

ГЛАВА 4. ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

В результате освоения данной главы студент должен:

знать:

- особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве;
- наиболее значимые факторы экологических систем в дошкольном возрасте.

уметь:

- анализировать дошкольный возраст с позиции культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и социально-психологической теории А.В. Петровского;
- анализировать систему взаимоотношений дошкольника с окружающими людьми.

владеть:

- понятийным аппаратом для описания и анализа социально-психологического развития человека в дошкольном возрасте;
- навыками социально-психологического анализа процессов развития дошкольника.

Краткая характеристика дошкольного детства

Дошкольное детство, которое длится всего 4 года, с 3-х до 7-ми лет, является бесценным с точки зрения развития человека. Именно в этом возрасте происходит первое рождение личности: *«когда у ребенка проявляется в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий»* (Леонтьев А.Н., С. 211) ¹.

Социальная ситуация развития дошкольника характеризуется отделением ребенка от взрослого, его выходом за пределы семейных отношений и приобщением к широкому миру человеческой культуры.

На смену совместной со взрослым деятельности приходит игровая деятельность со сверстниками.

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304с.

На смену совместной со взрослым деятельности приходит *игровая деятельность со сверстниками*.

В ней дошкольник открывает для себя мир человеческих отношений, которые он теперь не просто наблюдает, но и стремится в них участвовать, быть как взрослый. Сюжетно-ролевая игра дает возможность «примерять» на себя взрослые роли, проживать те ситуации, которые в силу недостаточных возможностей не могут быть реализованы. На протяжении дошкольного детства сверстники становятся все более интересны в качестве партнеров по игре, расширяется круг общения, появляется осознанная избирательность. Желание быть принятым в игру, активно в ней участвовать, брать на себя наиболее привлекательные роли приводит к тому, что у ребенка развивается произвольность, самооценка, воображение, наглядно-образное мышление, соподчинение мотивов и др. Иными словами, именно в игре формируются новообразования дошкольного возраста. Ребенок выходит за рамки непосредственного окружения, микросистемы (У. Бронфенбренер). Мезо- и макросистемы активно влияют на него. Мезосистема (детский сад, разнообразные системы дошкольного образования, спортивные секции, детские сообщества на даче, на отдыхе и др.) становятся важными факторами его развития. Можно говорить и о том, что и макросистема начинает оказывать на него непосредственное и значительное влияние. Ребенок не только знакомится с традициями, обычаями, правами и обязанностями, гендерными ролями и др., но и становится их фактором.

4.1 Социальная ситуация развития.

Кризис самостоятельности

На рубеже раннего и дошкольного детства, к 3-м годам ребенку уже тесно в рамках семьи. Он стремится почувствовать себя взрослым, овладеть новыми более сложными отношениями, расширить круг общения. Развитие

речи позволяет ему объяснять свои желания и замыслы. Теперь его понимают не только близкие взрослые, но и сверстники. Притязания ребенка на позицию взрослого не соответствуют его реальным возможностям. Возникают противоречия между желаниями и возможностями ребенка, его самовосприятием и отношением к нему взрослых. Это приводит к кризису развития. Д.Б. Эльконин называл кризис трех лет *кризисом самостоятельности и эмансипации от взрослых*. Ребенок хочет принимать полноценное участие в жизни взрослых. Он активно стремится к самостоятельности. Главными словами этого периода являются «Я сам!». Ребенок начинает интересоваться собой как субъектом: любит смотреться в зеркало; обращает внимание на свою внешность, черты лица, рост, одежду, - происходит идентификация со своим физическим обликом². Детей заботит собственная успешность, появляется представление о соревновании, престижности личного выигрыша.

Кризис трех лет – один из наиболее острых кризисов. Тяжело приходится не только взрослому, но, прежде всего, ребенку. Успешное прохождение кризиса знаменует обретение «самости». Неадекватное поведение взрослых в этот период может привести к тому, что вместо автономии возникает чувство стыда и неуверенности.

Кризис трех лет – один из наиболее острых по поведенческой симптоматике и иногда сравнивается с подростковым. Ребенок становится неуправляемым, легко впадает в гнев и ярость. Хорошо зарекомендовавшие себя прежде воспитательные приемы становятся не эффективными. Этот этап труден как для взрослого, так и для самого ребенка.

К симптомам кризиса Л.С. Выготский относил следующие:

1. Негативизм — отказ выполнять любые требования взрослого.

Ребенок не слушается не потому, что он не хочет чего-то делать, а потому

² Мухина В. С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) - 4-е изд., испр. и доп. - Москва : Нац. кн. центр, 2014. - 1084 с.

что не согласен исполнять указания взрослого. Иногда он готов поступать даже вопреки собственным желаниям. Такое поведение позволяет ребенку утвердить самостоятельность. Показать не только взрослым, но и самому себе, что решения принимает и выполняет действия он сам.

2. Упрямство — ребенок настаивает на своем, не желает отказываться от своего решения. Он требует только потому, что он этого потребовал, даже если первоначальное желание уже прошло. Таким образом малыш выделяет себя как личность с собственными желаниями и мотивами.

3. Строптивость сродни упрямству, но в данном случае протест направлен не против родителей или других взрослых, а против привычного образа жизни, норм воспитания, отношения к нему как к послушному, маленькому ребенку.

4. Своеволие — стремление к психологической самостоятельности намерений, эмансипации от взрослого, утверждению собственной воли.

5. Обесценивание – все то, что раньше было важно и ценно для ребенка (прежние виды деятельности, любимые игрушки и занятия со взрослым и др.) теряют свою значимость.

6. Деспотизм (диктат) — ревность, конкуренция со взрослыми и за взрослых. Ребенок старается подчинить себе родителей, заставить их, а также бабушек, дедушек, братьев и сестер, других родственников, педагогов выполнять детские требования. В отношениях к сестрам и братьям появляется ревность, «борьба за ресурсы» (игрушки, компьютер, родительское внимание). Часто это принимает агрессивные формы.

7. Протест-бунт выражается в том, что ребенок как будто ведет боевые действия против всего и всех. Он конфликтует с окружающими, ссорится, дерется, капризничает, плачет или сердится без видимых причин.

Несмотря на то, что такое поведение малыша вызывает множество трудных ситуаций, огорчает и раздражает близких, внешне кажется неадекватным, за ним стоит очень важный процесс становления личности, создание собственного независимого Я. Появляется гордость за достижения,

чувство собственного достоинства, притязания на признание. Все это связано со становлением самосознания ребенка, появлением позиции «Я сам». Взрослый становится не только и не столько необходимым и единственным партнером ребенка, образцом для подражания (особенно в предметной деятельности), источником оценки и поддержки, сколько носителем культуры, норм, правил, ценностей в системе человеческих отношений.

Можно говорить о том, что кризис трех лет протекает как кризис социальных отношений и приводит к их перестройке на качественно ином уровне. Если кризис протекает вяло, родители подавляют самостоятельность ребенка, стремятся остаться в старой опекающей системе отношений, вместо автономии возникает чувство стыда и неуверенности (Э. Эриксон)³.

Важно отметить, что кризис перехода от раннего к дошкольному возрасту протекает у детей в разные годы. У кого-то он начинается в 2 года и заканчивается к 3-м, кто-то проходит его бурно и быстро за несколько месяцев, а у кого-то он затягивается и до 4-х лет. В любом случае, по окончании кризиса ребенок входит новый психологический возраст - дошкольный. Этот период сам по себе неоднороден. В психологии выделяется младший дошкольный возраст (3-4 года), средний (4-5 лет) и старший (5-7 лет). Каждый из этих возрастов имеет свои особые черты, которые мы рассмотрим позже.

Внутри социальной ситуации дошкольного возраста существуют свои противоречия связанные с тем, что, несмотря на стремление ребенка войти в мир взрослых, его возможности еще очень ограничены. Эти противоречия разрешаются опосредованно, через игру, где ребенок может почувствовать себя взрослым, вести себя как взрослый, примерять на себя разные роли и модели поведения, подчиняется взрослым правилам и нормам и т.д. При этом игра позволяет оставаться вовлечь в орбиту общения сверстников,

³ Э. Эриксон. Детство и общество. СПб: Издательство «Питер», 2019.- 448с.

воспользоваться потенциалом дошкольного возраста и сделать шаг в развитии через присвоение нового социального опыта.

4.2 Игровая деятельность и ее развитие в дошкольном детстве

Игра, прежде всего сюжетно-ролевая, является ведущей деятельностью дошкольного детства. В рамках этой деятельности складывается опосредование и внутренний план действия, воображение и наглядно-образное мышление, соподчинение мотивов и произвольность, предпосылки для формирования продуктивных видов деятельности – изобразительной и конструктивной.

Игровая деятельность определяет познавательное, личностное и социальное развитие дошкольника, позицию по отношению к миру, характер общения и отношения со сверстниками и взрослыми, формирует основные новообразования дошкольного возраста.

Исследование детской игры, как деятельности, имеющей особое значение для развития ребенка, началось еще в XIX веке. Выделяются два основных направления изучения значения, природы и содержания игры.

К первому направлению относятся исследования, анализирующие игру как инстинктивно-биологическую по своей природе деятельность, включенную в широкий эволюционный контекст. Такие ученые как К. Бюллер, К. Гросс, Г. Спенсер, А. Фрейд, З. Фрейд, В. Штерн и др. трактуют игру как символический «клапан», который помогает ребенку снять напряжение, накапливающееся из-за противоречия между его агрессивными, сексуализированными и другими неодобряемыми стремлениями и требованиями социума. Игра – способ ухода от реальности, форма защитного поведения и квазиудовлетворения базовых потребностей, которые фрустрируются социальными нормами и запретами в виде игровых фантазий.

Второе направление рассматривает игру как важнейшую форму социализации ребенка, позволяющую ему приобщаться к миру культуры, в том числе к межличностным и социальным отношениям (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.)⁴. Игра не разъединяет, а соединяет мир детей и взрослых, давая ребенку возможность овладеть нормами и правилами поведения, социальными ролями, нравственными и этическими эталонами в доступной и привлекательной для него форме. Иными словами, игра является мостом, по которому дети входят в мир взрослых.

Д.Б. Эльконин, анализируя происхождение игры, показывает, что она появляется в истории человечества в то время, когда включение ребенка в трудовую деятельность отодвинулось во времени⁵. Освоение трудовой деятельности и человеческих отношений требует все большего времени и усилий. Для этого возникает отдельная игровая деятельность, а вместе с ней и новый этап в развитии ребенка – дошкольное детство. Изменения в обществе, а не биологические факторы стали причиной возникновения и развития игры.

Структура игры: роль, игровые действия, игровое употребление предметов (замещение), реальные (партнерские) отношения между играющими детьми – носят социальный характер, так как полностью зависят от социума, в котором происходит игровая деятельность.

Дети принимают на себя роли, выполняют связанные с ними игровые действия, общаются между собой так, как это принято в той культуре, где они живут. Несмотря на то, что игра – детская деятельность, именно взрослый, его реальные отношения и поведение становятся объектом моделирования. Взрослый, включенный в конкретный социум, – носитель

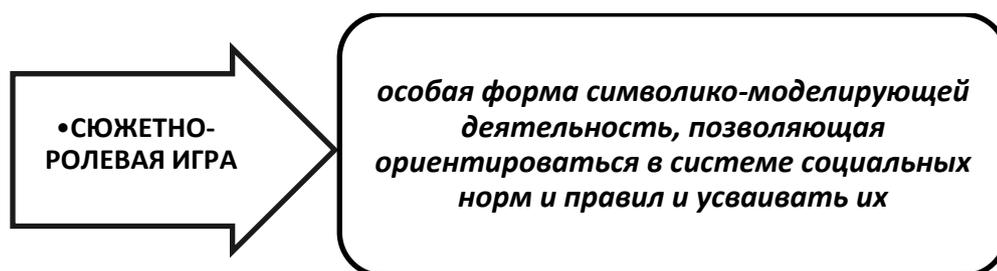
⁴ Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Психология развития ребенка. — М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004.- С. 200-223.

