

ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ВСЕХ



Е. О. СМИРНОВА
В. М. ХОЛМОГорова

**МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ
ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**
ДИАГНОСТИКА, ПРОБЛЕМЫ,
КОРРЕКЦИЯ

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

ВЛАДОС

Елена Олеговна Смирнова, Виктория Михайловна Холмогорова

Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее пособие посвящено крайне важной, но малоисследованной проблеме межличностных отношений ребенка с другими детьми.

Отношение к другим людям составляет основную ткань человеческой жизни. По словам С.Л. Рубинштейна, сердце человека все соткано из его отношений к другим людям; с ними связано главное содержание психической, внутренней жизни человека. Именно эти отношения рождают наиболее сильные переживания и поступки. Отношение к другому является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяет нравственную ценность человека.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

Тема зарождения и становления межличностных отношений чрезвычайно актуальна, поскольку множество негативных и деструктивных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность и пр.), имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Это побуждает обратиться к рассмотрению развития отношений детей друг с другом на ранних этапах онтогенеза, с тем чтобы понять их возрастные закономерности и психологическую природу возникающих на этом пути деформаций.

Задача данного пособия заключается в том, чтобы дать теоретические и практические ориентиры педагогам и психологам для работы с дошкольниками в этой сложной области, которая во многом связана с многозначностью трактовок понятия «межличностные отношения».

Не претендуя на всесторонний охват этих трактовок, попытаемся рассмотреть основные подходы, связанные с изучением детских отношений в дошкольном возрасте.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Наиболее распространенным подходом к пониманию межличностных отношений дошкольников является социометрический. Межличностные отношения рассматриваются при этом как **избирательные предпочтения детей** в группе сверстников. В многочисленных исследованиях (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.Р. Кисловская, А.В. Кривчук, В.С. Мухина и др.) было показано, что на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) стремительно увеличивается структурированность детского коллектива – одни

дети становятся все более предпочитаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных. Содержание и обоснование выборов, которые делают дети, изменяется от внешних качеств до личностных характеристик. Было установлено также, что эмоциональное самочувствие детей и общее отношение к детскому саду во многом зависят от характера отношений ребенка со сверстниками.

Основным предметом этих исследований была группа детей, но не личность отдельного ребенка. Межличностные отношения рассматривались и оценивались в основном количественно (по количеству выборов, их устойчивости и обоснованности). Сверстник выступал как предмет эмоциональной, осознанной или деловой оценки (Т.А. Репина). Субъективный образ другого человека, представления ребенка о сверстнике, качественные особенности других людей оставались за рамками данных исследований.

Этот пробел был частично восполнен в исследованиях социокогнитивного направления, где межличностные отношения трактовались как понимание качеств других людей и способность интерпретировать и разрешать конфликтные ситуации. В исследованиях, выполненных на детях дошкольного возраста (Р.А. Максимова, Г.А. Золотнякова, В.М. Сенченко и др.), выяснялись возрастные особенности восприятия дошкольниками других людей, понимания эмоционального состояния человека, способы решения проблемных ситуаций и пр. Главным предметом этих исследований было восприятие, понимание и познание ребенком других людей и отношений между ними, которое нашло отражение в терминах **«социальный интеллект»** или **«социальные когниции»**. Отношение к другому приобретало явную когнитивистскую ориентацию: другой человек рассматривался как предмет познания. Характерно, что эти исследования проводились в лабораторных условиях вне реального контекста общения и отношений детей. Анализировалось преимущественно восприятие ребенком изображений других людей или конфликтных ситуаций, а не реальное, практически-действенное отношение к ним.

Значительное количество экспериментальных исследований было посвящено реальным контактам детей и их влиянию на становление детских отношений. Среди этих исследований можно выделить два основных теоретических подхода:

- концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В. Петровский);
- концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения (М.И. Лисина).

В теории деятельностного опосредствования главным предметом рассмотрения является группа, коллектив. Совместная деятельность при этом является системообразующим признаком коллектива. Группа осуществляет свою цель через конкретный предмет деятельности и тем самым изменяет себя, свою структуру и систему межличностных отношений. Характер и направление этих изменений зависят от содержания деятельности и ценностей, принятых группой. Совместная деятельность с точки зрения этого подхода определяет межличностные отношения, поскольку она порождает их, влияет на их содержание и опосредствует вхождение ребенка в общность. Именно в

совместной деятельности и в общении межличностные отношения реализуются и преобразуются.

Здесь следует подчеркнуть, что изучение межличностных отношений детей в большинстве исследований (в особенности зарубежных) сводится к исследованию особенностей их общения и взаимодействия. Понятия **«общение»** и **«отношение»**, как правило, не разводятся, а сами термины употребляются синонимично. Нам представляется, что эти понятия следует различать.

ОБЩЕНИЕ И ОТНОШЕНИЕ

В концепции М.И. Лисиной общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений. Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие авторы (Г.М. Андреева, К.А. Абульханова-Славская, Т.А. Репина, Я.Л. Коломинский). В то же время отношения являются не только результатом общения, но и его исходной предпосылкой, побудителем, вызывающим тот или иной вид взаимодействия. Отношения не только формируются, но и реализуются, проявляются во взаимодействии людей. Вместе с тем отношение к другому, в отличие от общения, далеко не всегда имеет внешние проявления. Отношение может проявляться и в отсутствии коммуникативных актов; его можно испытывать и к отсутствующему или даже вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней душевной жизни (в форме переживаний, представлений, образов и пр.). Если общение осуществляется в тех или иных формах взаимодействия с помощью некоторых внешних средств, то отношение – это аспект внутренней, душевной жизни, это характеристика сознания, которая не предполагает фиксированных средств выражения. Но в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется прежде всего в действиях, направленных на него, в том числе и в общении. Таким образом, отношения можно рассматривать как **внутреннюю психологическую основу общения и взаимодействия людей**.

Исследования, выполненные под руководством М.И. Лисиной, показали, что примерно к 4 годам сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов. В то же время отмечается нечувствительность к воздействиям сверстника, преобладание инициативных действий над ответными.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов. На первом из них (2–4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является **потребность в соучастии сверстника**, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей. На втором этапе (4–6 лет) возникает потребность в ситуативно-

деловом **сотрудничестве со сверстником**. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность **в уважении и признании сверстника**. На третьем этапе (в 6–7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности – содержание общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые **избирательные предпочтения между детьми**.

Как показали работы Р.А. Смирновой и Р.И. Терещук, выполненные в русле данного направления, избирательные привязанности и предпочтения детей возникают на основе общения. Дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника.

Таким образом, в современной психологии существуют различные подходы к пониманию межличностных отношений, каждый из которых имеет свой предмет изучения:

- **социометрический** (избирательные предпочтения детей);
- **социокогнитивный** (познание и оценка другого и решение социальных проблем);
- **деятельностный** (отношения как результат общения и совместной деятельности детей).

Разнообразие трактовок не позволяет более или менее четко определить предмет воспитания межличностных отношений. Такое определение важно не только для четкости научного анализа, но и для практики воспитания детей. Для того чтобы выявлять особенности развития детских отношений и пытаться строить стратегию их воспитания, необходимо понимать, в чем они выражаются и какая психологическая реальность за ними стоит. Без этого остается непонятным – **что** именно нужно выявлять и воспитывать: социальный статус ребенка в группе; способность к анализу социальных признаков; желание и умение сотрудничать; потребность в общении со сверстником? Несомненно, все эти моменты важны и требуют специального внимания как исследователей, так и воспитателей. В то же время практика воспитания требует выделения некоторого центрального образования, которое представляет безусловную ценность и определяет специфику именно межличностных отношений в отличие от других форм психической жизни (деятельности, познания, эмоциональных предпочтений и пр.) С нашей точки зрения, качественное своеобразие этой реальности заключается в неразрывной **связи отношения человека к другому и к самому себе**.

СВЯЗЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И САМОСОЗНАНИЯ

В отношении человека к другим людям всегда проявляется и заявляет о себе его **Я**. Оно не может быть только познавательным; оно всегда отражает особенности личности самого человека. В отношении к другому всегда выражаются главные мотивы и

жизненные смыслы человека, его ожидания и представления, его восприятие себя и отношение к себе. Именно поэтому межличностные отношения (в особенности с близкими людьми) практически всегда являются эмоционально напряженными и приносят самые яркие переживания (как позитивные, так и негативные).

М.И. Лисиной и ее учениками был намечен новый подход к анализу образа себя. Согласно этому подходу, самосознание человека включает два уровня – ядро и периферию, или субъектную и объектную составляющие. В центральном ядерном образовании содержится непосредственное переживание себя как субъекта, как личности, в нем берет начало **личностная составляющая самосознания**, которая обеспечивает человеку переживание постоянства, тождества самого себя, целостное ощущение себя как источника своей воли, своей активности. В отличие от этого периферия включает частные, конкретные представления субъекта о себе, своих способностях, возможностях и особенностях. Периферия образа себя состоит из набора конкретных и конечных качеств, которые принадлежат человеку и образуют **объектную (или предметную) составляющую самосознания**.

То же субъектно-объектное содержание имеет и отношение к другому человеку. С одной стороны, можно относиться к другому как к уникальному субъекту, обладающему абсолютной ценностью и не сводимому к своим конкретным действиям и качествам, а с другой – воспринимать и оценивать его внешние поведенческие характеристики (наличие у него предметов, успехи в деятельности, его слова и поступки и пр.).

Таким образом, **отношения людей основаны на двух противоречивых началах – объектном (предметном) и субъектном (личностном)**. В первом типе отношений другой человек воспринимается как обстоятельство жизни человека; он является предметом сравнения с собой или использования в своих интересах. В личностном типе отношений другой принципиально несводим к каким-либо конечным, определенным характеристикам; его **Я** уникально, бесподобно (не имеет подобия) и бесценно (обладает абсолютной ценностью); он может быть только субъектом общения и обращения. Личностное отношение порождает внутреннюю связь с другим и разные формы **сопричастности** (сопереживание, сорадование, содействие). Предметное начало задает границы собственного **Я** и подчеркивает его отличие от других **и обособленность**, что порождает конкуренцию, соревновательность, отстаивание своих преимуществ.

В реальных человеческих отношениях эти два начала не могут существовать в чистом виде и постоянно «перетекают» одно в другое. Очевидно, что человек не может жить без сравнения себя с другим и использования других, но в то же время человеческие отношения не могут быть сведены только к соревнованию и взаимному использованию. Главную проблему человеческих отношений составляет эта **двойственность** положения человека среди других людей, в которой человек слит с другими и изнутри приобщен к ним и в то же время постоянно оценивает их, сравнивает с собой и использует в собственных интересах. Развитие межличностных отношений в

дошкольном возрасте представляет собой сложное переплетение этих двух начал в отношении ребенка к себе и к другому.

