детей.

Рекомендуемая литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: В 2-х т. / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова. – М., 1980. – Т. 1. – С. 16-178.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 1982. – 200 с.
3. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживаний. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, Б.М.Теплова. – М.: Изд-во АПН, 1960. – С. 13-224.
6. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. А.Д.Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Академия, 1995. – 266 с.
8. Изард К. Эмоции человека / Под ред. Л.Я.Гозмана, М.С.Егоровой. – М.: МГУ, 1980. – 431 с.
9. Лабунская В.А. Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица / Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 54-66.
10. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: МГУ, 1971. – 38 с.
11. Лисина М.И. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3. – С. 4-7.
12. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 60-66.
13. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: Монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 124 с.

2.3. Особенности и условия развития эмоциональной отзывчивости у детей.

Эмоциональная отзывчивость – основа гуманного отношения к другому. Этапы и особенности становления эмоциональной отзывчивости у детей. Показатели, уровни и условия развития эмоциональной отзывчивости детей. Организация совместной деятельности как ведущее условие формирования эмоционально отзывчивых форм поведения ребенка. Требования к взаимодействию взрослого с ребенком, его стратегии.

Возрастные особенности проявления эмоциональной отзывчивости

Психологическую основу гуманного отношения к другому составляет складывающаяся в общении и совместной деятельности определенная готовность и способность субъекта чувствовать, переживать, действовать так, как если бы этим другим являлся он сам, т.е. степень развития у него эмоциональной отзывчивости. "Социальные связи устанавливаются или разрушаются в зависимости от нашей эмоциональной близости, – и чем эта последняя глубже, тем сильнее и продуктивнее социальное общение между людьми. На основе эмоциональной близости вырастает и дальнейший психический обмен, создается взаимодействие умов, создается единство в действиях. Тайна эмоционального сближения может быть найдена в нашей эмоциональной отзывчивости или... в эмоциональном резонансе"²¹.

Маленький ребенок живет во власти эмоций: то он беспокоен, то безудержно плачет, то безудержно кричит, то вдруг тихо умиротворенно лежит, на что-нибудь взирая. Разнообразие эмоциональных реакций, сила и глубина их проявлений свидетельствуют о полноценном психическом развитии младенца. В 2-3 месяца у младенца возникает положительное эмоциональное отношение к матери или другому близкому человеку, проявляющееся в эмоционально-двигательной реакции на взрослого, которая получила название "комплекс оживления". Сущность ее состоит в том, что ребенок, сосредоточивая взгляд на лице склонившегося над ним человека, улыбается ему, оживленно двигает ручками, ножками, издает тихие звуки. Можно говорить о том, что "комплекс оживления" является первым эмоциональным откликом ребенка на человека.

Западные и отечественные психологи считают, что уже в возрасте 2-3 месяцев ребенок обнаруживает первичные эмпатические реакции на отрицательное состояние матери – тревогу, огорчение, страх. Они носят характер плача, двигательного возбуждения и отказа от пищи. Дети тонко чувствуют эмоциональное состояние родителей. Учеными установлено, что уже шестимесячные дети плачут при виде расстроенной матери. Плохое настроение матери передается ребенку. Дети реагируют на ссоры между родителями, на тон их голоса. К концу первого года жизни ребенок не

²¹ Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург, 1995. – С. 310.

только плачет, если при нем кого-то обижают, но и делает попытки утешить. Можно скорее обмануть взрослого, чем ребенка в тех чувствах, которые мы к нему испытываем.

Развитие речи и двигательной активности ребенка способствует все более действенному характеру его сочувствия. Но все эти эмоциональные реакции ребенка на состояние матери еще нельзя в полной мере отнести к сочувствию или сопереживанию. Здесь скорее пока синтония, эмоциональное заражение состоянием другого.

Существует точка зрения, согласно которой для детей начала раннего возраста характерно неумение понимать эмоциональное состояние другого (А.Н.Леонтьев, 1975 г.). Когда дети видят, что другому плохо, они часто приходят в замешательство. Они могут рассмеяться или не знают, как им реагировать на происходящее. В работе Е.П.Ильина приводятся результаты исследований зарубежных ученых М.Радтке-Ярроу (1983 г.) и К.Цан-Вакслер и др. (1992 г.), в котором матерей просили сделать вид, что они только что ушиблись. Дети в возрасте 21 месяца были озадачены и обеспокоены случившимся. Но уже через три месяца в аналогичной ситуации некоторые дети стали утешать мать. Отсюда ученые сделали вывод, что сопереживать чужому горю дети начинают выучиваться в возрасте между 18-м и 24-м месяцами, т.е. между полутора-двумя годами²².

В два года дети, если видят слезы, утешают, делятся сладким. Их сочувствие распространяется не только на близких взрослых, но и на сверстников. Н.И.Лысенко наблюдала, как двухлетние дети активно соучаствуют в переживаниях сверстников не только по просьбе взрослого, но и по собственной инициативе. Накопление собственного опыта помогает дошкольнику понять, когда другому плохо. После полутора-двух лет увеличивается эмоциональная отзывчивость, осуществляется аффективная вовлеченность в состояние другого. Она протекает посредством заражения (синтонии), в результате которого эмоциональное состояние одного ребенка непосредственно передается другим детям. Осуществляется переход от эмоциональной реакции к аффективному содействию.

В возрасте 2-3 лет дети начинают осознавать то, что другие люди имеют свои эмоциональные состояния, не зависящие от их собственных. Дети оказывают посильную помощь пострадавшему, утешают плачущего, однако проявление ими сочувствия кратковременно и привязано к данному моменту и конкретной ситуации. Также с двух лет у детей наблюдается сорадование, как форма сопереживания. Оно заключается в том, что дети привлекают других к участию в удовольствии, нередко делятся сладостями, игрушками. Начиная с 3-х лет заметно растет сорадование не только близким людям, но и другим, не членам семьи.

²² Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб., 2001. – С. 217.

Л.А.Пеньевская (1984) отмечает, что в возрасте 3-4 лет дошкольники отличаются большой эмоциональностью, побуждающей их к активному выражению сопереживания товарищам. По данным исследований наиболее часто отзывчивость детей трех лет проявляется в утешении огорченного, обиженного товарища, причем лишь в том случае, если огорчение ребенка выражается наглядно – крик, слезы, падение, царапины. Это объясняется повышенной эмоциональностью малышей. Причем у детей этого возраста отмечены попытки понять причины огорчения другого. Вместе с тем в проявлениях сочувствия товарищу много чисто импульсивного. На крик и слезы часто откликаются даже те дети, которые не отличаются особой отзывчивостью. Если же сверстник перестал плакать, они уже не выражают ему сочувствия.

Эмоционально-утешительная реакция, вызванная неблагополучием сверстника, особенно ярко проявляется в дошкольном возрасте. При этом ребенок не только, подобно зеркалу, "отражает" то или иное состояние другого, но испытывает не тождественные этому состоянию эмоции, например, жалость в ответ на его плач и гнев, направленные на обидчика. В дошкольном возрасте ребенок осваивает высшие формы экспрессии – выражение чувств с помощью интонаций, мимики, пантомимики, что позволяет ему понять переживания другого человека.

Психологические и педагогические исследования свидетельствуют о том, что дети дошкольного возраста способны к оказанию взаимопомощи, и формы ее могут быть разнообразными. Это дружелюбное отношение к товарищам, сочувствие их переживаниям, активность в поиске способов помочь им. Дети в доступной им форме выражают внимание к своим сверстникам, утешают при огорчении, помогают выполнить трудное задание, делятся игрушками. Безусловно, подобные формы отношения проявляются далеко не всеми детьми. Можно наблюдать, что при полном осознании нужд и желаний сверстников, ребенок зачастую может их игнорировать, проявлять равнодушие.

Для большинства детей характерен тип нестабильного и непоследовательного отношения к сверстнику. Сопереживание сверстнику во многом зависит от ситуации и от позиции ребенка. В условиях личного соперничества эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных эмоциональных проявлений в адрес ровесника, сопереживание товарищу резко снижается.

Представляет интерес исследование, проведенное зарубежными психологами Фридрихом и Стейном. Они установили, что дети, которые ведут себя просоциально (помогают, сочувствуют, делятся с товарищами), одновременно оказываются одними из самых агрессивных детей в группе. Они объясняют это тем, что в данном возрасте, для того, чтобы завоевать авторитет и стать лидером, дети используют вербальную и физическую аг-

рессию, а затем, с возрастом, дети учатся отличать социально неприемлемые формы агрессии от более принятых форм поведения.

Дети помогают друг другу в совместных играх, на занятиях, в быту и т.д. Взаимопомощь детей сохраняет свою эмоциональную основу, в ней проявляется их отношение к людям, к их переживаниям. Симпатия и сочувствие побуждают детей к совершению нравственных поступков. Если ребенок сострадает сверстнику, он может поделиться с ним самым дорогим для себя, чтобы его утешить. Пятилетний ребенок уже способен воспроизвести переживания других людей, связать их с определенными действиями.

В возрасте 5-6 лет эмоциональные реакции ребенка приобретают самостоятельный характер и возникают уже в силу осознания ребенком смысла ситуации. Если эмоциональная реакция ребенка 4-5 лет в той или иной ситуации не всегда соответствует ее сути (в одних ситуациях он проявляет эмоцию, в других остается эмоционально пассивным), то в старшем дошкольном возрасте она максимально адекватна ситуации. Дети этого возраста охотно помогают малышам и взрослым, но с меньшим желанием они делают это по отношению к сверстникам. Дело в том, что в общении с малышами ребенка привлекает позиция старшего, "учителя", а совместная деятельность с любимым взрослым доставляет радость. Помощь же сверстнику часто выступает как чисто трудовое действие.

Как отмечает Т.П.Гаврилова, сопереживание и сочувствие по-разному проявляются у детей не только в зависимости от возраста, но и от пола: сопереживание взрослым и животным чаще наблюдается у мальчиков, а форма сочувствия – у девочек. По отношению к сверстникам сопереживание чаще выражается девочками, а сочувствие – мальчиками. В целом дети чаще сочувствуют, чем сопереживают²³. В.В.Абраменкова также говорит о том, что проявления гуманного отношения к сверстнику у дошкольников зависят от их половой принадлежности: мальчики в большей степени, чем девочки склонны к эмоциональной децентрации²⁴. Эмоциональная отзывчивость девочек более наглядна и проявляется в речи. Девочки характеризуются большей социальной направленностью, вниманием к взаимоотношениям людей, а потому эмоционально-социальный опыт формируется у них раньше, чем у мальчиков. Мальчики более сдержанны в проявлении эмоциональной отзывчивости, больше реагируют на конкретную ситуацию, в которой готовы оказать реальную помощь.

Таким образом, основными формами проявления эмоциональной отзывчивости, которые можно рассматривать также и как этапы ее становления, являются: эмоциональная реакция, возникающая у младенца в 2-3 ме-

²³ Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков. – М., 1981. – С.122-139.

²⁴ Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольника как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. – 1980. – С. 14-21.

сяца; эмоциональное заражение (синтония), появление которого обнаруживается к году; эмоционально-активное реагирование на состояние другого, эмоционально-утешительная реакция, которая возникает в раннем возрасте и активно проявляется у дошкольника; эмоциональная децентрация, формирующаяся к старшему дошкольному возрасту; альтруистическое поведение, появляющееся к концу дошкольного детства.

Показателями эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста выступают следующие: ребенок проявляет интерес к эмоциональному состоянию других; эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им; тонко реагирует на настроение другого: идентифицируется с эмоциональным состоянием другого, выражает сочувствие, сопереживание; проявляет заботу по отношению к сверстникам, младшим детям, животным; осуществляет эмоционально-утешительные действия.

Перечисленные показатели составляют основу определения уровней развития эмоциональной отзывчивости у детей.

Высокий уровень эмоциональной отзывчивости характеризуется следующими показателями:

- ведущий тип эмпатии – гуманистический: дети проявляют интерес к состоянию других, ярко, эмоционально реагируют на него, идентифицируются с эмоциональным состоянием другого, выражают сочувствие, сопереживают;

- преобладает потребность в благополучии другого: проявляют заботу о других, замечают затруднения у сверстников, адекватно их оценивают и бескорыстно предлагают свою помощь;

- ярко выражена эмоционально-социальная направленность поведения: дети активно включаются в ситуацию, успокаивают, обнимают переживающего ребенка, готовы даже поделиться игрушкой или чем-либо другим, чтобы его успокоить;

- развиты эмоционально-перцептивные способности: способность замечать эмоциональное состояние другого, распознавать и адекватно реагировать на это состояние.

Средний уровень:

- ведущий тип эмпатии – смешанный, т.е. дети в одних ситуациях проявляют гуманистическую, а в других эгоцентрическую эмпатию;

- эмоционально– действенное реагирование стимулируется извне (под влиянием взрослого или сверстника);

- проявление эмоционального отклика чаще всего происходит под действием узколичного мотива – быть хорошим, заслужить похвалу, положительную оценку взрослого, привлечь его внимание;

- отсутствует внутренняя потребность в оказании помощи: дети даже если и проявляют интерес к эмоциональному состоянию других, реагиру-

ют на переживания сверстников, но при этом пытаются "взять" внимание взрослого на себя и особенности своего хорошего поведения;

– сочувствие и сопереживание носят неустойчивый характер: дети замечают затруднения у сверстников, живо откликаются на них и предпринимают попытки помочь, но быстро их прекращают.

Низкий уровень:

– преобладает эгоцентрический тип эмпатии: реагируя на переживания сверстников, дети при этом пытаются "взять" внимание взрослого на себя и особенности своего поведения, в большей степени изображая сочувствие, чем реально его переживая;

– социально-эмоциональная направленность развита слабо: свойственно проявление эгоизма, сосредоточенность на себе и своих переживаниях;

– эмоционально-перцептивные способности развиты недостаточно;

– характерно отсутствие активного, действенного выражения сопереживания и сочувствия, иногда дети делают попытки помочь сверстникам, но быстро прекращают их, не проявляют активного содействия другим даже по просьбе взрослого.

Условия развития эмоциональной отзывчивости у детей

Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Я.З.Неверович и другие ученые большое значение в развитии эмоциональной отзывчивости у детей придавали сформированности у них эмоционального воображения и эмоционального предвосхищения, т.е. способности заранее представить и пережить смысл той или иной ситуации и предпринимаемых действий. Эта способность осведомляет ребенка о том, в каких отношениях он сам или другой находится с окружающей социальной средой и побуждает его ликвидировать имеющий место разлад, а также дает возможность предвидеть последствия своих действий и поступков. Экспериментальное исследование Я.З.Неверович показало, что дети как среднего, так и старшего дошкольного возраста способны к проявлениям эмоционального предвосхищения²⁵.

Решающая роль в становлении эмоциональной отзывчивости принадлежит конкретным условиям, в которых живет и воспитывается ребенок, и тому широкому практическому опыту, который он приобретает в этих условиях. Формирование отзывчивости и простейших видов взаимопомощи должно протекать на широкой гуманистической основе детского взаимного расположения, в атмосфере, поддерживающей положительное эмоциональное состояние дошкольников, при постоянной опоре на пример взрослого, его отзывчивого и внимательного отношения к детям.

Психологические исследования ряда ученых (О.С.Газман, В.А.Петровский и др.) свидетельствуют о большой роли механизма неосознае-

²⁵ Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М, 1986. – С. 32-51.

мого ребенком "заражения" чертами педагога, заимствования детьми особенностей поведения воспитателя. Воспитатель, не умеющий увлечь детей своими переживаниями, заразить своими чувствами – плохой воспитатель. Нет ничего хуже, когда педагог скрупулезно разбирает, что такое добро, как надо поступать в том или ином случае, не выражая при этом ярко и понятно для детей свое личное отношение к поступку, явлению, факту. Воспитатель должен прежде всего замечать и поощрять всевозможные "ростки" положительных проявлений детей в отношении друг с другом: добрые намерения, дела, поступки. О них нужно говорить выразительно и развернуто, в то время как отрицательным проявлениям в отношениях следует уделять внимание совсем по-другому. Очень часто поведение педагога и детей направлено на то, чтобы осудить обидчика, при этом нередко почти полностью забывают об обиженном ребенке. Гораздо эффективнее действует противоположный прием: фиксация внимания и детей, и воспитателя не на обидчике, а на обиженном ребенке. Воспитатель жалеет пострадавшего ребенка, утешает, говорит ласковые слова. К такому эмоциональному выражению содействия и сочувствия он активно привлекает других детей, включая их в акт заботы и оказания помощи. Воспитатель постоянно подчеркивает нравственный рост и совершенствование ребенка: было трудно, но он не отступил, преодолел соблазн и помог сверстнику. Подобные действия педагога приводят к тому, что взаимоотношения с другими лицами оказываются в центре внимания, размышлений и переживаний ребенка.

В группе детского сада необходимо создать такую обстановку, чтобы у ребенка возникало положительное эмоциональное отношение к окружающим его людям. Педагогу не следует скупиться на ласку при общении с маленькими детьми. Дети должны иметь возможность доверчиво полагаться на постоянную заботу и поддержку со стороны взрослых. Это создает у них ощущение эмоционального благополучия, комфорта и способствует свободному самовыражению. При скупости эмоциональных проявлений взрослых у детей наблюдается безразличие к тому, что происходит вокруг них, формируется холодность и замкнутость.

Для воспитания гуманистического отношения к людям в условиях детского сада очень важно проявление воспитателем равного отношения ко всем детям. Нельзя противопоставлять одних детей другим, сравнивать их между собой. Необходимо привлекать внимание к "отверженным", замкнутым детям, поощрять успехи детей, видеть их способности и качества человечности, с пониманием относиться к проблемам детей. Только в атмосфере равенства, взаимного принятия и уважения взрослый приобщает ребенка к духовным ценностям, открывает перед ним мир человеческих переживаний, учит не только соучастию, но и содействию в жизни других людей.

Благоприятный эмоционально-психологический климат невозможен без дружеского, доверительного общения детей друг с другом, с воспитателем, помощником воспитателя, в лице которых ребенок надеется встретить поддержку, понимание и сочувствие. Создавая эмоционально комфортную психологическую среду, взаимодействуя и сотрудничая с ребенком, взрослым следует помнить о ряде важных правил:

- если ребенка постоянно критикуют, он учится ненавидеть;
- если ребенок живет во вражде, он учится агрессивности;
- если ребенка высмеивают, он становится замкнутым;
- если ребенка хвалят, он учится быть благодарным;
- если ребенок растет в упреках, он учится жить с чувством вины;
- если ребенок растет в терпимости, он учится принимать других;
- если ребенка подбадривают, он учится верить в себя;
- если ребенок растет в честности, он учится быть справедливым;
- если ребенка поддерживают, он учится ценить себя;
- если ребенок живет в безопасности, он учится верить в людей;
- если ребенок живет в понимании и дружелюбии, он учится находить любовь в этом мире.

Эти правила определяют стратегию взаимодействия педагога с ребенком:

- каждому ребенку каждый день максимум внимания, ласки, доверия и любви;
- понимать, чувствовать и принимать каждого ребенка;
- эмоционально откликаться на проблемы каждого ребенка, какими бы мизерными они ни казались;
- искренне радоваться успехам и достижениям малыша;
- видеть и отмечать в ребенке лучшее;
- стремиться понять мотивы ребенка и не приписывать ему своих "взрослых" мотивов;
- чаще аргументированно хвалить ребенка его родителям и никогда не жаловаться им на него;
- действовать исключительно в интересах ребенка;
- помнить, что каждый ребенок неповторим (это отдельная психологическая федерация);
- верить и доверять ребенку;
- видеть и выявлять возможности и способности каждого;
- избегать принуждения, насилия, подавления воли ребенка, предоставлять ему свободу выбора в той или иной ситуации;
- смотреть на происходящее с ребенком и вокруг него глазами ребенка, с его детской и индивидуальной позиции.

Известно, что совместная деятельность – это своего рода "школа чувств". Она обеспечивает условия для формирования многих личностных

качеств, которые характеризуют ребенка как существо высшее, социальное. Ребенок учится сопереживанию, овладевает умением проявлять свое отношение и отражать его в разных, доступных возрасту формах.

Учеными установлено, что управлять ходом развития и становления эмоциональных отношений ребенка к другим людям можно, изменяя условия деятельности (А.В.Запорожец, А.Д.Кошелева, 1986 г.). Так, в условиях индивидуального выполнения деятельности эмоциональные проявления ребенка сопровождают предметно-операционную ее сторону, т.к. в этом случае доминирует предметная задача. Но в том случае, если ребенок выполняет деятельность рядом или вместе с другими, то решается смысловая задача и происходит освоение действия в системе отношений со взрослым или сверстником²⁶.

Практическое взаимодействие ребенка со взрослыми или сверстниками порождает определенные эмоциональные проявления, способствует закреплению их в устойчивых жизненных отношениях, позициях, установках. Исследования А.Д.Кошелевой, Я.З.Неверович, а так и анализ проведенной под руководством автора данного пособия опытно-экспериментальной работы по социальному развитию в детских садах г. Великого Новгорода, позволили обнаружить зависимость формирования у детей дошкольного возраста положительного отношения друг к другу, чувства дружбы и товарищества, симпатии к малышам от характера осуществляемой ими деятельности и организации взаимодействия взрослого с ребенком и ребенка с ребенком в процессе ее протекания. Если эта деятельность организована таким образом, что ее осуществление объективно требует кооперации и взаимопомощи, а достижение значимой цели предполагает объединение усилий всех участников, то создаются условия для возникновения общности эмоциональных переживаний и взаимной симпатии между членами детской группы.

В противном случае, когда деятельность детей по своему содержанию лишена объединяющего начала, когда цели одного из членов группы приходят в противоречия с целями другого, в этих условиях начинают складываться отрицательные отношения между детьми. При индивидуальной работе дети часто не замечают трудностей даже у сверстника, сидящего за тем же самым столом, и тем более не выслушивают друг друга, не откликаются на жалобы товарища.

Естественно предположить, что для формирования у детей таких качеств, как человечность, отзывчивость, гуманность, будут иметь значение те ситуации, в которых ребенок будет действовать не один, а вместе с другими детьми. Однако не следует думать, что совместная деятельность оказывает положительное влияние как бы автоматически. Чтобы она действи-

²⁶ Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З. Неверович. – М., 1986. – С. 51-60.

тельно способствовала развертыванию между детьми положительных взаимоотношений, чтобы ребенок видел сверстника, понимал его и откликнулся на его состояние, недостаточно только общей задачи, которая должна воплотиться в совокупном продукте.

Очень важно задать конкретную форму взаимосвязи и взаимозависимости отдельных предметных действий (распределить этапы деятельности, действия, обозначить точки соприкосновения, выделить воздействия и т. п.), которая способствовала бы развертыванию между детьми активного общения по поводу работы, включая обсуждение социального смысла деятельности, ее назначения, вклада отдельных участников, условий ее успешного осуществления.

Ведущей деятельностью ребенка-дошкольника является игра. Особое значение имеют игры с исполнением ролей в воображаемых ситуациях, или, как называют их дети, игры "понарошку". Эти игры возможны благодаря человеческой способности представить себя на месте другого, мысленно перевоплотиться в него, отождествить себя с ним. Игры подобного рода обогащают эмоциональный опыт ребенка, позволяют испытывать чувства, которые в жизни могут быть недоступны. В процессе игры формируются гуманистические, альтруистические чувства и отношения: внимание к нуждам других, способность считаться с ними, сочувствие чужим бедам и т.д.