⁵ Эльконин Д.Б. Психология игры.- М.: : Владос, 1999. – 360 с.

сюжетов, действий, ролей, которые примеряет на себя ребенок. Следовательно, игра также носит социальный характер.

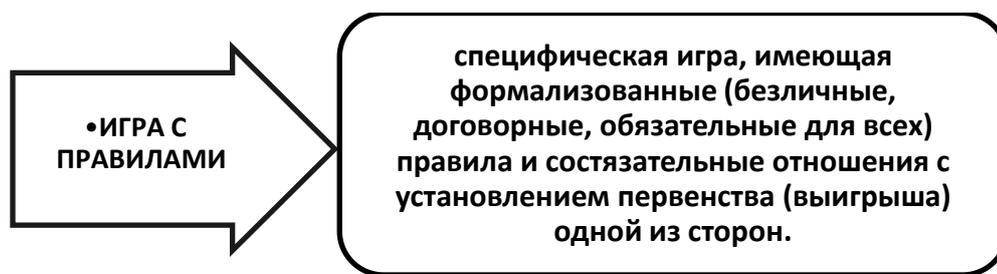
Таким образом, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. определили игру как деятельность, социальную по происхождению, природе и структуре.

Игра развивается вместе с ребенком на протяжении всего детства. По мере взросления дошкольника на первый план выходят различные структурные элементы и этапы игровой деятельности.



В младшем дошкольном возрасте (3-4 года) начинает складываться сюжетно-ролевая игра. Дети играют скорее рядом, чем вместе. Они иногда интересуются тем, что делают другие, играющие с ними дети, но пока не объединяются для игры. К 4-м годам дошкольники уже могут принимать участие в игре с 2-3 партнерами. Такие игры длятся не долго, 3-10 минут, взаимодействие с партнером поверхностное, диалог по поводу игры не выстраивается.

Содержание игры ограничивается повторяющимися игровыми действиями: размешиванием еды в кастрюле, раскачиванием куклы, катанием машинки. Ребенок воспроизводит внешний рисунок действия, так как затрудняется выстраивать цепь логически связанных между собой событий, его жизненный опыт беден. Однако в игре младших дошкольников уже присутствуют сюжеты, связанные со взаимоотношениями людей и знакомые ему по собственному опыту: беседа мамы с дочкой, разговор водителей машин.



Игра с правилами в 3-4 года практически отсутствует.

Это связано с тем, что малыш пока не выделяет правила, не в состоянии понять, что такое соревнование. Он с удовольствием участвует в совместных действиях, не обращая внимания на выигрыш. Однако первые элементы игры с правилами, очень важной для развития произвольности, уже могут опробоваться с помощью взрослого. Это могут быть действия по сигналу (дети разбегаются по хлопку взрослого) или по очереди. К 4-м годам дети уже могут играть в простейшие настольные игры.

В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) сюжетно-ролевая игра претерпевает значительные изменения. Основной задачей и содержанием игры становится выполнение роли и связанных с ней действий, удержание отношений между ролями, которые четко очерчены и заранее определены. В роли ребенок моделирует поведение и общение взрослых в соответствии со своими представлениями о них.

Ребенок действует как взрослый, чье поведение он пытается воспроизвести в своей роли, отождествляя себя с ним. Через принятие роли ребенком осуществляется его связь с миром людей, с обществом. Именно поэтому Д.Б. Эльконин предложил рассматривать роль как единицу игры.

Теперь дети общаются не по поводу действий с предметами, а взаимодействуют для того, чтобы разворачивался сюжет, реализовывались игровые замыслы. Сюжеты в играх развиваются вокруг взаимодействия персонажей, отражающих взаимоотношениями людей. Они меняются игрушками, помогают друг другу, ссорятся, обмениваются репликами, т.е. ведут себя в соответствии с принятой ролью. Появляется специфическая ролевая речь, соответствующая ролевым отношениям. Дети чутко следят

друг за другом, за соответствием поведения взятой на себя роли и требуют выполнения обязанностей, связанных с ней. Нежелание продолжать игру не могут служить оправданием неисполнения ролевых действий. Игра становится более длительной, до 30 минут.

Игры с правилами начинают входить в жизнь детей. Возможность выигрыша привлекает их, так как формируются притязания на признание, самооценка. В среднем дошкольном возрасте дети учатся действовать в соответствии с правилами, которые принимаются всеми членами группы. Правила четко формулируются, их выполнение контролируется самими детьми. Впервые появляется средство отслеживания очередности – жребий в виде считалок или предметных жребиев (палочек, камешков и др.). Все это способствует развитию произвольности.

Старший дошкольный возраст (5- 7 лет) наиболее важный момент в становлении как сюжетно-ролевой игры, так и игры с правилами.

Это период расцвета сюжетно-ролевой игры, когда центральным содержанием становятся действия, отражающие межличностные и социальные отношения, и развитие сюжета.

Еще до начала игры дети договариваются о сюжете, правилах, распределении ролей и игровых предметов. Иногда планирование становится важнее самого действия, игра даже не разворачивается в реальности, происходя лишь в вербальном плане. Игровые действия все больше интериоризируются, переходят во внутренний план. Хотя роли распределяются заранее, и их выполнение регулируется правилами, дети часто берут на себя сразу несколько ролей, и тогда сюжет меняется самым неожиданным образом. Воображение детей подсказывает им новые повороты, которые и делают игру старших дошкольников непредсказуемой и интересной.

Диалоги детей, продиктованные ролью, отражают их представления о мире, человеческих формах поведения и отношениях. Они становятся более

насыщенными, эмоциональными, содержательными. Количество речевых действий может преобладать над реальными игровыми действиями.

Длительность игры значительно возрастает. Дети могут разыгрывать интересный для них сюжет в течение нескольких дней, прибавляя все новые события и персонажей.

Игра с правилами в 5-6 лет приобретает особое значение. Соблюдение правил не только и не столько самим ребенком, сколько его партнерами выходит на первый план. Нарушение правил – основная причина конфликтов в группе старших дошкольников, вызывающая эмоциональные споры. Дети уже могут не только соблюдать правила, но и придумывать их, создавая собственные игры с правилами на основе уже известных. Желание стать первым, выиграть толкает детей на осознанное нарушение правил, вызывая к жизни ложь, «жульничество».

К концу дошкольного возраста внутри игровой деятельности складываются качества, определяющие социальное, личностное и интеллектуальное развитие.

Внутри игровой деятельности складываются новообразования дошкольного возраста: произвольность поведения и деятельности, соподчинение мотивов, воображение, наглядно-образного мышления и внутреннего плана действий

Несмотря на очевидную значимость игры для психического развития ребенка многие ученые (Н.Я. Михайленко, О.А. Карабанова, Н.А. Короткова, Л.И. Эльконинова, Е.О. Смирнова и др.) сокращение игровой деятельности в жизни современного ребенка. Дети меньше общаются со сверстниками и детьми других возрастов, что не дает им возможности получать широкий игровой опыт, перенимать игровые действия, роли, сюжеты и содержание игр. Их время заполнено занятиями, просмотром телевизора, играми в

компьютер и т.д. Это обусловлено разными причинами: в настоящее время в семье редко бывает более двух детей, распадаются игровые сообщества во дворах, детские сады разделяют детей по возрастным группам, не активизируя взаимодействие детей разных возрастов, родители ориентированы на акселерацию, опережение развития⁶.

Современное детство (традиционное развитие и современные вызовы)

Для культурно-исторической психологии традиционно рассмотрение детства как социо-культурного феномена. В то же время проблема изменений, происходящих в современном детстве и необходимость нового взгляда на его изучение сравнительно нова и начинает подниматься в отечественной психологии в XXI в.

Д.И. Фельдштейн указывает, что глобальные изменения, происходящие во всем мире и в нашей стране, в частности, не могли не затронуть детство. В связи с этим необходимо, *«во-первых, дать многоуровневую и многохарактерную оценку реальной исторической ситуации, социо-культурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается Детство; во-вторых, не просто уточнение и углубление наших знаний о Детстве как особом социальном феномене, его месте в социуме, но и проявлении всех его сущностно значимых особенностей и характеристик в современном мире; в-третьих, выявление специфики самого процесса развития современного Детства, изменений, подвижек, фиксируемых в дифференцированной представленности и на разных его этапах, и на всей дистанции онтогенеза.»* (Д.И. Фельдштейн, 2009, С.28-29).⁷

⁶ Денисенкова Н. С., Счастливая Т. Н. Современная игрушка: бедствие или культурная реальность // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2016. - № 3 (65). - С. 60-65

⁷ Фельдштейн Д.И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования №2(19) апрель-июнь 2009. – С . 28-32.

В данной главе не будут решены столь существенные задачи, но мы постараемся хотя бы обозначить их.

Во-первых, меняется реальная позиция ребенка по отношению к миру взрослых. Освоение этого мира осуществляется ребенком теперь не просто в форме эстафеты, когда «палочка» передается от одного поколения к другому. Процесс имеет много вариантов. Сегодня дети иногда опережают взрослых (например, в освоении новых компьютерных и коммуникационных технологий).

Во-вторых, современный уровень саморазвития ребенка очень высок. Он не только стремится, но и способен сам ставить и решать такие задачи, часто обходясь без помощи взрослых. Так дети самостоятельно начинают осваивать навыки видео-блогерской деятельности. При этом их наставниками становятся не родители, а другие дети или подростки, которых они сами находят с сети и даже компьютерные интерфейсы.

В-третьих, детское сообщество динамично меняется, оставаясь скрытым от взрослых. Коммуникационные технологии становятся популярнее «живого» общения.

В-четвертых, меняется взгляд детей на мир взрослых. Взрослый перестает являться единственным посредником между детьми и культурой. В этом пространстве четко наблюдается отстранение Взрослого мира от мира Детства. Дети выходят из постоянного контакта со взрослыми. Сокращается время семейного общения, появляются новые виды деятельности, где взрослый не занимает ведущей роли. В то же время взрослый перестал рассматриваться детьми как единственный носитель чего-то нового и интересного. Взрывной рост технологий привел к тому, что освоение нового содержания стало доступно детям непосредственно, без участия взрослого.

В-пятых, глобализация деформирует традиционные национальные практики, в том числе практики воспитания и обучения. Миграция, высокая динамичность людей создают условия для роста лингвистического и культурного разнообразия, напрямую влияя на образовательные и воспитательные практики. Ребенок сталкивается с таким многообразием очень рано, что связано с возникновением так называемой мозаичной или гибридной идентичности.

В-шестых, изменились представления о самой роли детства. Если раньше детство рассматривалось как время подготовки к будущей взрослости, то теперь мы можем констатировать отказ от понимания детства как периода «подготовки». Детство видится как самостоятельно значимый отрезок жизни человека, оставляющий отпечаток на его личности. Взросление перестает быть безусловной ценностью, а многие тридцатилетние не становятся взрослыми с точки зрения традиционных критериев. Они не стремятся принимать решения о своей дальнейшей судьбе, уйти из родительского дома, не хотят длительных отношений, не оформляют брак, не заводят детей и не планируют их, не видят смысла в успешной карьере и регулярной работе. Таким образом маркеры взрослости стираются и трансформируются.⁸

В-седьмых, прежние воспитательные и образовательные практики не обеспечивают оптимального развития ребенка и процесса его социализации, размываются ведущие виды деятельности, содержание и временные границы кризисов смещаются и перестают быть очевидными.