Помимо возрастных особенностей, уже в дошкольном возрасте имеются весьма существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам. Это как раз та область, где личность ребенка проявляется наиболее ярко. Далеко не всегда отношения с другими складываются легко и гармонично. Уже в группе детского сада существует множество конфликтов между детьми, которые являются результатом искаженного пути развития межличностных отношений. Мы полагаем, что психологической основой индивидуальных вариантов отношения к сверстнику является различная выраженность и разное содержание предметного и личностного начала. Как правило, проблемы и конфликты между детьми, которые порождают тяжелые и острые переживания (обиды, неприязнь, зависть, злость, страх), возникают в тех случаях, когда **доминирует предметное, объектное начало**, т.е. когда другой ребенок воспринимается исключительно как конкурент, которого нужно превзойти, как условие личного благополучия или как источник должного отношения. Эти ожидания никогда не оправдываются, что порождает тяжелые, разрушительные для личности чувства. Такие детские переживания могут стать источником серьезных межличностных и внутриличностных проблем уже взрослого человека. Вовремя распознать эти опасные тенденции и помочь ребенку преодолеть их – важнейшая задача воспитателя, педагога и психолога. Мы надеемся, что данная книга поможет вам в решении этой сложной и важной задачи.

Пособие состоит из трех частей. В первой части представлены разнообразные методики, которые можно использовать для выявления особенностей отношения детей к ровесникам. Целью такой диагностики является своевременное обнаружение проблемных, конфликтных форм в отношении к другим детям.

Вторая часть пособия специально посвящена психологическому описанию детей с проблемами в отношениях со сверстниками. В ней представлены психологические портреты агрессивных, обидчивых, застенчивых, демонстративных детей, а также детей, воспитывающихся без родителей. Мы полагаем, что данные портреты помогут правильно распознать и квалифицировать трудности ребенка и понять психологическую природу его проблем.

Третья часть содержит авторскую систему конкретных игр и занятий с дошкольниками, направленных на коррекцию межличностных отношений в группе детского сада. Данная коррекционная программа неоднократно апробировалась в детских садах Москвы и показала свою эффективность.

ЧАСТЬ 1

Диагностика межличностных отношений дошкольников

Выявление и исследование межличностных отношений связано со значительными методическими трудностями, поскольку отношение, в отличие от общения, не может быть непосредственно наблюдаемо. Вербальные методы, широко используемые при

исследовании межличностных отношений взрослых людей, также имеют ряд диагностических ограничений, когда мы имеем дело с дошкольниками. Вопросы и задания взрослого, адресованные дошкольникам, как правило, провоцируют определенные ответы и высказывания детей, которые порой не соответствуют их реальному отношению к окружающим. Кроме того, вопросы, требующие вербального ответа, отражают более или менее осознанные представления и установки ребенка. Однако между осознанными представлениями и реальными отношениями детей в большинстве случаев существует разрыв. Отношение своими корнями уходит в более глубокие пласты психики, скрытые не только от наблюдателя, но и от самого ребенка.

Вместе с тем в психологии существуют определенные методы и методики, позволяющие выявить особенности межличностных отношений дошкольников. Эти методы можно условно разделить на объективные и субъективные. К объективным методам относятся те, которые позволяют зафиксировать внешнюю воспринимаемую картину взаимодействия детей в группе сверстников. Подобная картина так или иначе отражает характер их взаимоотношений. При этом психолог или педагог констатирует особенности поведения отдельных детей, их симпатии или антипатии и воссоздает более или менее объективную картину взаимоотношений дошкольников. В отличие от этого, субъективные методы направлены на выявление внутренних глубинных характеристик отношения к другим детям, которые всегда связаны с особенностями его личности и самосознания. Поэтому субъективные методы в большинстве случаев имеют проективный характер. Сталкиваясь с «неопределенным» неструктурированным стимульным материалом (картинки, высказывания, незаконченные предложения и пр.), ребенок, сам того не ведая, наделяет изображаемых или описываемых персонажей собственными мыслями, чувствами, переживаниями, т. е. проецирует (переносит) свое Я.

Методы, выявляющие объективную картину межличностных отношений

Среди объективных методов, используемых в группе дошкольников, наиболее популярными являются:

социометрия,

метод наблюдения,

метод проблемных ситуаций.

Остановимся на описании этих методов подробнее.

СОЦИОМЕТРИЯ

Уже в старшей группе детского сада существуют достаточно прочные избирательные отношения. Дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни более предпочитаемы для большинства детей, а другие – менее. Обычно предпочтения одних детей перед другими связывают с понятием «лидерство». Проблема лидерства является одной из важнейших в социальной психологии. При всем многообразии трактовок этого понятия сущность лидерства в основном понимается как способность к социальной ответственности, руководству, доминированию и подчинению себе других. Феномен

лидерства традиционно связывается с решением какой-то задачи, с организацией какой-либо важной для группы деятельности. Данное понимание достаточно трудно приложить к группе дошкольников, в частности к группе детского сада. Эта группа не имеет четких целей и задач, у нее нет какой-либо определенной, общей, объединяющей всех членов деятельности, здесь трудно говорить о степени социального влияния. Вместе с тем не вызывает сомнений факт предпочтения определенных детей, их особой притягательности. Поэтому более правильно для данного возраста говорить не о лидерстве, а о привлекательности или популярности таких детей, которая, в отличие от лидерства, не всегда связана с решением групповой задачи и с руководством какой-либо деятельностью. Степень популярности ребенка в группе ровесников имеет большое значение. От того, как складываются отношения дошкольника в группе сверстников, зависит последующий путь его личностного и социального развития. Положение детей в группе (степень их популярности или отверженности) в психологии выявляется **социометрическими методами**, которые позволяют выявить взаимные (либо не взаимные) избирательные предпочтения детей. В этих методиках ребенок в воображаемых ситуациях осуществляет выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов своей группы. Остановимся на описании некоторых из методик, соответствующих возрастным особенностям дошкольников 4–7 лет.

Капитан корабля

Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (или игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы:

1. Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?
2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?
3. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?
4. Кто еще остался на берегу?

Как правило, такие вопросы не вызывают у детей особых затруднений. Они уверенно называют два-три имени сверстников, с которыми они предпочли бы «плыть на одном корабле». Дети, получившие наибольшее число положительных выборов у сверстников (1-й и 2-й вопросы), могут считаться популярными в данной группе. Дети, получившие отрицательные выборы (3-й и 4-й вопросы), попадают в группу отверженных (или игнорируемых).

Два домика

Для проведения методики необходимо приготовить лист бумаги, на котором нарисованы два домика. Один из них – большой красивый, красного цвета, а другой – маленький, невзрачный, черного цвета. Взрослый показывает ребенку обе картинки и говорит: «Посмотри на эти домики. В красном домике много разных игрушек, книжек, а в черном – игрушек нет. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы

пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик». После инструкции взрослый отмечает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Интерпретация результатов этого теста достаточно проста: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках.

Метод вербальных выборов

Старшие дошкольники (5–7 лет) могут достаточно осознанно ответить на прямой вопрос о том, кого из сверстников они предпочитают, а кто не вызывает у них особой симпатии. В индивидуальной беседе взрослый может задать ребенку следующие вопросы:

1. С кем ты хотел бы дружить, а с кем дружить никогда не станешь?
2. Кого ты позвал бы к себе на день рождения, а кого ни за что не позовешь?
3. С кем ты хотел бы сидеть за одним столом, а с кем нет?

Обработка данных и анализ результатов В результате данных процедур каждый ребенок в группе получает определенное количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников.

Ответы детей (их отрицательные и положительные выборы) заносятся в специальный протокол (матрицу):

ФИО	Юра К.	Боря Ж.	Инна Г.	Света Ч.	Коля И.
Юра К.		+		—	—
Боря Ж.	+		+		+
Инна Г.		+		—	—
Света Ч.	—				
Коля И.	—		—	—	

Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). Возможно несколько вариантов социометрического статуса:

- **популярные** («звезды») – дети, получившие наибольшее количество (более четырех) положительных выборов,
- **предпочитаемые** – дети, получившие один-два положительных выбора,
- **игнорируемые** – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (они остаются как бы незамеченными своими сверстниками),
- **отвергаемые** – дети, получившие в основном отрицательные выборы.

При анализе результатов методики важным показателем является также взаимность выборов детей. Наиболее благополучными считаются случаи взаимных выборов. На

основании ответов детей в каждой из методик составляется социограмма группы, где есть ярко выраженные звезды и отверженные.

Следует подчеркнуть, что далеко не всякая группа имеет столь четкую социометрическую структуру. Встречаются такие группы, в которых все дети получают примерно равное количество положительных выборов. Это свидетельствует о том, что внимание и доброжелательное отношение сверстников распределяется примерно поровну между всеми членами группы. По-видимому, данная ситуация обусловлена правильной стратегией воспитания межличностных отношений и является наиболее благоприятной.

МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ

Данный метод является незаменимым при первичной ориентировке в реальности детских отношений. Он позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, дает много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях. При наблюдении необходимо обращать внимание на следующие показатели поведения детей:

инициативность – отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение,

чувствительность к воздействиям сверстника – отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных на обращения сверстника действиях ребенка, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него,

преобладающий эмоциональный фон – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

На каждого испытуемого заводится протокол, в котором по приведенной ниже схеме отмечается наличие данных показателей и степень их выраженности.

Шкалы оценки параметров и показателей

Критерии оценки параметров	Выраженность в баллах
<p>Инициативность</p> <ul style="list-style-type: none"> — отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими; — слабая: ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми; — средняя: ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым; — высокая: ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия 	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p>Чувствительность к воздействиям сверстника</p> <ul style="list-style-type: none"> — отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников; — слабая: ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру; — средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников; — высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия 	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p>Преобладающий эмоциональный фон</p> <ul style="list-style-type: none"> — негативный; — нейтрально-деловой; — позитивный 	

Регистрация поведения детей с помощью данного протокола позволит более точно определить характер отношения ребенка к сверстникам. Так, отсутствие или слабо выраженная инициативность (0–1 балл) может говорить о незрелости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Средний и высокий уровни инициативности (2–3 балла) говорят о нормальном уровне развития потребности в общении.

Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» (0–1 балл) говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений.