Особое значение игре для развития способности "социально-психического зрения" и непосредственного вживания в социальный мир придавал В.В.Зеньковский. Как известно, в игре ребенок отражает тот социальный опыт, тот опыт взаимодействия и отношений, который он наблюдал в жизни и который так или иначе эмоционально пережил и интуитивно почувствовал. Именно с этого эмоционального проникновения в "роль" (мамы, папы, доктора и др.) и начинается, по мнению В.В.Зеньковского, процесс эйективации, т.е. открытия в других людях внутренней жизни. В ходе игры ребенок, выполняя какую-либо роль, совершает те действия, движения, вербализации, которые он видел и слышал. Ученый называет процесс выполнения роли ребенком фазой "телесного и психического выражения чувств в игре", после и на основе которой развивается и психически оформляется определенное эмоциональное вживание в чужую душу. Значимую роль в процессе вживания играет фантазия ребенка, которая пробуждает и развивает в нем все новые социальные чувства, способствует осознанию того, что может чувствовать другой, изображаемый ребенком человек. Возникшие у ребенка "первичные социально-психические прозрения" в игре проявляются, закрепляются и обогащаются²⁷.

Участие в играх детей воспитателя в той или иной роли делает их социально богаче как по содержанию, так и по многообразию тех социальных действий, которые выполняют дети, подражая взрослому. Кроме того, вос-

²⁷ Зеньковский В. В. Психология детства. – Екатеринбург, 1995. – С. 52-56.

питатель привлекает внимание малышей к тем положительным эмоциональным взаимоотношениям (игровым и реальным), которые обнаружил кто-то из детей во время игры, одобряет малейшие проявления гуманных чувств.

Игровая деятельность детей не исчерпывается только сюжетно-ролевыми играми, хотя они наиболее характерны для дошкольников. Разновидностью сюжетно-ролевой игры является игра-драматизация. Игры-драматизации создают реальные возможности для объединения детей, формирования нравственных качеств. Разнообразные приемы игр-драматизаций, в которых происходит сближение детей с персонажами произведений, позволяют не только вызвать эмоциональный отклик каждого ребенка, но и создать условия для переживания им таких чувств, которые могут способствовать более глубокому и адекватному пониманию состояний других людей – детей и взрослых, а также изменять, корректировать (если это необходимо) что-то в поведении ребенка по отношению к другим.

Рассмотрим пример из опытно-экспериментальной работы детского сада № 62 г. Великого Новгорода по социальному развитию детей. Воспитатель средней группы (4-5 лет) драматизирует с детьми сказку "Лиса и заяц", в которой как бы случайно роль зайчика достается агрессивному ребенку, а роль петуха, его спасителя – несмелому, застенчивому.

Такое распределение ролей не случайно, т.к. одному из детей, агрессивному, необходимо почувствовать на себе, пережить неприятные эмоции, связанные с насилием, а другому, застенчивому, почувствовать радость от активной позиции защитника слабого (зайчика). Последующая рефлексия эмоциональных переживаний каждого "артиста" убеждает в том, что воспитатель выбрала эффективный прием использования драматизации для обогащения детей новыми для них переживаниями, помогающими им понять те состояния, которые переживают дети в ситуациях взаимодействия друг с другом. Подобные приемы перевоплощения дают возможность ребенку преобразовывать самого себя. Однако следует заметить, что в игре-драматизации все же сохраняется определенная грань между Я-реальным, Я-актером и Я-ролевым.

Тесно связана с игрой трудовая деятельность дошкольника. В труде, как и в игре, ребенок осваивает сферу социальных отношений. Здесь, как и в игре, воспитатель является образцом для подражания: показывает не только приемы работы, но и пример взаимодействия с другими: оказывает помощь в случаях затруднений, радуется успешно выполненным совместным действиям и полученному результату, отмечает успехи каждого, сколь бы малы они не были, благодарит за совместно выполненное дело и т. п. Любая работа оценивается позитивно, все вместе радуются ее результату и больше всего тому, что помогли кому-то, сделали что-то для всех и одно-

временно для себя, если бы не усилия каждого, то и дело бы так не спорилось. Недостаточно организовать трудовую деятельность детей, важно так построить в ее процессе взаимоотношения, чтобы каждый чувствовал свою значимость для выполнения общего дела и оценивал по достоинству вклад другого, умел с пониманием и сочувствием относиться к затруднениям и связанными с ними огорчениям товарищей, замечать, когда им требуется помощь и оказывать ее, и испытывать удовлетворение от совместно сделанной работы.

Решающая роль в становлении эмоциональной отзывчивости принадлежит конкретным условиям, в которых живет и воспитывается ребенок и тому широкому практическому опыту, который он приобретает в этих условиях. Формирование отзывчивости и простейших видов взаимопомощи возможно лишь на широкой гуманистической основе детского взаимного расположения, в атмосфере, поддерживающей положительное эмоциональное состояние дошкольников, при постоянной опоре на позитивный пример взрослого, его отзывчивого и внимательного отношения к детям.

Значительная роль в развитии и воспитании у ребенка дошкольного возраста эмоций сопереживания и сочувствия принадлежит конечно же семье. В условиях семьи складывается присущий только ей эмоционально-нравственный опыт: убеждения и идеалы, оценки и ценностные ориентации, отношение к окружающим людям. Предпочитая ту или иную систему оценок и эталонов ценностей, семья в значительной степени определяет уровень и содержание эмоционального и социально-нравственного развития ребенка.

На социальное поведение ребенка влияет поведение родителей, а также их отношение к своим детям. Наблюдения показывают, что у родителей, помогающих другим людям, относящихся с пониманием и сочувствием к несчастью других, скорее всего, будут также альтруистичные и помогающие дети.

Заботливое отношение к каждому ребенку способствует воспитанию отзывчивости. Дети чутко реагируют на проявление доброжелательности или недоброжелательности по отношению к ним. Родительская несправедливость и невнимательность ожесточают сердце ребенка, ставят его в конфликтные отношения со взрослыми и сверстниками.

Во многих исследованиях отмечается тормозящее влияние на развитие чувств детей отрицательных эмоциональных состояний, вызываемых многочисленными причинами, из которых наиболее частой является отсутствие достаточного интимного эмоционально-положительного общения со взрослыми ("интимного контакта"). Под "интимным контактом" нужно понимать установление таких отношений, при которых ребенок видел бы глубокую, искреннюю заинтересованность взрослого в том, что с ним про-

исходит, и чувствовал, что его переживания находят искренний живой отклик.

Нередко родители, обеспечивая детей всевозможно лучшими бытовыми условиями, заботясь об их здоровье и учебе, упускают из вида потребность каждого ребенка в тесном контакте с матерью и отцом. Их родительская любовь в данном случае оказывается весьма односторонней, потому как она лишена эмоций. Каждый человек испытывает естественную потребность в эмоциональном тепле и поддержке. Особенно это необходимо детям. Малолетние дети особенно остро ощущают потребность в близких доверительных эмоционально позитивных контактах со взрослыми.

Детям очень важно ощущать безопасность, уверенность и доверие, прежде чем они смогут по-доброму относиться к окружающим. Воспитанные в недостатке любви и ласки, они вырастают холодными и неотзывчивыми. Чуткость воспитывается чуткостью. Семья, родители призваны научить детей эмоциональной чуткости на простейших и доступных примерах. Следует не бояться делиться с детьми своими переживаниями. Эмоциональную чуткость нельзя воспитать холодной беспристрастностью и спокойным равнодушием. Дети должны чувствовать и понимать, что дорого родителям, близким, что их огорчает, радует, тревожит.

Для нормальной, благополучной семьи характерна атмосфера родственных эмоциональных связей, насыщенность, непосредственность и открытость проявлений ими любви, заботы, переживания. Наиболее велико влияние этой атмосферы на ребенка в дошкольном возрасте. Любовь родителей к ребенку, их забота о нем, вызывают у малыша ответный отклик, делают его особенно восприимчивым к нравственным установкам.

По утверждению Н.П.Аникеевой, ребенок чувствует любовь родителей, если: родители умеют доступно выражать свои чувства ребенку; ребенок соответственно понимает родителей; родители понимают внутреннее состояние ребенка и способны воспринять выражаемые ребенком чувства любви, привязанности. Чуткость, внимание, доверительный тон, вызывают ответное желание поделиться своими радостями, переживаниями. Ежедневные проявления теплоты – незаметная, но очень важная поддержка для ребенка, дающая ему ощущение, что он нужен и любим.

В связи с выше сказанным позволим себе **немножко полезной лирики**. Стихи Сергея Погореловского (из "педагогической копилки" воспитателя Т.С.Лебедевой).

Хитрая мама

Простясь до завтра с детским садом
Шагает дочка с мамой рядом,
Но вот заныла по пути:
- Устала я шагать-идти!
- Зачем шагать?-сказала мать.
Попробуй зайцем поскакать.
Вот так. Еще давай-ка!
Отлично! Ай да заяка!
Теперь попробуй покажи-ка,
Как семенит к норе ежика...
Теперь, как бегают щенки.
Ух как! Стремглав, не чуя ног!
Как за птенцом крадется кошка?
Неслышно, вкрадчиво, сторожко...
А как ступает слон большой?
Трясутся стены дома!
А как бельчонок... Но постой!
Вот мы уже и дома!

Заленился папа что-то...

Заленился папа что-то..
- Поиграем!
- Неохота...
С таким ленивым папой
соскучишься совсем...
- Я мишка косолапый!
Сейчас тебя я съем!
- Мишка ты, негодник?!
А вот я – охотник!
Взял тебя я на прицел.
Удирай, покуда цел!
- Спрячь свое ружьишко!
Я уже не мишка.
Я машина КАМАЗ
Как помчусь я сейчас-
прочь с дороги!
- Не уйду.
- Угодишь в больницу!
- Штраф за быструю езду!
- Я – милиция!
Не напрасно я старался:
Вот как папа разыгрался!
А теперь, усевшись тесно
на диване в уголке,
Мы толкуем на чудесном,
небывалом, неизвестном,
Чрезвычайно интересном
никакойском языке!
- Ырды-эрды!
- Дурды-дэрды?
- Хвырды-швырды?
- Бурбарак!...–
Все понятно, между прочим.
Мы в восторге, мы хохочем!
Хорошо бы, между прочим,
Чтобы чаще было так!

Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы

Ключевые понятия: эмпатия, аффективная вовлеченность, эмпатические реакция, синтония, эмоциональная отзывчивость, эмоциональное воображение, эмоциональное предвосхищение, эмоциональная связь, эмоциональная децентрация, эмоционально-утешительная реакция, эйективация, просоциальное поведение.

Вопросы на понимание:

1. Охарактеризуйте сущность понятия "эмоциональная отзывчивость", назовите ее проявления.
2. Выделите основные закономерности развития эмоциональной отзывчивости у детей от рождения до семи лет.
3. Назовите внешние и внутренние условия формирования эмоциональной отзывчивости у детей.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе анализа выше изложенного текста и изучения рекомендованной, а также дополнительной литературы подготовьте мини-рефераты по темам:
 - предпосылки развития основ эмоциональной отзывчивости у детей младенческого возраста;
 - психологические основы и условия развития эмоциональной отзывчивости у детей 1-3 лет;
 - особенности и условия развития эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста.
2. Опишите примеры проявления отзывчивого поведения детьми (Вашими сверстниками или другими людьми) на основе наблюдений, чтения художественных произведений, просмотра кинофильмов и прочего личного опыта.

Рекомендуемая литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие ребенка в детской субкультуре. – М., – Воронеж, 2000. – 416 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1980. – С.79-175.
3. Битянова М.Б. Познание и понимание людьми друг друга в процессе общения // Школьный психолог. – 2000. – № 27. – С. 9-13.
4. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М.Виноградовой – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.

5. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 122-139.
6. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. – № 2.– С. 147-159.
7. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия. 1996. – 348 с.
8. Нравственное воспитание дошкольников / Под ред. В.Г.Нечаевой, Т.А.Марковой. – М.: Просвещение, 1984. – 272 с.
9. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.
10. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ. ред. А.М.Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
11. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 174 с.
12. Реан Л.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.; М.: – Прайм-Еврознак: Нева: Олма-Пресс, 2001. – 652 с.
13. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988. – 232с.
14. Хобсон К.Ф., Робинссон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Под ред. М.С.Маковецкого. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – 511 с.
15. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д.Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
16. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание. – М.: Знание 1976. – 64 с.

2.4. Освоение ребенком социально-нравственных знаний, свойств и способов поведения в социуме.

Психологические основы развития социально-нравственных качеств и свойств у детей

Развитие социальных потребностей и мотивов у ребенка. Формирование социальной компетентности у детей в раннем и дошкольном детстве. Становление социально-нравственных отношений у детей. Аспекты нравственных знаний и пути их формирования. Уровни моральной восприимчивости у детей. Осознание моральных норм и правил. Внутренняя и внешняя регуляция поведения. Становление "внутренних этических инстанций" у детей. Соотношение вербального и реального поведения детей. Условия формирования у ребенка способности следовать социально-нравственной норме.

Другое направление развития и формирования социальных способностей в структуре социально-адаптивной индивидуальности, тесно связан-

ное с развитием социально-перцептивных способностей и развитием эмоциональной отзывчивости у детей, – усвоение ребенком социально-нравственных знаний и соответствующих форм и способов поведения в обществе.

Социально-нравственные знания – это система представлений и понятий о нравственных нормах и правилах поведения в социуме, и принятых ребенком в качестве лично значимых (пусть даже на не всегда осознаваемом уровне).

Главная моральная сила детства состоит в моральной чистоте, искренности, непосредственности, простодушии, открытости, наивности ребенка. И тем не менее, как совершенно справедливо заметил В.В.Зеньковский, "...человек в своем развитии стоит прежде всего и больше всего перед моральной задачей ... найти присущую нашей индивидуальности идеальную форму. ... В этике с большим, чем где бы то ни было, правом должен быть утверждаем плюрализм, а смысл этического плюрализма состоит в том, что этический идеал – не один для всех, а для каждой индивидуальности есть *свой* идеал и, конечно, *свой* путь к нему. В свете этического плюрализма многое становится ясным в духовном созревании детской души, по новому освещаются для нас зигзаги и неправильности этого развития, недостатки и своеобразие индивидуальности. Детское упрямство, апатия, лень и т. п. часто восходят к невозможности для ребенка примириться с тем Прокрустовым ложем, на которое его хотят уложить родители, педагоги, среда. Дитя ищет своего пути к своему идеалу, а мы навязываем ему наш идеал и непременно хотим, чтобы дитя двигалось именно по нашей указке..."²⁸.

Задача психологии заключается не в том, чтобы проанализировать и оценить цели морального развития, а в том, чтобы изучить, *как, в каких формах* развивается в ребенке (вообще в человеке) моральная жизнь.

Основой социально-нравственного формирования личности являются *социальные потребности и мотивы*, развитие которых начинается очень рано. Новорожденный ребенок представляет собой биосоциальное существо. Однако очень скоро, примерно в 2-2,5 месяца у него появляется комплекс оживления, когда малыш реагирует на взрослого не только потому, что он нуждается в удовлетворении тех или иных биологических потребностей, а и потому, что хочет удержать взрослого возле себя, используя для этого доступные ему средства: оживление, телодвижения, звуки, улыбку. Эти проявления можно рассматривать как зарождение социальных потребностей и мотивов. На протяжении раннего и дошкольного детства у ребенка развивается многообразная система социальных потребностей и мотивов: потребность в эмоциональном контакте, новых впечатлениях, общении, потребность в признании, уважении и любви, привязанность к близким и друзьям, желание заслужить их одобрение и поддержку, интерес

²⁸ Зеньковский В.В. Указ. соч. С. 157.

к социальной жизни и социальным отношениям, желание быть принятым другими людьми, быть значимым для них, стремление соответствовать социальным ожиданиям.

Уже в конце младенческого возраста малыш начинает адекватно вести себя в ответ на запрет или поощрение взрослого. К примеру, ребенок тянет ручку к горячему стакану, а взрослый говорит ему: "Ай-ай! Нельзя. Это горячо!" И малыш отдергивает ручонку, повторяя за взрослым: "А-а! Го-о" или как-то иначе.

В раннем возрасте ребенок в своем поведении ориентируется, в основном, на эмоциональную реакцию взрослого, его порицание или поощрение. Основной мотив поведения ребенка раннего возраста – заслужить одобрение взрослого, быть для него значимым и любимым. И в том случае, если взрослый предъявляет к ребенку адекватные его возможностям и уровню понимания требования, ребенок достаточно легко и быстро усваивает норму поведения и следует ей. После полутора лет у детей начинают формироваться представления о нормах–идеальных образах объектов, событий и поведения. События, нарушающие определенные нормы, могут вызывать у ребенка тревогу. Двухлетние дети расстраиваются, если не могут соответствовать нормам поведения, установленным другими людьми, и вместе с тем очень довольны, если им удается соответствовать критериям, установленным ими самими. Этот возраст является очень значимым в усвоении того, что такое хорошо и что такое плохо.

В раннем детстве ребенок начинает сравнивать себя со взрослым, хочет быть таким, как он, пользоваться такой же независимостью и самостоятельностью, причем не потом, а немедленно. У ребенка появляется стремление к волеизъявлению. В этот период требуется очень гибкая система взаимоотношений взрослого с ребенком. И очень важно создавать условия для реализации возросших возможностей малыша, что требует организации новых форм его деятельности. Удовлетворение притязаний трехлетних возможно в предметно-исследовательской практической деятельности и в игре, т.к. очень важным в становлении социально-нравственных способов поведения является характер взаимодействия взрослого с ребенком раннего возраста в процессе ведущей в данный период детства предметно-практической деятельности, благодаря которой ребенок овладевает разнообразными культурными действиями.

Прежде всего следует исходить из того, что для малыша очень важно удовлетворение потребности в деятельности, активном познании предметного мира, достижении конкретного результата и признании взрослым его достижений. Для удовлетворения этих потребностей ребенка взрослому необходимо создавать условия для включения ребенка в деятельность, обеспечивать ситуацию успеха в ней, замечать и отмечать его достижения, поощряя к выполнению все более сложных действий с предметами.

Однако следует помнить, что важно отмечать действительные достижения ребенка, адекватные его возрасту и индивидуальным возможностям, и ни в коем случае не захваливать малыша.

Ребенок раннего возраста уже довольно сложное социальное существо. Он остро реагирует на любую ситуацию, обнаруживает во взаимоотношениях с людьми множество оттенков настроения, которое уже может сохраняться некоторое время без изменений. К двум годам у ребенка складывается свой стиль социальных отношений, формируется социальная компетентность. Б.Уайт выделяет три главных показателя социальной компетентности у ребенка второго года жизни: 1 – использование взрослого как помощника; 2 – переживание гордости за свои достижения; 3 – овладение начатками (на наш взгляд) ролевой игры и появление фантазии²⁹. Ребенок обладает большим разнообразием коммуникативных навыков и умений: привлечение и удержание внимания взрослых, использование взрослых в качестве опоры при решении задач, выражение своего расположения или враждебности по отношению к кому-либо, способность вовлекать взрослого в разные виды деятельности.

Взаимодействие взрослого с ребенком раннего возраста, как правило, сопровождается речью. В раннем возрасте происходит развитие активной речи ребенка. В этот период он усваивает от 30-40 до 1500 слов к концу третьего года жизни. А.Б.Добрович, ссылаясь на мнение А.Р.Лурия, утверждает, что учиться говорить – значит учиться думать, т.е. создавать мир в понятиях, а не просто в чувственных образах, как животные. Даже слово, значение которого еще не вполне ясно ребенку, становится для него тем не менее вспомогательным ориентиром, благодаря чему он схватывает с поразительной быстротой множество сложных отношений реального мира (1987). Речь постепенно становится важнейшим средством общения взрослого с ребенком, передачи ему общественного опыта и управления его деятельностью со стороны взрослых, а позднее и самоуправления.

Важным достижением в развитии ребенка 1,5-3-х лет является его способность слышать речь взрослого, выполнять его указания, просьбы, подчинять свои действия словесным требованиям старших людей, научаясь тем самым управлять своими действиями. После полутора лет подчинение действий ребенка словесным указаниям взрослых становится более прочным, но все же может нарушаться в случае, если между указанием и исполнением вводится отсрочка во времени или если указание вступает в противоречие с привычным, закрепившимся действием. В.С.Мухина приводит такой пример, подтверждающий это положение. На глазах у ребенка рыбку, с которой он только что играл, помещают под перевернутую чашечку. Затем говорят ему: "Рыбка под чашечкой, достань рыбку!", но при этом задерживают ручку ребенка на 20-30 секунд. После задержки ребенок

²⁹ Уайт Б. Первые три года жизни / Пер. с англ. – М., 1982. – С. 132-144.

затрудняется выполнить указание, отвлекаясь на посторонние предметы³⁰. Только на третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребенка в разных условиях, вызывать и прекращать его действия, оказывать не только непосредственное, но и отсроченное влияние. Ребенок становится способным выполнять инструкции взрослых. Переход ситуативно-делового общения со взрослым на речевой этап играет большую роль в становлении самооценки ребенка, которая к трем годам из общей положительной становится уже относительно дифференцированной и конкретной. Под влиянием оценок взрослых ребенок сам начинает более четко оценивать результаты своих действий.

В процессе общения и взаимодействия с детьми раннего возраста необходимо принимать во внимание то, что они действуют не задумываясь, под влиянием возникающих в данный момент чувств и желаний. Эти чувства и желания вызываются прежде всего тем, что попадаетея им на глаза. Поэтому поведение детей зависит от внешних обстоятельств. Взрослый может достаточно легко отвлечь или привлечь малыша к чему-либо. Поскольку поведение детей определяется характером их чувств и желаний, большое значение имеет развитие у них таких чувств, которые побуждают учитывать интересы других людей, поступать в соответствии с требованиями взрослых.

И.Ю.Кулагина считает, что развитие эмоционально-потребностной сферы зависит от характера общения ребенка со взрослыми и сверстниками. В общении со взрослыми преобладают мотивы сотрудничества, хотя и сохраняется чисто эмоциональное общение, необходимое на всех возрастных этапах. И.Ю.Кулагина пишет, что "помимо безусловной любви, эмоционального тепла, ребенок ждет от взрослого непосредственного участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то строительство башни из кубиков или освоение столовых приборов. Вокруг таких совместных действий и разворачиваются новые для ребенка формы общения со взрослыми"³¹.

Как уже отмечалось нами выше, ребенок в этом возрасте начинает активно проявлять стремление к самостоятельности, независимости от взрослого, изъявлять свою волю, что требует от старших терпеливого, внимательного и гибкого поведения по отношению к малышу, поддержка его инициативы и самостоятельности и вместе с тем готовность придти ему на помощь оказать ее ненавязчиво и незаметно.

В связи с этим уместно, на наш взгляд, привести ряд правил взаимоотношений взрослого с ребенком, предложенные Ю.Б.Гиппенрейтер: оставить ребенка в покое, если он делает что-то сам и делает это с удовольст-

³⁰ Мухина В.С. Психология дошкольника / Под ред. Л.А.Венгера. – М.: 1975. – С. 30-35; 72-110.

³¹ Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие. – М., 1997. – С. 76.

ваем; если ребенку трудно и он готов принять вашу помощь, обязательно помогите ему, но при этом возьмите на себя только то, что он не может выполнить сам, остальное предоставьте делать ему самому, а по мере освоения ребенком новых действий постепенно передавайте их ему (1997). Таким образом, взрослый взаимодействует с ребенком в зоне его ближайшего развития, т.е. там, где ребенок может что-то уже делать сам, а в чем-то нуждается в помощи и поддержке "умного" взрослого.