Совокупность этих явлений получило название *кризиса детства* (А.Л. Венгер, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконина и др.).

Следовательно, можно говорить о том, что современное детство имеет ряд специфических черт и нуждается в серьезных исследованиях.

⁸ Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». 2016. Том 5. № 2. С. 5–10.

4.3 Взрослый, его значение в развитии ребенка

Роль взрослого в развитии дошкольника всегда была в центре внимания большинства теорий развития. Прежде всего этот вопрос вставал при рассмотрении роли наследственности и среды в становлении личности ребенка. Теории эмпиризма и нативизма определяли их принципиально по-разному. Первые (Дж. Локк, Дж. Уотсон, А. Бандура и др.) считали взрослого определяющим фактором развития. Вторые (Э. Геккель, Г.С. Холл, К. Бюллер и др.) отрицали значимую роль воспитания и обучения. Двухфакторные теории развития признавали важность и средового и социального факторов. Теория конвергенции В. Штерна трактует психическое развитие ребенка как результат взаимодействия, смешения наследственности и внешних условий среды, прежде всего взрослого (В.Штерн и др.). Психоаналитическая концепция противопоставляла естественное, биологическое развитие ребенка социальному давлению, осуществляемому взрослым, прежде всего родителями, а затем широким социумом. Взрослый понимался двояко, с одной стороны, как субъект, стремящийся подавить биологические влечения ребенка через запреты и нормы, с другой стороны как необходимое условие полноценного физического и психического развития ребенка. Постоянное стремление ребенка к достижению гомеостаза, равновесия между давлением со стороны взрослого и естественных влечений и есть движущая сила развития, полагал З. Фрейд и его последователи (психодинамический подход). Именно в дошкольном детстве на фаллической стадии, согласно периодизации З.Фрейда, роль родителей в развитии личности становится амбивалентной. Происходит идентификация себя родителем своего пола и отчуждение от него, возникает чувственное влечение к родителю противоположного пола. Ребенок открывает для себя различия между полами, происходит выбор первого сексуального объекта, формируется комплекс Эдипа/Электры, возникает амбивалентное отношение к отцу/матери (враждебность/

восхищение). Последствия этих процессов будут сказываться на личности человека всю его жизнь.

В культурно-исторической психологии взрослый для ребенка, прежде всего, носитель человеческой культуры. Процесс интериоризации внешних, материальных средств в ходе общения ребенка со взрослым был широко исследован в отечественной психологии Л.И. Божович, Л.А. Венгером, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией и многими другими.

Сам процесс общения и отношений ребенка со взрослым глубоко изучался М.И. Лисиной, ее учениками и последователями⁹.

4.3.1 Развитие общения ребенка со взрослым

В дошкольном возрасте в игре возникают новые формы общения – внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная.

Эти формы общения складываются постепенно. Для младшего дошкольника, который еще значительное время уделяет предметно-манипулятивной деятельности, наиболее свойственно ситуативно-деловое общение, характерное для действий с предметами.

К 3,5-4 годам на первый план выходит *внеситуативное общение* ребенка со взрослым, которое характеризуется выходом за пределы конкретной ситуации. Познавательная активность ребенка смещается от предметного мира к миру человеческих отношений. Речь развивается, и ребенок становится способен интересоваться не практической действительностью, но причинно-следственными связями, человеческими отношениями и т.д. М.И.Лисина назвала такое общение *внеситуативно-*

⁹ Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.

познавательным. Ребенок начинает видеть во взрослом носителя знаний об окружающем мире, эталонов поведения, какой-либо общественной функции (мамы, врача, воспитателя и т.д.), т.е. он становится транслятором и образцом культуры взрослого мира.

Речь становится основным средством общения. Теперь ребенок готов обсуждать со взрослым не только то, что непосредственно касается его, но и проблемы, выходящие за пределы конкретной ситуации, в том числе человеческие взаимоотношения, нормы морали и др., т.е. *общение становится внеситуативным.*

К концу дошкольного возраста складывается *внеситуативно-личностная форма общения.* Ребенок уже интересуется личностью другого человека, его мотивами, социальной оценкой его поведения и др. При этом ребенок и сам с удовольствием рассказывает о себе, своей семье, предпочтениях, мечтах и желаниях. Ему важно не только доброжелательное и внимательное отношение взрослого, но и глубокое общение, характеризующееся взаимопониманием и сопереживанием с партнером¹⁰. Ограничения в таком общении, замена его поверхностным взаимодействием негативно сказываются на развитии эмоционально-личностной, социальной и познавательной сфер психики ребенка. Особенно серьезно от этого страдают дети, воспитывающиеся вне семьи. Но и в семьях, где не принято устанавливать близкие эмоциональные отношения с ребенком, последний находится в зоне риска. Такие дети часто не умеют испытывают трудности в построении долгосрочных связей, ориентированы лишь на поверхностные контакты, с трудом присваивают нравственно-этические нормы. Основным мотивом их жизни становится заслужить одобрение других людей любой ценой.

4.3.2 Овладение социальными нормами и правилами

¹⁰ Смирнова Е.О. Психология ребенка. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 384 с.

Именно в общении со взрослым ребенок перенимает ценности, правила и нормы, регулирующие поведение людей в обществе.

Нормы и правила усваиваются ребенком через взрослого. Ребенок «снимает» нормы, наблюдая за жизнью взрослых, прежде всего, за их взаимоотношениями, поведением, повседневными высказываниями, оценками в семье. Чем более единообразны и созвучны требования реальному поведению взрослых, тем более ответственно ребенок относится к выполнению взрослых, но при этом демонстрирует более зависимое поведение.¹¹

Умение следовать социальным нормам формируется в игре, продуктивных видах деятельности, в повседневной жизни на протяжении всего дошкольного возраста. Примером для подражания могут стать другие дети, художественные персонажи, герои мультфильмов, фильмов, компьютерных игр и т.д.

Ребенок не сразу способен слушаться взрослых. В 3 года он имеет некоторые представления о нормах поведения, проявляет большой интерес к образцам поведения, активно осваивает их и пытается применить к любой ситуации, даже к неодушевленным предметам. Но внутренний контроль за поведением только начинает формироваться, и ребенок готов соблюдать лишь некоторые нормы. В одних ситуациях он может слушаться (не шлепать по луже), в других – не способен сдерживать себя (рассердившись, может ударить другого ребенка или отнять игрушку).

Однако *младшие дошкольники* уже умеют оценивать поведение других детей, порицают их за плохое поведение: «Миша Иру бьет, а девочек бить нельзя». Нарушение норм другими детьми вызывает желание проверить,

¹¹ Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.А.Репиной, Р.Б.Стеркиной. – М.: Педагогика, 1990. – 152 с.

можно ли так вести себя всем: «Я не виноват, он первый начал». Ребенок не пытается выяснить отношения со сверстником, а апеллирует к взрослому, обращая внимание на нарушение требования взрослого, а не самого правила: «Мама говорит, что надо делиться. А он мне машинку не отдает». Таким образом дети хотят не повлиять на другого ребенка, а уточнить непреложность исполнения нормы. Пока еще в младшем дошкольном возрасте норма усвоена жестко, она не предполагает вариативности ее соблюдения. В ситуации, когда взрослый предлагает трехлетнему ребенку нарушить запрет, например, вытереть носовым платком ботинки, ребенок отказывается нарушить правило. В то время как в 6 лет он уже с радостью соглашается побаловаться вместе со взрослым. Главное, чтобы не последовало наказание.

В *среднем дошкольном* возрасте на первый план выступают нормы общения со сверстниками. Игровая деятельность развивается и требует привлечения партнеров к игре. Приходится учитывать мнение, интересы, потребности, эмоции других детей. К 4-м годам ребенок уже может проявлять сочувствие, сопереживать сверстникам, делиться игрушками, сладостями, уступать при необходимости, сдерживать агрессивные эмоции. Пока дети не понимают сложностей поведения и эмоций другого человека, но чувствуя поддержку и одобрение взрослых, стараются вести себя «подобному». Они принимают нормы формально, вне контекста ситуации. Лишь постепенно, эти внешние формы поведения интериоризируются, становятся внутренними переживаниями, нормативной регуляцией поведения.

К началу *старшего дошкольного* возраста, к 5-ти годам, дети осваивают большое количество норм, стараются адекватно их применять, переживать в случае их несоблюдения. К концу дошкольного детства они начинают самостоятельно оценивать свои поступки, исходя из своих представлений о том, какую оценку их поведения дадут окружающие. На основе этого строится самооценка. К 6-7 годам дети выполняют правила достаточно сознательно, во многом понимая их значимость. Это приводит к

тому, что дети стремятся отслеживать выполнение правил другими детьми, решают конфликтные ситуации сами, не обращаясь к взрослому, что необходимо для полноценной игровой деятельности.

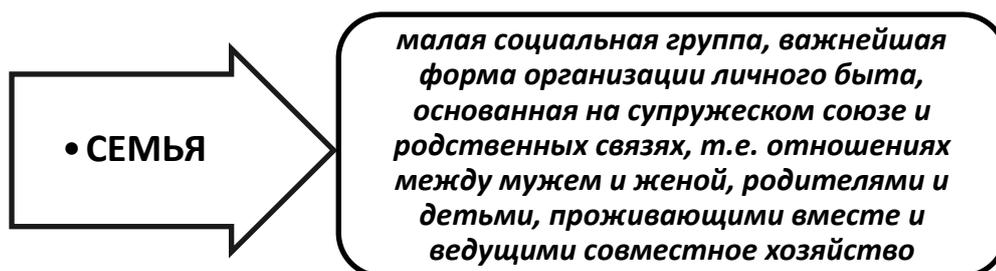
Важным показателем усвоения норм и правил поведения является развитие у дошкольника чувства гордости и чувства стыда, заставляющие ребенка соотносить свои поступки с ожиданиями взрослых, а затем и сверстников. Дошкольники начинают гордиться собой не только в том случае, если его похвалил взрослый, но тогда, когда он сам понимает, что совершил хороший поступок.

Во многом такие изменения в поведении, в оценке ситуации и самого себя связаны со сменой его социальной позиции и вносят вклад в дальнейший переход к школьному обучению.

Если взрослый непоследователен в выдвигании норм или не регулярно обращает внимание на их нарушение, у детей не складываются представления о необходимости ее соблюдения. Эмоциональные реакции взрослого воспринимаются ими как негативное отношение к себе не ведут к усвоению нормы, а лишь к повышению тревожности самого ребенка.

4.3.3 Семья и ее роль в развитии ребенка

Наиболее важными взрослыми в жизни ребенка-дошкольника как и в раннем детстве продолжают оставаться члены его семьи. Чаще всего это родители, сиблинги (братья и сестры), а также прародители (бабушки и дедушки), дяди, тети и др.



Для ребенка семья является проводником макросоциальных влияний (влияний культуры), среда микросоциального взаимодействия, характеризующаяся своими особенностями, источник модели поведения как сверху вниз (специально демонстрируемые) и снизу вверх (неосознанно усваиваемые ребёнком).

Феномен семьи настолько многообразен и сложен, что трудно найти одну наиболее полную классификацию современных семей. Мы рассмотрим те из них, в которых отражается влияние семьи на развитие ребенка.

Классификация может быть основана на распределении ролей в семье. В соответствии с ней семьи бывают: традиционные, эгалитарные, демократические.