Важной качественной характеристикой общения является преобладающий эмоциональный фон. В случае если преобладающим является негативный фон (ребенок постоянно раздражается, кричит, оскорбляет сверстников или даже дерется), ребенок требует особого внимания. Если же преобладает положительный фон или положительные и отрицательные эмоции по отношению к сверстнику сбалансированы, то это свидетельствует о нормальном эмоциональном настрое по отношению к сверстнику.

Наблюдая, необходимо не только фиксировать поведение детей по указанным параметрам, но и замечать и описывать **живую картину детского взаимодействия**. Конкретные высказывания, поступки, ссоры, способы выражения внимания к сверстнику могут дать незаменимые реальные факты детской жизни, которые нельзя получить никакими другими методами.

Итак, метод наблюдения имеет ряд неоспоримых достоинств. Он позволяет описать реальную жизнь ребенка, позволяет исследовать ребенка в естественных условиях его жизни. Он незаменим для получения предварительных сведений. Но этот метод имеет и ряд недостатков, главный из которых – его чрезвычайная трудоемкость. Он требует высокого профессионализма и огромных затрат времени, которые вовсе не гарантируют получения необходимой информации. Психолог вынужден ждать, пока интересующие его явления возникнут сами собой. Кроме того, результаты наблюдений часто не позволяют понять причины тех или иных форм поведения. Замечено, что, наблюдая, психолог видит только то, что он уже знает, а то, что ему еще не известно, проходит мимо его внимания. Поэтому эффективнее оказывается другой, более активный и целенаправленный метод – эксперимент. Психологический эксперимент позволяет целенаправленно вызывать определенные формы поведения. В эксперименте специально создаются и видоизменяются условия, в которых находится ребенок. Специфика эксперимента в детской психологии заключается в том, что экспериментальные условия должны быть близкими к естественным жизненным условиям ребенка и не должны нарушать привычных форм его деятельности. Необычные лабораторные условия могут смутить ребенка и вызвать отказ от деятельности. Поэтому эксперимент должен быть приближен к естественным условиям жизни ребенка.

МЕТОД ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Для исследования межличностных отношений можно создавать такие естественные эксперименты, в которых ребенок будет поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстником, оценить его действия, разрешить конфликт и пр.). Подобные ситуации не являются простыми формами совместной деятельности, это – игры и действия рядом, в которых дети, начиная с 3–4 лет, могут проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия, оказывать поддержку и помощь.

Приведем несколько примеров возможных проблемных ситуаций:

Строитель

В игре участвуют двое детей и взрослый. Перед началом строительства взрослый предлагает детям рассмотреть конструктор и рассказать, что можно из него построить. По правилам игры один из детей должен быть строителем (т. е. осуществлять активные действия), а другой – контролером (пассивно наблюдающим за действиями строителя). Дошкольникам предлагается самостоятельно решить: кто будет строить первым и, соответственно, будет исполнять роль строителя, а кто будет контролером – следить за ходом строительства. Конечно, большинство детей хочет сначала быть строителем. Если дети не могут самостоятельно сделать выбор, взрослый предлагает им воспользоваться жребием: угадать, в какой руке спрятан кубик конструктора. Угадавший назначается строителем и строит постройку по собственному замыслу, а другой ребенок назначается контролером, он наблюдает за строительством и вместе со взрослым оценивает его действия. В ходе строительства взрослый 2–3 раза поощряет или порицает ребенка-

строителя. Например: «Очень хорошо, отличный дом, ты замечательно строишь» или «Что-то у тебя странный дом получается, таких не бывает».

Одень куклу

В игре участвуют четверо детей и взрослый. Каждому ребенку дают бумажную куклу (девочка или мальчик), которую надо нарядить на бал. Взрослый раздает детям конверты с деталями кукольной одежды, вырезанными из бумаги (для девочек – платья, для мальчиков – костюмы). По цвету отделке и раскрою все варианты одежды отличаются друг от друга. Помимо этого, в конверты вкладываются различные вещи, украшающие платье или костюм (бантики, кружева, галстуки, пуговицы и пр.) и дополняющие наряд куклы (шляпы, сережки, туфли). Взрослый предлагает детям одеть свою куклу на бал, самая красивая из кукол станет королевой бала. Но, приступая к работе, дети вскоре замечают, что все детали одежды в конвертах перепутаны: в одном оказывается три рукава и один ботинок, а в другом – три ботинка, но ни одного носка и т. д. Таким образом, возникает ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями. Дети вынуждены обращаться за помощью к своим сверстникам, просить нужную для их наряда вещь, выслушивать и реагировать на просьбы других детей. По окончании работы взрослый оценивает (хвалит или делает замечания) каждую одетую куклу и вместе с детьми решает, чья кукла станет королевой бала.

Мозаика

В игре участвуют двое детей. Взрослый дает каждому поле для выкладывания мозаики и коробку с цветными элементами. Сначала одному из детей предлагается на своем поле выложить домик, а другому – наблюдать за действиями партнера. Здесь важно отметить интенсивность и активность внимания наблюдающего ребенка, его включенность и интерес к действиям сверстника. В процессе выполнения ребенком задания взрослый сначала порицает действия ребенка, а затем поощряет их. Фиксируется реакция наблюдающего ребенка на оценку взрослого, обращенную к его сверстнику: выражает ли он несогласие с несправедливой критикой или поддерживает негативные оценки взрослого, выражает ли протест в ответ на поощрения или принимает их.

После того как домик завершен, взрослый дает аналогичное задание другому ребенку.

Во второй части проблемной ситуации детям предлагается наперегонки выложить на своем поле солнышко. При этом элементы разного цвета распределены не поровну: в коробочке одного ребенка преимущественно лежат желтые детали, а в коробочке другого – синие. Приступив к работе, один из детей вскоре замечает, что в его коробочке недостаточно желтых элементов. Таким образом, возникает ситуация, в которой ребенок вынужден обращаться за помощью к своему сверстнику, просить нужные для его солнышка желтые элементы.

После того как оба солнышка готовы, взрослый просит сделать над солнышком небо. На этот раз необходимых элементов не оказывается в коробочке другого ребенка.

Способность и желание ребенка помочь другому и отдать свою деталь, даже если она нужна ему самому, реакция на просьбы сверстников служат показателями сопереживания.

Обработка данных и анализ результатов

Во всех приведенных выше проблемных ситуациях важно отмечать следующие показатели поведения детей, которые оцениваются по соответствующим шкалам:

1. Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отделенным от него существом.

0 – полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами, заговаривает с экспериментатором);

1 – беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника;

2 – периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника;

3 – пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника.

2. Характер участия в действиях сверстника, т.е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

0 – нет оценок;

1 – негативные оценки (ругает, насмехается);

2 – демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе);

3 – позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает).

3. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действий сверстника.

0 – индифферентная – заключается в безразличии как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнера, что отражает общую индифферентную позицию по отношению к партнеру и его действиям;

1 – неадекватная реакция – безусловная поддержка порицания взрослого и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как свое поражение;

2 – частично адекватная реакция – согласие как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. По-видимому, этот вариант реакции отражает скорее отношение ребенка к взрослому и его авторитету и попытку объективной оценки результата действий партнера;

3 – адекватная реакция – радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой. Здесь ребенок как бы стремится защитить сверстника от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Этот вариант реакции отражает способность к сопереживанию и сорадованию.

4. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, можно говорить о том, что такие действия отражают внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивам.

0 – отказ – ребенок не поддается ни на какие уговоры и не уступает партнеру своих деталей. За этим отказом, по-видимому, стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания;

1 – провокационная помощь – наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом они дают партнеру один элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчеркивая свою помощь, заведомо понимая, что одного элемента недостаточно, и провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника;

2 – прагматическая помощь – в этом случае дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполнят задание сами. Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: поскольку ситуация содержит соревновательный момент, они стремятся прежде всего выиграть это соревнование и лишь при условии собственной победы помочь сверстнику;

3 – безусловная помощь – не предполагает никаких требований и условий: ребенок предоставляет другому возможность пользоваться всеми своими элементами. В некоторых случаях это происходит по просьбе сверстника, в некоторых – по собственной инициативе ребенка. Здесь другой ребенок выступает не столько как соперник и конкурент, сколько как партнер.

Использование данных методик дает достаточно полную картину не только особенностей поведения ребенка, но также позволяет вскрыть психологические основания того или иного поведения, направленного на сверстника. Эмоциональное и практически-действенное отношение выявляются в этих методиках в неразрывном единстве, что особенно ценно для диагностики межличностных отношений.

Методы, выявляющие субъективные аспекты отношения к другому

Как отмечалось выше, отношение к другому всегда связано с особенностями самосознания ребенка. Спецификой межличностных отношений является тот факт, что другой человек не является объектом отстраненного наблюдения и познания. Нам всегда

важно, как к нам относится другой, какова его реакция на наши обращения и поведение, мы всегда так или иначе сравниваем себя с другим, соперничаем ему. Все это отражает нашу связь с другими людьми, степень нашей включенности в их переживания. Поэтому в межличностных отношениях и восприятии другого всегда отражается собственное Я человека. В случае если такой включенности нет, можно говорить об отсутствии межличностных отношений, как таковых: другой здесь выступает только как объект использования или познания.

Исходя из этого, очевидно, что все методики, направленные на выявление внутренних, субъективных аспектов отношения к другому, имеют проективный характер: человек проецирует (переносит) свое Я (свои ожидания, представления и установки) на других людей. Характерно, что слово «отношение» является производным от глагола «относить», что отражает процесс переноса собственного Я в личность других людей.

В данной части пособия представлены некоторые, наиболее распространенные проективные методики, которые используются психологами в работе с детьми дошкольного возраста. Эти методики можно разделить на две группы, в которых выявляются:

1. Позиция ребенка в отношениях с окружающими, его общая ориентация в социальной действительности.
2. Восприятие другого и конкретный характер отношения к нему.

Остановимся на описании конкретных методик, относящихся к данным группам.

ОРИЕНТАЦИЯ РЕБЕНКА В СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ И ЕГО СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Общей особенностью данных методик является то, что ребенку предъявляют определенную проблемную ситуацию. В отличие от метода проблемных ситуаций, описанного выше, здесь ребенок сталкивается не с реальным конфликтом, а с проблемной ситуацией, представленной в проективной форме. Это может быть изображение какого-либо знакомого и понятного сюжета на картинках, в рассказах, незаконченных историях и пр. Во всех этих случаях ребенок должен предложить свой вариант решения социальной проблемы. Способность решать социальные задачи нашла свое отражение в термине «**социальный интеллект**» (или «**социальные когниции**»). Решение такого рода задач предполагает не только интеллектуальные способности, но и постановку себя на место других персонажей и проекцию собственного возможного поведения в предложенные обстоятельства.