Ведущей формой общения взрослого с ребенком в этот период является ситуативно-деловая. Однако эмоциональное общение несколько не утратило для малыша своей значимости. Поэтому родителям и педагогам необходимо весь процесс взаимодействия с ребенком сопровождать эмоционально позитивным, доброжелательным, понимающим общением, инициирующим его активность, самостоятельность и потребность в достижениях. В.Г.Алямовская считает, что базовыми качествами матери (а мы полагаем и педагога тоже) маленького ребенка должны быть следующие: принятие, исключаящее постоянное раздражение родителей и применение физических наказаний; отзывчивость, предполагающая внимание к ребенку и адекватную реакцию на его действия, его состояние; мотивация к обучению ребенка общению, развитию его деятельности и действий с предметами; мотивация к уходу за ребенком³².

Развитие социальной компетентности ребенка требует от взрослого таких форм взаимодействия, в которых бы он усваивал социально принятые нормы поведения и взаимоотношений. Одной из таких форм является организация пока еще достаточно примитивной ролевой игры, где ребенок, выполняя различные игровые действия, учится быть нежным, заботливым, внимательным по отношению к своей кукле-дочке и пр., усваивая социокультурные правила отношений между людьми. Взрослый – обязательный участник игр ребенка, который берет на себя те или иные роли, и через них он управляет игрой, развивает ее, вступает с ребенком в диалог, обучая его таким образом все новым игровым действиям, благодаря чему осуществляется социализация и вхождение в социум.

Как указывают Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, в дошкольном возрасте (3-7 лет) происходят качественные изменения в поведении ребёнка: произвольно управляемыми постепенно становятся поведение в целом, поступки ребёнка, а не только отдельные его действия. Поведение ребёнка сначала опосредуется образами, данными в конкретной форме поведения другого человека, а затем всё более и более обобщёнными образами, выступающими в форме словесно формулируемого правила или нормы. В дальнейшем управление своим поведением приобретает характер акта, опирающегося на сугубо внутренний образ – пред-

³² Алямовская В.Г. Организационно-методические основы партнерства педагогов ДОУ и родителей // Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. – СПб., 2003. – С. 38-43.

ставление о том, как нужно действовать в той или иной ситуации соответственно требованию других людей.

К концу дошкольного возраста у детей складываются "внутренние этические инстанции" (Л.С.Выготский). "Внутренние этические инстанции – это особого рода системные новообразования, в состав которых входят принятые субъектом социальные требования (нормы), непосредственно слитые с соответствующими эмоциональными переживаниями" (1982, с. 281).

Осуществление нравственных норм и способов поведения, как правило, требует от ребёнка в некоторой мере отказа от своих непосредственных, импульсивных желаний. Именно в это время, наряду с наполнением "внутренних этических инстанций", положительным (нравственным) содержанием, могут возникать и негативные образования, т.е. "внутренние этические инстанции" могут приобретать отрицательный знак. Основной задачей социально-нравственного развития дошкольников является создание таких условий, в которых невозможно появление асоциальных форм поведения.

Социальная компетентность ребенка-дошкольника становится качественно и содержательно иной в сравнении с преддошкольником: развивается способность к диалогу со взрослыми и детьми, умение взаимодействовать с ними. Он овладевает коммуникативными умениями и навыками, определенным уровнем культуры общения и поведения, и в своем поведении с разными людьми ребенок обнаруживает поразительную гибкость.

В дошкольном детстве у ребенка формируется моральная восприимчивость, т.е. способность воспринимать моральную норму, нравственное требование и соответствовать им. Уровень моральной восприимчивости ребенка может быть различным: 1 – знает нравственные нормы, признает их, принимает как должное, отчетливо представляет, что такое хорошо и что такое плохо; 2 – оценивает свои побуждения и чувства в соответствии с нравственными нормами; 3 – начинает формироваться группа основных моральных переживаний, которые называются совестью; 4 – готов воспринять воспитательное воздействие, которое сделает его лучше в своих глазах и глазах других людей.

Изучением осознания детьми моральных норм поведения занимался Л. Кольберг. Им предложено три уровня моральных суждений: доусловный, традиционной нравственности и посттрадиционный. Каждый из указанных уровней разделяется на две стадии.

На доусловном уровне дети дают положительную или отрицательную оценку, исходя прежде всего из последствий действия. На первой стадии, разбирая понятия добра и зла, они считают, что человеку следует подчиняться общепринятым правилам во избежание наказания. На второй стадии возникает мысль о необходимости действий, полезных для всех. Следует поступать так, чтобы удовлетворить свои потребности, и остальные вправе

делать то же самое, сообразуясь, однако, с тем, что все должно быть "почестному".

На уровне традиционной нравственности внимание сосредоточено на общественных нуждах и ценностях, превалирующих над личными интересами. На третьей стадии ребенок может придавать важное значение тому, чтобы быть хорошим человеком по своему собственному мнению и мнению других, то есть иметь добрые намерения и заботиться о людях. Типично для этой стадии поступать сообразно стереотипу, которого придерживается большинство. Все большее значение приобретают намерения, направляющие поведение. На четвертой стадии главенствует социальная точка зрения. Ребенок проявляет заботу об общественном порядке, руководствуясь не только тем, что следует его установлениям, но также и тем, что поддерживает и оправдывает этот порядок.

На уровне посттрадиционном и обоснованном общими принципами (пятая и шестая стадии) люди основывают нравственные суждения на принципах, которые сами создали и приняли, т.к., по их убеждению, эти принципы верны по своей сути.

Л.Кольберг утверждал, что дети до семи лет большей частью находятся на доусловном уровне морального развития, т.к. их поведение определяется в основном стремлением избежать наказания и получить поощрение.

Большое внимание изучению осознания детьми норм поведения уделялось и отечественными психологами и педагогами: Л.И.Божович, В.А.Горбачевой, В.С.Мухиной, Е.В.Субботским и исследования В.А.Горбачевой, посвященные усвоению детьми дошкольного возраста правил поведения, показали, что контроль за соблюдением правил другими оценка их действий, т.е. выполнение другими людьми, и прежде всего взрослыми, функции "правилоносителя" обеспечивает соблюдение правил детьми, систематически нарушавшими их ранее.

В исследованиях Л.И.Божович и Е.В.Субботского установлен ряд интересных фактов, из которых особого внимания заслуживает соотношение реального и вербального поведения. Как показывают результаты исследований, у большинства детей эти формы поведения совпадают, т.е. ребенок, придерживающийся правдивого поведения на словах, реализует его и на деле. Однако часть детей (во всех возрастах, начиная с трех лет), объявляя себя правдивыми на словах, на деле могут обманывать. Широко известны случаи, когда ребенок вовсе не считает, что нужно скрывать это, демонстрируя на словах свою приверженность правдивости и рассчитывая получить похвалу или извлечь какую-то другую выгоду.

Такая сложная система поведения, иногда наблюдаемая у детей 6-7 лет, вряд ли доступна детям 3-4 лет. Очевидно, они одинаково искренне признают необходимость быть правдивыми как на словах, так и на деле, но нарушают это требование в трудной ситуации. Если бы расхождение на-

блюдалось у большей части детей (а исследования ученых показывают, что это не так), то его можно было бы объяснить тем, что ребенок овладевает моральными знаниями раньше, чем научается строить в соответствии с ними свое поведение. Такое расхождение можно было бы принять за возрастную особенность. Однако сравнительно небольшое число детей, у которых вербальное поведение не соответствует реальному, заставляет считать несогласованность этих двух плоскостей индивидуальной, а не возрастной особенностью дошкольников. Возможная причина таких отклонений в моральном развитии лежит, по предположению исследователей, в ошибках воспитания при формировании одной из плоскостей.

В этом случае со всей очевидностью встаёт вопрос о том, как именно происходит усвоение социально-нравственных знаний. Данные знания понимаются не только как умение воспроизводить соответствующие формулировки, но и как умение действительно выделять стоящие за ними реальные жизненные отношения. Знания о нравственных отношениях включают в себя два аспекта:

- умение выделить соответствующие поступки и оценить их как хорошие или плохие, т.е. знания о том, как можно и как нельзя себя вести;
- раскрытие внутреннего нравственного смысла поступков, заключающегося в представлениях о том, почему нужно вести себя так, а не иначе.

Усвоение детьми этих сторон нравственных знаний может происходить различными путями: одновременно с оценкой поступка и осознанием его смысла и в отдельности. В последнем случае у ребёнка формируются знания о внешней стороне нравственных отношений, но отстаёт формирование внутренней, смысловой стороны нравственных норм. Возможность отрыва этих двух сторон нравственных знаний друг от друга, вероятно, является свидетельством того, что механизмы их усвоения несколько отличаются. Как известно мышление маленького ребенка конкретно, т.е. при решении какой-либо задачи он оперирует чаще всего конкретными понятиями. Эта особенность ребенка сказывается и на пути усвоения им нравственных понятий. Сначала у ребенка формируется конкретное нравственное правило, затем к нему приращивается еще одно и так далее. Например, на первых этапах формирования понятия "дружба" ребенок говорит: "Дружба – это когда делятся игрушкой". Затем он к данному понятию относит и отношения взаимопомощи, проведения вместе времени, совместные игры и другие занятия. Так постепенно происходит обогащение понятия, наполнение его определенным содержанием. Разумеется, ребенок-дошкольник не способен освоить понятие в том определении, которое может дать ему взрослый человек, у ребенка оно всегда наполнено конкретным содержанием, но смысл морального понятия ребенок схватывает.

На первых этапах нравственного развития дошкольника моральные представления и оценки детей слиты с непосредственным эмоциональным

отношением к людям, от которых эти представления и оценки исходят. Такая недифференцированность эмоционального отношения и воспитания нравственного аспекта поступков была подтверждена в экспериментах С.Г.Якобсон, В.Г.Щур. Оказалось, что, если необходимо познакомить ребёнка с каким-либо новым способом отношений между людьми, надо, чтобы образец содержал этот способ в форме, эмоционально притягательной для ребёнка.

Вследствие особенностей протекания психических процессов дошкольников, заключающихся в том, что они для своего осуществления ещё нуждаются во внешней опоре, можно утверждать, что познание нравственного смысла отношений между людьми будет более эффективно также и при его наглядном моделировании.

Но если такое знакомство детей с нравственными образцами достаточное условие для усвоения их внешней стороны, то для усвоения нравственного смысла только эмоционального отношения к носителю этих образцов недостаточно. Такое предположение вытекает из понимания смысла нравственных отношений, выражающегося в учёте тех последствий, которые повлекут за собой совершаемые ребёнком действия для другого и для него самого, в учёте переживаний и желаний другого человека и своих собственных. Многие исследователи указывают на чрезвычайно большое значение эмпатии для раскрытия нравственного смысла поступков. Эмпатия при этом может пониматься и как чисто познавательный процесс, заключающийся в осознании другого как себя, их мыслей и чувств, подобных своим, и как способность эмоционально отзываться на радость и горе других людей, и как сложное аффективно-познавательное образование, включающее в себя одновременно умение рассмотреть состояние другого человека с его точки зрения и способность сопереживать ему.

Система социально-нравственных отношений состоит из ряда взаимосвязанных элементов, различных по своей сложности и обобщённости (нормы, идеалы, принципы). Вполне естественно, что первоначально ребёнку доступны лишь самые простые социальные отношения, причём нормы в зависимости от их сложности также усваиваются детьми не одновременно.

Усвоение ребёнком социально-нравственных отношений предполагает прежде всего определённую степень развития у него таких качеств, как произвольность, самооценка, а также переход социальных, внешних по отношению к ребёнку нравственных требований в его внутренние этические инстанции. Такой переход обуславливается наличием трёх основных моментов:

- представленностью определённого нравственного содержания ребёнку, знакомства с ним ребёнка;

– раскрытием нравственного смысла, подразумевающим умение выделять переживания другого человека и ориентироваться на них в своём поведении;

– переходом имеющихся у ребёнка нравственных знаний в нравственные мотивы поведения путём выполнения нравственных норм в конкретно значимой ситуации, разрешение которой предусматривает одновременно защиту нравственной нормы и её активное, самостоятельное применение ребёнком, выступающим в качестве субъекта и объекта нравственных требований.

Так дети постепенно постигают смысл норм поведения и взаимоотношений, т.е. моральных эталонов, начинают осознавать их необходимость для регуляции отношений между людьми. Моральное развитие ребенка в большой мере зависит от того, насколько у него развита способность соотносить свои действия с эталоном поведения.

Роль моральных эталонов в развитии социальной сущности личности ребенка достаточно велика. Изучению этой проблемы посвящен ряд исследований В.А.Горбачевой, А.А.Люблинской, В.С.Мухиной и др. Психологи отмечают, что моральные эталоны выступают в качестве полярных взаимосвязанных категорий добра и зла. Ребенок постигает значение моральных эталонов через совместное со взрослыми или другими детьми общение.

Потребность соответствовать положительному эталону поведения возникает лишь в том случае, когда для ребенка тот или иной поступок или те или иные формы поведения приобретают определенный личностный смысл. Если ребенок недоволен собой, то в этом уже есть основа к перестройке его поведения. В.С.Мухина в своих исследованиях отмечает, что стремление следовать положительному моральному эталону в дошкольном возрасте опосредовано притязанием на признание со стороны других людей. В случае, если снимается социальный контроль, ребенок нередко готов действовать в соответствии с ситуативно возникающим желанием. Например, когда взрослого нет рядом с ребенком, то он может отобрать игрушку у сверстника.

В моральном развитии, как и во всяком другом, осуществляется борьба противоположностей, в результате чего в личности могут появиться негативные образования, так называемые асоциальные формы поведения и соответствующие черты личности, например, лживость, зависть, агрессивность и др. В работах В.С.Мухиной выдвигается важное положение о противоречивости психического развития детей, что соответствует общим законам развития. Автор обнаружила, что прогрессивные тенденции в развитии ребенка порождают иногда серьезные негативные последствия. Например, стремление заслужить признание взрослого, являющееся мощным

стимулом формирования многих положительных качеств, может при определенных условиях провоцировать детскую ложь.

Ложь – намеренное искажение истины в корыстных целях. Ложь может сопутствовать социальной потребности в признании, но не является обязательным компонентом самой этой потребности. В онтогенезе, когда внутренняя позиция ребенка еще только начинает определяться в рамках общественно заданной деятельности, возможно появление лжи.

Психологами доказано, что одной из причин возникновения негативных личностных образований является неудовлетворение потребности в признании у социально незрелого индивида. Обыденная жизнь постоянно сталкивает ребенка с разнообразными ситуациями, одни из которых он легко решает в соответствии с моральными нормами поведения, эталонами поведения, другие же провоцируют его на нарушение правил и ложь. Они существуют объективно: это проблемные ситуации, в которых происходит несовпадение моральных норм и импульсивных желаний ребенка. Психологически, попав в такую ситуацию, ребенок может решить ее следующим образом: 1– выполнить правило; 2– удовлетворить свою потребность и тем самым нарушить правило, но не скрывать этого от взрослых; 3 – реализовав свою потребность и нарушив правило, скрыть реальное поведение, чтобы избежать порицания. Третий тип поведения подразумевает возникновение лжи. Ложь появляется тогда, когда ребенок начинает понимать необходимость подчиняться определенным правилам, провозглашенным взрослыми, но в силу каких-то причин ему трудно им следовать в той или иной ситуации. Такие ситуации становятся для ребенка ситуациями "двойной мотивации". Притязая на то, чтобы быть признанным взрослыми, ребенок, нарушивший правило, часто прибегает ко лжи. Ложь может возникнуть как побочное следствие развития потребности в притязании, потому что волевая сфера ребенка недостаточно развита для последовательного выполнения поступков, ведущих к признанию.

Таким образом, причинами возникновения негативных личностных образований являются неудовлетворение потребности ребенка в признании; несовпадение моральных норм и импульсивных желаний ребенка; страх перед наказанием; негативный психологический климат в семье; отрицательный пример взрослого, авторитарно-декларативный тип отношений с ребенком и др.

Чтобы не допустить возникновения негативных личностных образований у детей, взрослым необходимо знать и своевременно устранять эти причины, организуя процесс взаимодействия с ними адекватно особенностям возрастного, морального и индивидуального развития каждого ребенка.

Большую роль в становлении социально-нравственных форм поведения у детей играет осознание ими моральных норм, сложившихся в данной культуре и являющихся значимыми в конкретной социальной группе.

Психологи отмечают, что часто ориентирами поведения для ребенка служат сверстники, пользующиеся популярностью в детской группе. Усвоение моральных эталонов идет в процессе общения с ними в группе, где ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспособливать эти нормы и правила к разнообразным ситуациям. Социальное развитие и состоит в том, что человек учится выбирать свое поведение в зависимости от конкретной ситуации.

Однако внешнего поведения ребёнка в соответствии с моральной нормой, эталоном недостаточно для того, чтобы нравственное требование стало мотивом. Оно войдёт в структуру личности только тогда, когда станет значимо для него. Это возможно лишь в том случае, если нравственное требование будет соответствовать собственным устремлениям ребёнка, т.е., в конечном счёте, будет соответствовать той реальной позиции, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений, позиции, которая обусловлена объективным местом, занимаемым им в этих отношениях.

Нередко ребенок ведет себя неадекватно социальным требованиям и нормам не столько потому, что он не знает правил или не умеет себя вести. Это происходит потому, что ребенку трудно регулировать свое поведение в силу сложившейся у него той или иной формы эмоционального неблагополучия: замкнутости, страха, тревожности, агрессии и других. Эмоциональное благополучие – неблагополучие служит показателем гармоничного или дисгармоничного взаимодействия "Я-социального" и "Я-индивидуального" в ребенке и является, как правило, следствием нарушений в системе взаимодействия "взрослый-ребенок".

О эмоционально неблагополучном ребенке. Эмоциональное неблагополучие характеризуется серьезными нарушениями в различных сферах психики ребенка, а потому он требует особого внимания воспитателя. По каким особенностям поведения ребенка можно судить о его эмоциональном неблагополучии?

Прежде всего, у ребенка наблюдаются повышенная аффективность, агрессивность, легкая возбудимость, импульсивность или же, наоборот, замкнутость, подавленность, боязливость. Эмоционально неблагополучный ребенок затрудняется в контактах с детьми, боится быть непринятым и поэтому сторонится других детей или конфликтует с ними.

Обнаруживаются нарушения и в произвольности поведения. Ребенок не стремится к самостоятельности, не торопится выходить из-под опеки взрослого, в ответ на требование взрослых что-либо сделать обижается, плачет, капризничает.

Острые противоречия испытывает ребенок в самооценке. Он хочет быть признанным, стремится к самоутверждению и в то же время не верит в свои силы. У эмоционально неблагополучного ребенка очень слабо рабо-

тает психологическая защита. Ребенок с трудом адаптируется к социальным условиям. Малейший неуспех вызывает тревогу, напряжение и либо уход от борьбы, либо – агрессия. Но проблема остается!

Эмоциональное неблагополучие вызывает нарушение и в познавательной деятельности малыша. Он становится менее любознательным, у него тормозится интеллектуальная активность, наблюдается отказ от умственных усилий.

О неблагополучии ребенка могут свидетельствовать также некоторые соматические проявления: потливость, покраснение кожи, плохой сон и аппетит, иногда – недержание мочи, скованность движений, сутулость, боязнь смотреть в глаза при общении или же бурные реакции, выражающиеся в плаче, крике, повышенной агрессивности, резко сменяющейся стремлением спрятаться, забиться, скрыться с глаз, т.е. наблюдается противоречивость поведения.

Причины эмоциональных нарушений могут быть как внешними, так и внутренними. Внутренними причинами выступают тип нервной системы, свойства темперамента, которые, как известно, тесно связаны с особенностями протекания процессов нервной деятельности: силой, слабостью, лабильностью, инертностью и др. Так, у ребенка со слабым типом нервной деятельности и обладающего интровертированностью, тревожностью, высокой сензитивностью (чувствительностью к внешним воздействиям), впечатлительностью значительно быстрее, особенно при неблагоприятных внешних социальных условиях, могут возникнуть страхи, замкнутость, застенчивость, которые несомненно будут оказывать негативное влияние на утверждение и самореализацию ребенка в социуме, тормозить процесс освоения способов поведения в нем, развитие коммуникативных способностей. К внутренним причинам появления у ребенка тех или иных форм эмоционального неблагополучия можно отнести также сложившиеся в раннем детстве и ставшие привычными способы девиантного поведения (бьет взрослых и детей, кусается, плюется и т.п.). Подобные агрессивные формы поведения возникают на основе легко возбудимой, подвижной нервной системы, гиперактивности ребенка.

Но главные причины развития форм эмоционального неблагополучия кроются вовне – в социуме: характере взаимодействия взрослого с ребенком, его отношения к малышу, в особенностях микро- и макросреды, в которой живет ребенок. Особенно сильное воздействие на легко ранимую нервную систему и неокрепшую, неустойчивую психику ребенка оказывают его отношения с близкими взрослыми – родителями и воспитателями.

Психотравмирующие воспитательные воздействия. Рассмотрим наиболее типичные педагогические ошибки, приводящие к негативным последствиям – возникновению эмоционального неблагополучия у ребенка, приводящее в случае усугубления к преневротическим состояниям.

1. Воспитатель, искренне желая что-либо исправить в качестве деятельности и особенностях поведения ребенка, высказывает ему неблагоприятную оценку по этому поводу типа: "Ты совсем не умеешь рисовать...", "Ну что это ты опять построил? Ни на что не похоже!", "Ты плохо считаешь, мы позанимаемся потом с тобой" и т. п. И получает педагог результат, обратный своим ожиданиям. Ребенок совсем не хочет заниматься этой деятельностью, у него исчезает побуждение к ней, возникает тревога, неуверенность в себе.

2. Иногда подобная негативная оценка усиливается еще эмоциональной окраской: грубая форма высказывания, резкая интонация, сердитое выражение лица взрослого и т.п., что вызывает у ребенка аффективный взрыв отчаяния, который может выражаться в плаче, в крике или в тихом уходе в себя, упрямстве, отказе от выполнения каких-либо заданий воспитателя.

3. К сожалению, нередко педагоги дают ребенку расширенную неблагоприятную оценку, т.е. оценивают негативно его личность в целом. Например, педагог говорит: "Ты не только плохо рисуешь, а ты еще и хвастаешь, что хорошо рисуешь. Хвастун! А еще и краски на столе размазал. Грязнуля какой!" И такого рода оценки очень опасны, т.к. провоцируют невротическое развитие по психоастеническому типу: слабость, бессилие, безнадежность, неверие в себя. У дошкольника формируется низкая самооценка, пассивность, боязнь сделать что-то не так.

4. Довольно часто воспитатель пользуется приемом сравнения одного ребенка с другим: "Посмотри, как хорошо Саша заправил постель, а у тебя что же это такое?", "Вот Наташенька умница, как красиво нарисовала домик, а у тебя, Вика, домик весь кривой какой-то" и т.п. Для любого ребенка сознание того, что он в чем-то хуже другого, очень вредно. Сравнение с другим порождает зависть, вызывает тревожную настороженность к оценкам в свой адрес, развивает эгоцентризм, негативизм, немотивированный отказ что-либо делать так, как другой, формирует низкую самооценку.

5. Психотравмирующей ситуацией для впечатлительного, боязливой, тревожного ребенка является запугивание: "Будешь мешать нам заниматься – пойдешь в другую группу", "Не будешь спать – завяжу глаза", "Кто плохо ест – уколы всем сделают для аппетита" и другие угрозы.