Для традиционной семьи характерно единоличное главенство супруга авторитарного типа, традиционное распределение семейных ролей, четкая дифференциация ролей мужских и женских. В семьях такого типа все, что связано с детьми выполняет женщина, и ответственность за воспитание ребенка ложится на мать. Она кормит, ухаживает, лечит, психологически поддерживает, передает ему культурные ценности, нормы и т.д.

Эгалитарная семья характеризуется отсутствием главенства и четкого распределения ролей и обязанностей, аморфной, неформленной ролевой структурой. Часто эгалитарная семья — это молодые супруги без детей, у которых только складываются семейные отношения. Рождение детей приводит к смене эгалитарного типа на традиционный или демократический. Если же семья остается эгалитарной и после рождения ребенка, это может привести к тому, что в воспитании будет доминировать попустительский стиль, а у детей могут возникнуть проблемы с идентификацией и социализацией.

В демократической семье отмечается равноправие супругов, совместное главенство с разделением функций, гибкостью в распределении ролей и обязанностей, готовность к изменению ролевой структуры на основе учета интересов каждого из партнеров и семьи в целом. Супруги в такой

семье готовы помогать друг другу, брать на себя равную ответственность за происходящее. В ситуации рождения ребенка их позиция становится значительным ресурсом, который помогает выполнять родительские функции. Ребенок получает представления о различных поло-ролевых стереотипах поведения, функциях супругов и родителей, семье как функционирующей системе. Такой тип семьи считается наиболее адекватным для современных реалий.

В зависимости от состава семьи она может быть расширенной, нуклеарной, неполной, функционально неполной, смешанной.

Расширенная семья та, в которой живут одновременно несколько поколений: прародители, родители, дети от нескольких родителей, находящихся в родстве, родственники. Такой тип семей редок в городах и чаще наблюдается там, где сильны этно-культурные традиции.

Нуклеарная (ядерная) семья — это супруги (отец и мать) и их дети. Это тип семьи, свойственный XX и началу XXI вв. Семья состоит из родителей и детей. Считается, что в такой семье легче всего воспитывать ребенка, что она наиболее полно удовлетворяет его потребности.

Неполная семья – в ней из-за каких-то причин отсутствует один из супругов. Чаще всего это мать с ребенком. Такой тип все шире распространяется сейчас. В таких семьях формирование идентичности у ребенка может стать проблемной.

Функционально неполная семья – нуклеарная семья по своему составу, но один из супругов по какой-то причине не может выполнять свои функции (болезнь, отдаленная работа, наличие одновременно нескольких семей и др.). Чаще всего такая ситуация является травмирующей для ребенка.

Смешанная семья та, в которой место одного из супругов занимает другой родственник (бабушка или/и дедушка, заменяющие умерших родителей или имеющих другие семьи и др.). В такой семье полноценная социализация также может быть затруднена.

Потенциал разных по составу семей оценивается не однозначно. Например, расширенная семья помогает ребенку хорошо социализироваться, так как в ней присутствуют тесные взаимоотношения между разными поколениями, разновозрастные дети с разными степенями родства, не прямые родственники и др. Вполне вероятно, что ребенку может быть гораздо комфортнее в смешанной семье, где его воспитывает любящие мама и бабушка, чем в полной семье, где родители отстранены друг от друга, от ребенка и испытывают к нему неприязнь.

Не только состав и распределение ролей в семье оказывает влияние на развитие дошкольника, но и кризисы семьи, часто приходящиеся на дошкольное детство. Кризисы быть как конструктивными, т.е. семья проживает кризис и переходит на новый уровень своего развития, так и деструктивными, т.е. приводящими к распаду семьи (реальному или психологическому).

Кризисы семьи всегда неблагоприятно сказываются на ребенке. Он теряет чувство безопасности, нарушается целостность его идентичности, снижается эмоциональное благополучие.

В дошкольном возрасте дети уже хорошо ориентируются в отношениях между людьми, очень восприимчивы к ссорам, чувствительны к нарушениям во взаимоотношениях родителей. Ребенок глубоко переживает ссоры, часто испытывает чувство вины и принимает на себя ответственность за отношения родителей.

Серьезные негативные изменения в отношениях между родителями, например, развод переживаются ребенком как утрата. Ребенок становится более замкнутым, молчаливым, в острых случаях может произойти полная потеря речи на нервной почве (Д. Баумринд, Т.П. Гаврилова, О. Дробот, Й. Лангмейер, З. Матейчек и др.). Ребенок чаще всего не осознает, что его критическое душевное состояние связано с родителями. Он говорит, что ему

просто скучно, грустно, ничего не хочется. Дошкольник теряет чувство безопасности, уверенности в себе и своих близких, возникают страхи, агрессивность, негативизм, чувство противоречия, замкнутость и др. Круг его общения сужается, сверстников заменяют маленькие дети (еще не умеющие говорить), очень старые люди, домашние животные, с которыми можно общаться, но на формальном уровне.

В то же время сохранение семьи ради ребенка при разрушении супружеских отношений чаще всего негативно влияют на детскую личность. Исследования показывают, что характер отношений между родителем и ребенком гораздо важнее, чем присутствие обоих родителей дома. Оказывается, что иногда развод может стать более позитивным вариантом для ребенка, чем совместное проживание с обоими родителями, которые постоянно спорят и борются друг с другом. В ситуации кризиса семьи поддержка, любовь, доверие, которые должны проявить оба родителя, существенно помогают ребенку. Необходимо беседовать с ним, объяснять происходящее доступным языком, показывать, он не виноват в ситуации, его все любят, нечего бояться и все закончится хорошо.

Как в своей индивидуальной истории, так и в ходе развития общества институт семьи периодически сталкивается с кризисами развития. Семья переходит к новым формам и типам отношений. Многие авторы давно говорят о кризисе семьи, оказывающем влияние на развитие детей.

Семья XXI века имеет *ряд специфических особенностей*.

Изменения фиксировались уже в 90-е годы XX века. Но некоторые из них ярко проявились только сейчас. Некоторые изменения помогают воспитывать детей, другие затрудняют, третьи – нейтральны.¹²

¹² Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.

Майофис М., Кукулин И. Новое родительство и его политические аспекты // Pro et contra. 2010. Т. 14. № 1–2. С. 6–19.

Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования / Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru». - 2015. Том 7. № 3. С. 1–11.

К позитивным изменениям относятся:

- основная роль родительства - поддерживающая и социализирующая, что приводит к повышению значимости ребенка, его ценности для родителей, стремлению подготовить его к будущей жизни. Любовь и принятие - норма детско-родительских отношений;
- основой супружеского союза являются любовь, поддержка, что переносится и на ребенка;
- семейная система является достаточно открытой, активно существующие в микросоциуме что дает ребенку возможность широкого общения;
- увеличивается количество эгалитарных и демократических семей;
- повышается финансовое равноправие супругов, что повышает благополучие и увеличивает возможности семьи, а, следовательно, повышает воспитательные ресурсы.

Некоторые изменения осложняют воспитание детей:

- воспитание перекладывается на третьих лиц (гувернеров, бэби-ситтеров и др.), т.е. людей лишь профессионально заинтересованных в ребенке. Уменьшается время и интенсивность общения с родителями;
- увеличивается число разводов и неполных семей. Ребенок страдает как от самого развода, так и от его последствий;
- возрастает число несовершеннолетних родителей, которые не всегда готовы к родительству.

Есть тенденции, влияние которых на развитие ребенка не очевидно.

К ним относятся следующие:

- семья перешла от расширенной к нуклеарной,
- снижается уровень рождаемости,

- отодвигается время рождения первого ребенка,
- продолжительность жизни женщины больше, чем мужчины,
- появляются новые виды семьи (чайлдфри, «двухкарьерные», однополые семьи и др.);

Современные тенденции в воспитании, характерные для конца прошлого, начала нынешнего века вносят свои коррективы в процесс воспитания.¹³

Детство удлиняется, все больше времени нужно на социализацию. Это еще больше усложняет для больных детей вхождение в широкий социум.

В воспитание ребенка вовлекаются оба родителя. Функция эмоциональной поддержки ребенка разделяется между супругами, так же как и функция интеллектуального развития ребенка.

Отцы больше включены в воспитание ребенка с самого рождения, что очень важно для детей с проблемами, так как дает ему возможность полноценно общаться с обоими родителями.

Родители готовы и стремятся получать образование, ориентироваться на экспертное мнение или на интернет-ресурсы, а не на прародителей. Выход за пределы семьи, поиск новых возможностей, получение дополнительного образования – значительный ресурс для семьи.

Родители ищут поддержки в сообществе других родителей, своих друзей и тех, кто привержен близкой им родительской парадигме. С одной стороны это помогает расширению контактов семьи, но не гарантирует качества данной поддержки.

Растет количество матерей уделяющих большое внимание карьере. Они заняты на работе, рано выходят из декретного отпуска (когда ребенку 3 месяца). В связи с этим увеличивается количество родителей, стремящихся

¹³ Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] / К.Н. Поливанова // Современная зарубежная психология. – 2016. – №2. – С. 5–10.

разделять заботу о ребенке третьим лицам. Прародители меньше принимают участия в воспитании детей. Это часто негативно сказывается на ребенке, так как третьи лица не могут заменить родителей, а те все больше отдаляются от ребенка.

Отмечаются тенденции, увеличивающие тревогу и фрустрацию современных родителей. К ним относятся:

- доступность информации и экспертного мнения, чья надежность не ясна;
- ориентированность родителей на высокую степень контроля и принятие ответственности за будущее ребенка, в т.ч. и в очень отдаленной перспективе, что не является реально возможным.

Современная семья и практики воспитания претерпевают существенные изменения, но пока трудно говорить о том, как они повлияют на развитие детей.

4.3.4 Детско-родительские отношения

Детско-родительские отношения отличаются от всех других видов межличностных отношений. Как считают многие исследователи, во-первых, детско-родительские отношения характеризуются сильной эмоциональной значимостью, как для ребенка, так и для родителя. Во-вторых, имеет место амбивалентность в отношениях родителя и ребенка - с одной стороны родитель должен уберечь ребенка от опасности, а с другой стороны, дать ему опыт самостоятельности во взаимодействии с внешним миром. С одной стороны родитель должен позаботиться о ребенке, а с другой – научить его заботиться о себе самому. В-третьих, особенность родительского отношения

к ребенку заключается в том, что оно меняется в зависимости от возраста ребенка (Е.О. Смирнова)¹⁴.

Детско-родительские отношения являются важнейшим фактором развития и благополучия ребенка. Этот постулат верен для самых разнообразных и широких методологических рамок.

Для последователей психоанализа взаимодействия с матерью и отцом являются первыми ситуациями, где принцип удовольствия сталкивается с принципом реальности. Преодоление Эдипова комплекса (или комплекса Электры) в отношениях с родителями противоположного пола становится фундаментальным шагом в развитии психики, ее структуры, механизмов вытеснения и т.п. В контексте эпигенетической теории Э. Эриксона общение младенца с матерью есть первый опыт взаимодействия с обществом. Он дает ребенку первые нормы, ритуализации и позволяет постепенно выстроить эго-идентичность. Гуманистическая психология говорит о критической роли формирования привязанности между ребенком и матерью для всего дальнейшего хода жизни человека. В культурно-исторической парадигме все развитие высших психических функций обусловлено взаимодействием с обществом, первый опыт которого ребенок получает в семье. Именно родители удовлетворяют биологические и социальные потребности ребенка, помогают ему войти в более широкий социум, обеспечивают ощущение безопасности, уважения и поддержки.

С точки зрения культурно-исторической психологии трансформации детско-родительских отношений знаменует смену социальной ситуации развития, а значит – переход на новый возрастно-психологический этап.

¹⁴ Родители и дети: Психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной и Е.О. Смирновой. – М.: «Когито-Центр». – 2003. – 230 с.