Для определения уровня развития социального интеллекта можно использовать две методики: вопросы, заимствованные из теста Д. Векслера (субтест «Понятливость») и проективная методика «Картинки».

Понятливость

Для беседы можно выбрать шесть наиболее понятных детям и соответствующих современным условиям вопросов из теста Д. Векслера для измерения общего интеллекта (субтест «Понятливость»):

1. Что ты будешь делать, если порежешь себе палец?
2. Что ты будешь делать, если потеряешь мяч, который тебе дали поиграть?
3. Что ты будешь делать, если пришел в магазин за хлебом, а хлеба там не оказалось?
4. Что ты будешь делать, если маленький мальчик (девочка), меньше тебя ростом, стал(а) бы с тобой драться?
5. Что бы ты сделал, если бы увидел поезд, приближающийся к поврежденным рельсам?
6. Почему при кораблекрушении надо в первую очередь спасать женщин и детей?

Степень решения проблемы измеряется по трехбалльной шкале в соответствии с критериями, используемыми в тесте Д. Векслера:

0 баллов – отсутствие ответа;

1 балл – обращение за помощью к кому-либо;

2 балла – самостоятельное и конструктивное решение проблемы.

Картинки

Здесь детям предлагается найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации. Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду изображающие следующие ситуации (см. Приложение 1, рис. 1–5):

1. Группа детей не принимает своего сверстника в игру.
2. Девочка сломала у другой девочки ее куклу.
3. Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
4. Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Таким образом, в данной методике ребенок должен решить определенную проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества.

Степень решения проблемы оценивается по той же шкале, что и в предыдущем тесте.

Помимо уровня развития социального интеллекта, методика «Картинки» может дать богатый материал для анализа качественного отношения ребенка к сверстнику. Этот материал может быть получен из анализа содержания ответов детей при решении конфликтных ситуаций. Решая конфликтную ситуацию, обычно дети дают следующие варианты ответов:

1. Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме).

2. Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.).
3. Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться).
4. Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; починю куклу и т. п.).

В тех случаях, когда из четырех ответов более половины являются агрессивными, можно говорить о том, что ребенок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

Беседа

Для выявления представлений ребенка о состояниях или переживаниях сверстника и своих с ним проводится индивидуальная беседа. Перед ее началом взрослый знакомится с ребенком и предлагает поговорить с ним, создавая при этом доброжелательную атмосферу общения с ребенком. Ребенку задаются следующие вопросы:

1. Нравится ли тебе ходить в детский сад, почему?
2. Как ты думаешь, хорошие или плохие дети в твоей группе? Кто? Почему?
3. Если ты дашь другу игрушку поиграть и сразу заберешь ее, когда он еще не успел наиграться, как ты думаешь, какое настроение будет у него?
4. Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку насовсем? Как думаешь, какое настроение будет у него, если ты подаришь ему игрушку?
5. Если твоего друга (сверстника) накажут, как ты думаешь, каково ему будет? Почему?
6. Когда тебя наказывают, какое у тебя бывает настроение, как ты себя чувствуешь?
7. Если воспитательница хвалит тебя за что-нибудь, какое у тебя бывает настроение?
8. Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что будет чувствовать он?
9. Если у твоего друга не получается какое-то дело, как думаешь, какое у него будет настроение? А ты бы смог ему помочь?
10. Мама пообещала сходить с тобой в выходной день в цирк, а когда наступил выходной, оказалось, что ей надо сделать домашние дела (убраться, постирать и др.) и она не может идти с тобой в цирк. Какое у тебя будет тогда настроение?

Эти **десять** вопросов можно подразделить на три группы:

Первая – вопросы, выявляющие общее оценочное отношение и представление ребенка о других детях. Например, второй вопрос является провокационным. Предполагается, что гуманная позиция – это принятие всех детей и их положительная оценка. Если же ребенок дает отрицательную оценку детям – это свидетельствует о поверхностном, предметно-оценочном отношении к сверстникам.

Вторая – вопросы, позволяющие судить об уровне сформированности представлений ребенка о состояниях сверстника и адекватности их оценки. К таким вопросам относятся 3, 4, 5, 8, 9 (см. текст беседы). Задавая ребенку такие вопросы, важно выявить понимание

ребенком субъективных состояний сверстника, т. е. что ребенок переживает в конкретной моделированной ситуации, а не его знания о том, какой сверстник (жадный, добрый и т. д.).

Третья – вопросы, имеющие целью выяснить уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания. Примером таких вопросов являются вопросы 6, 7, 10.

При обработке ответов на вопросы первой группы фиксируются: а) ответы, в которых дается отрицательная оценка детскому саду и сверстникам; б) ответы, положительно оценивающие детский сад и детей в группе; в) варианты отсутствия ответов.

При обработке вопросов второй и третьей групп фиксируются иные показатели: а) адекватность оценки; б) варианты ответов «не знаю» либо отсутствие ответов.

Методика Рене Жиля

Данная методика выявляет избирательные предпочтения детей, а также преобладающую позицию ребенка среди других.

Начиная с 4 лет можно использовать эту методику для определения того, с кем ребенок стремится общаться, как он относится к своим сверстникам. Методика позволяет выявить следующие данные:

чье общество – сверстников или взрослых – ребенок предпочитает;

наличие внутрисемейных конфликтов;

стиль поведения ребенка в конфликтных ситуациях.

Для проведения методики необходимы картинки с изображением различных ситуаций из детской жизни (см. Приложение 2).

Ребенку одна за одной предлагаются картинки, по поводу каждой из которых взрослый задает вопросы.

1. Ты на прогулке за городом. Покажи: где находишься ты (см. Приложение 2, рис. 6)?

2. Размести на этом рисунке себя и еще нескольких человек. Скажи: что это за люди (см. Приложение 2, рис. 7)?

3. Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то один получил подарок гораздо лучше, чем у других. Кого бы ты хотел видеть на его месте?

4. Твои друзья идут на прогулку. Где находишься ты (см. Приложение 2, рис. 8)?

5. С кем ты больше всего любишь играть?

6. Вот твои товарищи. Они ссорятся и, по-моему, даже дерутся. Покажи, где находишься ты. Расскажи, что произошло.

7. Товарищ взял твою игрушку без разрешения. Что ты будешь делать: плакать, жаловаться, кричать, постараться отобрать, начнешь бить?

Ситуации (1–2) помогают выяснить отношения, с какими людьми ребенок предпочитает поддерживать. Если он называет только взрослых, это означает, что он испытывает трудности в контактах со сверстниками или сильную привязанность к значимым взрослым. Отсутствие же на рисунке родителей может означать отсутствие эмоционального контакта с ними.

Ситуации (3–7) определяют отношения ребенка с другими детьми. Выясняется, есть ли у ребенка близкие друзья, кто получает вместе с ним подарки (3), находится рядом на прогулке (4), с кем малыш предпочитает играть (5).

Ситуации (6–7) определяют стиль поведения ребенка в конфликтных ситуациях и его умение решать их.

Незаконченные истории

Еще одним проективным методом, позволяющим выявить отношение ребенка к окружающим, является тест «завершение историй». Эта методика состоит из ряда незавершенных предложений, предъявляемых ребенку для их завершения. Обычно предложения выбираются с целью исследования конкретных важных моментов в установках ребенка.

Взрослый просит ребенка закончить несколько ситуаций:

1. Маша и Света убрали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?

2. Петя принес в детский сад новую игрушку – самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?

3. Катя и Вера играли в пятнашки. Катя убежала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера... Что сделала Вера? Почему?

4. Таня и Оля играли в дочки-матери. К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». – «Мы тебя не возьмем, ты еще маленький», – ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему?

5. Коля играл в «лошадки». Он бегал и кричал: «Но, но, но!» В другой комнате мама укладывала спать его маленькую сестренку Свету. Девочка никак не могла заснуть и плакала. Тогда мама подошла к Коле и сказала: «Не шуми, пожалуйста. Света никак не может заснуть». Коля ей ответил... Что ответил Коля? Почему?

6. Таня и Миша рисовали. К ним подошел воспитатель и сказал: «Молодец, Таня. Твой рисунок получился очень хорошим». Миша тоже посмотрел на Танин рисунок и сказал... Что сказал Миша? Почему?

7. Саша гулял около дома. Вдруг он увидел маленького котенка, который дрожал от холода и жалобно мяукал. Тогда Саша... Что сделал Саша? Почему?

При анализе ответов детей и результатов наблюдения следует обращать внимание на следующие моменты:

1. Как ребенок относится к сверстникам (равнодушно, ровно, отрицательно), отдает ли кому-то предпочтение и почему.

2. Оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по предложению взрослого); как он это делает (охотно, неохотно, формально; начинает помогать с энтузиазмом, но это быстро надоедает и т. д.).

3. Проявляет ли чувство долга по отношению к сверстникам, младшим детям, животным, взрослым, в чем оно выражается и в каких ситуациях.

4. Замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях, как на это реагирует.

5. Проявляет ли заботу по отношению к сверстникам, младшим детям, животным и как (постоянно, время от времени, эпизодически); что побуждает его заботиться о других; в каких действиях выражается эта забота.

6. Как реагирует на успех и неудачи других (равнодушен, реагирует адекватно, неадекватно, т. е. завидует успеху другого, радуется его неудаче).

При обработке результатов особое внимание обращают не только на правильность ответа ребенка, но и на его мотивировку.

Эмотивность

Еще одним важным показателем отношения ребенка к окружающим является его способность к эмотивности – отзывчивости и чувствительности ребенка к окружающему миру, переживаниям других людей. Наиболее ярко эта способность проявляется при восприятии ребенком художественных произведений. Взрослый рассказывает детям вокруг себя и читает вслух какую-нибудь сказку (например, сказку С. Лагерлеф «Чудесное путешествие Нильса...»). При этом другой взрослый наблюдает и фиксирует эмоциональные реакции детей.

На основании этого выделяются следующие типы восприятия:

1. Эмотивное восприятие:

– сопереживание, соответствующее состоянию персонажа: копирование действий героя (ребенок вздыхает так же, как персонаж); ребенок мимически воспроизводит эмоциональную реакцию героя (делает страдальческое выражение лица, когда герой плачет); ребенок повторяет слова персонажа (часто одними губами);

– реальное восприятие различных эпизодов сказки (дует резкий ветер – ребенок вздрагивает и ежится от холода);

– желание отключиться от сильного сопереживания (ребенок ударяет себя, щиплет, зажимается).