6. На формирующееся сознание, самооценку дошкольника пагубное воздействие оказывают часто повторяющиеся ситуации неуспеха. Ребенок робкий, нерешительный, неумелый или, наоборот, быстрый, импульсивный не может даже начать что-то делать, выполняет медленно и плохо или берется, старается сделать побыстрее, но получается неряшливо, некрасиво, не соответствует требованиям воспитателя. И, как правило, следует отрицательная оценка педагога. В следующий раз все повторяется. И воспитатель опять подчеркивает неуспех ребенка. В результате он начинает ду-

мать, что это дело ему никогда не одолеть. Возникает напряжение, возрастает тревога в связи с этой деятельностью и отказ ребенка от нее.

7. Широко распространенным воспитательным приемом является ситуация соревновательности: "Кто быстрее...", "Кто лучше...", "Кто красивее..." и т.п. Некоторые дети в силу ряда причин постоянно оказываются в проигрыше. Опять безысходная для малыша ситуация неуспеха. И снова тревога, тревога, тревога...

8. Травмирует, уродует психику маленького ребенка жесткая регламентация жизни в детском саду. Она подавляет активность, инициативу, самостоятельность, творчество, вообще, свободу личности. А не свободный человек не может испытывать эмоциональный комфорт, радость, удовлетворение.

9. Дошкольник еще не понимает, но очень хорошо чувствует отношение к себе воспитателя. Причины непринятия педагогом ребенка могут быть самые разные: несимпатичный, слишком подвижный, часто плачет, слишком много внимания требует к себе, с родителями малыша не складываются отношения и прочее. Непринятый ребенок чаще наказывается, негативно оценивается и крайне редко поощряется, причем взрослый делает это подсознательно, полагая, что он поступает совершенно справедливо по отношению к этому ребенку. Малыш в этих случаях не хочет идти в детский сад, капризничает, испытывает страхи, вследствие чего у него бывают казались бы беспричинные головные боли, боли в животе и даже расстройства стула.

10. Психическое напряжение, эмоциональный дискомфорт переживает дошкольник в случае неблагополучия в сфере отношений со сверстниками, когда дети не принимают его в игры, обижают, обзывают и пр. Такое положение усугубляется безразличием воспитателя к взаимоотношениям ребенка с детьми, когда педагог не предпринимает ничего потому, что не видит в этом ничего страшного ("Такой уж ребенок! Что тут поделаешь?") или просто не знает, как улучшить эти взаимоотношения, помочь малышу войти в детскую группу.

Как избежать указанных педагогических ошибок? Прежде всего, знать о них и хотеть не допустить. Рассмотрим, какие способы предупреждения возникновения эмоционального неблагополучия, а в случае его обнаружения у ребенка, может использовать воспитатель в своей работе.

Прежде всего, необходимо пересмотреть свои отношения с ребенком, исключить неприязнь из своего отношения к нему. Ребенок раздражает и возмущает педагога, так как ведет себя не так, как ему хочется, не выполняет требований и правил поведения. У педагога возникает ощущение своей педагогической несостоятельности, состояние дискомфорта. И включается привычный способ реагирования – педагогический стереотип: принудить, заставить, наказать и т.п., то есть педагогом принимаются

все возможные меры для снятия у себя дискомфорта, в то время, как очень нужен педагогический "радиотормоз", внутренний "стоп-сигнал". Воспитатель становится пленником собственных эмоций, перестает быть педагогом, т.к. добивается "победы" над волей ребенка любой ценой.

Необходимо исключить насильственные меры, оставить ребенка на время в покое от воспитательных воздействий, не подавлять его. Следует внимательно понаблюдать за поведением и действиями своего воспитанника, проанализировать их, а также и собственные действия с точки зрения их разумности и адекватности индивидуальным особенностям ребенка.

При любом воздействии на ребенка прежде всего ориентироваться на его возможности. Наш ребенок, к сожалению, живет и действует в сфере сверхтребований и запретов: одевайся сам, убирай за собой, не шуми, не бегай, не лазай на подоконник, не прыгай на диване, не мешай заниматься, не кричи и т.п. Сколько "не" и "нельзя"! И они обрушиваются на малыша очень рано. Он еще не способен понять, почему так нельзя, а так можно, а мы убеждаем, говорим, доказываем. Мы воздействием на его еще неразвитое левое полушарие – речевое, логическое, а правое – эмоциональное приходит в состояние возбуждения, пытаюсь справиться с непомерной нагрузкой, работает на усиленном режиме, на высоких скоростях. И чем больше мы требуем от ребенка, тем он становится упрямее, капризнее, импульсивнее, агрессивнее. Так что же – не требовать? Нет, обязательно требовать, но последовательно и разумно, соответственно возрасту и индивидуальным особенностям, постепенно увеличивая требования и обязательно добиваясь их выполнения.

И непременно положительное эмоциональное подкрепление, поощрение, похвала, поддержка. Только наличие положительной оценки создает у детей переживание эмоционального благополучия, положительное восприятие себя, т.е. самопринятие, что является необходимым для нормального формирования и развития их психики. Однако к старшему возрасту ребенок-дошкольник способен уже на некоторую самокритичность и адекватность в оценке своих результатов. Он начинает видеть, что его работа не очень хорошая в сравнении с другими, и к положительной оценке воспитателя начинает относиться с некоторым недоверием. В связи с этим лучше никак не оценивать продукт деятельности ребенка.

Педагогу важно **создавать ситуацию успеха.** Вовремя помочь, подсказать, показать, научить, предложить такое дело, с которым ребенок сегодня может справиться при минимальной помощи взрослого или вовсе без нее. И по возможности **избегать соревновательности. Ни в коем случае не сравнивать детей. Не навешивать ярлыков.**

У эмоционально неблагополучного ребенка существуют нарушения в сфере отношений с родителями. **Недопустимы выговоры ребенку за то, что его мама не выполнила каких-либо требований:** не нарядно одела его к

празднику, постоянно забывает принести спортивную форму, не сшила мешочек под спортивную одежду и многое другое. Этим педагог лишь усугубляет взаимоотношения "родитель-ребенок", углубляет возможно существующий конфликт, усиливает волнения и тревоги ребенка по этому поводу.

Как уже указывалось выше, ребенок испытывает дискомфорт в том случае, если сверстники его не принимают в игры, отвергают его. Причиной этого может быть его неумение играть и общаться. Этому необходимо специально учить малыша. Рассмотрим в связи с вышесказанным пример из педагогической практики воспитателя А.Н.Савельевой. Илюша, 3,5 года, очень эмоциональный, подвижный мальчик, легко возбудимый, слабо управляемый. Постоянно держит внимание воспитателя и детей на себе тем, что кричит, рычит, кривляется, часто конфликтует с детьми. Как выяснилось, Илюше недостает эмоционального тепла матери. Она нередко раздражается, разговаривает с ребенком грубо, в императивно-повелительном тоне. Папа в воспитании мальчика принимает минимальное участие. Частые конфликты Илюши с детьми вызваны тем, что мальчик не владеет способами общения, не умеет спокойно обратиться с просьбой к детям принять его в игру, он просто в нее вторгается, не знает, как предложить другим ребятам поиграть с ним. То есть, основная причина конфликтов с детьми – это отсутствие навыков общения и взаимодействия.

Необходим поиск оптимальных путей педагогического воздействия на Илюшу. Чтобы нивелировать его кривляния, выкрики невпопад, направленные на привлечение так недостающего внимания взрослых, решили воздействовать на Илюшу лаской, похвалой. Внушали мальчику, что он хороший, отмечали даже самые незначительные положительные его поступки, старались заметить в ребенке проявление заботы о других детях. Параллельно проводилась работа по формированию навыков общения и взаимодействия ребенка с детьми. Предлагали поиграть с кем-либо. Предпочтение отдавалось детям спокойным, бесконфликтным. При этом воспитатель давала образец обращения к другому. Развивали игровые действия мальчика. Например: Илюша построил машину. К нему подходит Антон. Воспитатель подсказывает Илье подвезти Антошу на работу. Но вот приехали. А дальше что делать? Воспитатель замечает в руках Илюши кубик и говорит: "Это, верно, у тебя кисть?" Илюша кивает: "Да! Я буду машину красить". Антон тоже "красит". Мимо идет Саша и нечаянно задевает машину. Поломка. Илюша вскидывается на него: "Вот! Ремонтируй сам!" Воспитатель предлагает вместе отремонтировать машину, т.к. без шофера Илюши не справиться. Дети быстро делают ремонт и дальше едут втроем.

В этих действиях воспитателя нет ничего сверх педагогического. Но вот вовремя подсказать ребенку, помочь поддержать положительные отношения с товарищами, развить игру, не дать ей угаснуть, выстраивая це-

почку игровых действий, может, к сожалению, далеко не каждый педагог. А скорее всего не каждый воспитатель понимает значимость и необходимость этого, и попросту бездействует там, где требуется активное педагогическое вмешательство, но зато часто указывает, пресекает, рассаживает на стульчики и т. п. – "наводит порядок в группе", вызывая напряжение, тревогу, беспокойство и страх у эмоционально неблагополучного ребенка, усугубляя его своими действиями.

Главное и работе с неблагополучными детьми, да и не только с ними, – любовь, внимание к ребенку, искренняя забота о его душе, строгое соблюдение важного принципа в процессе взаимоотношения и взаимодействия с хрупкой детской психикой – "не навреди!" Не сломай нежных ростков доброты, открытости миру и доверия ребенка к людям грубым словом, взглядом и прикосновением, не дай завянуть на корню инициативе, активности, любознательности и творчеству, не подавляй независимость и свободу формирующейся индивидуальности ребенка.

Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы

Ключевые понятия: нравственное правило, нравственная норма, социально-нравственное знание, социально-нравственное поведение, социальные потребности и мотивы, внутренние этические инстанции, социальная компетентность, эмоциональное неблагополучие.

Вопросы на понимание:

1. Назовите психологические основы выполнения нравственной нормы детьми раннего возраста.
2. Каковы показатели социальной компетентности ребенка раннего возраста?
3. Охарактеризуйте социальную компетентность детей дошкольного возраста.
4. Выделите основные пути усвоения детьми нравственных знаний и норм поведения.
5. Каково соотношение вербального и реального поведения детей и от чего оно зависит?
6. Выделите (выпишите) внешние и внутренние условия развития социально-нравственного поведения детей.

Задания для самостоятельной работы:

1. Подготовьте доклады (рефераты) по следующим темам (темы примерные):
 - a. Особенности социально-нравственного развития ребенка раннего возраста.

б. Условия развития социально-нравственного поведения детей дошкольного возраста.

в. Развитие социальных мотивов поведения ребенка.

г. Способы формирования у детей нравственных правил поведения.

д. Формирование основ культуры и этики поведения.

е. Пути предупреждения педагогических ошибок в социально-нравственном формировании личности ребенка.

ж. Агрессивный ребенок. Причины, виды, внешние проявления, пути коррекции.

Прочие темы можете определить самостоятельно, по желанию.

2. Составьте по названным или свободно выбранным темам картотеки литературы и диагностических методик и сделайте к ним аннотации.

3. Приведите примеры поведения детей (из опыта наблюдений, фильмов, рассказов родителей и пр.), дайте им психологическое объяснение и сделайте педагогические выводы и рекомендации.

Рекомендуемая литература

1. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М.: Знание, 1997.

2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.

4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: ЧеРо, 1997. – 240 с.

5. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

6. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 270 с.

7. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: "Питер", 2000. – 357 с.

8. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие. – М.: Изд-во "УРАО", 1997. – С. 70-81.

9. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: Книга для воспитателя детского сада / Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

10. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г.Рузской – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 384 с.

11. Мухина В.С. Психология дошкольника: Уч. пособие для студ. пед. ин-тов и уч. пед. училищ // Под ред. Л.А.Венгера. – М.: Просвещение. 1975. – С. 30-35; 72-110.

12. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка: 8-е междунар. издание. – СПб.: "Питер", 2002. – 640 с.
13. Развитие личности ребенка / Пер. с англ. / Общая ред. А.М.Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
14. Рогулина Л.Н., Васильева И.В. Основные подходы в организации работы с детьми раннего возраста в условиях кратковременного пребывания в ДОУ // Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. – СПб.: "Детство-пресс", 2003. – С. 122-141.
15. Смирнова Е.О. Социализация детей раннего возраста // Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. – СПб.: "Детство-пресс", 2003. – С. 113-115.
16. Смирнова О.Е. Психология ребенка от рождения до семи лет. – М.: Школа-Пресс, 1997.
17. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника // Вопросы психологии, 1983. – № 4. – С. 29–37.
18. Уайт Б. Первые три года жизни / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
19. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
20. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – С. 122-281.
21. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань: Татарское кн. изд-во., 1991. – 192 с.

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОТНОШЕНИЙ

3.1. Онтогенез Я ребенка.

Я-система – основа формирующейся социально-адаптивной индивидуальности. Сущность Я и его структура. Ядерное и периферическое образования в Я ребенка, их развитие и взаимодействие. Я как субъект, его основные характеристики. Становление Я-субъекта в младенческом, раннем и дошкольном возрасте. Соотношение рационального и эмоционального Я ребенка. Становление основ эйективации – самоосознания, проникновения внутрь себя и другого.

В процессе жизни в обществе ребенок не только социализируется, но и индивидуализируется. Ребенок начинает чувствовать себя не только частью "Мы", но и ощущать свою обособленность и самость, что является наиболее значимым для становления его индивидуальности, в основе которой лежит формирующаяся Я-система. Об этом мы вели речь в первой главе, рассматривая сущность социализации и индивидуализации.

В контексте предложенной и обоснованной в данной работе концепции Я-система – это совокупность всех "Я", состоящих из периферии и ядра, основой которого является Я-сущностное, выступающее стержнем формирующейся в ходе социализации-индивидуализации социально-адаптивной индивидуальности.

В психологии понятия "Я" и "самосознание" нередко рассматривают как идентичные. На наш взгляд, понятие "Я" более широкое, нежели понятие "самосознание", так как оно содержит в себе осознаваемые и неосознаваемые процессы, чувства, переживания, знания о себе, хотя Я и входит какой-то своей частью в структуру самосознания. "Я" представляет собой целостное, неразрывное единство биологического, психофизиологического и социально-индивидуального. Источниками первых являются органическое самочувствие, самоощущения, чувствования, а источником социального в "Я" – взаимодействие ребенка с другими людьми.

"Я" человека многолико: Я-чувствующее, Я-мыслящее, Я-действующее, Я-реальное, Я-идеальное, Я-фантастическое, Я-представяемое, Я-мальчик, Я-девочка, Я-дочка, Я-сын и т.д. Все эти Я постепенно вычлениаются в сознании ребенка, дифференцируются, начинают взаимодействовать друг с другом, определенным образом соотноситься и выстраиваться в некое взаимосвязанное единство, составляющее основу "Я", его систему, имеющую некое устойчивое образование, называемое психологами центром или ядром Я. У маленького ребенка составляющие "Я" еще слиты, во многом не осознаны. Его Я целостно и еще не загружено социальным багажом.

"Я" – это всегда субъект деятельности и взаимоотношений. Основные характеристики субъекта: самостоятельность, инициативность, активность, осознанность преобразовательной деятельности, проявляющаяся в действиях планирования, целеполагания, саморегуляции, контроля. Становление ребенка субъектом познания и преобразования окружающего мира происходит постепенно в процессе общения и осуществления им активной жизнедеятельности, включения в разнообразные виды предметно-практической деятельности, являющиеся по своей природе общественными.

Активность присуща ребенку изначально, как и любому другому живому существу, но в отличие от всех прочих человеческое дитя сразу же проявляет ее в социальных условиях и направляет на другого человека. Младенец "управляет" действиями ухаживающего за ним взрослого, "направляет" их на выполнение своих нужд и потребностей. Сначала ребенок в своей активности слит со взрослым и лишь постепенно по мере овладения общественно закрепленной системой предметных действий и способов взаимодействия с окружающими людьми начинает действовать автономно, привнося в свои действия неповторимость и индивидуальный стиль. Формирование ребенка как субъекта происходит в тесной взаимосвязи и единстве с развитием его самости и самосознания.

Ощущение себя, своего существования появляется у малыша уже на первом году жизни. В отношении самого раннего этапа онтогенеза, младенческого возраста, наибольшее распространение получила точка зрения, ставящая под сомнение саму возможность младенца выделять себя из окружающего мира, отрицая у него образ самого себя. Однако ученые, изучающие развитие ребенка в рамках концепции генезиса общения, считают, что это не так. В частности, Н.Н.Авдеева, С.Ю.Мещерякова, М.Г.Елагина полагают, что экспериментально выделенная функция общения в качестве ведущей деятельности в первом полугодии жизни, подразумевает возможность отделения себя младенцем от взрослого, партнера по общению. Самый первый коммуникативный акт начинается с появлением двух субъектов – "я" и "ты" – и без этого немыслим.

Примерно с шести месяцев жизни у ребенка появляется социальная сензитивность, которая выражается в проявлении привязанности и симпатии к ухаживающим за ним взрослым, причем ребенок в своем сознании еще слит с ним. Л.С.Выготский назвал факт смешения ребенка со взрослым стадией "пра – мы", которая продолжается до двух – двух с половиной лет. В первом полугодии жизни под влиянием эмоционально – личностного общения с близким взрослым формируется центральное ядерное образование, позволяющее ребенку в положительном эмоциональном диапазоне различать отношение взрослого, выражаемое к отдельному действию, деятельности в целом, а также адресованное личности ребенка, и, кроме того, адекватно изменять свое поведение, добиваясь желаемых воздейст-

вий. Содержание этого образования во многом определяется особенностями и характером общения взрослого с ребенком, от которого зависит эмоциональное самочувствие малыша, его самоощущения.

О наличии и функционировании ядерной структуры Я в этом возрасте можно судить по таким субъективным проявлениям в поведении детей как взгляд в глаза взрослого, ответная эмоциональная реакция, протест против нежелательных воздействий и т.п.

Во втором полугодии под влиянием накапливающегося опыта предметно – манипулятивной деятельности и ситуативно-делового общения со взрослыми расширяются представления ребенка о своих способностях к действиям и достижению определенного результата – начинает обогащаться периферия системы Я. К концу первого года жизни накопленные впечатления и чувственные представления о себе, преобразуясь, приращиваются к ядру Я и аффективно окрашиваются. Этот первый этап взаимопроникновения ядерной и периферической структуры образа себя служит основой становления системы Я с достаточно устойчивой центральной ее образующей³³.

Психологами установлено, что к концу младенчества, в результате манипулирования предметами и общения со взрослыми, происходит процесс постепенного выделения ребенком отдельных органов чувств и частей своего тела, превращение их в "рабочие органы", формируется "схема тела". Факт отделения себя от предметов указывает на появление у ребенка самосознания, а появление схемы тела свидетельствует о том, что в структуре самосознания начинает формироваться физическое Я. Это означает, что на основе перцептивного и двигательного опыта ребенка у него складывается ощущение и "оценка" своих моторных, двигательных возможностей. Действуя с предметами и обнаруживая изменения во внешнем мире в результате этих действий, ребенок познает не только предмет, с которым он манипулирует, но и самого себя. Осознавая свои действия с предметами, ребенок осознает и то, что он – причина этих действий.

Ребенок начинает переживать себя субъектом манипулятивно-практической деятельности. Это обнаруживается в период кризиса одного года, когда ребенок начинает самостоятельно передвигаться и впервые утверждать право на поведение по типу "я сам". Таким образом, ребенок еще до момента осознания себя субъектом действий и поведения уже становится им. Появление к концу первого года жизни ощущения самости, своей относительной независимости от взрослого (в этом возрасте происходит физическое отделение от матери) является важнейшей предпосылкой становления индивидуальности ребенка.

Таким образом, в конце младенческого возраста ребенок начинает ощущать себя "действующим началом", субъектом манипулятивных дей-

³³ Архиреева Т. В. Самосознание и Я-концепция ребенка. – Великий Новгород, 2002. – С. 78-79.

ствий, совершаемых им в процессе практической деятельности. Особенно ярко это обнаруживается в кризисе первого года, в утверждении ребенком права на некоторую независимость и самостоятельность. Ребенок все чаще "возражает" взрослому, противопоставляя свои желания каким-либо действиям и манипуляциям с ним, совершаемым взрослым. "Я действую – я существую! Я желаю – я заявляю о себе, о своей особенности и не мешайте моему Я!" – вот что сказал бы малыш, умея он говорить. Но он выражает свою самость многообразными экспрессивными действиями, которые внимательный и любящий родитель понимает и адекватно реагирует на них, что сказывается на характере протекания кризиса одного года.

В случае нормального разрешения кризиса первого года жизни происходит расчленение предметной и социальной среды, субъективируются желания, которые ребенок начинает активно выражать. С этого возраста начинается активный процесс становления у ребенка очень важной формы Я – "Я-желающий", и следом за ней, на основе реализации данной формы Я в процессе предметно-манипулятивной деятельности, возникает "Я – действующий".

Многие отечественные психологи – И.И.Чеснокова, Г.А.Урунтаева, Д.Б.Эльконин, В.С.Мухина и др. – отмечают, что развитие самосознания ребенка в раннем детстве связано с отделением себя от своих действий и с постепенным осознанием своих желаний.

И.И.Чеснокова считает, что отделение ребенком своих действий в манипулированиях с предметами или в отдельных актах поведения связано с выделением и оценкой побуждений этих действий. Побуждения выражаются, в основном, в желаниях ребенка. Однако, отмечает И.И.Чеснокова, отграничение себя от внешнего мира еще не обладает четко фиксированными рамками, поскольку восприятие ребенка в этот период является недостаточно расчлененным и ясным. Он не всегда способен отнести к внешнему миру то, что чуждо ему самому. Ребенок еще как бы "присваивает" внешнее себе, сливается с ним.

Но ребенок, взаимодействуя с предметами, копируя схему действий взрослого и, осознанно, а по большей части неосознанно, постоянно сопоставляя себя и свои действия с действиями других людей, подражая им, идентифицируясь с ними, эмпирически обобщает их содержание и постепенно отграничивает себя от мира предметов и людей, что способствует дальнейшему выделению и обогащению его Я³⁴.

В.С.Мухина отмечает, что в начале раннего детства ребенок еще не отделяет возникающих у него чувств, желаний от вызывающих их внешних причин. Трудно ребенку осознать и то, что человеком, отдельным от других, источником разнообразных действий является он сам. Я ребенка в этот период по большей части эмоционально, это скорее так называемое чувст-

³⁴ Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1997. – С. 53–55.

во Я. Дети называют себя в третьем лице и нередко беседуют с собой, как с посторонним. Но после двух лет ребенок знакомится с собой, начиная с внешнего облика, а затем переходя и к внутреннему миру. На втором году жизни дети не узнают себя в зеркале, на фотографии или в кино. В два года они хорошо узнают других людей и обстановку, в которой производилась съемка, но себя начинают узнавать только с середины третьего года жизни³⁵. Однако дети с младенчества смотрятся в социальное зеркало – взрослого, идентифицируются с ним, подражают его действиям, экспрессиям, речи. Это очень важно и необходимо для осуществления процесса социализации, для "врастания" ребенка в социум, но это чревато и постепенной утратой своей индивидуальной сущности, и прежде всего в том случае, когда взрослый безмерно пользуется своей значимостью и необходимостью для ребенка и манипулирует им как неким объектом.