С начала дошкольного возраста ребенок все больше автономизируется от родителя, вместе с тем, их отношения качественно усложняются, приобретают новые формы и содержание, перестают определяться исключительно ситуацией, в которой разворачивается общение. Основным фокусом сотрудничества ребенка младшего дошкольного возраста и взрослого становится «теоретическое» познание, где взрослый выступает «эрудитом», способным ответить на детские вопросы. В старшем дошкольном возрасте родители значимы не столько, как источник знаний или определенного отношения, но как личности с множеством характеристик, не касающихся ребенка напрямую. Его интересует место родителей в обществе (профессия, социальное положение, доход и т.д.), их интересы, привычки и личные качества (Е.О. Смирнова, 1997)¹⁵.

Таким образом, несмотря на то, что к дошкольному возрасту детско-родительские отношения уже во многом оформились (сложилось отношение родителя к своей роли и к ребенку, установился определенный тип привязанности), они все еще трансформируются, принципиально влияя на развитие и благополучие ребенка.

Выделяются несколько линий исследований по проблемам родительского воспитания:

1. Изучение структуры семейного воспитания, то есть выделение отдельных компонентов родительского отношения и общения между родителями, которые в большей мере влияют на формирование личности ребенка (А.А. Бодалев, А.Я. Варга, А.И. Захаров, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, В.В. Столин и др.).

2. «Типология» и тактики семейного воспитания (Д. Баумринд, Т. Броди, А.Е. Личко, Е. Маккоби, Е. Шеффер, В.В. Юстицкис, Э.Г. Эйдемиллер и др.).

¹⁵Смирнова Е.О. Психология ребенка. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 384 с.

3. Влияние отдельных способов воздействия или типов семейного воспитания на личность ребенка (Л. Бенъямин, А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, и др.).

Каждое из перечисленных направлений очень объемно и требует отдельной главы. Мы остановимся только на тех, которые чаще всего используются при описании детско-родительские отношения.

Теоретические и прикладные исследования данной проблематики также крайне разнообразны и порой носят эклектичный характер. Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и А.Г. Лидерс структурировали понятия и феномены, используемые исследователями и практиками при описании детско-родительских отношений, и предложили выделять три структурных блока¹⁶:

Первый блок: особенности восприятия родителем ребенка, распознавания его состояния, понимания причин состояния ребенка и способность к сопереживанию.

Второй блок: отношение родителя к ребенку.

Третий блок: поведение родителя по отношению к ребенку.

Как мы видим, все они характеризуют, в первую очередь участие родителя в детско-родительских отношениях. Авторы акцентируют внимание на условности такого разделения, говорят о том, что когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты тесно переплетены друг с другом и находятся в отношениях взаимного влияния. Предложенная схема представляется нам высоко эвристичной как для понимания ландшафта существующих исследований и практик в детско-родительских отношениях, так и для планирования собственной профессиональной деятельности внутри данного проблемного поля.

Восприятия родителем ребенка и распознавание его состояний

¹⁶ Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс: Учеб. Пособие для студентов высш. Учеб. Заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2017. — 480 с.

Первый блок предлагаемой структуры связан с распознаванием эмоций, чувствительностью к состоянию ребенка, способностью к сопереживанию ему. Несформированность чувствительности у родителей приводит к искаженному пониманию причин поведения ребенка, негативным эмоциям по отношению к нему, ощущению неадекватности поведения, и в итоге – к невозможности оказывать поддержку или влиять на детское поведение. Формирование эмпатии и адекватного распознавания строится на основе собственного эмоционального опыта и уважения к переживаниям другого.

Исследования показывают, что более низкая чувствительность и способность оценить эмоциональное состояние ребенка характерны для родителей (матерей), стремящихся форсировать развитие ребёнка в раннем и дошкольном возрастах. Матери, слабо ориентированные в настроении ребенка, плохо разбираются в причинах его поведения.¹⁷

Родительское восприятие тесно связано с имеющимися представлениями и установками. Они могут включать идеи о том, на что способен ребенок, каково его умственной и личностное развитие, каковы его жизненные перспективы и т.п. На основе этих представлений строятся воспитательные стратегии и нормы оценки собственной родительской состоятельности, будучи относительно устойчивыми, они позволяют вырабатывать определенные алгоритмы действий, а не решать каждую воспитательную задачу как абсолютно новую. Вместе с тем, представления меняются в зависимости от социальных условий, социально-экономического статуса, профессионального уровня, удовлетворенности браком родителя, а также – от особенностей ребенка (в т.ч. возрастных).

Представления и установки родителей детей дошкольного возраста отличаются от более ранних тем, что требования к ребенку нарастают, увеличивается сила ожиданий, оценка ребенка становится более

¹⁷ Старостина Ю.А. Особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия в условиях форсирования детского развития // Теория и практика общественного развития, 2013. №19. С.169 – 172 с.

дифференцированной. Возрастает ценность интеллектуального развития, самостоятельности¹⁸.

Современные исследования доказывают, что именно ожидания родителей способствуют успешности и благополучию детей, в частности именно вера в высокие достижения ребенка в будущем помогают преодолеть неблагоприятный социальный контекст и преуспеть в академическом развитии (И. В. Антипкина, К. А. Любичкая, А.К. Нисская А. К., 2018)¹⁹.

Сегодня все чаще звучит идея о нецелесообразности жесткого разграничения позитивных и негативных родительских представлений. На его место приходит целостное понимание родительских представлений как сложного, противоречивого. С одной стороны родители стремятся воспринимать ребенка как самоценную личность (субъектная позиция), с другой - как объект педагогического воздействия (объектная позиция)²⁰.

Исследования в области образования выявляют сходную тенденцию: в представлениях матерей о детях и их воспитании прослеживаются одновременно два, казалось бы, противоречащих друг другу, конструкта. С одной стороны, у ребенка есть определенное ценное своеобразие, которое необходимо защищать и оберегать («психика»), с другой – ребенок обладает сопротивляемостью к педагогическим воздействиям, которое необходимо превозмочь («характер»)²¹.

Эмоциональное отношение родителя к ребенку

Второй блок, позволяющий охарактеризовать эмоциональное отношение родителя к ребенку, связан, прежде всего, с категорией принятия. Наиболее оптимальным считается безусловное принятие, проявляющееся в

¹⁸ Савина Е.А., Смирнова Е.О. Родители и дети: психология взаимоотношений. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.

¹⁹ Антипкина И. В., Любичкая К. А., Нисская А. К. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей // Вопросы образования. 2018. № 4. – С. 230-260.

²⁰ Лисина М. И., Авдеева Н. Н. Развитие представления о себе у ребенка первого года жизни // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии: Сборник научных трудов / Под ред. М. И. Лисиной. — М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. — С. 32—55.

²¹ Михайлова (Козьмина) Я.Я. Педагогические представления матерей первоклассников // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 1. — С. 75-85.

таких чувствах к ребенку как любовь, удовольствие от общения, симпатия. Нарушение принятия заставляет чувствовать в поступках ребенка злой умысел, неуважение, стремление к манипуляции. Принятие ребенка часто связано с принятием себя как родителя. Отрицательное отношение к себе создает негативный фон, условия для нетерпимости и тяжелых переживаний, связанных со сферой родительства и даже супружеских отношений.

А.Я. Варга определяет родительское отношение как многомерное образование, построенное как бы на четырех осях: принятие-отвержение ребенка, межличностная дистанция, формы контроля поведения, социальная желательность поведения. Соответственно, могут быть выделены четыре типа родительского отношения: принимающее-авторитарное, отвергающее с явлениями инфантилизации, симбиотическое и симбиотически-авторитарное²².

А.С. Спиваковская указывает, что родительское отношение всегда двойственно, оно включает как любовь, радость от общения, потребность обеспечить ему защиту и удовлетворение всех потребностей, так и требовательность, стремление контролировать и управлять им²³.

Построение эмпирического исследования родительского отношения представляется крайне сложным вопросом. Дело в том, что представление о социально желательных и приемлемых ответах на вопросы о принятии ребенка глубоко укоренено в культуре. Не принято открыто говорить об отвержении ребенка, отвращении к нему, агрессии и разочаровании. Рефлексия подобных переживаний затруднена для самих родителей и может быть безопасно осуществлена в условиях психотерапевтической практики.

Поведение родителя по отношению к ребенку

Третий блок описывает поведенческие характеристики взаимодействия, т.е. те практики общения с ребенком, которые использует родитель. Они

²²Варга А.Я. Структура и типы родительских отношений. - М.: ВЛАДОС, 2007.

²³ Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М.: Эксмо-пресс. 1999.

отражают установки и отношения, описанные выше, а их изменение может стать поводом для оптимизации отношения и установок.

Одним из способов описания поведения родителя является характеристика его воспитательного стиля. А. Болдуин не только описал такие стилевые полюсы как демократический и контролирующий, но охарактеризовал особенности личности детей, к которым они применялись.

Для демократического стиля характерны высокий уровень вербального общения между детьми и родителями; включенность детей в обсуждение семейных проблем, учет их мнения; готовность родителей прийти на помощь, если это потребуется; вера в успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничение собственной субъективности в видении ребенка. Дети, которых воспитываются в семьях с демократическим стилем, умеренно способны к лидерству, стремятся контролировать других детей, проявляют определенную агрессивность. Их отличает хорошее физическое развитие и социальная активность. Вместе с тем, они не склонны проявлять сензитивность и эмпатию, их поведение слабо поддается контролю со стороны.

Контролирующему стилю свойственны значительные ограничения поведения детей: четкое и ясное разъяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер. Дети, воспитанные в этом стиле, чаще всего послушны, внушаемы, боязливы, неагрессивны и не слишком настойчивы в достижении собственных целей²⁴.

Помимо воспитательных стилей значимой характеристикой родительского поведения считается учет состояния и потребностей ребенка. Ориентация родителя исключительно на собственные интересы может нанести урон отношениям с ребенком и его эмоциональному благополучию.

²⁴ Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психол. Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1989.

Способность учитывать нужды ребенка говорит с одной стороны, о высокой родительской компетентности, с другой – об эмоциональном принятии ребенка.

Поведенческий компонент детско-родительских отношений характеризуется также способом реагирования на ошибку ребенка. Признание права на ошибку, демонстрация готовности поддержать и помочь закладывают основы детского благополучия.

Наиболее интегративной характеристикой поведения родителей называют способность воздействовать на эмоциональное состояние ребенка. Умение успокоить, развеселить, помочь сосредоточить внимание укрепляют эмоциональные связи с ребенком, помогают ему почувствовать себя лучше, а также способствует повышению уверенности родителей в собственной состоятельности²⁵.

В фокусе исследования поведения родителей по отношению к ребенку дошкольного возраста весьма значим пласт работ, посвященных воспитательной и образовательной стратегии родителей.

К ней относятся, в частности, исследования целенаправленной акселерации детского развития (т.е. стремления к тому, что бы ребенок раньше переходил на новые этапы интеллектуального и личностного развития). Данная образовательная стратегия реализуется уже на этапе дошкольного образования. К ней склонны около трети современных матерей. Они утверждают, что готовы совершать усилия для того, что бы ребенок развивался быстрее, чем сверстники, предпринимают усилия для формирования развития. Зачастую они не испытывают негативного отношения, хотя и значимо меньше стремятся к телесному контакту, их родительская мотивация основана на преобладании желания соответствовать социальным ожиданиям и иметь ребенка-предмет гордости. Форсирующее

²⁵ Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков/ Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс: Учеб. Пособие для студентов высш. Учеб. Заведениц. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2077. – 480с.