2. Когнитивное восприятие. Ребенок внимательно слушает сказку не выражая эмоциональной включенности в мимике, жестах и позе. После прочтения сказки ребенок выносит адекватное вербальное суждение по поводу содержания сказки.

3. Неадекватное эмоциональное реагирование на содержание сказки. Смех и ухмылки в ситуациях, когда положительный персонаж попадает в бедственное положение.

Тест Розенцвейга

Для диагностики особенностей реакции людей на конфликтные ситуации в психологии используется тест Розенцвейга. Существует детский вариант этого теста, специально адаптированный для детей 5-7-летнего возраста. Методика определяет реакции ребенка на стрессовые, фрустрирующие ситуации (т. е. ситуации, вызывающие психологическую напряженность, переживания, ощущения субъективной непреодолимости барьера).

Тест содержит 24 картинки с изображением различных ситуаций, которые представлены в Приложении (см. Приложение 3). На рисунках изображены два или более человека, занятые еще незаконченным разговором. Эти картинки по очереди предлагают ребенку и просят его закончить разговор. Предполагается, что, «отвечая за другого», испытуемый легче, достовернее изложит свое мнение и проявит типичные для него реакции выхода из конфликтных ситуаций. Каждую картинку ребенок должен хорошо рассмотреть, детям 5–6 лет может помогать взрослый, который обсуждает содержание картинки вместе с ребенком, после чего зачитывает ему текст. Так, разбирая, например, картинку 5 (рис. 11), детям объясняют, что здесь нарисована витрина магазина, в которой стоит очень красивая кукла. Девочке очень хочется эту куклу, и она, наверное, попросила папу ее купить. А папа ей отказал. После этого задают вопрос: «Как ты думаешь, что ответит девочка?»

Каждый из полученных ответов оценивается по двум критериям: по направлению реакции и по типу реакции. По направлению реакции выделяют:

1. Экстрапунитивная направленность (Э) – направленность реакции ребенка вовне, на окружающих. Ребенок видит причину конфликта во внешнем мире, требует от другого лица разрешения ситуации.

2. Интрапунитивная направленность (Ин) – реакция направлена на самого себя: ребенок принимает вину на себя и ответственность за исправление возникшей ситуации; поведение окружающих не подлежит осуждению.

3. Импунитивная направленность (Им) – выражает степень стремления разрешить ситуацию «без жертв» (чужих или своих), сглаживание остроты ситуации, которая рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем.

По типу реакции выделяют:

1. **Доминантный тип реагирования (Д)** – определяет степень внутреннего напряжения ребенка, возникающего в стрессовых фрустрирующих ситуациях. Чем чаще встречается данный тип реагирования, тем более у ребенка развиты впечатлительность, склонность к сочувствию и сопереживанию и тем сильнее фрустрирован предъявляемой ситуацией ребенок. В ответе выделяется препятствие, мешающее конструктивному разрешению ситуации.

2. **Самозащитный тип реагирования (С)** – определяет степень умения сдерживать эмоциональное напряжение, выявляет силу и слабость личности ребенка. Чем выше этот показатель, тем слабее личность: сильнее неуверенность в себе, ниже уровень самообладания, чаще колебания в принятии решений и сильнее эмоциональная нестабильность. В ответе делается акцент на самозащиту. Ответ в форме порицания кого-либо, отрицание собственной вины, уклонение от упрека, направленные на защиту своего **Я**, ответственность никому не приписывается.

3. **Упорствующий тип реагирования (У)** – выражает степень адекватности реагирования и самостоятельность разрешения стрессовой, фрустрирующей ситуации. Чем выше этот показатель, тем чаще ребенок проявляет самостоятельность и тем адекватнее воспринимает ситуацию. В ответе проявляется постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации (в форме требования помощи от других людей; в форме принятия на себя обязанности разрешить ситуацию или в форме уверенности, что время и ход событий приведут данную ситуацию к разрешению).

Анализ результатов проводится следующим образом. Всего возможно девять вариантов сочетания типов и направленности реакций. Мы обозначаем их буквами (первая обозначает направленность реакции, вторая ее тип). При интерпретации анализируются все ответы ребенка. Для каждого типа ответов подчеркивается их количество. Те реакции, которых большинство, считаются наиболее типичными для данного ребенка. Опишем некоторые характеристики этих сочетаний.

Э-Д: Ребенок видит все причины своих неудач во внешних обстоятельствах. Он не может сам решить конфликтные ситуации и требует этого от других людей. Вследствие этого ребенок отличается повышенной конфликтностью и, возможно, агрессивностью. Со временем эти черты могут еще более развиться и акцентироваться.

Э-С: Сильно выражена защита своего **Я**. Ответственность за то, что произошло, часто ни на кого не возлагается. Ребенок, вероятно, имеет завышенную самооценку.

Э-У: Ярко выражено желание разрешить конфликтные ситуации, но ответственность за это возлагается на других людей. Особых проблем в общении ребенок не имеет.

Ин-Д: Акцентируется сложность ситуации. Ответственность за разрешение конфликтных ситуаций ребенок обычно берет на себя. Это неплохо, но до определенных пределов, так как однажды может возникнуть ситуация, когда желания ребенка не будут совпадать с его возможностями.

Ин-С: Ребенок склонен обвинять себя за возникший конфликт, но при этом отмечается ярко выраженная самозащита. Такое расхождение может привести к неустойчивому эмоциональному реагированию.

Ин-У: Ребенок уверен, что сам способен разрешить сложившиеся конфликтные ситуации конструктивно.

Им-Д: При столкновении со стрессовой ситуацией ребенок склонен отрицать существование препятствия. При этом возрастает фрустрирующее влияние ситуации.

Им-С: Порицание ситуации, ярко выражена защита своего Я. Возможно, нарушена самооценка. Ребенок не умеет конструктивно решать конфликтные ситуации.

Им-У: Ребенок уверен, что конфликт можно преодолеть. Особых проблем в общении он не имеет.

Таким образом, тест Розенцвейга поможет понять, какой стиль поведения в сложных ситуациях присущ ребенку.

Детский апперцептивный тест (САТ)

Существует еще один тест, который дает возможность провести комплексную диагностику личности ребенка 4-10 лет. С его помощью можно исследовать не какое-то одно качество, а структуру личности ребенка. Эта методика дает возможность не только диагностировать отклонения, но и понять некоторые причины их появления. Однако у нее есть и недостатки, главный из которых – отсутствие объективного основания, дающего возможность интерпретации полученных результатов. Поэтому мы остановимся лишь на нескольких рисунках, интерпретация которых представляет меньше сложностей.

Картинки, на которых изображены животные в различных ситуациях, достаточно знакомых и понятных детям. Так, на одной из них нарисовано семейство обезьян, на другой – бегущие наперегонки лисята, на третьей – кенгуру с детенышами, на четвертой – лежащий в кровати зайчик. И, наконец, на пятой – тигр, бегущий за обезьяной^[1]. Картинки нарисованы так, чтобы дать детям возможность различной интерпретации изображенной ситуации.

Взрослый показывает ребенку первую картинку и говорит: «Посмотри на эту картинку. Расскажи, пожалуйста, о том, что здесь происходит». В процессе рассказа инструкцию уточняют и ребенка просят сказать, что предшествовало этой ситуации и чем она закончится, кто из героев ему нравится, а кто нет. Картинки предъявляют по очереди. Первую можно проанализировать совместно с ребенком (особенно с детьми 4–5 лет). При составлении рассказа взрослый обращается с вопросами к ребенку, кто ему нравится, что он думает о героях и т. д. О следующих рисунках ребенок рассказывает самостоятельно. Дополнительные вопросы (что будет дальше, кто нравится и т. д.) задают не сразу, а по мере развертывания рассказа. Если ребенок составляет рассказ сам, дополнительные вопросы можно не задавать. Следующую картинку показывают после окончания рассказа о предыдущей. Все слова ребенка записывают.

При анализе результатов обращают внимание на соответствие общего характера рассказа рисунку. Каждый из рисунков направлен на исследование определенного качества: тигр и обезьяна – агрессивности; зайчик в кроватке – тревожности; бегущие лисята – умения общаться со сверстниками, стремления к лидерству; семья обезьян – умения общаться с взрослыми; кенгуру с кенгурятами – отношения к братьям и сестрам. Если ребенок правильно интерпретирует содержание рисунка, можно говорить о том, что формирование соответствующего качества личности идет без отклонений. Однако, если содержание картинки вызывает тревогу и напряжение у детей, их рассказ необходимо проанализировать подробнее. Так, говоря о тигре и обезьяне, дети могут акцентировать внимание на силе тигра или страхе обезьяны, придумывая различные подробности того, как тигр гонится за ней и хочет ее съесть. В том случае, если рассказ идет преимущественно о тигре (тигр увидел обезьяну, он был голодный, он ее съел или растерзал, от нее остались одни кости и т. д.), можно говорить об открытой агрессии ребенка. Если в рассказе говорится о страхе обезьяны, о том, как она убегала от тигра, звала на помощь и т. д., можно предполагать высокую степень тревоги, испытываемой ребенком. Однако в рассказе обезьяна может и побеждать тигра, заманив его в яму, стукнув его кокосом по голове и т. п. В этом случае можно говорить о выраженной агрессии, обусловленной тревогой, т. е. о защитной агрессии.

В рассказах некоторых детей присутствуют придуманные ими герои, которые прямо или косвенно регулируют поведение тигра и обезьяны. Это могут быть охотники, которые убили тигра и спасли обезьяну, другие звери, родители этих зверей и т. п. В любом случае агрессия вводится в приемлемые рамки, что говорит о хорошей социализации ребенка. Однако данный тип агрессии (или тревоги) все же присутствует и при неблагоприятном стечении обстоятельств может привести к невротизации.

При анализе рассказов надо обращать внимание и на их полное несоответствие содержанию рисунка. Например, дети могут сказать о том, что тигр и обезьяна дружат и вместе пошли гулять, или о зайчике, который совсем не боится лежать один в темноте, и т. п. Такие рассказы говорят о высокой тревоге или агрессии, вытесняемой из сознания ребенка. Об этом же свидетельствует и отказ от ответа, когда дети говорят о том, что они не знают, что здесь нарисовано, или что они устали и т. д. Это наиболее сложные случаи, и можно предположить, что нервное напряжение ребенка усиливается оттого, что он считает данное качество отрицательным и не хочет признавать его наличие у себя.