Осознание ребенком себя как постоянного источника разнообразных желаний и действий, отделенного от других людей, происходит к концу третьего года жизни под влиянием возрастающей практической самостоятельной деятельности ребенка. В результате этого ребенок начинает понимать, что то или иное действие выполняет именно он. Внешне это понимание выражается в том, что ребенок начинает говорить о себе не в третьем, а в первом лице.

Сначала ребенок, примерно с полутора до двух с половиной лет, начинает произносить свое имя, а затем и называть себя личным местоимением "Я". Именно с этого времени происходит психологическое отделение от матери и ребенок начинает активно заявлять о своем "Я", противопоставлять себя другим, заявлять о своих желаниях и потребностях, бурно противиться любой форме насилия, стремиться к самостоятельности и независимости. "Я сам!" – это заявка ребенка на индивидуальность, на поступок.

В этот период очень важно не погасить стремления ребенка быть самим собой, индивидуальностью, быть субъектом своей деятельности. У ребенка раннего возраста возникает обостренная потребность в признании со стороны взрослого, позитивной оценке его успехов и компетентности в предметной деятельности. Указанная потребность сохраняется у человека на протяжении всей его жизни. В случае удовлетворения этой потребности у ребенка формируется гордость за свои успехи и достижения, что делает его значимым в собственных глазах, а это очень важно для становления у ребенка чувства Я, ощущения собственной уникальности, своих субъектно-деятельностных возможностей, развития самопринятия и самоуважения. Как блещат глазки ребенка, как важно он выступает рядом с мамой, неся ее сумку. Это Он! Сам! Ему доверили. Он сам построил домик, нарисовал человека-"головоножку" и его "самость" ликует: не ему помогают, а Он, не взрослый ему построил или нарисовал, а Он сам. Главное, что требуется от

³⁵ Мухина В.С. Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – С. 112.

нас, взрослых, не разрушить эту еще хрупкую самость малыша, не мешать ему быть самим собой, как бы нам трудно не было, как бы не хотелось помочь, сделать что-то за него.

К трем годам жизни у ребенка возрастает чувствительность к успеху и неудаче своих действий, к оценкам их взрослыми, обостряется потребность в уважении и признании со стороны взрослого, формируется гордость за свои достижения, что сопровождается появлением бурных, аффективных форм поведения в ответ на неудачу, непризнание со стороны взрослых и т. п. (кризис трех лет). Это свидетельствует о наступлении второго этапа взаимопроникновения ядерной и периферической структур Я ребенка.

По мнению исследователей М.Г.Елагиной, Н.Н.Авдеевой, С.Ю.Мещеряковой, Л.Н.Галигузовой, в раннем возрасте ситуативно-деловое общение со взрослыми переходит на речевой этап и способствует дальнейшему преобразованию образа себя у ребенка. Предполагается, что в ядерной, центральной структуре образа себя у ребенка происходит дифференциация общей и конкретной самооценки, а периферическая структура обогащается новыми представлениями о своих возможностях, приобретаемых в этот период.

Исследователями предполагается, что определенное влияние на формирование периферического образа Я (или образов) у ребенка оказывает и общение со сверстниками. На этапе становления общение со сверстниками отличается познавательной направленностью, а основное содержание взаимодействия между детьми состоит в сопоставлении себя и сверстника. Дети, невзирая на возражения со стороны другого ребенка, ощупывают его, стискивают в объятиях, рассматривают и трогают части тела и одежды у другого, а потом у себя, подражают позам, движениям, гримасам друг друга. В этих действиях отсутствует личная адресованность, они носят объективный характер. В результате такого рода объективного характера взаимодействия ребенок получает представление о своих физических возможностях, которые отражаются в периферической части образа самого себя. К концу третьего года жизни начинают преобладать субъективные действия: дети в совместных играх с готовностью воспринимают инициативу партнера, чутко реагируют на оттенки отношения друг к другу, соревнуются в придумывании все новых и новых причудливых действий вместе. Ученые предполагают, что переживание своей активности и инициативы фиксируется в центральной структуре системы Я, способствуя подкреплению высокой самооценки, чувства благополучия и собственной ценности у ребенка, обеспеченной его общением со взрослыми еще в младенческом возрасте.

Так постепенно сфера общения со сверстниками первоначально обогащает периферию образа себя, а затем уже начинает влиять и на развитие его ядра.

Дальнейшие качественные изменения в развитии Я ребенка происходят в дошкольном возрасте. В.С.Мухина, исследуя проблему становления образа Я у детей дошкольного возраста, отмечает, что, вступая в дошкольный возраст, ребенок осознает только сам факт, что он существует, по-настоящему ничего не зная о себе, о своих качествах. Стремясь быть как взрослый, ребенок трех– четырех лет не учитывает своих реальных возможностей. Он попросту приписывает себе все положительные, одобряемые взрослыми качества, часто даже не зная, в чем они заключаются. Ребенок смотрит на себя прежде всего глазами взрослого, но с позиций своего субъективного восприятия и аффективных импульсов, а потому у него представления о себе и отношение к себе еще очень неустойчивы: "Я хорошая, так мама сказала. Я плохая, я кашу не ем – мама так сказала, но я хорошая". Лишь постепенно, уже в старшем возрасте у дошкольника развивается понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение. Л.С.Выготский считал, что у ребенка к семи годам на основе развития обобщения переживаний формируется относительно стабильное самоотношение, хотя понимания самооценности у него еще нет. Условием формирования самоотношения и особой его подструктуры самоуважения, по мнению Т.В.Архиреевой, является развитие в старшем дошкольном возрасте расхождения между Я-реальным и Я-идеальным (2002). Я-идеальное, по данным исследований Е.З.Басиной, Е.Е.Кравцовой и Н.И.Непомнящей, складывается лишь у некоторых 6-7-летних детей, имеющих высокий уровень развития ценностей в трех сферах – деятельности, сознания и отношений с другими.

Дошкольник к пяти годам начинает осознавать свои желания и чувства, которые нередко и выступают регуляторами его поведения. Ребенок-дошкольник способен оценить свои способности (по данным А.И.Сильвестру, к старшему возрасту в тридцати процентах достаточно точно), но вместе с тем исследование ученого позволило отметить склонность дошкольников завышать свои истинные показатели, и лишь в редких случаях дошкольники их преуменьшают. И хотя в целом все дети дошкольного возраста оценивают себя высоко, у них постепенно формируется способность смотреть на себя, свои цели, желания, а так и на особенности других людей как на нечто устойчивое и постоянное, имеющее определенные характеристики (Р.Кеган, 1982; Т.В.Архиреева, 2002).

К четырем годам ребенок начинает все больше в своем поведении ориентироваться не только на значимых взрослых, но и на сверстников, т.е. появляется второе социальное зеркало, которое очень похоже на него са-

мого, но в то же время оно другое. Именно с этого возраста дошкольник нередко попадает в ситуацию, когда хочется быть среди расшалившихся сверстников, вместе с ними делать то, что взрослыми не поощряется или запрещено. Тогда, как уже рассматривалось в предыдущем параграфе, ребенок прибегает к поведению по правилам двойной морали: для взрослых и для сверстников и вместе с ними. Ребенок ориентируется, "смотрится" в зеркало себе подобных и идентифицируется с тем, что видит в нем, но одновременно не выпускает из поля зрения и взрослое "социальное зеркало", пытаясь соответствовать и тем образцам, которые оно ему предлагает. Но, полагаем, есть еще одно зеркало – внутреннее, центральное, сущностное Я, в котором уже есть нечто, что и побуждает ребенка действовать тем или иным образом. Это последнее зеркало по сути своей эмоциональное Я, которое в общественном плане еще незрелое и нередко вступает в противоречие с социальным самокритичным Я, рациональным. Д.В.Ольшанский в своей книге "Новая педагогическая психология" (2002) пишет о том, что эти два Я имеют разные функции. Эмоциональное Я определяет общую линию поведения, а рациональное Я "подправляет" его в соответствии с требованиями, нормами социума или конкретной социальной ситуации, что способствует адаптации ребенка к миру. Однако, указывает Д.В.Ольшанский, и с ним нельзя не согласиться, сверхадаптированность опасна для индивидуальности, т.к. зомбирует человека, превращает его в конформиста-согласителя, в часть толпы.

Исследование представлений о себе у дошкольников в отечественной психологии преимущественно проводилось в русле теории онтогенеза общения. Представители этого направления исследовали как когнитивную, так и аффективную составляющую образа Я. Так, в исследовании Е.О.Смирновой рассматривается развитие представлений дошкольников о себе во взаимосвязи с представлениями о другом человеке. Анализ высказываний детей показал, что во всех возрастных группах в дошкольном возрасте число внеситуативных высказываний о себе больше, чем о сверстнике. По мнению Е.О.Смирновой, это может свидетельствовать о том, что дошкольники раньше и более четко осознают внеситуативные характеристики своего существования, а своего партнера воспринимают в основном через его конкретные ситуативные проявления.

Полученные в ходе эксперимента результаты показывают отчетливую тенденцию младших дошкольников к сравнению себя со сверстниками, причем это субъективно-оценочное сравнение направлено на демонстрацию своих преимуществ. С возрастом интерес к сверстнику утрачивает оценочный характер и становится более содержательным. Такая картина наблюдается при анализе ситуативных высказываний детей.

Внеситуативные высказывания детей, как правило, не имеют оценочного характера и отражают содержательную сторону представлений о себе и

о другом. Е.О.Смирнова в развитии такого рода высказываний у дошкольников выделила два направления. Во-первых, расширение образа себя и другого (все более широкая картина жизнедеятельности детей, появление высказываний о событиях жизни себя и другого, о своих умениях и другого). Во-вторых, углубление этих представлений, т.е. проникновение во внутреннюю жизнь себя и другого (эיקтивация), что выражается в сообщениях ребенка о том, что он любит или не любит, как он себя чувствует, в интересе детей к предпочтениям и состояниям другого ребенка. Автор полагает, что именно второе направление развития отражает действительную сущность межличностного понимания. Но в свободном общении дошкольников высказывания такого типа встречаются довольно редко³⁶.

На протяжении всего дошкольного детства все структурные компоненты Я – системы ребенка развиваются преимущественно под воздействием оценок взрослого, в том числе и самооценка. У детей в возрасте трех-пяти лет самооценка носит не критичный характер и практически не зависит непосредственно от успеха или неудачи в деятельности. Ребенок реагирует на оценку взрослого, а не на качество выполненной работы или характер поступка. Если взрослый оценивает позитивно небрежно выполненный рисунок ради того, чтобы поддержать ребенка в его стараниях, то он искренне верит этой оценке и радуется ей (специфическое реагирование на оценку). В старшем дошкольном возрасте появляется уже неспецифическое реагирование на положительную оценку взрослого, т.е. ребенок огорчается, если незаслуженно получает поощрение, похвалу со стороны взрослого.

Однако именно отношение взрослого к ребенку на протяжении всего дошкольного детства остается социальным побудителем к деятельности. В.М.Слуцкий (1986) считает, что социально мотивированное поведение возможно в том случае, если сформировалась самооценка в Я-системе ребенка. По мнению Т.В.Архиреевой, данное положение подтверждается исследованием Г.И.Моревой, изучавшей регулируемую функцию самооценки ребенка в его поведении. Оказалось, что соблюдение норм морали детьми старшего дошкольного возраста опосредуется и регулируется отношением ребенка к его собственному поведению, проявляющемуся в самооценке. Если ребенок нарушает норму, а самооценка его по-прежнему остается высокой, то это не влечет за собой и изменений в поведении. Эти данные указывают на то, что регулирующая функция самооценки появляется лишь к старшему дошкольному возрасту, но реализуется не у всех детей, что свидетельствует о появлении и адекватном функционировании самооценки только к концу дошкольного детства. Но даже у детей шести-семи лет самооценка является высокой, что указывает на преобладание в

³⁶ Смирнова Е.О. Формирование представлений о себе и другом в общении дошкольников // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сб. науч. трудов. – М., 1987. – С. 122-127.

Я-системе ребенка эмоционального компонента над рациональным. Если ребенок и проявляет критичность в оценивании себя, то только в узко значимой ситуации и конкретной деятельности.

К шести-семи годам у ребенка формируются Я-реальное и Я-идеальное, но они еще крайне редко расходятся, ребенок зачастую идентифицирует себя с идеалом. Следует заметить, что идеальное Я ребенка конкретно и очень неустойчиво, что свидетельствует о начале его активного становления у старшего дошкольника.

Итак, подводя небольшой итог всему выше изложенному, можно констатировать, что у ребенка в дошкольном детстве формируется целостное, слабо дифференцированное, "грандиозное" (по терминологии Х.Кохута) Я, ведущей компонентой которого является аффективная, эмоционально-ценностная составляющая. Ребенок на раннем этапе онтогенеза в большей мере, чем в последующие возрастные периоды, являет нам свое сущностное Я. Задача педагогов и родителей состоит в том, чтобы создать все необходимые условия для сохранения и развития самости ребенка, его сущности.

3.2. Условия и способы развития и сохранения Я ребенка.

Задачи развития Я ребенка. Особенности и условия становления Я в младшем дошкольном возрасте. Педагогические действия воспитателя, направленные на сохранение, поддержание и развитие Я малыша: формирование чувства Я, самостоятельности, уверенности в себе у детей. Развитие Я и эмоционально-ценностного отношения к себе у старших дошкольников. Основные условия и направления педагогической деятельности в реализации задач становления ребенка как субъекта деятельности и отношений.

Основные задачи развития Я ребенка: развитие чувства Я, осознания своего тела и положительного к нему отношения, знание некоторых функций своего тела, умения заботиться о своем теле, понимание здорового образа жизни и знание способов его реализации, формирование уверенности в себе, самостоятельности, активности, инициативности, положительного эмоционально-ценностного отношения к себе как субъекту деятельности, поведения и взаимоотношений, формирование чувства самооценности и самопринятия, развитие позитивной половой идентичности, понимания особенностей мальчиков и девочек в поведении, выборе игрушек и игр, развитие полоролевого поведения, понимания своих переживаний и чувств, умения видеть и адекватно воспринимать свои успехи, возможности, достоинства, формирование способности к рефлексии, саморегуляции и самоконтролю.

Развитие чувства Я у детей 2-4 лет. Известно, что в этом возрасте осуществляется процесс интенсивного становления самосознания: ребенок отделяет и отличает себя от других, осознает свое тело как собственное, только ему принадлежащее, знает части тела, начинает узнавать себя в зеркале, на фотографиях, начинает осознавать и вербализовать свои желания ("Я хочу..."), свое отношение к кому-то или к чему-то ("Мама хорошая") и выделяет себя как субъекта деятельности ("Я строю...", "Я умею делать..."). В этом возрасте малыш четко ощущает свою Я-среду, т.е. все, что связано с ним, среди чего он постоянно живет и действует: родных, вещи, предметы, игрушки ("Это моя мама", "Это мой мячик"). "Я" ребенка существует в тесной взаимосвязи с привычным близким окружением. Поэтому процесс формирования чувства Я у ребенка непосредственно связан с его Я-средой, с характером и особенностями связей и взаимодействия с микросоциумом.

Педагогические действия воспитателя состоят в том, чтобы помочь ребенку в осознании себя как живого, действующего существа: я дышу, я слышу, я вижу, мои ручки умеют..., помогают мне одеваться, брать, доставать, поднимать..., мои ножки быстро бегают, они помогают мне ... и т.п. Предлагать ребенку рассмотреть себя в зеркале, называть то, что видит – части тела, лица, одежду. Ребенок может посмотреть в зеркале, как он двигается: топают, поднимаются, ходят ножки; поднимаются, опускаются, сгибаются, разгибаются, хлопают в ладошки ручки; голова поворачивается в стороны, делает наклоны, кивает; глазки смотрят, мигают, прищуриваются; губки складываются по-разному и прочие телодвижения. Внимание девочки сосредоточить на ее внешней привлекательности: хорошенькие голубенькие (карие, серые...) глазки, нарядная кофточка и т.д., а у мальчика – крепкие ноги, сильные руки, красивый жилет и т. п. Все это делать у зеркала в игровой форме. Сопровождать движения ребенка рассказом о том, что умеют глазки, ушки, ручки, ножки, демонстрировать это, фиксировать на этом внимание ребенка во время выполнения им различных видов деятельности – бытовой, игровой, предметной, познавательной, трудовой.

Вместе с ребенком и его семьей создавать автопортрет и портреты близких ему людей (рисунки, выполненные совместно с родителями, воспитателем, фотоальбомы, фотораскладки и др.), поместить фотографию каждого ребенка у входа в группу, которую он открывает, приходя в группу, и закрывает, уходя. Наличие фотографий в группе помогает ребенку чувствовать себя увереннее, ощущать свою значимость, положительно принимать себя и других. Видение ребенком изображений своих близких создает у него иллюзию их присутствия в группе, помогает чувствовать постоянную связь с ними, что очень важно для положительного психического состояния и эмоционального комфорта ребенка.

Кроме того, воспитатель вместе с ребенком и другими (желающими) детьми рассматривает семейные фотографии, побуждая рассказывать о

своих близких: называть их имена, описывать внешность, выражать к ним свое эмоциональное отношение.

Очень важно постоянно замечать, озвучивать и поощрять успехи каждого малыша, его добрые поступки: поделился игрушкой, помог найти другому мячик, помог накрывать на стол, без напоминания причесался и многие другие "мелочи". Маленький хороший поступок ребенка, отмеченный, фиксированный в сознании малыша словом одобрения, положительным эмоциональным отношением взрослого и других детей становится привычным и ложится в основу развития социально значимых качеств личности.

Воспитателю важно не разрушать Я-среду маленького ребенка, а для этого позволять ему играть и спать, т.е. быть постоянно с любимой, принесенной из дома игрушкой, иметь свои разные мелочи в группе ("Чудосундучок"), приносить в группу детского сада книжку, которую ему дома читают перед сном и пр. Говорить с малышом о том, что он любит, поощрять его привязанность к чему-либо или к кому-либо.

Обращать внимание ребенка на возникающие у него чувства: огорчений по поводу неудачи, радости от успешно выполненного дела или действия, движения, праздника, сочувствия другому ребенку или взрослому и проявления желания помочь. Рассматривать вместе с ребенком эмоционально содержательные картинки и ассоциировать состояния изображенных на них людей или других персонажей с собственными переживаниями. Ребенок еще не скоро будет осознавать собственные аффективные состояния, но нам важно создавать условия для этого.

Развитие самостоятельности у детей младшего возраста. В 2,5-4 года малыш активно стремится к независимости, хочет многое сделать сам, пусть даже еще и не умеет, не может, ему не хватает еще необходимых умений и навыков.

Ребенок проявляет настойчивость в достижении своей ближайшей конкретной цели. Он вопреки запретам взрослого пытается сделать то, что задумал, обнаруживая упрямство. Это одна из особенностей кризиса данного возраста. Степень проявления самостоятельности у каждого малыша своеобразна. Одни дети лишь делают попытки чего-то достичь, но быстро, при первых же неудачах отказываются от задуманного. И даже помощь взрослого не принимают, а просто предоставляют ему право сделать все за него. А в ряде случаев эти дети вообще утрачивают интерес к начатому ими действию и переключаются на другое. То есть малыш не сохраняет цель своих потребностей. Причем подобное поведение сохраняется у этой группы детей почти во всех видах деятельности. Однако попытку выполнить действие самому и сохранение цели пусть даже на непродолжительное время следует рассматривать началом становления самостоятельности ребенка и всячески ее поддерживать.

Другие малыши уже проявляют большую настойчивость в достижении цели. Они делают неоднократные попытки достичь желаемого. Неудача вызывает у них негативные реакции, но предмет интереса остается в поле их внимания достаточно долго. Малыши охотно принимают помощь взрослого и даже если сами отказываются действовать, то с интересом наблюдают за действиями взрослого и пытаются повторить их. Они всегда радуются результату. Такой характер проявления настойчивости в достижении цели можно отнести к этапу развития у ребенка активной потребности в самостоятельности и педагогические действия воспитателя носят преимущественно стимулирующий характер.

Более высокую степень самостоятельности обнаруживают те дети, которые при неудачных попытках в реализации своих целей принимают помощь взрослого, но не допускают, чтобы он делал за них все. Они выражают желание делать вместе или с незначительной помощью взрослого, и очень огорчаются, если результат получен без их участия. В этом случае одни из них плачут, кричат, разрушают то, что сделал взрослый, и пытаются сделать сами. Другие же деловито и спокойно разрушают, чтобы повторить способы действий взрослого. Причем эти повторы могут быть неоднократными, пока результат не удовлетворит ребенка.

Наконец, отдельные малыши бывают очень настойчивы в достижении цели, подолгу и многократно совершают разнообразные пробовательные действия, пытаясь получить результат самостоятельно. Помощь взрослого принимают, но не прямую, а косвенную.

Педагогические действия воспитателя строятся с учетом указанных особенностей ребенка в проявлении самостоятельности и заключаются в том, чтобы: поддерживать возникшее у ребенка стремление сделать что-то самому, незаметно оказывать помощь, не делать за ребенка то, с чем он вполне может справиться сам, не спешить с помощью, создавать ситуации успеха, побуждать к самостоятельным инициативным действиям, используя для этого игровые ситуации, похвалу, разные формы поддержки, взаимодействие, совместное разрешение возникающих у ребенка затруднений, создавать привлекательную среду, в которой бы ребенок мог свободно выполнять необходимые действия самостоятельно (достать, снять, открыть, переложить, преобразовать, изменить, обследовать, поставить, убрать и пр.), давать положительную оценку самостоятельным действиям ребенка, выражать одобрение, позитивное эмоциональное отношение к ним. Так, на наш взгляд, Мойра Питерси и Робин Трилор (университет Маккуэри, Сидней) приводят 30 замечательных способов высказать малышу свое одобрение результатами его деятельности: "Прекрасно! Мне нравится, как ты это сделал. Это у тебя получилось лучше всего. Я просто обожаю это! Здорово придумал! Умница! Ты сделал это! Молодец, у тебя все получается. Об этом обязательно нужно сказать папе. Все лучше и лучше! Удивительно!

Ура! Bravo! Здорово! Молодец! Так чудно, пальчики оближешь. Хорошо, а как тебе это? Очень неплохо. Ты делаешь все так аккуратно! Это просто замечательно! Ах, превосходно! Похлопаем нашей Маняше! Именно так! Восхитительно! Правильно. Это выглядит очень хорошо. Это что-то особенное! Ух ты, вы только посмотрите! Я так рада! Отлично! Мне это нравится, потому что... Ну просто изумительно!". Постоянно внушать ребенку, что он может справиться сам, доверять малышу дело, показывать ребенку, как много он уже может и умеет делать, помогать малышу в овладении необходимыми способами действий.

Развитие уверенности в себе у детей младшего возраста. Уверенность в себе безусловно определяет и актуализирует потребность малыша в самостоятельности, предполагает веру в себя, свои силы, возможности, положительное самопринятие, стимулирует проявление ребенком активности и определенной степени независимости. Маленький ребенок, как правило, безотчетно уверен в себе (разумеется, адекватно своим индивидуально-типологическим особенностям – типу нервной системы и свойствам темперамента). У малыша нет еще стойких комплексов и барьеров, которые бы разрушали его уверенность в выполняемых действиях. Чем более уверен в себе малыш, тем чаще он предпринимает попытки самостоятельно справляться с возникающими затруднениями, получая при этом позитивную оценку со стороны взрослого. Уверенность ребенка проявляется в его желании и готовности пробовать свои силы в различных видах деятельности, готовности взаимодействовать со взрослым и с детьми, положительной эмоциональной реакции практически на любой результат, стремлении повторять действия до получения желаемого эффекта.