поведение матерей способствует развитию у детей дошкольного возраста невербального интеллекта, однако не сказывается на речевом и волевом развитии. Сама мать воспринимается ребенком менее позитивно. Желания ребенка чаще являются фантазийными, или связаны со школьными достижениями (в то время как в целом для дошкольников характерны предметные, материальные желания)²⁶. Если такая воспитательная стратегия сочетается с активностью родителей, у дошкольников хорошо развиваются интеллектуальные способности, но воображение не поднимается выше среднего уровня. В тоже время дети чувствуют себя больными, усталыми, их самооценка не высока. При пассивной позиции родителей, направленных на акселерацию развития, интеллектуальные и творческие способности детей не высоки, проявляется тревожность, снижается самооценка²⁷.

Связь поведения родителей с построением образовательной траектории ребенка, его успешностью в учебе и благополучием в целом сегодня интересуют не только психологов, но и социологов, и специалистов в сфере образования. В частности, показано, что более высокая включенность в подготовку ребенка к школе, а в дальнейшем и в его школьную жизнь способствует большей академической успешности и уверенности ребенка в себе²⁸.

Описанные характеристики детско-родительских отношений не исчерпывают всего многообразия феноменов, входящих в данное понятие. Несомненной важностью обладает и понимание отношения ребенка к родителям, переживанием им своего места в семье, предпочитаемый способ коммуникации и пр. Разработка и освоение методов диагностики «детского

²⁶ Старостина Ю.А. Особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия в условиях форсирования детского развития // Теория и практика общественного развития, 2013. №19. С.169 – 172.

²⁷ Денисенкова Н.С. Сопряженность детско-родительских отношений и развития познавательных способностей дошкольников // Начальная школа. До и после. 2013. № 4. — С. 3-8.

²⁸ Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования, 2018. №3. — С.68-90.

взгляда» на детско-родительские отношения занимает существенное место в отечественной психологии²⁹.

Глубокая и разнообразная разработанность проблемы детско-родительских отношений позволяет говорить о сложности, многоаспектности данного феномена. Особенности взаимодействия ребенка и родителей могут иметь критическое значение для умственного, социального и личностного развития ребенка, для его дальнейшего благополучия в учебе, успешности в межличностных отношениях, способе воспитания собственных детей. История детско-родительских отношений так же влияет на жизненную траекторию родителя, его самооффективность и психологическое благополучие.

4.4 Общение дошкольника со сверстниками

4.4.1 Детский сад как первый институт образования

Детский сад является первым институтом образования, в котором ребенок становится субъектом деятельности. Здесь начинается его полноценное общение со сверстниками

Одним из первых объектов мезосистемы, в которой ребенок не просто подчиняется взрослому, но и сам активно влияет на нее, оказывается детский сад. Анализируя детство как социально-психологический феномен, А.В. Петровский отмечает, что характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована³⁰. В связи с этим дошкольный возраст он называет детсадовским и относит его

²⁹ Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. – М.: Академия, 2006. — 432с.

³⁰ Социальная психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. А. В. Петровского. — М.: «Просвещение», 1987. — 224 с.

к эре *«восхождение к социальной зрелости»*, которая определяется достаточной стабильностью и одновременно нарастающей потребностью *«быть личностью»*. Ребенок обретает уникальные индивидуальные черты и формируется как социальная единица.

Для эпохи детства, включающей в себя преддошкольный, дошкольный и младший школьный периоды, характерно относительное преобладание адаптации над индивидуализацией.

В это время начинается внутригрупповая жизнь индивида, где основные силы направляются на усвоение господствующих в конкретном сообществе норм и правил, на ознакомление со специфическими для группы ценностями, на овладение теми способами и средствами, которыми владеют другие партнеры по взаимодействию. Однако объективно ребенок уже и на этой стадии выступает для других как личность. Уже в дошкольном детстве внутри групповой деятельности зачастую складываются благоприятные условия для возникновения неоформаций личности, которых не было у данного индивида и которые привносятся группой.

Раскрывая динамику социально-личностного развития дошкольников, А.В. Петровский писал о присутствии в детсадовском детстве поэтапно всех трех социально-психологических фаз развития личности.

«Три фазы развития личности внутри этого периода предполагают: адаптацию – усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия с другими детьми; индивидуализацию – стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей, либо позитивно в различных видах самостоятельности, либо в шалостях и капризах и в том, и в другом случаях при ориентировке на оценку не столько других детей, сколько родителей и воспитательницу, интеграцию – гармонизацию неосознаваемого

*дошкольником стремления обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения ребенку успешного переход на новый этап общественного воспитания - в школу, и, следовательно, в третий период развития личности».*³¹

Таким образом, развитие личности ребенка продолжается в «детсадовском детстве» через идентификацию, индивидуализацию и интеграцию. Именно в группе детского сада ребенок приобретает первый опыт социального взаимодействия и установления межличностных отношений со сверстниками. Здесь он осваивает детскую субкультуру, навыки и способы общения со сверстниками, занимает определенный интрагрупповой статус и начинает осознавать его.

Детский сад становится для ребенка важной ступенью социализации, где существенную роль играют как взрослые (воспитатели), так и сверстники.

Еще недавно детский сад был единственным вариантом получения дошкольного образования. Он ориентирован на то, что ребенок приходит начинать в группу с 3-х лет и покидает в 6-7 лет, поступая в школу, т.е. проводит в нем все дошкольное детство.

В классическом детском саду дети разделены на группы по возрастам: младшая группа для детей с 3-х до 4-х лет; средняя группа - с 4-х до 5-ти лет; старшая группа - с 5-ти до 6-ти лет (после нее некоторые дети уходят в школу); подготовительная к школе группа - для детей 6-ти – 7-ми лет.

³¹ Петровский А.В. Развитие личности в системе межличностных отношений // Социальная психология. М., 1987. — 224 с. — С. 84.

Сегодня формы организации образовательно-воспитательных учреждений очень разнообразны. Это и классические детские сады (дошкольные образовательные учреждения, дошкольные отделения школ) с группами полного дня, кратковременного пребывания, центрами игровой поддержки развития, лекотеками и т.д.; и прогимназии, где готовят детей к школе; и разнообразные организации дополнительного образования, где занимаются эстетическим, интеллектуальным, физическим развитием; и образовательные центры, с самыми разнообразными задачами, и многое другое. Общее для всех этих форм то, что их задачей является социализация ребенка-дошкольника в широком смысле слова, его образование и воспитание.

Рост разнообразия видов организации дошкольного образования связан с дифференциацией запроса родителей и с повышением внимания к индивидуальным особенностям детей. Современный рынок образовательных услуг может предложить форму дошкольного образования, отличающиеся реализуемыми программами, временем пребывания ребенка в учреждении, соотношением количества взрослых и детей, подходом построению общения между педагогом и воспитанниками, организацией физического пространства, возрастной гомогенностью детей в группе.

Образовательный потенциал дошкольных организаций может существенно различаться в зависимости от реализуемого подхода к взаимодействию педагогов и детей, материального оснащения, реализуемой программы. Понимание разнообразия образовательных условий во многом может стать ключом к обеспечению развития и благополучия ребенка дошкольного возраста.

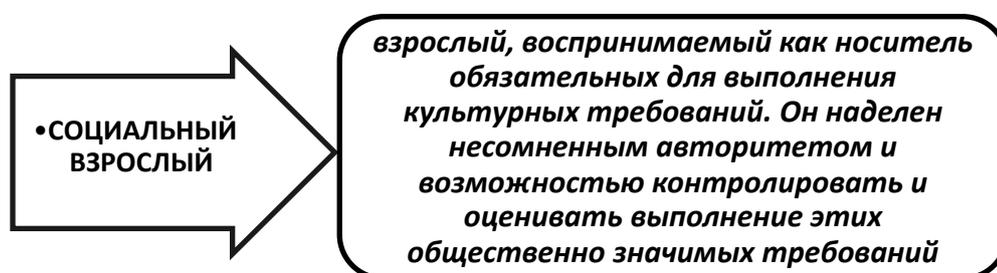
Наиболее значимым из этих признаков является стиль взаимодействия с педагогом (воспитателями, специалистами, помощниками воспитателя и др.) и дети, с которыми общается ребенок. В роли значимого социального взрослого выступает воспитатель.

А.В. Петровский писал, что социально-психологической характеристикой дошкольного возраста является включение ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитательницей, которая, как правило, становится для него наравне с родителями наиболее референтным лицом³².

Значимость воспитателя как носителя культуры, социальных и моральных ценностей, человека, во многом определяющего социальную позицию ребенка и влияющего на его развитие, приводят к необходимости детально изучить личность дошкольного педагога.

Ребенок воспринимается другими детьми через призму правил и требований, которые выдвигает воспитатель, ведь именно он выступает основным носителем нормы для дошкольников в детском саду. Мнение педагога особенно значимо в младшем дошкольном возрасте: «Лиза плохая, она Анну Викторовну не слушается». Социальный статус ребенка также может быть поднят воспитателем. Дети готовы принять в игру того, кого им советует воспитатель. Если воспитатель начинает хвалить и поощрять низкостатусного ребенка регулярно, через некоторое время (2-3 недели) статус этого ребенка поднимается. Он становится предпочитаемым в группе сверстников.

Социальный взрослый, без сомнения является важным авторитетом для ребенка-дошкольника. Правда, чем старше дети, тем важнее для них становится мнение сверстников.



³² Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М., «Просвещение», 1978. – 176 с.

4.4.2 Развитие детского общения со сверстниками на протяжении дошкольного возраста

Социальная ситуация развития дошкольника во многом характеризуется тем, что сверстники становятся для ребенка более предпочтительными партнерами, чем взрослые. Они уже не только партнеры по игре, но и друзья.

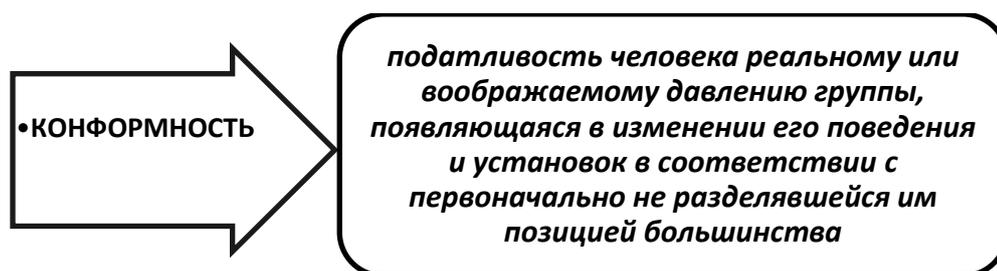
Как и общение со взрослыми *общение со сверстниками развивается* и проходит ряд этапов. В младшем дошкольном возрасте общение имеет характер эмоционально-практического взаимодействия. Сверстник является «невидимым зеркалом», в котором ребенок видит, прежде всего, себя. Становясь старше, к 4-6 годам, дети стремятся к ситуативно-деловому сотрудничеству со сверстником. Содержанием общения становится совместная игровая деятельность. Вместе этим возникает потребность в признании и уважении со стороны другого ребенка. К концу дошкольного детства общение уже является внеситуативным, складываются устойчивые избирательные предпочтения.³³

На всех этих этапах группа сверстников влияет на развитие ребенка, который должен постоянно применять усвоенные им правила и нормы, примеряя их к конкретной ситуации, условиям, участникам взаимодействия, проявляя такие сложных форм поведения как притворство, юмор, хитрость и др. Столь широкий диапазон способов взаимодействия определяются многочисленными задачами, решаемыми ребенком при взаимодействии с другими детьми: управление действиями партнера, контроль за его поведением, оценка поступков другого ребенка, навязывание собственного мнения и т.д., а кроме того чрезвычайной эмоциональной насыщенностью.