Аналогична интерпретация рассказов и по другим рисункам. О высокой тревожности говорят рассказы, в которых дети подчеркивают страхи зайчика, находящегося в темной комнате. Дети, страдающие от отчужденности, холодности родителей, часто говорят, что зайчика наказали и оставили одного в комнате, что взрослые находятся в соседней комнате, они разговаривают, смотрят телевизор, а он тут лежит один и плачет. В рассказе могут проявиться и фобии, конкретные страхи ребенка – влезают в окно, и другие опасности, которые угрожают зайке. Агрессивные, асоциальные дети также могут подчеркнуть идею наказания, однако при этом говорят, что заяка не боится, он выскочит

из постели и пойдет играть, он будет тайком смотреть телевизор, т. е. в любом случае речь идет о нарушении правила и уходе от наказания. В случае вытесненной тревоги, как уже говорилось, либо рассказ не соответствует картинке, либо ребенок просто отказывается от ответа.

В рассказе о бегущих лисятах дети, стремящиеся к лидерству, всегда подчеркивают положительные качества бегущих впереди лисят, идентифицируясь, иногда непосредственно, именно с ними. Тревожные дети в своих рассказах часто говорят о том, что лисята убегают от опасности, а агрессивные дети, наоборот, считают, что они гонятся за кем-то.

Дети, страдающие от холодности взрослых, в рассказе о семье обезьян подчеркивают, что взрослые говорят о своих делах, не обращая внимания на маленького. Подчеркивается также и то, что одна из обезьян ругает маленькую обезьянку за какой-то проступок. Демонстративные дети видят в этой ситуации желание взрослых посмотреть на ребенка, и одна из обезьянок, по их мнению, как раз и просит прочитать стихотворение (показать свои рисунки, спеть и т. д.).

В рассказе о кенгуре с кенгурятами дети, испытывающие ревность к брату или сестре, подчеркивают разницу в положении младшего и старшего кенгурят. При этом старшие дети могут сказать о том, что маленького везут, а старшему приходится ехать самому, хотя он очень устал. Младшие же в этой ситуации говорят о том, что у старшего есть свой велосипед, на котором он едет, а у маленького его нет. В случае отказа от ответа можно говорить о вытесненной ревности, которая может служить причиной невротизации ребенка, его упрямства или агрессии.

Сопоставление рассказов по всем рисункам этого теста дает возможность составить представление о структуре личности ребенка и сделать некоторые заключения о причинах его неуспешности, плохого поведения, трудностей в общении.

Особенности восприятия сверстника и самосознания ребенка

К концу дошкольного возраста у ребенка складываются определенные, более или менее устойчивые представления о самом себе. Причем эти представления имеют не просто когнитивный, но и оценочный характер. Самооценка зарождается и развивается в контексте общения с другими людьми. От того, насколько позитивным был опыт общения с окружающими, будет зависеть степень благополучия отношений ребенка не только к себе, но и к другим. Гармоничная и адекватная самооценка может служить твердым и позитивным фундаментом для развития отношений со сверстниками. Если ребенок принимает себя и уверен в себе, у него нет потребности доказывать окружающим собственную ценность, нет необходимости самоутверждаться за счет окружающих или, наоборот, защищать свое Я от требований и нападков окружающих. К методикам, выявляющим общее отношение к себе ребенка и его конкретную самооценку, относятся методики «Лесенка» и «Оцени себя».

Лесенка

Ребенку показывают рисунок лестницы, состоящей из семи ступенек. Посредине нужно расположить фигурку ребенка. Для удобства может быть вырезана из бумаги фигурка мальчика или девочки, которую можно ставить на лесенку в зависимости от пола тестируемого ребенка.

Взрослый объясняет значение нарисованных ступенек: «Посмотри на эту лесенку. Видишь, тут стоит мальчик (или девочка). На ступеньку выше (показывают) ставят хороших детей, чем выше – тем лучше дети, а на самой верхней ступеньке – самые хорошие ребята. На ступеньку ниже ставят не очень хороших детей (показывают), еще ниже – еще хуже, а на самой нижней ступеньке – самые плохие ребята. На какую ступеньку ты сам себя поставишь? А на какую ступеньку тебя поставят мама (воспитательница); твой друг (подруга)?»

Важно проследить, правильно ли понял ребенок объяснение взрослого. В случае необходимости следует повторить его.

При анализе результатов прежде всего обращают внимание, на какую ступеньку ребенок себя поставил сам. Позитивным признаком считается, если дети ставят себя на ступеньку «очень хорошие» и даже «самые хорошие». В любом случае это должны быть верхние ступеньки, так как положение на любой из нижних ступенек (а уже тем более на самой нижней) говорит о явном неблагополучии в самооценке и общем отношении к себе. Это может быть связано с отвержением или суровым, авторитарным воспитанием, при котором обесценивается личность ребенка. При этом у ребенка развивается установка, что он или вовсе недостоин любви, или что его любят только за его соответствие определенным требованиям (выполнить которые ребенок порой не в состоянии).

Однако результаты различных исследований показывают, что данные по этому показателю могут очень сильно колебаться у одного ребенка в течение небольшого временного промежутка и, следовательно, являются ситуационно обусловленными.

Гораздо большую диагностическую ценность представляет такой показатель, как наличие или отсутствие **разрыва между собственной оценкой ребенка и его оценкой глазами других** (мамы, воспитательницы и сверстников). Отсутствие такого разрыва (совпадение оценки себя своими глазами и глазами других) свидетельствует о том, что ребенок уверен в любви окружающих, чувствует себя защищенным. Такой ребенок не будет проявлять демонстративный или агрессивный тип поведения, пытаться самоутвердиться, также он не будет застенчивым, обидчивым или замкнутым, пытаться отгородиться и защититься от окружающих. В случае значительного разрыва (более трех ступенек) можно говорить о субъективном переживании собственной незначительности и недооцененности в глазах других. Такое переживание может быть источником очень многих межличностных и внутриличностных конфликтов.

Оцени свои качества

Если в предыдущей методике речь идет об общей самооценке (я хороший/ я плохой), то в этой методике ребенку предлагается более дифференцированно оценить свои отдельные качества. Для проведения методики необходим лист, на котором изображена

вертикальная линия, обозначающая шкалу, – вертикальная линия, в верхней части которой располагаются положительные значения, а в нижней – отрицательные, а также листок, на котором написаны пары из положительных и отрицательных качеств (см. Приложение 5). В начале тестирования внимание детей обращают только на список оцениваемых качеств, из которого дети выбирают по пять-шесть самых привлекательных и самых непривлекательных: «Посмотри на этот листок. Здесь записаны разные качества людей – как хорошие, так и плохие. Выбери из них те, которые ты считаешь самыми хорошими и самыми плохими». После того как эти качества отобраны (выписаны или подчеркнуты в списке), детям предлагают оценить себя и объясняют принцип размещения качеств на шкале. «А теперь попробуй оценить себя, расставив эти качества на шкале. Те черты, которые у тебя хорошо развиты, располагаются в верхней части шкалы, а те, которые плохо развиты или отсутствуют, – в нижней». Во время работы взрослый не вмешивается в процесс оценки, может даже выйти на несколько минут из комнаты или заняться своими делами. После окончания работы ее результаты также не обсуждаются с детьми.

При анализе результатов обращают внимание на расположение на шкале как положительных, так и отрицательных качеств. Адекватной считается самооценка, при которой ребенок несколько положительных качеств ставит в верхнюю часть шкалы, а одно-два качества – в нижнюю часть или близко к нулю. Если отрицательные качества расставлены близко к нулю, одно из них попало в нижнюю часть шкалы, а хотя бы одно – в верхнюю часть, можно говорить, что ребенок в целом принимает себя и свой образ и при этом видит свои отрицательные черты.

Если ребенок все положительные качества располагает в верхней части шкалы и достаточно высоко, а отрицательные – в нижней или около нуля, его самооценка неадекватно завышена, он не критичен к себе, не может адекватно себя оценить, не замечает своих недостатков и приписывает себе отсутствующие у него достоинства. Эта неадекватность может быть источником агрессивного поведения, конфликтности ребенка, так же как тревожности или нарушения общения. В любом случае она препятствует контактам и является причиной многих трудностей, асоциальных реакций ребенка.

Если ребенок, наоборот, располагает положительные качества ближе к нулю или, что еще хуже, в нижней части шкалы, то независимо от того, где располагаются отрицательные качества, можно говорить о неадекватно заниженной самооценке. Для таких детей, как правило, характерны тревожность, неуверенность в себе, стремление любыми средствами завоевать внимание собеседника, особенно взрослого. Однако заниженная самооценка может иметь и агрессивные поведенческие проявления.

Рисунок «Я и мой друг в детском саду»

Для выявления внутренних переживаний ребенка, его глубинного отношения к себе и окружающим в детской психологии широко используются графические методы. Графические методы относятся к классу проективных, поскольку дают ребенку возможность самому проецировать аспекты своей внутренней жизни на рисунок и по-

своему интерпретировать реальность. Очевидно, что полученные результаты детской деятельности в значительной мере несут на себе отпечаток личности ребенка, ее настроения, чувства, особенностей представления и отношения. Наиболее информативным для диагностики отношения ребенка к окружающим является методика «Я и мой друг в детском саду».

Детям предлагается лист белой бумаги, краски или карандаши на выбор, в которых обязательно имеется шесть основных цветов. Перед началом рисования экспериментатор проводит с ребенком короткую беседу, задавая ему следующие вопросы: «У тебя есть друг в детском саду? А кто для тебя самый лучший и близкий друг? Сегодня мы будем рисовать тебя и друга, кого бы ты хотел нарисовать рядом с собой? Нарисуй, пожалуйста, на этом листе себя и своего лучшего друга в детском саду». Когда рисунок закончен, взрослый должен выяснить у ребенка: «Кто изображен на рисунке?», «Где твой друг на рисунке, а где ты?». В случае необходимости задаются и другие вопросы, уточняющие детали, изображенные на рисунке.

При анализе результатов прежде всего необходимо обращать внимание на соотношение характера изображения образа себя и друга. Необходимо обратить внимание на размер изображенных персонажей, поскольку он выражает субъективную значимость персонажа для ребенка, т. е. какое место занимают в данный момент в душе ребенка отношения с этим персонажем.

После того как ребенок закончит рисунок, обязательно спросите его, кто есть кто на рисунке. Внимательно рассмотрите, кто на листе расположен выше, а кто – ниже. Наиболее высоко на рисунке расположен персонаж, обладающий наибольшей значимостью для ребенка. Ниже всех расположен тот, чья значимость для него минимальна. Расстояние между персонажами (линейная дистанция) однозначно связано с дистанцией психологической. Если ребенок изображает себя дальше от остальных персонажей, значит, он чувствует собственную изолированность в группе, если ближе всего к ребенку находится воспитатель, то у него ярко выражена потребность в одобрении и поддержке взрослым. То же относится и к другим персонажам: кого ребенок воспринимает как близких между собой, тех он нарисует рядом друг с другом. Если ребенок рисует себя очень маленьким в пространстве листа, то у него в данный момент низкая самооценка.