Педагогические действия воспитателя: создавать условия, при которых ребенок был бы успешен, использовать опережающую похвалу (ребенок еще только намеревается сделать что-то, а уже слышит от взрослого: "Ай да, Сашенька! Какой он у нас ловкий и умелый – сам пуговицы застегивает"). Педагог сравнивает достижения ребенка только с его собственными, а ни в коем случае с достижениями других детей. Воспитатель часто говорит каждому ребенку о том, что он уже умеет делать и побуждает каждого малыша к вербальному обозначению своих умений для осознания им своих возможностей.

Для развития у ребенка уверенности в себе очень важно доверие его взрослым. А для этого взрослые проявляют любовь к ребенку и говорят о ней малышу: "Я люблю тебя, ты такой ласковый мальчик", "Мы все тебя любим, ты хорошая девочка" и т. п. Взрослому необходимо верить в способности каждого ребенка, внушать эту веру всем детям. Вера взрослого в малыша, выказывание к нему доверия и любви, поддержка в преодолении трудностей имеют большое психологическое значение, т.к. в этом случае

ребенок чувствует свою значимость и его самопринятие становится более устойчивым и позитивным, что, безусловно, порождает у него веру в себя.

Развитие Я и эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 4-7 лет. Дети среднего и старшего дошкольного возраста проявляют чрезвычайную активность в деятельности, общении и познании окружающего мира. Четырехлетний ребенок, чувствуя и осознавая свои возросшие возможности, стремится к еще большей самостоятельности, чем в раннем и младшем дошкольном возрасте. С этого возраста ребенок начинает активно идентифицироваться со сверстниками, так как происходит интенсивное развитие совместной игровой деятельности. Но в то же самое время ребенок настойчиво ищет способы самоутверждения в среде сверстников, сопоставляя себя с ними и одновременно демонстрируя свои достоинства и возможности.

Взросший социальный опыт и уровень социальной компетентности ребенка служат основанием как для успешной социальной адаптации, так и индивидуализации, становления его Я. К пяти годам ребенок начинает осознавать свои переживания, модальность которых определяется чаще всего тем, насколько удовлетворяется его потребность в самоутверждении, как к нему относятся другие, а особенно значимые взрослые, насколько эмоционально комфортна социальная среда и в какой мере социальная ситуация развития адекватна возрастным и индивидуальным особенностям.

В старшем дошкольном возрасте дети уже способны к саморегуляции поведения. Они ставят цель, пытаются ее достичь, преодолевая при этом определенные трудности. Ребенок начинает регулировать свои действия сообразно тем внешним социально-нравственным нормам и внутренним этическим инстанциям, сформировавшимся у него на данный период времени. Нередко его субъективные представления о норме по сути своей эгоцентричны и противоречат внешним требованиям, но именно эти противоречия и побуждают ребенка "гармонизироваться" с социумом, чему в немалой степени способствует включение в совместную с другими деятельность, и в особенности – игровую, т.к. игровой мотив и игровая ситуация снимают то эмоционально-психологическое напряжение, которое возникает у дошкольника в условиях выбора и принятия решений. Подобные обстоятельства формируют у ребенка индивидуальный социально-адаптивный опыт, способствующий сохранению и развитию у него ощущения свободы и независимости его сущностного Я.

Педагогические действия воспитателю необходимо строить таким образом, чтобы каждый ребенок нашел свое значимое место в группе сверстников. Для этого важно не только обогащать социальный и интеллектуальный опыт ребенка, но и помочь малышу максимально его реализовать в процессе общения и взаимодействия в социальной группе с тем, чтобы не нанести ущерба становлению его Я. С этой целью необходима работа по

следующим основным направлениям с использованием (как показал опыт экспериментальной работы) разнообразных методов и приемов.

Центральными направлениями педагогической деятельности являются следующие: Я-Деятель, Я-Мыслитель, Я-Гражданин, Я-девочка, Я-мальчик, Мой мир, моя "Я-среда", Я и Другие.

Реализуя указанные направления, необходимо, во-первых, фиксировать внимание самого ребенка, детей и родителей на его достижениях и достоинствах: говорить об этом на "теплых" и "рефлексивных" кругах (см. ряд их примеров в Приложении), отмечать на специально созданных экранах достижений, которые могут находиться и в групповой комнате, и в приемной (для родителей), содействовать тому, чтобы ребенок выполнял ведущую роль в той игре или другой совместной деятельности, в которой он может быть наиболее успешным. Но следует помнить, что дети 4-7 лет уже начинают достаточно объективно оценивать свои достижения, а потому позитивно оценивать и подчеркивать лишь реальные успехи ребенка.

Во-вторых, постоянно привлекать внимание ребенка к изменениям, которые происходят с его телом и в его внутреннем мире. Приемы могут быть самыми разнообразными: это "шкала роста", рассматривание себя в зеркале, рисование автопортретов, отпечатков рук и ног, рассматривание фотографий в альбомах, на которых ребенок запечатлен в разные периоды жизни, индивидуальные и общие беседы о событиях в жизни ребенка, его чувствах, переживаниях, интересах, вкусах, любимых игрушках и играх, создание панно "Я – умница", "Мое доброе сердце", на которых ребенок сам отмечает то, что он знает и умеет, свои добрые дела и многое другое (см. статьи воспитателей в Приложении).

В-третьих, способствовать осознанию ребенком себя как мальчика или девочку и развитию позитивной половой идентичности: беседы и игры "Кто что носит", "Имена мальчиков и девочек", "Сходство и различия", "Наши игры", "Сын и дочка", "Наши мамы и папы" и многие другие приемы.

В-четвертых, формировать у ребенка понимание того, что он собой представляет для других: как Я к ним (другим – детям, родителям, взрослым) отношусь, как забочусь о членах семьи, как общаюсь, что Я для других значу, что они от меня ожидают, когда им со мной хорошо, как вести себя среди многих других, какой Я друг или подруга, сын (дочка), внук (внучка), брат или сестра.

В-пятых, очень важно показывать ребенку, среди чего он живет, что его окружает (предметы, вещи, игрушки, растения, животные), так как это, наряду с людьми, формирует образ мира, в котором Он живет, и этот мир для него, и Он сможет со временем сделать в нем что-то очень важное и необходимое как для него самого, так и для других людей.

Важнейшим условием становления ребенка как субъекта является включение его в совместную с другими деятельность (продуктивную, тру-

довую, игровую). При этом очень важно педагогу поддерживать возникшую или вызванную взрослыми инициативу ребенка, его стремление к самостоятельной деятельности, творчество, потребность в знании и способах их добывания, т.е. любую активность; предоставлять максимальную возможность каждому ребенку для самореализации; поощрять стремление к лидерству, самостоятельному разрешению конфликтов, споров; создавать условия для практического воплощения любых замыслов детей, для опыта и экспериментирования в целях проверки своих предположений; побуждать каждого ребенка испытать себя в каждом деле.

В процессе выполнения ребенком деятельности, в том числе и совместной, ни в коем случае не давать готовых ответов на возникающие вопросы; не выполнять дело за ребенка, но и не отказывать в помощи в случае необходимости; не давать готовых способов выполнения деятельности – самостоятельный совместный поиск, поиск и еще раз поиск; не ограничивать возможности ребенка, не подавлять его инициативу своей; не принуждать ребенка делать то, чего он не хочет; не сравнивать достижения разных детей, а отмечать продвижения каждого и его вклад в общее дело; не давать отрицательных оценок.

Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы

Ключевые понятия: самосознание, образ Я, эйективация, ядерная структура Я, периферическая структура Я, Я-реальное, Я-идеальное, Я-желающий, Я-действующий, Я-система, субъект, самооценка.

Вопросы на понимание:

1. Определите сущность каждого ключевого понятия темы.
2. Выделите основные закономерности в становлении Я ребенка (можно выразить в схеме или таблице).

Задания для самостоятельной работы:

На основе изучения и анализа литературы (основной и дополнительной) дайте развернутый аргументированный ответ на следующие вопросы:

- соотношение рационального и эмоционального компонентов в структуре самосознания детей;
- закономерности протекания процесса самопознания у детей;
- особенности формирования представлений о себе в дошкольном детстве;
- условия и способы сохранения сущностного Я ребенка.

Рекомендуемая литература

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю., Елагина М.Г. Развитие образа себя в ходе общения детей со взрослыми и сверстниками в раннем возрасте // Психология воздействия: (Проблемы теории и практики). – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 55-62.
2. Архиреева Т.В. Самосознание и Я-концепция ребенка. – НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 192 с.
3. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М., 1994. – 314 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
5. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – С. 180-185.
6. Басина Е.В. Становление самооценки и образа я // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – С. 56-65.
7. Кон И.С. Открытие "Я". – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
8. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991. – 152 с.
9. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 112 с.
10. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1999. – 640 с.
11. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
12. Ольшанский Д.В. Новая педагогическая психология. – М.: Академический Проект, 2002. – 528 с.
13. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика: Пособие для студентов психологических факультетов. – М.: "Логос", 1995. – 224 с.
14. Смирнова Е.О. Формирование представлений о себе и другом в общении дошкольников // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации: Сборник научных трудов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 122-127.
15. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания: Материалы симпозиума. – М., 1996. – С. 228-239.
16. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1997. 144 с.

3.3. Особенности становления половой идентичности детей.

Половая идентичность как результат сложного биосоциального процесса. Половая социализация. Закономерности становления половой, половозрастной и полоролевой идентичности в процессе раннего онтогенеза. Половая дифференциация. Основные различия между мальчиками и девочками в созревании психических функций и в разных сферах психической деятельности: интеллектуаль-

но-познавательной, речевой, эмоциональной, коммуникативной. Особенности полоролевых предпочтений.

Развитие и становление "Я" ребенка, его самосознания неразрывно связано с формированием его *половой и полоролевой идентичности*, т.е. позитивного принятия ребенком своего биологического пола и таких свойств, качеств, особенностей поведения, которые адекватны полу и соответствующим половым ролям, закрепленным в обществе. Идентичность является результатом половой идентификации ребенка с одним из родителей или другим взрослым того или иного пола. Идентификация – это процесс, протекающий во времени, а идентичность представляет собой сущностную характеристику данного процесса на определенном временном этапе онтогенеза. Половая идентичность, т.е. осознание своей половой принадлежности, составляет наиболее устойчивый, стержневой элемент представлений ребенка о себе.

Половая принадлежность индивида "дана" ему чисто биологически, а половая идентичность – результат сложного биосоциального процесса, соединяющего онтогенез, половую социализацию и развитие самосознания. Процесс этот, начинающийся с момента оплодотворения яйцеклетки, разделяется на ряд последовательных стадий, каждая из которых выполняет свои специфические задачи. Гормональный пол зародыша определяет дифференциацию внутренних репродуктивных органов (внутренний морфологический пол), наружных гениталий (внешний морфологический пол или генитальная внешность), а также особых нервных механизмов так называемых "половых центров", которые в дальнейшем регулируют полодиморфическое (различие между мужским и женским), маскулинное или феминное поведение особи. При отсутствии или недостатке в соответствующий период зародышевых андрогенов половая дифференциация автоматически, независимо от хромосомного пола, происходит по женскому типу. Гипоталамус, где расположены половые центры, не только дифференцируется под влиянием зародышевых гормонов, но и сам является психоэндокринным органом; его пренатальная программа, ориентированная на мужское или женское поведение, определяет характер его реакции на половые гормоны пубертатного периода, а эта реакция вызывает полодиморфическое поведение.

В постнатальном онтогенезе биологические факторы половой дифференциации дополняются социальными. Генитальная внешность задает определенную программу взрослым, детерминируя определения акушерского (или паспортного) пола новорожденного, что, в свою очередь, сигнализирует, в духе какой половой роли, мужской или женской, он должен воспитываться. Эта половая социализация, обучение ребенка половой роли, все-

гда производна от норм и обычаев соответствующего общества и его культуры³⁷.

Таким образом, психосексуальное развитие ребенка, с лежащей в основе генетической программой, и предусмотренная культурой половая социализация всегда действуют и должны рассматриваться совместно, причем не вообще, а с учетом того, как они преломляются в половом осознании себя индивидом. Первичная половая социализация ребенка начинается буквально с момента рождения, когда, определив анатомический пол младенца, родители и другие взрослые начинают обучать его половой роли мальчика или девочки.

Процесс половой идентификации наиболее интенсивно протекает на ранних стадиях онтогенетического развития ребенка. В детском возрасте происходит активный процесс половой, половозрастной и полоролевой идентификации. Как отмечает И.С.Кон, до конца не ясно, по каким признакам дети определяют свою и чужую половую принадлежность. Осознание ребенком своей половой идентичности предполагает и определенное отношение к ней. Во-первых, это полоролевая ориентация, представление индивида о том, насколько его качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской или женской роли. Во-вторых, это полоролевые предпочтения, то есть, какую половую роль индивид предпочитает³⁸.

Первичная половая идентичность складывается уже к полутора годам. С возрастом объем и содержание этой идентичности меняются, причем это часто связано с умственным и социальным развитием ребенка. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. Образ Я-девочка и Я-мальчик, в основном, складывается у детей уже к двум-трем годам. Но исследования показывают, что в условиях выбора адекватной полу ребенка картинки из ряда изображений детей и взрослых разного пола некоторые дети младшего возраста еще допускают ошибки. Можно предположить, что в младшем возрасте представления о своем половом образе сформированы недостаточно полно и четко.

По мнению А.Г.Хрипковой и Д.В.Колесова, знание собственной половой принадлежности (вернее, убежденность в определенном характере этой принадлежности) развивается в полной мере к трем годам, в процессе того, как ребенок осознает свое Я. Важную роль при этом играет обучение, т.к. мать и другие люди в обращении к ребенку постоянно подчеркивают "ты – мальчик" или "ты – девочка". Однако, это не просто знание, но и убеждение, и формируется оно на основании анализа признаков собственной половой принадлежности, не являясь просто запоминанием³⁹.

³⁷ Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 47-57.

³⁸ Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988. – С. 194-203.

³⁹ Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Девочка – подросток – девушка. – М., 1981. – С. 184-197.

В три – четыре года ребенок уже осознанно различает пол окружающих людей, но часто ассоциирует его с чисто внешними признаками (например, с одеждой) и допускает принципиальную обратимость, возможность изменения пола. В этом возрасте половая принадлежность ассоциируется у детей с определенными соматическими (образ тела, включая гениталии) и поведенческими свойствами, но приписываемое им значение и соотношение таких признаков могут быть различными.

Средний дошкольный возраст (4-5 лет) характеризуется уже большей четкостью в определении полового образа. Старший дошкольный возраст – это возраст, когда дети безошибочно определяют свой пол. Они могут подробно рассказать об отличительных признаках мальчиков и девочек: "Девочки носят платья, косички, заколки, у них кудри, а мальчики – штаны, они играют в машинки, пистолеты и у них короткие волосы".

В шесть – семь лет ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным усилением половой дифференцировки поведения и установок; мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, проявляют разные интересы, стиль поведения; такая стихийная половая сегрегация (однополые компании) способствует кристаллизации и осознанию половых различий⁴⁰.

Изучение особенностей половозрастной идентификации, т.е. способности построения возрастной последовательности себя как мальчика или девочки, свидетельствует о том, что большинство детей младшего возраста (2-3 года) идентифицируют себя с младенцами, а иногда с дошкольниками или школьниками. То есть они не умеют выстроить возрастную хронологию. На вопрос "Какой ты сейчас, покажи на картинке", дети этого возраста, указывая на изображение младенца, отвечают, что сейчас они еще маленькие, зато потом будут большими. Или же, идентифицируя себя с образом дошкольника или школьника, аргументируют свои ответы тем, что они уже большие. По-видимому, это связано с особенностями отношения родителей и воспитателей к детям, которые относятся к ребенку как еще маленькому или же, напротив, внушают им, что они уже большие, стимулируя к проявлению большей самостоятельности и инициативности.

Дети 4-5 лет тоже еще не все способны выстроить половозрастную последовательность. Однако дети данного возраста идентифицируют себя чаще или с дошкольниками или же со школьниками, аргументируя выбор словами: "Я большой", "Я скоро пойду в школу", "Он большой и я большой". Случаи идентификации себя с младенцами у четырехлетних детей крайне редки, но еще наблюдаются. В этом случае можно предположить, что в семье их до сих пор считают маленькими и в чем-то ограничивают их

⁴⁰ Кон И.С. Введение в сексологию. – М., 1988. – С.194-199.

возможности. Или этот образ психологически ближе, роднее и они чувствуют себя там комфортнее.

И только в старшем дошкольном возрасте дети выстраивают возрастную хронологию безошибочно: младенец – дошкольник – школьник – юноша – мужчина – старик.

Понимание необратимости пола (его неизменности) происходит лишь на пятом году жизни. В этом возрасте ребенок точно знает, кто он и может назвать отличительные признаки пола.

Развитие ребёнка с первых дней жизни – это развитие конкретного мальчика или девочки. Записывая биотоки мозга у совсем крошечных малышей, выяснилось, что мозг мальчиков и девочек уже в этом нежном возрасте работает неодинаково и в большинстве случаев анализ взаимодействия электрических потенциалов разных областей коры мозга – моторных, зрительных или слуховых – позволяет сказать, какого пола этот ребёнок.

Мальчики грудного возраста более определены в своих реакциях, в случае нехватки питания они склонны поднимать больше крика. У них лучше мышечное развитие и способность, будучи положенными на живот, удерживать головку несколько раньше, чем это делают девочки. Девочки же больше спят. У них ниже пороги болевой чувствительности.

Очередность созревания разных психических функций у мальчиков и девочек разные. Девочки обычно раньше начинают говорить, и всё дальнейшее развитие психики происходит на фоне "оречевления". А у мальчиков то же самое происходит на наглядно-образном уровне. Психологи считают, что девочки превосходят мальчиков в речевых заданиях, а мальчики – в видопространственных умениях, так как выполнение пространственно-зрительных задач требует поиска. Специальные исследования показали, что у мальчиков правое полушарие мозга специализируется в отношении пространственных функций, пространственно-временной ориентации, а значит и организация тех видов деятельности, где необходимо пространственное мышление, у мальчиков осуществляется успешно и обнаруживается уже в 6 лет, тогда как у большинства девочек его нет даже к 13 годам.

Многочисленные работы зарубежных исследователей, посвященные половым различиям в познавательной сфере, показывают, что на ранних этапах онтогенеза (примерно до 7 лет) девочки в своем интеллектуальном развитии опережают мальчиков. В дальнейшем эти различия сглаживаются, и взрослые мужчины и женщины по интеллектуальным показателям развития различаются мало. Как западными, так и отечественными учеными установлено превосходство девочек над мальчиками в вербальных способностях; мальчики же сильнее девочек в визуально-пространственных способностях; у девочек ниже математические способности, больше развито слуховое восприятие.

Роль эмоций в организации таких сложных видов деятельности, как восприятие, запоминание, речевое мышление, у девочек и мальчиков разная. У мальчиков эмоции более избирательно повышают активность именно тех отделов коры мозга, которые ответственны за организацию конкретной эмоционально значимой деятельности, мозг у него более ассиметричен, большую активность проявляют моторные центры и лобные отделы. А у девочек на эмоциональные воздействия мозг реагирует более активно, но менее избирательно, он включает почти все центры коры, ответственные за самые разные функции.

Интересно, что и по времени выраженность эмоциональных реакций различна. У мальчиков мозг реагирует избирательно и активизируется только в первые моменты эмоционального воздействия. А потом возникает блокировка, мозг перестаёт реагировать на эти воздействия, и мальчики как бы не слышат ни замечаний, ни поощрений. Девочки, напротив, дают мощную эмоциональную реакцию, которая усиливается при повторении воздействия. При этом их мозг более активен.

Даже на восприятие оценки мальчики и девочки реагируют по-разному. Девочки очень эмоционально реагируют на все оценки: и положительные, и отрицательные. Мальчики реагируют избирательно и только на значимые для них оценки. Для девочек важно, кто их оценивает и как, им важно "быть хорошими" в глазах взрослых. Мальчикам же важно, что оценивается в их деятельности.

Довольно рано дети усваивают особенности поведения мальчика или девочки в соответствии с социальными ожиданиями, т.е. полоролевое поведение.

Наблюдения воспитателей за поведением и способами действий детей в группе детского сада показывают, что дошкольники, особенно к старшему возрасту, самостоятельно разделяются на игровые группы по признаку пола, причем группы мальчиков больше по численности и вовлечены в более активные действия, часто соревновательного характера. Вместе с тем дети охотно играют и в разнополых коллективах, но при этом роли как правило выбирают адекватно полу: мальчики – "папы", девочки – "дочки" или "мамы".

Примерно с трех лет девочки в два раза чаще реагируют положительно на других девочек, чем на мальчиков. Оказалось, что на девочек могут влиять другие девочки и воспитательницы, и гораздо реже мальчики. На мальчиков влияние могут оказывать только другие мальчики. Иными словами, мальчики формируют свою собственную структуру взаимодействия, которая отвечает только на требования других мальчиков.

Девочки более чувствительны к отношениям и ожиданиям других людей, и особенно, к мнению значимых людей. Они быстрее понимают, что от них ждут другие, какое поведение одобряется и понимается. Это можно

объяснить тем, что с раннего детства девочек ориентируют на других людей, на межличностные отношения. А высоко развитая способность к социальной адаптации толкает девочек на то, чтобы соответствовать модели поведения, которую одобряют.

Поведение мальчиков разворачивается по другому сценарию. Как правило, они сразу же пытаются продемонстрировать свои знания и умения. Если занятие мальчику не интересно, он начинает заниматься "посторонними делами", "нарушать дисциплину".

Наблюдения за играми детей подтверждают, что набор игрушек и игр у мальчиков и девочек различается. Так, девочки окружают себя массой кукол, кукольной мебелью, одеждой. Мальчики же – игрушечными поездами, машинами, мотоциклами. В подборе игрушек прослеживается интересная тенденция: игрушки для мальчиков стимулируют двигательную активность, исследование пространства, склонность к риску, изобретательность, для девочек – близость с другим человеком и вербальное взаимодействие.

В возрасте двух лет дети уже четко предпочитают те игрушки, которые традиционно относятся к мальчишеским и девчоночьим. В этом же возрасте девочки и мальчики одинаково охотно играют с грузовичками, кубиками, кухонной посудой. Но под влиянием родителей уже в три года мальчики просят полоспецифические игрушки в подарок на Новый Год. В отличие от мальчиков, девочки проявляют стереотипное поведение позже.

Если дети выбирают игрушки, соответствующие их полу, то они чаще находят других детей, которые хотят с ними играть. Не соответствующие полу игры заканчиваются скорее, чем те, что подходят по полу. Дети, которые играют в игрушки другого пола, чаще всего остаются одни. Это еще раз подтверждает, что сами дети активно участвуют в процессе половой социализации. Опрос детей об их любимых играх выявляет склонность современных детей к техническим видам игр, включая компьютерные, но мальчиков компьютер привлекает значительно больше, чем девочек. Это в конечном счете дает мальчикам преимущество в современном мире высоких технологий.

Одним из видов деятельности, где можно проследить особенности по-лоролевого поведения детей, является трудовая. Но оказывается, что очень немногие мальчики обнаруживают желание оказывать помощь девочкам или взрослым – родителям, воспитателям. Выполняя трудовые поручения, девочки чаще действуют по инструкции и они более исполнительны и аккуратны. Мальчики же действуют сами, часто ошибаются из-за своей невнимательности или спешки. Но проявляют больший интерес, в сравнении с девочками, ко всему новому, нестандартному.