³³ Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношений к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопр. Психол. 1996, № 3.- С.5-14

Помимо мнения взрослого в дошкольном детстве складывается еще один инструмент влияния на развитие личности и поведения ребенка – *общественное (групповое) мнение*³⁴.

В группе младших дошкольников общее мнение отсутствует. В своих суждениях о других детях они руководствуются отношением взрослого. Мнение одного ребенка не влияет на других. В 4-5 лет дети начинают прислушиваться к мнению сверстников. Для группы детей среднего дошкольного возраста характерно такое качество как *конформность*



А.В. Петровский видел причину этого явления в том, что доминирующей тенденцией детсадовского детства является адаптация, при которой наиболее важным становится принятие групповых норм и правил. *«Это достигается за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе»* (А.В. Петровский, 2006, С. 46).³⁵.

В экспериментах В.С.Мухиной группе детей давали попробовать сладкую кашу. Только одному ребенку из группы доставалась ложка соленой каши. Взрослый спрашивал, сладкая ли каша. Все дети отвечали, что сладкая. Ребенок, которому досталась соленая каша, в начале очень удивлялся, но потом соглашался со всеми и говорил, что каша сладкая. На вопрос взрослого, почему он так сказал, ребенок отвечал: «Она соленая. Но все ведь сказали, что сладкая».

³⁴ Веракса Н. Е., Репина Т. А. Социальная психология дошкольника. Учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 352 с.

³⁵ Петровский А. В., Ярошевский М.Г. Психология : учебник, – 5-е издание, стереотипное. – М. : Академия, 2006. – 512 с.

В шесть лет конформность значительно снижается. Перед приходом в школу у ребенка вырабатывать собственное мнение, он демонстрирует поведение, отличное от окружающих, начинают нарастать тенденции индивидуализации и в какой-то степени интеграции (А.В. Петровский). Ребенок отстаивает свое мнение, в том числе по отношению к другому ребенку. При этом его мнение может иметь четкую аргументацию: «Валя хорошая, она мне нравится, хотя и плачет. Просто ее обижают». У некоторых детей происходит застревание на одной из стадий. Например, он надолго остается конформистом, неспособным не только высказать, но и иметь собственное мнение. Большинство исследований доказывает, что это связано с особенностями семейного воспитания, например, с авторитарным стилем или гиперопекой родителей.

В дошкольном возрасте уже можно говорить о возникновении детских групп и структурных отношений в них, обусловленных не столько влиянием взрослого, сколько взаимодействиями самих дошкольников.

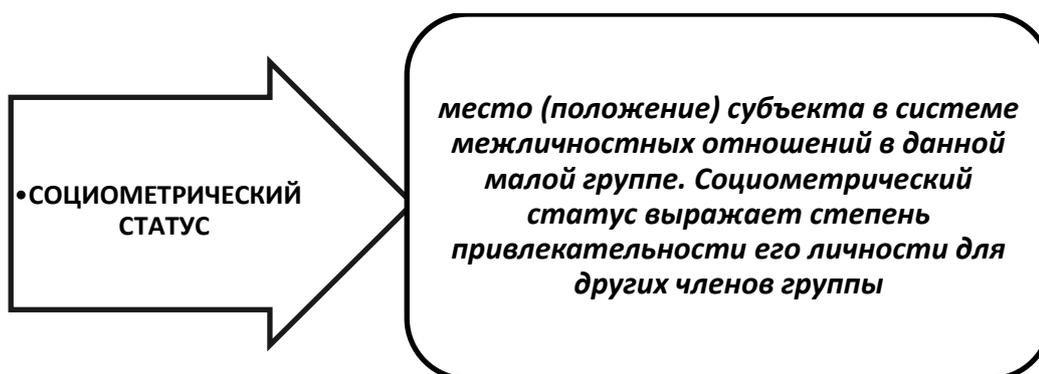
В

Детская группа значительно меняется на протяжении дошкольного возраста. В 3-4 года появляются объединения из трех и более детей, но, как правило, они неустойчивые, быстро распадаются. Их интересы концентрируются вокруг предметной деятельности, ограничиваются совместным использованием предметов или игрушек. В среднем дошкольном возрасте начинают появляться более или менее устойчивые объединения. Дети говорят о том, что у них появились друзья, рассказывают о них, четко помнят их, даже, если они не ходят какое-то время в сад.

К концу дошкольного возраста достаточно устойчивые объединения существуют в каждой группе дошкольного учреждения, увеличивается численность входящих в них детей, и сокращается число детей редко общающихся с другими. Увеличивается продолжительность взаимодействия детей до нескольких недель или даже месяцев. Это свидетельствует о том,

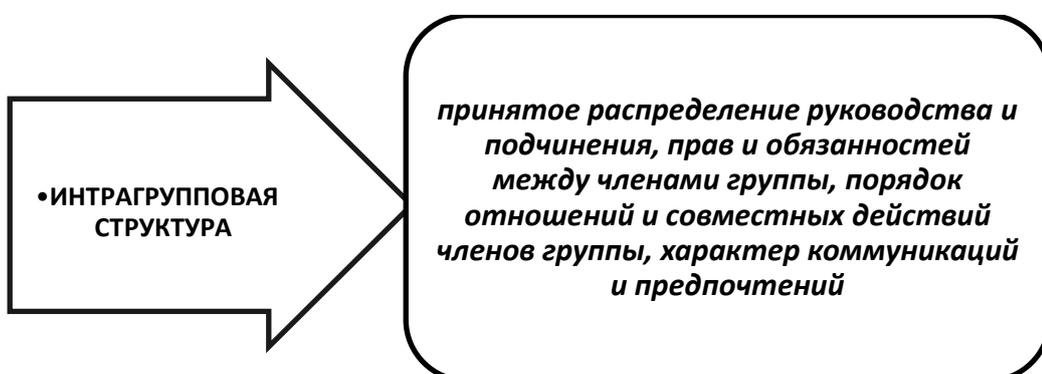
что в этом возрасте детские отношения начинают структурироваться, происходят социально-психологические процессы, обусловленные не столько влиянием взрослого, сколько особенностями взаимодействия самих детей³⁶.

Специально модифицированные социометрические процедуры (В.В. Абраменкова, Я.Л. Коломинский, Т.А.Репина, А.А.Рояк) показали, что в группе дошкольников представлены практически все социометрические категории – высоко-, средне- и низкостатусные дети.



Высокостатусные дети, как правило, занимают лидирующую позицию в совместной, в том числе игровой, деятельности детей. Среднестатусные дошкольники объединяются в небольшие группы или присоединяются к объединениям, образующимся вокруг высокостатусных детей. Дошкольники с низким статусом оказываются изолированными, если общение и игровая деятельность не регулируются педагогом.

Изменения интрагрупповой структуры соответствует возрастной динамике.



³⁶ Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М. Психология отношений межличностной значимости. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 272 с.

В младшей группе детского сада социометрическая структура не полная, в них отсутствуют либо «звезды» либо «отверженные». К старшему дошкольному возрасту таких неструктурированных объединений остается совсем немного. Кроме того можно говорить о том, что от младшего к старшему возрасту увеличивается внутригрупповая дифференциация. Это выражается, например, в том, что увеличивается количество выборов, которые получаю высокостатусные дети.

Исследования Т.А.Репиной, А.А.Рояк и др. показали, что социометрический статус ребенка может быть достаточно устойчивым. Так около половины детей сохраняли свой статус на протяжении нескольких лет. При этом наиболее устойчивыми оказались позиции высокостатусных детей, а наименее – низкостатусных. Это, скорее всего, объясняется тем, что воспитатели в большинстве случаев стараются поднять статус отвергаемого ребенка. Их работа приносит положительные результаты, поднимая детей на более высокое статусное место.

Социально-психологические процессы в группе детского сада отражаются и в системе *мотивов социометрических предпочтений*. Выделяют четыре группы мотивов, лежащих в их основе.

К первой группе относятся мотивы, встречающиеся у детей младшего дошкольного возраста и носящие глобальный характер без осознания конкретных причин отношения к сверстнику («потому что нравится»). Во вторую группу входят мотивы, основанные на каком-либо качестве ребенка («добрый», «веселый», «красивый»). Они характерны для детей 4-5 лет. В старшем дошкольном возрасте преобладающими становятся мотивы третьей группы, обусловленные интересом к совместной деятельности («хорошо бегают», «куклы хорошие приносит»). К четвертой группе относятся мотивы, в основе которых лежат дружеские отношения («он мой друг, мы всегда вместе»). Они развиваются к концу дошкольного возраста.

Динамика мотивации социометрических выборов отражает качественное своеобразие процессов социально-психологического развития

детского сообщества. Если в среднем дошкольном возрасте дети дружат, потому что играют, то к концу дошкольного детства дети играют, потому что дружат. Можно сказать, что характер взаимодействия детей начинают определять реальные отношения межличностной значимости.

Важной социально-психологической характеристикой дошкольного возраста является появление *связи между самооценкой и притязаниями ребенка и мнением о нем сверстников.*

В младшем дошкольном возрасте для ребенка было характерно завышать оценку себя, не принимая во внимание мнение окружающих. В среднем дошкольном возрасте снижение или повышение самооценки зависит от отношения к ребенку и мнения взрослого. Самооценка и притязания старших дошкольников напрямую зависят от оценок сверстников, чем выше мнение сверстников о ребенке, тем выше его самооценка и, наоборот (С.Н.Карпова, Л.Г. Рузская, С.Г. Якобсон и др.)³⁷. Следовательно, уже в детском саду группа не только дает понять ребенку, как к нему относятся, но эта информация серьезным образом влияет на него.

Сверстник начинает играть роль «значимого другого», определяющего не только социометрический и эмоциональный статус ребенка, но и влияющего на его самооценку, притязания и систему ценностей.

4.5. Окончание дошкольного возраста. Кризис 7 лет

Дошкольный возраст является временем формирования ряда важнейших психологических новообразований, определяющих как актуальное благополучие ребенка, так и его успешность в дальнейшей жизни. Среди условий их становление важнейшим является полноценное

³⁷ Развитие общения дошкольников со сверстниками/ Под. ред. А. Г. Рузской; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР — М.: Педагогика, 1989. — 216с.

проживание дошкольного детства, в условиях свободной деятельности, игры со сверстниками, разнообразного образовательного опыта, поощрения проб детской инициативы.

В качестве *центральных новообразований дошкольного возраста* принято выделять следующие:

- *появление иерархии мотивов с преобладанием социальных над материальными.* Поведение ребенка побуждается желанием соответствовать принятым нормам, получать одобрение общества, быть принятым в группе сверстников. Стремление к общественно значимой и социально оцениваемой деятельности, потребность занять новую социальную позицию являются важнейшими социальными мотивами, обеспечивающими психологическую готовность ребенка к поступлению и обучению в школе. Данное новообразование подготавливается в ходе освоения ребенком человеческих отношений, ценностей и норм в игре и общении.

- *формируется наглядно-образное мышление*, т.е. умение решать разнообразные интеллектуальные и практические задачи в умственном плане, манипулируя с образами предметов. Эта способность лежит в основе умения пересказывать текст, решать арифметические примеры и задачи, ориентироваться в пространстве листа и пр. На его основе в младшем школьном возрасте будет строиться словесно-логическое мышление, необходимое для освоения абстрактных понятий. Данное новообразование появляется благодаря практике наглядного моделирования и ориентировочно-исследовательской деятельности.

- *речевое развитие характеризуется развитием функции планирования и регуляции деятельности* в форме «речи для себя»; началом *формирования контекстной речи*, т. е. речи, содержание которой может быть понято из самого контекста без опоры на ситуацию.