Персонажи, непосредственно соприкасающиеся друг с другом на рисунке, например, руками, пребывают в столь же тесном психологическом контакте. Персонажи, не соприкасающиеся друг с другом, таким контактом, по мнению ребенка, не обладают.

Персонаж, вызывающий у автора рисунка наибольшую тревожность, изображается либо с усиленным нажимом карандаша, либо сильно заштрихован, либо его контур обведен несколько раз. Но бывает и так, что такой персонаж обведен очень тоненькой, дрожащей линией. Ребенок как бы не решается его изобразить.

Кроме расположения персонажей следует обращать внимание на детали изображения фигуры человека. При интерпретации изображения по приведенным ниже критериям

можно узнать о том, как ребенок воспринимает собственную личность и окружающих его людей.

Голова – важная и самая ценная часть тела. Ум, умелость – в голове. Самым умным в группе ребенок считает того человека, кого он наделил самой большой головой.

Глаза – не только для рассматривания окружающего, глаза, с точки зрения ребенка, даны для того, чтобы «ими плакать». Ведь плач – это первый естественный способ выражения ребенком эмоций. Поэтому глаза – орган выражения печали и просьбы об эмоциональной поддержке. Персонажи с большими, расширенными глазами воспринимаются ребенком как тревожные, беспокойные, желающие, чтобы им помогли. Персонажи с глазами «точками» или «щелками» несут в себе внутренний запрет на плач, выражение потребности в зависимости, они не решаются попросить о помощи.

Уши – орган восприятия критики и любого мнения другого человека о себе. Персонаж с самыми большими ушами должен больше всех слушаться окружающих. Персонаж, изображенный вообще без ушей, никого не слушает, игнорирует то, что о нем говорят.

Рот необходим для того, чтобы выражать агрессию: кричать, кусаться, ругаться, обижаться. Поэтому рот – это еще и орган нападения. Персонаж с большим и (или) заштрихованным ртом воспринимается как источник угрозы (не обязательно только через крик). Если рта вообще нет или он «точечкой», «черточкой» – это значит, что он скрывает свои чувства, не может словами их выразить или влиять на других.

Шея символизирует способность к рациональному самоконтролю головы над чувствами. Тот персонаж, у которого она есть, способен управлять своими чувствами.

Функции рук – цепляться, присоединяться, взаимодействовать с окружающими людьми и предметами, т. е. быть способным что-то делать, менять. Чем больше пальцев на руках, тем больше ребенок ощущает способность персонажа быть сильным, могущим что-либо сделать (если на левой руке – в сфере общения с близкими, в семье, если на правой – в мире за пределами семьи, в детском саду, дворе, школе и др.); если пальцев меньше, то ребенок ощущает внутреннюю слабость, неспособность действовать.

Ноги – для ходьбы, передвижений в расширяющемся жизненном пространстве, они для опоры в реальности и для свободы передвижений. Чем больше площадь опоры у ног, тем тверже и уверенней персонаж стоит на земле.

Солнце на рисунке – символ защиты и тепла, источник энергии. Люди и предметы между ребенком и солнцем – то, что мешает ощущать себя защищенным, пользоваться энергией и теплом. Изображение большого количества мелких предметов – фиксация на правилах, порядке, склонность к сдерживанию в себе эмоций.

Поскольку данная методика допускает определенную свободу интерпретаций и не имеет объективных критериев для оценки, она не может быть использована в качестве единственной и должна применяться только в комплексе с другими.

Рассказ о друге

Проецирование своего внутреннего отношения к себе и окружающим может осуществляться не только в графической, но и в вербальной форме. Отвечая на вопросы взрослого о других детях, ребенок обнаруживает особенности своего восприятия других и отношения к ним.

Для выявления характера восприятия и видения сверстника достаточно эффективной является простая и портативная методика «Рассказ о друге».

В ходе беседы взрослый спрашивает ребенка, с кем из детей он дружит, а с кем не дружит. Затем он просит охарактеризовать каждого из названных ребят: «Что он за человек? Что ты мог бы о нем рассказать?»

При анализе ответов детей выделяются два типа высказываний:

1) *качественные описательные характеристики*: добрый/злой, красивый/некрасивый, смелый/трусливый и пр.; а также указание на его конкретные способности, умения и действия (хорошо поет; громко кричит и пр.);

2) характеристики друга, опосредованные его отношением к испытуемому: он *мне* помогает/не помогает, он *меня* обижает/не обижает, он со *мною* дружит/не дружит.

При обработке результатов этой методики подсчитывается процентное соотношение высказываний первого и второго типов. Если в описаниях ребенка преобладают высказывания второго типа, в которых доминирует местоимение **Я** («меня», «мною» и пр.), мы можем говорить, что ребенок воспринимает не сверстника, как такового, а его отношение к нему. Это свидетельствует о восприятии другого как носителя определенного оценочного отношения к себе, т. е. через призму собственных качеств и характеристик.

Соответственно, преобладание высказываний первого типа свидетельствует о внимании к сверстнику, о восприятии другого как самоценной, независимой личности.

Следует подчеркнуть, что способность видеть и воспринимать другого человека, а не себя в нем является (которая определяется в этой методике), пожалуй, самым важным аспектом нормального развития межличностных отношений.

Методические рекомендации по проведению диагностики межличностных отношений

Выявление особенностей отношения ребенка к своим сверстникам является достаточно сложной и тонкой областью практической и клинической психологии. Большинство приведенных выше методик достаточно сложно не столько по своей организации, сколько по анализу результатов и интерпретации данных. Их проведение требует достаточно высокой психологической квалификации и опыта работы с детьми. Поэтому первоначально данные методики следует проводить под руководством опытного психолога, обсуждая с ним полученные данные. Использование предложенных диагностических методик может дать достаточно надежные и достоверные результаты только при соблюдении следующих условий.

Во-первых, описанные выше методики должны использоваться в комплексе (не менее трех-четырех методик). Ни одна из них в отдельности не может дать достаточно полной и надежной информации. Особенно важно **сочетание объективных и субъективных методов**. Использование проективных методик обязательно должно дополняться наблюдением за поведением детей в естественных условиях или в проблемных ситуациях. В случае расхождения результатов разных методик у одного ребенка диагностическое обследование следует продолжить, используя новые дополнительные методики.

Во-вторых, большинство предложенных методик рассчитаны на **индивидуальную работу с ребенком** (или с небольшой группой детей). Присутствие и вмешательство посторонних детей и взрослых может существенно повлиять на поведение и на ответы детей, исказив реальную картину их отношений. Поэтому диагностику лучше проводить в отдельном помещении, где ничто не отвлекает ребенка от решения предложенной задачи.

В-третьих, необходимым условием проведения всех диагностических процедур являются **доверительные и доброжелательные отношения** между ребенком и взрослым. Без такого доверия и чувства безопасности со стороны ребенка рассчитывать на получение достоверных данных нельзя. Поэтому диагностические методики нельзя осуществлять при первой встрече незнакомого взрослого с детьми. Нужно предварительное знакомство и установление необходимого контакта.

В-четвертых, диагностическое обследование нужно проводить **в естественной и привычной для дошкольников форме игры или беседы**. Ребенок ни в коем случае не должен чувствовать и подозревать, что его изучают, оценивают или обследуют. Любые оценки, порицания или поощрения недопустимы. Если ребенок отказывается от решения той или иной задачи (или от ответа на вопрос), диагностическую процедуру следует отложить или предложить ему другое занятие.

В-пятых, результаты диагностического обследования должны оставаться только в сфере компетенции психолога-диагноста. Ни в коем случае **нельзя сообщать их самому ребенку и его родителям**. Замечания о том, что ребенок слишком агрессивен или что его не принимают сверстники, недопустимы. Столь же недопустимыми являются похвалы и сообщения о достижениях ребенка в общении со сверстниками. Результаты диагностики могут использоваться только для выявления и более глубокого понимания внутренних проблем ребенка, что существенно облегчит оказание ему своевременной и адекватной психологической помощи.

И наконец, следует помнить, что в сфере межличностных отношений в дошкольном возрасте еще **нельзя ставить окончательный диагноз** даже при использовании всех возможных методик. У многих детей отношение к сверстникам является неустойчивым; оно зависит от множества ситуативных факторов. В одних случаях они могут демонстрировать внимание и поддержку сверстникам, в других – враждебное и негативное отношение к ним. В этом возрасте сфера межличностных отношений (как и

самосознания) находится в процессе интенсивного становления. Поэтому давать однозначное и окончательное заключение об индивидуальных особенностях ребенка недопустимо.

Вместе с тем предложенные выше методики помогают выявить определенные тенденции в развитии отношения ребенка к сверстникам и к самому себе. Особое внимание психолога должны привлекать случаи игнорирования сверстников, страх перед ними, враждебное отношение к другим, подавление и обвинение их и пр. Использование предложенных методик будет способствовать своевременному выявлению этих тенденций и поможет обнаружить детей, представляющих своеобразную группу риска в развитии проблемных форм межличностных отношений. Конкретному описанию таких проблемных форм посвящена следующая часть пособия.

Вопросы и задания

1. С помощью каких методов можно выявить положение ребенка в группе сверстников и степень его популярности?
2. Используя известные вам социометрические методики, попытайтесь выявить наиболее популярных и отвергаемых детей в группе. Зафиксируйте положительные и отрицательные выборы детей в протоколе и составьте социограмму группы.
3. Понаблюдайте вместе с другими психологами за свободным взаимодействием двух-трех детей в группе детского сада; сопоставьте результаты своих наблюдений с наблюдениями ваших коллег; обсудите возможные совпадения и расхождения в результатах наблюдений за одними и теми же детьми.
4. Вместе с психологом или педагогом попытайтесь организовать одну из проблемных ситуаций («Строитель» или «Мозаика»); зафиксируйте в протоколе основные показатели отношения к сверстнику и сопоставьте их значение у разных детей.
5. Проведите методику «Картинки» с двумя-тремя детьми и проанализируйте сходство и различие в ответах детей.
6. Проведите с разными детьми методику «Рассказ о друге» и рисунок «Я и мой друг в детском саду». Сопоставьте характер ответов и рисунков отдельных детей.