Многие психологи и педагоги отмечают, что девочки более обязательны, ответственные, педантичны, аккуратны, добросовестны. Они терпеливы, способны длительно выполнять кропотливую, однообразную работу.

Девочки обладают большей исполнительностью. Они более внушаемы, менее решительны в действиях, более обидчивы и чувствительны к критике. Девочки лучше приспосабливаются к новым обстоятельствам.

Пространство, представляющее для девочки интерес, невелико, однако оно тщательно, до мелочей, продумано, актуально отражено в сознании. Напротив, у мальчика пространство, в котором находятся интересующие его объекты и осуществляется деятельность, практически не ограничено. Мальчик активно овладевает как горизонтальным, так и вертикальным пространством. Он легче и смелее, чем девочка, перемещается в незнакомом пространстве, дальше уходит от дома, любит лазать по деревьям, различным сооружениям, забираться на высоту.

Девочки склонны к попечительской деятельности – ухаживать, нянчить, проявлять заботу. Они вообще большие любители поучать, наставлять, критиковать своих младших братьев и сверстников. Склонность к попечительской деятельности, которую можно рассматривать как проявление материнского инстинкта, находит выражение в выборе игрушек, в характере игр.

Психологи Я.Л.Коломенский, М.Х.Мелтас, И.С.Кон, изучавшие ранний генезис формирования психологического пола, констатируют полоролевые предпочтения у детей уже на втором году жизни. Различия в интересах и предпочтениях у дошкольников обуславливают во многом их объединения со сверстниками одного пола для совместной деятельности, и в первую очередь в сюжетно-ролевых играх⁴¹.

Часто говорят, что мальчики тоже играют в куклы и что характер игр зависит от воспитания. Однако мальчик совсем иначе обращается с куклой, чем девочка. Он заставляет свою куклу прыгать и маршировать, проделывает всякие штучки и вскоре бросает её.

У мальчиков отчётливо выражена склонность к преобразующей и конструктивной деятельности. Их больше интересует устройство игрушки, чем её назначение. Девочки более исполнительны, часто им достаточно просто внушения, что "так надо". Мальчики же должны сами убедиться в необходимости определённых действий. Круг интересов мальчиков шире⁴².

В группе детского сада девочки предпочитают играть с девочками, а мальчики – с мальчиками, что объясняется различиями в интересах и предпочитаемых занятиях у дошкольников. У девочек преобладает экспрессивная ориентировка, социальная активность, больший интерес к установлению межличностных отношений; девочки предпочитают содержательные сюжетные игры, тогда как мальчики – подвижные. У мальчиков игры, как правило, динамичнее, эмоциональнее (в войну, космонавтов, моряков), чем

⁴¹ Коломенский Я.Л., Мелтас М.Х. Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С.165-171.

⁴² Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. – М., 1998. – С. 17-20.

у девочек, и поэтому успокоить их значительно труднее. Девочки предпочитают главным образом более спокойные игры на семейно-бытовые темы ("дочки-матери", "магазин", "детский сад")⁴³.

Мальчики чаще рисуют танки, самолеты, различные машины, а девочки – природу, людей. Сама манера рисования у девочек, как правило, несколько иная: рисунки носят более законченный характер элементами декоративности; при изображении человека чаще всего это женщина, они тщательно вырисовывают платье, прическу, всячески их украшая. Рисунки мальчиков часто схематичны, но более динамичны⁴⁴.

И.Демина отмечает, что мальчики ищут друг в друге делового партнера, поэтому в мужской дружбе доминирует деловая сторона взаимоотношений. Устойчивой особенностью женской дружбы является психологическая насыщенность дружеских контактов. Мальчики дошкольники выбирают себе друзей в зависимости от их успехов в игровой деятельности. Мотивы выбора подружек девочками уходят своими корнями в область нравственности, эмоций, внешней привлекательности. В мужской дружбе больше практического, предметного, инструментального, а в женской – вербального, избирательного, душевного. Мальчики тяготеют к широкому кругу общения, мужские компании подчиняются строгому "уставу", имеют определенную систему лидерства. У девочек доминируют диады, иногда триады, которые обычно закрыты для посторонних.

По мнению И.Деминой, А.Г.Хрипковой и Д.В.Колесова, у девочек чаще наблюдается повышенный интерес к своей внешности, и они более чувствительны к ее оценке другими людьми. Уже с раннего детства девочки начинают проявлять интерес к своему внешнему виду. Природа заложила потребность и одновременно способность покорять, пленять мужчину именно внешним видом.

Ряд авторов считает, что половые различия, прежде всего, отражаются в различных уровнях агрессии, конформности и эмпатии.

К.Джеклин, К.Доу, Б.Фагот, И.С.Кон, Э.Маккоби, Т.А.Репина и другие исследователи отмечают, что девочки менее агрессивны, предположительно, "социальнее" и более внимательны, чем мальчики. В исследованиях ученых получены факты, подтверждающие, что девочки по сравнению с мальчиками более застенчивы, не уверены в своих силах, более эмоциональны и конформны. Б.Фагот обнаружила, что среди детей второго года жизни девочки в три раза чаще просят помощи у родителей, чем мальчики, и родители более благосклоннее к ним относятся, чем к просьбам мальчиков.

⁴³ Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 158-165.

⁴⁴ Репина Т.А. Одинаково ли воспитывать сыновей и дочерей // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 4. – С. 55-57.

Девочки трех – шести лет обнаруживают более высокие показатели, чем мальчики, по таким качествам, как зависимость и эмоциональная теплота отношений.

Относительно индивидуальных особенностей поведенческих характеристик детей педагоги и родители считают, что обычно мальчики более возбудимы, раздражительны, более агрессивны. Это пытаются доказать и авторы многих работ, выполненных во фрейдистском духе и посвященных изучению врождённых тенденций к агрессивному поведению и проявлению гнева. В первые годы жизни нет различий в частоте и продолжительности отрицательных эмоциональных реакций у мальчиков и девочек, но с возрастом их частота и интенсивность у мальчиков возрастают, а у девочек – убывают. Этот факт объясняется тем, что девочки, имея те же агрессивные тенденции, что и мальчики, боятся их проявить из-за наказания, в то время как к агрессии мальчиков окружающие относятся более благосклонно. Другие исследователи утверждают, что девочки более боязливы и застенчивы, не уверены в своих силах, более эмоциональны и конформны, легче подвергаются фрустрациям, менее активны и поэтому не стремятся к лидерству⁴⁵.

Однако эксперименты с дошкольниками, воспитывающимися в двухдетных семьях, выявили факты, подвергающие сомнению традиционные представления психоаналитической концепции о многих обусловленных полом психологических особенностях детей дошкольного возраста, в частности, представление о большей самоуверенности мальчиков по сравнению с девочками, об их большей агрессивности, доминантности. Данные изучения поведения девочек в двухдетных семьях показали, что девочки оказываются более инициативными, имеют больше друзей-сверстников, их положение является более высоким, чем у мальчиков. Было выявлено также, что формирование этих качеств зависит во многом от того, является ли ребёнок младшим или старшим в семье. Так, у старших дочерей может ярко проявляться агрессивность, враждебность, стремление к контролю младших.

Замечено, что если мальчики играют одни, то проявления ими силовых показательных игр минимальны, но в составе группы однополых сверстников мальчики выглядят значительно активнее и агрессивнее. Мальчики более возбудимы и труднее поддаются внешнему контролю. В силу их более позднего созревания мальчики позже девочек овладевают речевыми навыками и у них слабее речевая саморегуляция и эмоциональный самоконтроль, что делает их поведение более спонтанным, импульсивным и агрессивным⁴⁶.

⁴⁵ Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47-57.

⁴⁶ Репина Т.А. Особенности взаимоотношений девочек и мальчиков в детском саду // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 62-70.

В центре внимания и интересов девочек, начиная с раннего возраста, находится человек и сфера его непосредственного бытия – сам человек, взаимоотношения между людьми, предметы потребления. И. Демина считает, что девочки более восприимчивы к переживаниям других людей, быстрее и глубже улавливают их психологическое состояние, способны тоньше сопереживать. Они быстрее находят нужные слова и в радости, и в горе, но и сами нуждаются в заботливом отношении к себе, высоко ценят способность человека к сочувствию. Обладая большей эмоциональной реактивностью, экстравертированностью (потребностью поделиться мыслями, переживаниями), девочки стремятся заручиться поддержкой других людей и таким образом утвердиться в своем мироощущении. Девичьи души открыты миру другого человека, устремлены навстречу людям.

Таким образом, каждый ребенок уже в детстве является обладателем множества психологических черт. Одни черты как бы бесполое, универсальные, а другие – традиционно связываются с типично мужской или типично женской психологией. Некоторые типичные мужские или женские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические предпосылки. Например, уровень агрессивности и доминантности (рассматриваемые как типично мужские черты), как оказалось, коррелирует с уровнем концентрации у индивидов мужских половых гормонов-андрогенов. Другие черты формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности. По преимуществу дело обстоит все-таки так, что приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния обеих групп факторов – биологического и социального порядка.

К типично мужским чертам (маскулинным) традиционно относят независимость, самостоятельность, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, уверенность в себе, самоуважение и др.

В отношении мужского пола эволюция вела отбор на сообразительность, находчивость, изобретательность. Женскому полу важно выжить, и отбор шёл на адаптированность, воспитуемость. Поэтому при неблагоприятных условиях, например, когда наши педагогические воздействия не соответствуют индивидуальным особенностям психики ребёнка, девочки принимают несвойственную им стратегию решения задач, навязанную взрослым. Мальчики в такой ситуации стараются уйти из-под контроля взрослого, не подчиниться ему, так как адаптироваться к несвойственным ему видам деятельности мальчику исключительно трудно.

Типично женскими чертами (феминными) считаются уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. Социальные стереотипы феминности меньше касаются волевых сторон личности и успешности дел.

вой карьеры, но при этом в них уделяется значительное внимание эмоциональным аспектам⁴⁷.

Некоторые ученые полагают, что дети любого пола отождествляют себя сначала с матерью, так как мать на ранних этапах ближе к детям. Более того, сами базовые ориентации ребёнка по отношению к миру по своей природе фемининны, либо включают такие традиционные женские особенности, как зависимость, подчинённое положение, пассивность.

Теоретический анализ и данные экспериментального изучения особенностей развития половой идентичности и полоролевого поведения детей позволяет выделить уровни их сформированности.

Низкий уровень: представления о своем половом образе неадекватные, не ориентированы на образ другого; полоролевое поведение детей не соотносится и не регулируется по половому признаку; наличие эмоциональной нестабильности и неуравновешенности независимо от пола; отсутствие представлений об эталонах мужского / женского поведения при установлении взаимоотношений со сверстниками; нестабильность в проявлении "мужских"/"женских" способов поведения в различных ситуациях.

Средний уровень: представления о своем половом образе не всегда адекватны и ориентированы на образ другого (мать, отец); полоролевое поведение мальчиков в среде мальчиков и девочек различно: в "мужской" среде – не всегда адекватное по действиям, а в "женской" – не сориентировано на женское поведение; поведение девочек в среде девочек и мальчиков аналогично; наличие эмоциональной нестабильности у мальчиков, у девочек – волевой контроль над эмоциями зависит от сложности ситуации; нет четких представлений об эталонах мужского/женского поведения при установлении взаимоотношений со сверстниками; нестабильность в проявлении "мужских" / "женских" способов поведения в различных ситуациях.

Высокий уровень: представления о своем половом образе адекватны, ориентированы на образ другого (мать, отец); согласование представлений и полоролевого поведения; точность в определении отличительных признаков; полоролевое поведение мальчиков в "мужской" среде адекватно по действиям, в "женской" – адекватно мужскому типу поведения, но сориентированное на "женское" поведение; поведение девочек как в среде девочек, так и среди мальчиков – аналогично; наличие у мальчиков эмоциональной сдержанности, у девочек – волевого контроля над эмоциями; наличие эталонов мужского/ женского поведения при установлении взаимоотношений со сверстниками; постоянство проявления "мужских"/"женских" способов поведения в различных ситуациях.

Большинство детей младшего дошкольного возраста имеет низкий уровень сформированности полоролевого поведения. У детей данного возраста полоролевое поведение еще не регулируется по половому признаку. От-

⁴⁷ Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. – СПб., 2001. – С. 95.

сутствуют представления об эталонах мужского и женского поведения при установлении контактов. Наблюдается нестабильность в появлении женских и мужских способов поведения в различных ситуациях (мальчики часто плачут, девочки в порыве гнева могут ударить). Дети данного возраста часто играют в разнополых коллективах. Но, начиная с двух лет, представления о своем половом образе адекватны полу.

В среднем возрасте полоролевое поведение становится все более дифференцированным. Но вместе с тем еще многие дети, имея адекватные представления о своем полоролевом образе, не имеют четких представлений об эталонах мужского/женского поведения. При установлении контактов с противоположным полом наблюдаются трудности. Например, большинство девочек стесняются о чем-либо спросить у мальчиков. А у мальчиков отсутствуют какие-либо правила поведения с девочками. Часто в своей речи они используют ругательные высказывания в адрес девочек.

Большинство детей старшего дошкольного возраста имеют высокий уровень сформированности полоролевого поведения. У них более полные, четкие представления об отличительных особенностях обоих полов. В общении со сверстниками дети данного возраста уже достаточно определенно придерживаются эталонов мужского/женского поведения.

3.4. Основные социализирующие факторы полоролевого развития детей дошкольного возраста.

Роль социальных институтов в становлении половой идентичности. Функции родителей и педагогов в полоролевой социализации ребенка. Различия в отношении и поведении взрослых с детьми разного пола. Роль отца в полоролевом развитии мальчика. Влияние детской группы на формирование модели поведения мальчика и девочки. Половая дифференциация в межличностных отношениях детей.

Конструирование гендера в процессе социализации осуществляется основными социальными институтами общества – это семья, образовательные учреждения, трудовые коллективы и т.д. Гендер – совокупность социокультурных и поведенческих характеристик и ролей, связанных с социальным и правовым статусом мужчин и женщин в определенном обществе.

Социальные институты передают из поколения в поколение сформировавшиеся в культуре представления о том, как следует себя вести мальчику и девочке, юноше и девушке, какими личностными качествами должны обладать мужчины и женщины.

Гендерная социализация личности происходит на разных уровнях. С одной стороны, структура того или иного общества предлагает и даже "навязывает" мужчинам и женщинам типичные для их пола виды деятельно-

сти, социальные статусы, массовые представления. С другой стороны, общаясь в малой группе, личность усваивает через общение и взаимодействие с другими определенные социальные нормы и установки, касающиеся поведения мужчин и женщин и, наконец, на индивидуальном уровне гендерная роль производна от особенностей самой личности, ее осознанных или неосознанных установок, стереотипов, жизненного опыта⁴⁸.

Проблема половой социализации включает в себя вопросы формирования психологического пола ребенка, психологических половых различий и полоролевой дифференциации поведения и деятельности.

Психологические механизмы половой социализации и формирования половой идентичности изучены слабо. Здесь существуют три альтернативные теории:

1. Теория идентификации, которая уходит корнями в психоанализ и подчеркивает роль эмоций и подражания, полагая, что ребенок бессознательно имитирует поведение взрослых представителей своего пола, прежде всего, родителей, место которых он хочет занять.

2. Теория половой типизации, опирающаяся на теорию социального научения, придает решающее значение механизмам психического подкрепления: родители и другие люди поощряют девочек за феминное поведение и осуждают за маскулинное.

3. Теория самокатегоризации, в основе которой лежит когнитивно-генетическая теория, подчеркивает познавательную сторону этого процесса и особенно значение самосознания: ребенок сначала усваивает представление о половой идентичности, о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем, определяет себя как мальчика или девочку и после этого старается сообразовать свое поведение с тем, что кажется ему соответствующим такому определению.

Каждая из этих теорий содержит долю истины, но ни одна из них не объясняет всех известных фактов. Возможно, эти теории нужно считать не столько альтернативными, сколько взаимодополнительными⁴⁹.

При анализе основных социализирующих факторов полоролевого развития детей надо прежде всего учитывать влияние родителей, так как семья является для ребёнка первым социальным миром.

В ряде экспериментальных исследований констатируется, что с момента рождения ребёнка родители ведут себя по-разному с детьми разного пола и что они возлагают на них разные чаяния. Маленькие девочки, по мнению взрослых, имеют более приятную внешность по сравнению с мальчиками. В эксперименте, где взрослых просили оценить внешность младенцев, выяснилось, что информация о поле ребёнка существенно влияла на

⁴⁸ Луковицкая Е.Г. Введение в гендерные исследования. – Великий Новгород, 2002. – С. 111.

⁴⁹ Кон И.С. Указ. соч. С. 47-57.

оценку его внешности. Миловидных младенцев в большинстве случаев считали девочками⁵⁰.

Дж.Кондри провёл эксперимент, где одного и того же девятимесячного ребёнка показывали половине испытуемых как мальчика, а другой половине – как девочку. Те, кто воспринимал его как мальчика, считали его более радостным, активным. Когда ребёнок воспринимался как девочка, его негативные эмоции считались проявлением боязни, а если как мальчика – гнева. Оценки мужчин в большей мере зависели от пола ребёнка.

Однако стереотипы в отношении детей разного пола имеются не только у родителей. Пятилетние дети тоже описывали одного и того же ребёнка по-разному. Если считали его мальчиком, то воспринимали его как большого, некрасивого, шумного и сильного, а если считали девочкой, то описывали как красивую, спокойную, слабую⁵¹.

Наблюдения, проведенные в группах детского сада, показали, что проступки мальчиков вызывают иную реакцию воспитателей, чем провинности девочек. Выкрики с места, мелкие нарушения дисциплины девочками вызывают активное неодобрение воспитателей, тогда как такие же действия мальчиков "сходят им с рук". Со стороны воспитателей и родителей на девочек оказывается сильное давление с тем, чтобы заставить их беспрекословно подчиняться всевозможным правилам и нормам. К нарушениям дисциплины, которые допускают мальчики, взрослые относятся более снисходительно.

Различия в поведении матери с сыном или дочерью установлены уже на первых неделях жизни ребёнка. В течение первых месяцев матери чаще находятся в физическом контакте с сыновьями, зато с девочками матери больше разговаривают. Примерно после шестого месяца происходит интересная перемена: у матерей увеличивается физический контакт с девочками. Мальчиков отучают от физического контакта раньше, чем девочек. Предполагают, что это способствует проявлению большей самостоятельности мальчиков. Родители поощряют типичное для пола поведение детей и выражают своё недовольство, если ребёнок ведёт себя по модели другого пола.

Исследователи Ю.Алешина, Д.Е.Колесов, А.Г.Хрипкова, Д.Элиум и Дж.Элиум доказали, что отношение отца к детям разного пола отличается от отношения матери. Отцы более дифференцированно относятся к ребёнку в зависимости от его пола и в отличие от матерей почти не взаимодействуют ни с сыновьями, ни с дочерьми на протяжении первого года их жизни, а впоследствии проявляют вдвое большую активность во взаимодействии с сыновьями, чем с дочерьми. Вместе с тем отцы больше утеша-

⁵⁰ Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152-158.

⁵¹ Генетические проблемы социальной психологии: Сборник статей / Под ред. Я.А.Коломенского и М.И.Лисиной. – Минск, 1985.

ют девочек, когда они огорчены, а матери более снисходительны и терпимы к сыновьям. Что касается особенности наказания, то отцы предпочитают физическое наказание, а матери – более психологические воздействия⁵².

Выявлено, что отец и мать выполняют различные функции в полоролевой социализации детей. Каждый из родителей в своих взаимоотношениях с детьми больше склонен считаться с личностью ребёнка своего пола с позицией ребёнка другого пола. Мать при общении с дочерью ориентируется на её психологические свойства. Отец старается регулировать поведение дочери, обращаясь к позиционным аспектам. Следовательно, развитие у ребёнка полоролевых стереотипов больше связано с социализирующим влиянием родителя противоположного пола, нежели с влиянием родителя одного с ребёнком пола, то есть родитель другого пола в большей мере подкрепляет обусловленное культурой стереотипное поведение ребёнка.

Решение задачи становления половой идентичности мальчика осложняется тем, что практически все, с кем близко сталкивается ребёнок – женщины. Неудивительно, что в итоге мальчики знают гораздо меньше о поведении, соответствующем мужской половой роли, чем женской. Он вынужден строить свою половую идентичность преимущественно на негативном основании: не быть похожим на девочек, не участвовать в женских видах деятельности. Стимуляция со стороны взрослых также является преимущественно негативной: не поощрение "мужских" проявлений, а наказание за "немужские". В качестве примера можно привести типичное родительское высказывание: "как не стыдно, плачешь, ты же мальчик!", причём мужские реакции на обиду не предлагаются. Таким образом, от ребёнка требуется делать что-то, что не является для него достаточно ясным и основано на причинах, которые он не понимает, с помощью угроз и гнева тех, кто ему близок. В результате, мужская идентичность формируется прежде всего как результат отождествления себя с некоторой статусной позицией, или социальным мифом "каким должен быть мужчина".

Следует, однако, различать идентификацию с родителем и полоролевую идентификацию. Идентификация с родителем проявляется в усвоении особенностей личности родителя, в неосознанном подражании родителю. Полоролевая идентификация выражается в интериоризации аспектов ролей, соответствующих полу, и подсознательных мотивов поведения, свойственных данному полу. Ученые И.С.Кон, С.Линн и др. предполагают, что мальчики отождествляют себя не прямо с отцом, а с представлением о роли мужчины, обусловленной культурой, в то время как девочки отождествляют себя именно со своей матерью. И все же роль отца в становлении половой идентичности мальчиков велика, что доказывают некоторые ис-

⁵² Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74-82;

Хрипкова А.Г., Колесов Д.Е. В семье сын и дочь: Кн. для учителя. – М., 1985;

Элиум Д., Элиум Дж. Воспитание сына. – СПб., 1996; они же. Воспитание дочери. – СПб., 1996.

следования, посвященные влиянию отсутствия отца на полоролевою социализацию ребёнка. В семьях, где отсутствует отец, черты, свойственные мужской роли, возникают у мальчиков медленнее. Они более зависимы и агрессивны, чем мальчики из полных семей.

Но отсутствие отца нельзя рассматривать независимо от других факторов. Многое зависит от отношения матери к отцу, от возраста ребёнка. В некоторых семьях отец психологически "отсутствует". В то же время, отсутствие отца может компенсироваться другими взрослыми. Имеет значение и то, умер ли отец, или отсутствует по другой причине. Отсутствие отца вследствие расторжения брака родителей больше стимулирует у мальчика типичное для пола поведение, чем смерть отца. Если отношение матери к отцу отрицательное, то это может негативно влиять на полоролевое развитие сына.

Роли важного фактора в процессе половой социализации ребёнка – группе сверстников – уделяется меньше внимания. Вместе с тем, тот факт, что в детстве мальчики и девочки имеют тенденцию играть отдельно и отдают предпочтение в социометрическом эксперименте представителям своего пола, признаётся многими психологами (В.В.Абраменкова, Т.А.Репина, Е.О.Смирнова, В.Г.Утробина).

Считается, что для мальчиков сверстники имеют большее значение, поскольку мальчики меньше тяготеют к взрослым, к семье, они более чувствительны к социальному давлению именно со стороны сверстников. Одна из функций группы для мальчиков состоит в том, что в ней он приобретает мужские черты и необходимую ему независимость от матери через солидарность со сверстниками.