- *формируется способность к опосредствованию*, которое позволяет как бы отделить значение, название от самой физической вещи,

что способствует формированию знаково-символической функции и идеального плана сознания. Опосредованными и произвольными становятся многие психические процессы ребенка 6-7 лет – запоминая, формулируя высказывания, решая интеллектуальные задачи, фиксируя свое внимание, ребенок может прибегать к использованию знаков, слов, формул и других умственных средств. В появлении опосредствования колоссальный вклад вносит игровая деятельность, побуждающая ребенка воображать, действовать в условиях мнимой ситуации, создавать предметы-заместители.

- эмоциональное развитие характеризуется *развитием социальных эмоций и качественной перестройкой аффективной сферы*, где эмоции приобретают прогнозирующий, предвосхищающий характер. Эмоции начинают выполнять регулятивную функцию. Развитие эмпатии, сопереживания и понимания чувств и состояний другого человека дошкольником становится важным регулятором его поведения в моральных дилеммах.

Появление этих качественно новых возможностей приводит к тому, что прежние отношения с социальным окружением (родителями, педагогами, сверстниками) перестают удовлетворять ребенка. Старая социальная ситуация развития постепенно распадается, что означает начало нового возрастного *кризиса 7-ми лет*.

Новообразования делают ребенка другим, помимо социально одобряемых проявлений и поводов для родительской гордости, появляются и негативные феномены. Так, появление иерархизации мотивов, приоритет нормосообразности поведения приводит к утрате непосредственности, попыткам искусственного внедрения правил и критериев оценки в любую деятельность. Наиболее негативно воспринимаемый взрослыми симптом кризиса, связанный с данным новообразованием – манерничество, демонстративность, чрезмерный интерес к своей внешности. Потеря непосредственности свидетельствует о том, что между переживанием и поступком «вклинивается» интеллектуальный момент — ребенок хочет что-

то показать своим поведением, придумывает для себя новый образ, хочет изобразить то, чего нет не самом деле. Его переживания и действия интеллектуализируются, опосредствуются представлениями и знаниями о том, «как надо».

Способность к опосредствованию делает ребенка способным скрывать и искажать информацию, что он зачастую и делает, при чем не с целью принести вред или избежать наказания, а в качестве пробы новой возможности. Среди других негативных симптомов можно выделить резкую и неестественную смену настроения, обостренную чувствительность к оценке взрослого. Искусственное, вычурное, демонстративно неестественное поведение 6-7-летнего ребенка, является одним из наиболее очевидных проявлений этой потери непосредственности. Привлекательные прежде формы деятельности (игра, фантазирование) перестают интересовать и порой даже деградируют.

Как и всегда в кризисный период возникают трудности во взаимоотношениях ребенка с родными и педагогами. Исследования К.Н. Поливановой показали, что на седьмом году жизни возникает новая реакция на указания взрослых: в привычных ситуациях ребенок никак не реагирует на простые просьбы или замечания родителей, делает вид, что не слышит их³⁸. Если раньше ребенок безо всяких проблем выполнял обычные режимные моменты, то теперь в ответ на приглашение идти обедать или спать он никак не реагирует, игнорируя призывы близких взрослых. В этом же возрасте появляется непослушание, споры со взрослым, возражение по всяким поводам. Например, ребенок может отказываться мыть руки перед едой (хотя раньше он это делал безо всяких возражений) и доказывать, что это делать совсем не обязательно. Он может демонстративно делать то, что является неприятным и нежелательным для родителей.

³⁸ Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов : Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений. М. : Academia. 2000. – 184 с.

В семье дети начинают демонстрировать нарочито взрослое поведение. Ребенок может изображать какого-то конкретного члена семьи или стремиться к выполнению каких-то «взрослых» обязанностей. Он может пространно, «по-взрослому» рассуждать о причинах своего нежелания сделать что-то (почистить зубы или пойти спать), при этом его «логическая аргументация» имеет характер своеобразного резонерства, которое повторяет услышанное от взрослых и может продолжаться бесконечно долго.

Негативная симптоматика кризиса демонстрирует готовность ребенка к вступлению в новые отношения, принятию новой социальной роли школьника.

4.6 Психологическая готовность к школе, ее социальный компонент

Психологическая готовность к школе – необходимое условие успешного обучения первоклассника. Она подразумевает становление личностного (социального, эмоционального, мотивационного), умственного и произвольного компонентов.

Особое место в личностной готовности ребенка к школе отводится социальной готовности, коммуникативной инициативе, уровню развития общения с детьми и со взрослыми. Ряд отечественных и зарубежных исследователей склонны говорить об этом компоненте как о центральном (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова и др.)³⁹, делающем возможным продуктивное сотрудничество ребенка с учителем и успешную передачу культурного опыта в процессе обучения (С.Н. Костромина, А.А. Реан и др.).⁴⁰

³⁹ Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. – Томск: Пеленг, 1992. – 133 с.

⁴⁰ С.Н., Реан А.А. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. – С. 77–86.

Степень социальной готовности к школе определяется через оценку способности ребенка к произвольному общению с педагогом и сверстниками по поводу учебной деятельности, сформированность внеситуативно-личностной формы общения, где взрослый выступает в роли источника новых знаний, уважительного отношения к ребенку, а также носителем образца, совпадение с которым является для ребенка «критерием правильности» собственных взглядов .

Специфическое отношение со сверстниками, появляющееся к концу дошкольного возраста, строится на основе преобладания общественных мотивов поведения, усвоения правил. Прежде всего, оно проявляется в стремлении устанавливать и поддерживать деловое общения по поводу совместной учебной деятельности и может стать базой для построения кооперации в первом классе (В.С. Мухина)⁴¹. Важное место для дошкольника приобретает мнение о себе окружающих, он начинает осознавать, что оценка другими людьми будет строиться исходя из его успехов в новой учебной деятельности. Таким образом, коммуникативная готовность неразрывно связана с уровнем развития самосознания, рефлексии, волевых процессов.

Зачастую успешность освоения первоклассником новой социальной ситуации развития зависит от того, как прошло социальное становление ребенка в дошкольном возрасте: насколько полным и адекватным оно было. Кроме того, поведение первоклассника во взаимодействии с педагогом и сверстниками, его статусная позиция в классе зачастую могут служить показателями успешности его адаптации к школе (Ю.А. Громько, Н.И. Гуткина и др.)⁴².

Характеризуя степень социальной готовности и к школе современных дошкольников можно предположить, что у большинства она достаточно высока. При этом отношения со сверстниками благополучны, а

⁴¹ Мухина В.С. Таинство детства: В 2-х т. – М.: У-Фактория, 2005. – 448с.

⁴² Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием // Психологическая наука и образование. 2010. – № 3. – С. 106–115.

коммуникация с учителем несколько затруднена (А.К. Нисская, 2013). Авторы исследования интерпретируют данное наблюдение как проявление высокой значимости фигуры учителя в формировании представления о собственной успешности ребенка в роли ученика и недостаточном освоении делового способа сотрудничества⁴³. Взаимодействие же со сверстниками, с одной стороны, хорошо освоено, с другой - относительно менее значимо.

Данное исследование подтверждает представление о высокой значимости социальной готовности дошкольника для успешного вхождения в школьную жизнь. Так, дошкольники, успешно выстраивавшие отношения с социальными взрослыми, поступив в школу, быстрее осваивают учебную программу, оцениваются учителем как более способные контролировать свое поведение. Они более позитивно оценивают свои учебные успехи. Умение со сверстниками в дошкольном детстве связано с представлением о себе как о хорошем ученике. Дети, проявлявшие себя в детском саду готовность оказывать и просить о помощи, оцениваются учителями как более произвольные, а сами – выше оценивают свое субъективное благополучие.

Можно заключить, что высокая ориентация ребенка на взрослого, умение выстраивать с ним отношения оказался наиболее значимым паттерном в успешной адаптации ребенка к школе. Он помогает ребенку соблюдать правила и контролировать свое поведение, чувствовать себя хорошим учеником, быстрее осваивают учебную программу. Умение общаться со сверстниками в дошкольном детстве также способствует тому, что первоклассник считает себя успешным в учебной деятельности. Несмотря на существенный вклад, который вносит социальная готовность дошкольника к школе, сегодня нельзя говорить о том, что ребенок – единственный, кто должен быть готов.

⁴³ Нисская А.К. Сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред. диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ). Москва, 2013. – 209 с.

Современные международные и российские исследования показывают, что готовность и умение коммуницировать необходимы и родителям, и представителям образовательных организаций. Активная, грамотная коммуникация до школы и в процессе перехода способствует его успешности, поддерживает достижения детей на протяжении всей начальной школы. Высокая оценка родителями и учителями качества общения друг с другом определяет развитие учебных навыков детей и их участие в общественной жизни класса на протяжении первого года в школе является фактором последующей эмоциональной адаптации детей к школе.

Эти и аналогичные данные послужили основанием для распространения соответствующих практик, обеспечивающих коммуникативную готовность семьи и школы. Необходимыми шагами считаются следующие (La Paro, Kraft-Sayre, Pianta⁴⁴):

- общение с семьей в первые дни пребывания ребенка в саду или первом классе,
- регулярное взаимодействие с семьей для стимулирования родителей к самостоятельным воспитательным действиям,
- объединение семейных и общественных возможностей через ориентирование родителей в доступных специалистах и сервисах,
- привлечение семей к участию в классных и школьных событиях, поддержка их волонтерской помощи, обеспечение родителей информацией о возможностях участия,
- регулярные семейные собрания в школе, направленные на просвещение и укрепление связей,
- встречи родителей и педагогов школы и сада для обмена опытом, обсуждения сходства и различия, знакомства со школьным зданием и учителями, и пр.

⁴⁴ La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction of Families and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), P. 147-158.

В Японии специальным документом, регламентирующим подготовку семьи и школу к переходу в школу, указывается на то, что любая инициатива, направленная на улучшение перехода, должна начинаться с диалога между педагогами двух ступеней образования (Report on the Seamless Connection between Early Childhood Education and Primary Education). Им вменяется регулярно обсуждать возникающие образовательные спорные вопросы, организовывать мероприятия с совместной активностью детей, воспитывающихся на разных ступенях образования, обеспечивать родителям детей разных ступеней возможность задать друг другу вопросы, принять участие в обсуждении проблем образовательных организаций, выстраивать общее понимание между родителями и педагогами для того, что бы улучшить совместное управление.

Наконец, качество коммуникации и степень социальной готовности взрослых зачастую рассматривается как показатель благополучия вхождения семьи в школьную жизнь. Это отражается в направленности оценки таких индикаторов как: доступность для семей информации, связанной с переходом, вовлеченность родителей в школьную жизнь, участвуют в мероприятиях, общаются с учителями; присутствие в отношении между родителями и школой обоюдности и уважения и т.п.

Вопросы и практические задания

1. Какие периоды включает в себя эпоха детства согласно концепции А.В. Петровского?
2. Какой социально-психологический процесс преобладает в дошкольном детстве: адаптация, индивидуализация или интеграция? Опешите его.
3. В чем специфика социальной ситуации развития дошкольного детства?
4. Назовите основные характеристики социального развития дошкольника.

5. Назовите ведущую деятельность дошкольного возраста и определите ее социально-психологический смысл.
6. Какова роль взрослого в социализации дошкольника?
7. Какие формы общения ребенка со взрослыми имеют место в дошкольном детстве?
8. Охарактеризуйте развитие общения ребенка со взрослыми на протяжении дошкольного детства.
9. Проанализируйте влияние семьи на общение ребенка со сверстниками
10. Дайте характеристику социально-психологическим процессам в группах дошкольников.