Группа детского сада является по существу первым детским обществом, возникающим на основе сюжетно-ролевой игры, где ребёнок-дошкольник приобретает начальный социальный опыт контактирования со сверстниками, что способствует формированию его взглядов и поведения, усвоению моделей для подражания и выработке ценностных установок.

Общество сверстников в группе детского сада выполняет также функцию половой социализации, ускоряя процесс формирования психического пола ребёнка разделением детских игр на "девчоночьи" и "мальчишечьи" и развитием, наряду с общими интересами, характерными для всех дошкольников, специфических интересов и предпочтений для девочек и мальчиков. Наблюдения за детьми показывают, что у дошкольников очень рано начинают проявляться склонности более благожелательно относиться к сверстникам одного с ними пола и кооперироваться с ними в совместной деятельности.

Экспериментальные данные, полученные В.В.Абраменковой в исследовании межличностных гуманных отношений мальчиков и девочек, могут быть сведены к следующему. Во-первых, у девочек во всех ситуациях со-

вместной деятельности показатели межличностных гуманных отношений ниже, чем у мальчиков. Во-вторых, девочки показывают более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, с одной стороны, и большую, чем мальчики, гибкость, способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения – с другой. В-третьих, у девочек и мальчиков обнаруживаются различия в ориентациях на социальные объекты. Если для мальчиков группа сверстников своего пола оказывается референтной, то для девочек свойством референтности наделяется группа взрослых⁵³.

Полученные факты на первый взгляд могут быть вполне объяснимы исходя из презумпции опережения возрастного развития девочек по сравнению с мальчиками. Девочки раньше, чем мальчики усваивают моральные нормы, в частности, норму гуманности "для себя – как для другого и для другого – как для себя", по крайней мере, внешне.

На протяжении длительной истории человеческого общества социогенез межличностных отношений представляет собой две самостоятельные линии, пересекающиеся и влияющие друг на друга, но полностью не совпадающие. Существование этих двух линий безусловно определялось содержанием и формой той совместной деятельности людей, которая имела место в обществе. Деятельность мужчин носила преимущественно коалиционный характер, как совместная деятельность в группах своего пола: охота, война. Возможность реализации собственных целей через группы своего пола увеличивала потребность мужчин в объединении с другими, повышала необходимость в соучастниках, а значит готовность в содействии с ними. Деятельность женщин была более индивидуализирована, сфера общения и взаимодействия в группах сверстников своего пола были ограничены. Отсюда исторически у женщин во взаимоотношениях с женщинами могла сформироваться ориентация на себя, свои интересы, а у мужчины – на товарища, его мнение.

Половозрастная стратификация общества на протяжении длительного периода его истории вызывала необходимость отдельного воспитания детей, которая была продиктована жёсткой поляризацией общественных функций мужчины и женщины и строгой иерархией половых ролей, когда считалось, что мужчина должен занимать социально более значимую позицию, а позиция женщины – зависимая и подчинённая. Отсюда необходимо было готовить мальчика к будущей роли воина, жреца, а следовательно, освободить его от любых женских влияний и в первую очередь ослабить его идентификацию с матерью. Это достигалось путём физического удаления мальчика от родительского дома: его передавали на воспитание в другие дома родственников или вождей племени. Половая социализация

⁵³ Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 70-78.

девочки проходила преимущественно в стенах дома, подле матери, и была направлена на приобретение ею определенных форм поведения и приобщение её к будущей роли жены и связанных с этим обязанностей.

Таким образом, исторически сложившиеся формы взаимоотношений внутри половозрастных групп общества и половая сегрегация в воспитании детей в большинстве культур не могли не оказать влияние на формирование межличностных отношений мальчиков и девочек в группах своего пола. По-видимому, у современных дошкольников и оказываются наиболее ярко выражены эти архаичные формы межличностных отношений в соответствии с половой дифференциацией.

Ключевые понятия, вопросы на понимание, задания для самостоятельной работы

Ключевые понятия: гендер, пол, половая идентификация, половая идентичность, полоролевая дифференциация, половая социализация, половозрастная идентичность, половозрастная хронология, полоролевое поведение, необратимость пола.

Вопросы на понимание:

1. Определите сущность каждого из ключевых понятий, запишите их в свой словарь основных терминов.
2. Назовите основные различия между мальчиками и девочками в эмоциональной, познавательной сферах, особенностях полоролевых предпочтений и поведения.
3. Выделите закономерности становления половой и полоролевой идентичности детей.

Задания для самостоятельной работы:

1. Дайте аннотацию содержания трех-четырёх работ из списка рекомендуемой литературы.
2. Составьте библиографию по одной из приведенных ниже тем и подготовьте доклад (реферат) по следующим вопросам:
 - особенности межличностных отношений мальчиков и девочек в детском саду;
 - основные отличительные характеристики мальчиков и девочек;
 - становление половой идентичности девочек;
 - развитие половой идентичности мальчиков;
 - объективные и субъективные условия формирования психологического пола мальчиков (девочек);
 - рекомендации родителям по воспитанию в семье мальчика (девочки);

■ половозрастные основы педагогического взаимодействия с мальчиками (девочками).

Рекомендуемая литература

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 70-78.
2. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152-158.
3. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74-82.
4. Генетические проблемы социальной психологии: Сб. статей / Под ред. Я.А.Коломенского, М.И.Лисиной. – Мн.: Изд-во "Университетское", 1985. – 208 с.
5. Ениколонов С.Д., Дворянчиков Н.В. Концепции и перспективы исследования пола // Психологический журнал. – Т. 22. – 2001. – № 3. – С. 101-111.
6. Еремеева В.Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. – М., 1998.
7. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты: Изд. 2-е, перераб. и доп. – Л.: Медицина, 1988. – 160 с.
8. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
9. Колесов Д.В. Беседы о половом воспитании. – М., 1986. – 138 с.
10. Коломинский Я.Л., Мелтас М. Х. Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. – 1985. – № 3 – С. 165-170.
11. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С.47-57.
12. Луковицкая Е.Г. Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 88 с.
13. Махов Ф. С. Кого мы растим? – М.: 1987. – 78 с.
14. Общество в гендерной перспективе: Сб. статей / Сост. Е.Г.Луковицкая. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 87 с.
15. Ребенок в мире культуры. – Ставрополь, 1998. – 558 с.
16. Репина Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 158-165.
17. Хрипкова А.Г., Колесов Д.Е. В семье сын и дочь: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 239 с.
18. Элиум Д., Элиум Дж. Воспитание сына. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 288 с.
19. Элиум Д., Элиум Дж. Воспитание дочери. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 288 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, подведем итоги изложенному в пособии содержанию. Все, что было предложено вниманию читателя, подчинено основному замыслу автора – взглянуть на развитие ребенка, начиная с момента его появления на свет, прежде всего как на непрерывный процесс становления его индивидуальности, его неповторимого Я. Изучая содержание книги, нельзя было не заметить постоянное обращение автора к условиям, а в ряде разделов и методам и приемам формирования социальных способностей и социальной компетентности ребенка, развития его как субъекта деятельности и отношений в рамках гуманистической психологии и педагогики. Это осуществлялось для того, чтобы показать студентам и всем читающим эту работу, каким образом можно использовать знание психологических особенностей и закономерностей социализации и индивидуализации ребенка, развития его самосознания, социально-перцептивных и социально-нравственных способностей, становления психического пола в организации адекватного этим закономерностям и особенностям педагогического взаимодействия, какие необходимо создать условия, чтобы отношения в системе "взрослый – ребенок" были максимально благоприятны для сохранения и развития сущностного Я малыша, его самостоятельности, уверенности в себе, способности к самовыражению и одновременно формирования у него активной гуманной позиции по отношению к другим людям, способности быть "Я", являясь в то же время частью "МЫ".

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Piero Ferrucci. What we may be. Y.P. Tarcher, Ync. – Los Angeles, 1982. – P. 5-44.
2. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольника как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 14-21.
3. Абраменкова В.В. Социальная психология в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 3-17.
4. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО "Модэк", 2000. – 416 с.
5. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие ребенка в детской субкультуре. – М.; Воронеж, 2000.
6. Абрамова С., Фролов Т., Власова Т. На гуманистических и гуманитарных традициях (из опыта проектирования системы личностно-ориентированного образования) // Директор. – 1996. – № 2. – С. 67-73.
7. Айсина Р., Дедкова В., Хачатурова Е. Социализация и адаптация детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 5. – С. 49-53.
8. Амонашвили Ш.А., Загвязинский Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 4-16.
9. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособ. для студ. высших учеб. завед.: Изд. 2-е перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
10. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высшей школы. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
11. Анисимов О.С. Духовные основы проектирования образовательного процесса // Инновации в образовании. – 2001. – № 3. – С. 11-25.
12. Астапов В.М. Тревожность у детей. – М., 2001.
13. Бабаева Т.И. Социокультурный ресурс современного дошкольного образования // Перспективы развития дошкольного и начального образования: Тезисы конференции 15-16 мая 2002 г. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 3-4.
14. Байярд Роберт Т., Байярд Джин. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
15. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение развития маленьких детей. – Кишинев-СПб., 1993. – 96 с.
16. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
17. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. – Москва-Воронеж, 1997. – 304 с.

18. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 267 с.
19. Беспалько В.П. Психологические парадоксы образования // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 13-20.
20. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. – М.: Наука, 1994. – 398 с.
21. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности. – М., 1975. – С. 35-62.
22. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63-70.
23. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982. – 200 с.
24. Большой толковый психологический словарь / Пер. с англ. А.Ребер. – М.: Изд. "АСТ"; Изд-во "Вече", 2001. Т. 1, 2. – 560 с.
25. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей. – М.: "Академия", 1999. – 440 с.
26. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
27. Визгина А.В., Понтилеев С.С. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 91-100.
28. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: Книга для воспитателя детского сада / Р.С.Буре, Г.Н.Година, А.Д.Шатова и др. / Под ред. А.М.Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
29. Гаврилушкина О. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 1. – С. 19-26.
30. Гаврилушкина О. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 9. – С. 10-29.
31. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
32. Гонко Н. Сказка учит находить общий язык // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 9. – С. 39-43.
33. Демина И. Психологические различия юношей и девушек // Воспитание дошкольников. – 1991. – № 4. – С. 28-30.
34. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
35. Ерасов Б.С. Культурология. XX век. Словарь. – СПб.: Университет. Книга, 1997. – 640 с.
36. Ерасов Б.С. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Б.Р.Э., 1998. – 672 с. – Т. 2.:М-Я, 1999.

37. Ерасов Б.С. Социальная культурология: Пособие для студентов высших учебных заведений: Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 151 с.
38. Ершова Л.Д. Особенности перцептивных способностей учителя // Психология труда и личности учителя / Под ред. А.И.Щербакова. – Л., 1979. – С. 91-107.
39. Житная И.В. Эмоция как знак и символ внутреннего мира ребенка // Ребенок в мире культуры.. – Ставрополь, 1998. – С. 226-254.
40. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М., 2002. – 456 с.
41. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.
42. Зинченко В.П. Живое знание. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. – Самара, 1998. – Ч. 1. – 216 с.
43. Иванова В.М. Влияние личности педагога на развитие взаимоотношений в группе детей дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. психол. нук. – СПб., 2001. – 18 с.
44. Калинина Р.Р. В гостях у Золушки. – Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1997. – 136 с.
45. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 312 с.
46. Князева Л., Стеркина Р.Б. Я, ТЫ, МЫ: Учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста. – М.: Дрофа, ДиК, 1999. – 128 с.
47. Ковалев Г.А. О психологическом содержании социально-перцептивных способностей в контексте возможностей их оптимизации // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 35-42.
48. Козлова С.А. Мой мир: Приобщение ребенка к социальному миру / С.А. Козлова Коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками / Л.И. Катаева. – М.: "ЛИНКА-ПРЕСС", 2000. – 224 с.
49. Козлова С.А. Программа социального развития ребенка. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 48 с.
50. Козлова С.А. Социальное развитие дошкольника. Советы родителям. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 32 с.
51. Колпакова Н. Развитие эмоционально-нравственной сферы и навыков общения у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 10. – С. 41-46.
52. Кон И.С. "Я" как научная проблема // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И.Ильцова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – С. 142-146.
53. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1988.
54. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 143-148.

55. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. П.Н.Проколиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
56. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов-на-Дону, 1997.
57. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.: С. 419.
58. Крулехт М.В. Творческое конструирование образовательного процесса детского сада как условие качества образования // Перспективы развития дошкольного и начального образования: Тезисы конференции 15-16 мая 2002 г. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 5-6.
59. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.
60. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 156 с.
61. Кузьмина А.Я. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 182 с.
62. Кулюткин Ю.Н. Психологическое знание и учитель // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 51-62.
63. Курочкина И.Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников: Учебное пособие. – М., 2001.
64. Лабунская В.А. О семантике выразительных движений в общении // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. – Краснодар, 1981. – С. 129-138.
65. Лабунская В.А. О структуре социально-перцептивной способности личности // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар, 1983. – С. 63-71.
66. Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников. – К.: Рад. шк., 1988. – 128 с.
67. Леви В. Нестандартный ребенок. – М.: Знание, 1989. – 256 с.
68. Леонтьев А.Н. Индивид и личность // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппендейгер, В.Я.Романова. – М.: Изд-во Моск. универ., 1982. – С. 15-21.
69. Лисина В. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3. – С. 4-7.
70. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г.Рудской. – М.: Издательство "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 384 с.
71. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

72. Лопухова О.Г. Влияние этнокультурных традиций на становление психологического пола личности // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 73-80.
73. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
74. Макарова Е. В начале было детство: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1990. – 256 с.
75. Маккоби Элен Социальное развитие. Психологическое развитие и детско-родительские отношения. – Нью-Йорк, 1980. – 436 с.
76. Максакова В., Полякова С. Учимся договариваться (Я – Ты – Мы): Методическое пособие для учителя начальной школы. – М.: УЧП Изд-во "Магистр", 1998. – 132 с.
77. Максакова В.И. О влиянии восприятия педагогом своего воспитанника на развитие индивидуальности школьника // Теоретические и прикладные проблемы психологии понимания людьми друг друга: Тезисы докладов. – Краснодар, 1975. – С. 256-257.
78. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр "Академия", 2001. – 208 с.
79. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 295 с.
80. Мельникова Н.Н. Классификация стратегий адаптивного поведения // Социальная работа с детьми и подростками группы риска / Под общ. ред. А.А.Реана. – СПб., 2000. – С. 46-49.
81. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации. Дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 1999. – 194 с.
82. Минаева В. Знакомим детей с эмоциональным миром человека // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 2. – С. 12-22.
83. Миняжева Д. Формирование навыков социальной перцепции у детей с ОНР // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 2. – С. 43-47.
84. Мокшанцева Социальная психология: Учебное пособие. – М., 2001.
85. Морозова Т. Социально-личностное развитие ребенка. Научно-практический сборник. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2001. – 228 с.: С. 14-55.
86. Мудрик А.В. Социализация и смутное время. – М., 1990.
87. Началджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван, 1988. – 262 с.
88. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
89. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание // Педагогика и психология. – 1983. – № 10. – 80 с.
90. Орлов А.Б. Взаимопонимание в диалоге ребенка и взрослого как условие воспитания // Общение и диалог в практике обучения, воспитания

и психологической консультации: Сборник научных трудов / Редколлегия: А.А.Бодалев (отв. ред.) и др. – М.: Изд-во АПН СССР. 1987. – С. 109-115.

91. Осмоловская И. Я и другие. Этико-психологические проблемы взаимоотношения людей // Народное образование. – 1997. – № 8. – С. 131-133.

92. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.

93. Поляков С.Д. и др. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе // Директор школы. – 1999. – Вып. 3.

94. Попова О.М. Диагностика и коррекция нравственного развития дошкольников. – Шадринск, 1990. – 26 с.

95. Практикум по социально-психологическому тренингу: 3-е изд. / Под ред. Б.Д.Парыгина, П.А.Михайлова. – СПб., 2000. – 352 с.

96. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, В.Ф.Ломова и др.: Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии. Академия педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

97. Развитие личности ребенка / Пер. с англ. // Общ ред. А.М.Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.

98. Расчетина С.А. Цели и методы индивидуального подхода к подростку в воспитательном процессе: Учебное пособие к спецкурсу. – Л., 1988. – 76 с.

99. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.

100. Ребенок в мире культуры. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с.

101. Рези А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.

102. Репина Т.А. Одинаково ли воспитывать сыновей и дочерей // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 4. – С. 55-57.

103. Репина Т.А. Особенности взаимодействий мальчиков и девочек в детском саду // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 62-70.

104. Римашевская Л.С. Роль эмоционально-коммуникативного компонента в развитии сотрудничества дошкольников со сверстниками // Перспективы развития дошкольного и начального образования: Тезисы конференции 15-16 мая 2002 г. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – С. 20-22.

105. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. – М.: Изд. гр. "Прогресс-Универс", 1994. – 480 с.

106. Рылеева Е. Осваиваем психологию социального развития дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3. – С. 37-40.

107. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. – М., 2001. – 460 с.

108. Селевко Г.К., Бабурина Н.И., Левина О.П. Сделай себя сам. Утверждай себя. Найди себя. Реализуй себя. Научи себя учиться. – М., 2001.

109. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
110. Сигирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие для студентов. – М.: "Академия, 2000. – 160 с.
111. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Диагностика и развитие позиции не-насилия у педагога. – М., 1997. – 31 с.
112. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учебное пособие / Под ред. В.А.Сластенина. – М., 2000. – 216 с.
113. Ситников В.П. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.
114. Сказка как средство социализации ребенка // Сказка как источник творчества детей: Пособие для педагогов дошкол. учр. / Науч. рук. Ю.Л.Лебедев. – М.: Владос, 2001. – 288 с.
115. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 384 с.
116. Смирнова Е.О. Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
117. Смирнова Р.А. Качественные особенности дружеских привязанностей дошкольников // Психология формирования личности и проблемы обучения / Под ред. Д.Б.Эльконина, И.В.Дубровиной. – М., 1980. – С. 97-105.
118. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С.Рапощевич. – Мн.: "Современное слово", 2001. – 928 с.
119. Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С., Монтиу Ф.К. К обоснованию кли-нико-психологического изучения расстройства гендерной личности // Во-просы психологии. – 2001. – № 6. – С. 3-17.
120. Солнцева О.В. Использование игры-фантазирования для развития эмпатии у старших дошкольников // Альманах "Детство". – 1998. – С. 143-151.
121. Социальная педагогика: Учебное пособие для вузов / Под ред. В.А.Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
122. Социальная психология: Учебное пособие для вузов / Под ред. А.М.Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 542 с.
123. Социальная психология: Учебное пособие для педагогических ин-ститутов / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
124. Социальная работа с ребенком и семьей: Пособие для учителей, социальных педагогов и специалистов органов охраны детства / С.Хессле, В.В.Чегет, К.Юсефссон и др. / Сост. С.С.Бубен. – Мн.: Нар. асвета, 2000. – 176 с.
125. Социально-эмоциональное развитие ребенка в дошкольном перио-де: Материалы международного семинара. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 154 с.
126. Социальные отношения и эмоциональный мир ребенка: Научно-практический сборник. – М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2001. – 228 с.

127. Степанова Г. Эмоциональные состояния ребенка-дошкольника и их педагогическая оценка в условиях детского сада // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 5. – С. 39-54.
128. Степанова Р. Социальное развитие дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 10. – С. 29-40.
129. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
130. Субботинский Е.В. Ребенок открывает мир: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
131. Суртаева Н.Н. Стадийные характеристики социализации личности // Социальная работа с детьми и подростками группы риска / Под общ. ред. А.А.Реана. – СПб., 2000. – С. 58-59.
132. Таранова Т.Н. Особенности моделирования культурно-образовательного пространства в ДОУ // Моделирование образовательного пространства: Межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 2 / Под общ. ред. Р.М.Чумичевой. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1998. – С. 62-64.
133. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
134. Фельдшейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1997. – 160 с.
135. Ферручи Пьеро Кем мы можем быть. Психосинтез как метод психологического и духовного роста / Пер с англ. О.Чапаева. – СПб., 1992. – 111 с.
136. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова: 6-е изд. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.: С. 398.
137. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношение с окружающими / Пер. с англ. / Общ. ред. И предисл. М.С.Мацковского. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1999. – 511 с.
138. Фрейд З. Я и Оно / Пер. с нем. В.Ф.Полянского. – М.: МПО "МЕТ-ТЭМ", 1990. – 56 с.
139. Хараш А.У. "Другой" и его функция в развитии "Я" // Общение и развитие психики: Сборник научных трудов / Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Ковалева. – М.: Изд-во АПН СССР. 1986. – С. 31-46.
140. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
141. Чарней Рут. Как научить детей заботе и отзывчивости // Школьные технологии. – 1997. – № 3. – С. 96-112.
142. Чебыкин А.Я. Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 74-80.
143. Чеснокова О.Б. Развитие представлений детей о социальной причинности // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 34-49.

144. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. – М.: Педагогич. общ-во России, 2000. – 224 с.
145. Чумичева Р.М. Моделирование пространства детства в ДОУ как условие сохранения и развития личности ребенка // Моделирование образовательного пространства: Межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 2 / Под общей ред. Р.М.Чумичевой. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1998. – С. 8-25.
146. Чумичева Р.М. Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребенка // Ребенок в мире культуры. – Ставрополь, 1988. – С. 57-71.
147. Шеффер Д. Social and Persanality development. – Калифорния, 1994. – 617 с.
148. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Алфавит общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. –М.: "Детство-Пресс", 2003. – 384 с.
149. Шорохова Е.В. Проблема "Я" и самосознание // Проблемы сознания: Материалы симпозиума. – М., 1966. – С. 217-227.
150. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1984. – 19 с.
151. Щетинина А.М. Психология индивидуального подхода. – Великий Новгород, 1991. – 41 с.
152. Щетинина А.М. Психология индивидуального подхода. – Новгород, 1991. – 41 с.
153. Щур В.Г., Почеревина Л.П. Формы влияния игры на этическое развитие ребенка // Психология формирования личности и проблемы обучения / Под ред. Д.Б.Эльконина, И.В.Дубровиной. – М., 1980. – С. 117-123.
154. Этнические стереотипы мужского и женского поведения. – СПб.: Наука, 1991. – 320 с.
155. Юдина Е.Г. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Е.Г.Юдина, Г.Б.Степанова, Е.Н.Денисова. – М.: Просвещение, 2002. – 144 с.
156. Юнг К.Г. Конфликты детской души / Пер. с нем. – М.: Канон, 1994. – 336 с.
157. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань, 1991. – 192 с.
158. Якобсон С.Г. Моральное воспитание: материалы для работы с детьми 4-7 лет. Смоленск: Смоленский областной институт усовершенствования учителей, 1996. – 57 с.

Учебное издание

Альбина Михайловна Щетинина

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ
В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Учебное пособие

Редактор:
О.Л.Лаврова

Компьютерная верстка:
С.М. Джураева

Лицензия ЛР № 020815 от 21.09.98

Подписано в печать 02.11.2004. Объем 8,25 п.л. Тираж 100 экз.
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
173003, Великий Новгород, Б. Санкт-Петербургская, 41.
Оригинал-макет изготовлен в ИНПО НовГУ.
173002, Великий Новгород, Чудинцева, 6.
Отпечатано в ИПЦ НовГУ.
173003, Великий Новгород, Б. Санкт-Петербургская, 41.