ЧАСТЬ 2

Проблемные формы межличностных отношений дошкольников

Практически в каждой группе детского сада разворачивается сложная и порой драматичная картина межличностных отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу, а иногда делают мелкие пакости. Все эти отношения остро переживаются участниками и несут массу разнообразных эмоций. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения с взрослым.

Родители и воспитатели иногда не подозревают о той широкой гамме чувств и отношений, которую переживают их дети и, естественно, не придают особого значения

детским дружба́м, ссорам, обидам. Между тем опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Далеко не всегда этот опыт складывается удачно. У многих детей уже в дошкольном возрасте складывается и закрепляется негативное отношение к другим, которое может иметь весьма печальные отдаленные последствия. Вовремя определить проблемные формы межличностных отношений и помочь ребенку преодолеть их – важнейшая задача педагога и психолога.

Такая психолого-педагогическая помощь должна основываться на понимании психологических причин, лежащих в основе тех или иных проблем в межличностных отношениях детей. С помощью диагностических методов, изложенных в первой части пособия, педагог или психолог могут выявить истоки конфликтных форм поведения детей, которые всегда связаны с внутренними, личностными проблемами ребенка.

Внутренние причины, вызывающие устойчивый и часто воспроизводящийся конфликт ребенка со сверстниками, приводят к его объективной или субъективной изоляции, к чувству одиночества, которое является одним из самых тяжелых и деструктивных переживаний человека. Своевременное выявление межличностного и внутриличностного конфликта ребенка требует не только психологической наблюдательности, не только владения диагностическими методиками, но и знания психологической природы основных проблемных форм межличностных отношений.

Однако прежде чем говорить о проблемных формах межличностных отношений детей, следует остановиться на возрастной динамике их нормального развития.

В дошкольном возрасте (от 3 до 6–7 лет) межличностные отношения детей проходят достаточно сложный путь возрастного развития, в котором можно выделить **три основных этапа**.

I. Для младших дошкольников наиболее характерным является **индифферентно-доброжелательное отношение к другому** ребенку. Трехлетние дети безразличны к действиям сверстника и к его оценке со стороны взрослого. В то же время они, как правило, легко решают проблемные ситуации в пользу других: уступают очередь в игре, отдают свои предметы (правда, их подарки чаще адресованы взрослым (родителям или воспитателю), чем сверстникам). Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка. Малыш как бы не замечает действий и состояний сверстника. В то же время его присутствие повышает общую эмоциональность и активность ребенка. Об этом говорит стремление детей к эмоционально-практическому взаимодействию, подражание движениям сверстника. Та легкость, с которой трехлетние дети заражаются общими эмоциональными состояниями со сверстником, может свидетельствовать об особой общности с ним, которая выражается в обнаружении одинаковых свойств, вещей или действий. Ребенок, «смотрясь в сверстника», как бы объективирует себя и выделяет в самом себе

конкретные свойства. Но эта общность имеет чисто внешний, процессуальный и ситуативный характер.

II. Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста. В 4–5 лет картина взаимодействия детей существенно меняется. В средней группе резко возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. В процессе игры дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстников могут вызвать огорчение детей, а их неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника.

Все это позволяет говорить о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику, суть которой заключается в том, что дошкольник начинает относиться к самому себе через другого ребенка. В этом отношении другой ребенок **становится предметом постоянного сравнения с собой**. Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а на противопоставление себя и другого, что отражает прежде всего изменения в самосознании ребенка. Его Я «опредмечивается», в нем уже выделены отдельные умения, навыки и качества. Но выделяться и осознаваться они могут не сами по себе, а в сравнении с чьими-то другими, носителем которых может выступать равное, но другое существо, т. е. сверстник. Только через сравнение со сверстником можно оценить и утвердить себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а в глазах другого. Этим другим опять же для 4-5-летнего ребенка становится сверстник. Все это порождает многочисленные конфликты детей и такие явления, как хвастовство, демонстративность, конкурентность и пр. Однако эти явления можно рассматривать как возрастные особенности пятилеток. К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется.

III. К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий, а также эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями сверстника и эмоционально включены в них. Даже вопреки правилам игры они стремятся помочь ему, подсказать правильный ход. Если 4-5-летние дети охотно вслед за взрослым осуждают действия сверстника, то 6-летние, напротив, могут объединяться с товарищем в своем противостоянии взрослому. Все это может свидетельствовать о том, что просоциальные действия старших дошкольников направлены не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка.

К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может свидетельствовать о том, что ровесник становится

для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и своих предметов. Это дает основание говорить, что к концу дошкольного возраста возникает **личностное начало** в отношении детей к себе и к другому.

Такова в общих чертах возрастная логика развития отношения к сверстнику в дошкольном возрасте. Однако она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Широко известно, что существуют значительные индивидуальные различия в отношении ребенка к сверстникам, которые во многом определяют его самочувствие, положение среди других и в конечном счете особенности становления личности. Наибольшую тревогу вызывают проблемные формы межличностных отношений.

В этой части пособия будут рассмотрены наиболее типичные для дошкольников варианты конфликтных отношений ребенка к сверстникам. Среди них повышенная агрессивность, обидчивость, застенчивость и демонстративность дошкольников. Специальный раздел посвящен своеобразию отношений детей, растущих без семьи. С опорой на специальные психологические исследования будут рассмотрены поведенческая картина этих проблемных форм и психологические особенности детей с трудностями в межличностных отношениях.

Агрессивные дети

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее частых проблем в детском коллективе. Она волнует не только педагогов, но и родителей. Те или иные формы агрессии характерны для большинства дошкольников. Практически все дети ссорятся, дерутся, обзываются и пр. Обычно с усвоением правил и норм поведения эти непосредственные проявления детской агрессивности уступают место просоциальным формам поведения. Однако у определенной категории детей агрессия не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценного общения, деформируется его личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

В последние годы научный интерес к проблемам детской агрессивности существенно возрос. Учеными разных направлений предлагаются различные подходы к определению сущности агрессивного поведения, его психологических механизмов. При всем многообразии трактовок этого явления агрессивность в общих чертах понимается как **целенаправленное нанесение физического или психического ущерба другому лицу**.

В психологических исследованиях выявляется и описывается уровень агрессивного поведения и влияющие на него факторы. Среди этих факторов обычно выделяются особенности семейного воспитания, образцы агрессивного поведения, которые ребенок наблюдает на телеэкране или со стороны сверстников, уровень эмоционального

напряжения и фрустрации и пр. Однако очевидно, что все эти факторы вызывают агрессивное поведение далеко не у всех детей, а только у определенной части. В одной и той же семье, в сходных условиях воспитания вырастают разные по степени агрессивности дети.

Исследования и многолетние наблюдения показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Можно полагать, что уже в дошкольном возрасте складываются определенные **внутренние предпосылки**, способствующие проявлению агрессивности, что дети, склонные к насилию, существенно отличаются от своих миролюбивых сверстников не только по внешнему поведению, но и по своим психологическим характеристикам. Изучение этих характеристик чрезвычайно важно для понимания природы данного явления и для своевременного преодоления таких опасных тенденций. Чтобы выявить психологические особенности, отличающие агрессивных детей, необходимо сопоставить их с теми же характеристиками дошкольников, не проявляющих склонности к агрессии.

ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ГРУППЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Агрессивное поведение уже в дошкольном возрасте принимает разнообразные формы. В психологии принято выделять вербальную и физическую агрессию, каждая из которых может иметь прямые и косвенные формы. Наблюдения показывают, что все эти формы агрессивности существуют уже в группе детского сада. Остановимся на краткой характеристике разных видов агрессии в дошкольном возрасте.

Вербальная агрессия

1) **Косвенная вербальная агрессия** направлена на обвинение или угрозы сверстнику, которые осуществляются в различных высказываниях. В дошкольном возрасте это могут быть:

жалобы («А Вова меня стукнул», «А Чумариков постель не убрал» и пр.);

демонстративный крик, направленный на устранение сверстника («Уходи, надоел», «Не мешай»);

агрессивные фантазии («Если не будешь слушаться, к тебе придет милиционер и посадит в тюрьму»; «Я тебя догоню, покусая, посажу на самолет и отправлю на высокую гору, и будешь там сидеть один»).

2) **Прямая вербальная агрессия** представляет собой оскорбления и вербальные формы унижения другого. Традиционными детскими формами прямой вербальной агрессии являются:

дразнилки («ябеда-корябеда», «поросенок», «жора-обжора»);

оскорбления («жир-трест», «урод», «дебил»).

Физическая агрессия

1) **Косвенная физическая агрессия** направлена на принесение какого-либо материального ущерба другому через непосредственные физические действия. В дошкольном возрасте это могут быть:

разрушение продуктов деятельности другого (например, один ребенок разломал постройку из кубиков другого, или девочка замазала красками рисунок своей подруги);

уничтожение или порча чужих вещей (например, мальчик наносит удары по столу товарища и улыбается при виде его возмущения, или ребенок с силой бросает на пол чужую машинку и с удовлетворением наблюдает ужас и слезы ее владельца).

2) **Прямая физическая агрессия** представляет собой непосредственное нападение на другого и нанесение ему физической боли и унижения. Она может принимать символическую и реальную форму:

символическая агрессия представляет собой угрозы и запугивание (например, один ребенок показывает кулак другому или пугает его);

прямая агрессия – непосредственное физическое нападение (драка), которая у детей может включать укусы, царапанье, хватание за волосы, использование в качестве оружия палок, кубиков и пр.

Наиболее часто у подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия – от жалоб и агрессивных фантазий («Позову бандитов, они тебя побьют и завяжут») до прямых оскорблений («толстуха», «дурак», «ябеда и нытик»). У некоторых детей встречаются случаи физической агрессии – как косвенной (разрушение продуктов деятельности другого, поломка чужих игрушек и пр.), так и прямой (дети бьют сверстников кулаком или палкой по голове, кусаются, и т. п.)

Об агрессивности нельзя судить лишь по ее внешним проявлениям, необходимо знать ее мотивы и сопутствующие ей переживания. Выявление мотивов агрессивного поведения детей, изучение его психологических условий и вариантов настоятельно необходимо как для своевременной диагностики этого явления, так и для разработки коррекционных программ.

Очевидно, что каждый агрессивный акт имеет определенный повод и осуществляется в конкретной ситуации. Рассмотрение тех ситуаций, в которых наиболее часто проявляется агрессивное поведение, необходимо для понимания направленности агрессивного поведения, его причин и целей, что может пролить свет на его мотивацию. Среди причин, провоцирующих агрессивность детей, выделяются следующие:

привлечение к себе внимания сверстников (мальчик вырывает книгу у девочки или разбрасывает игрушки и начинает громко лаять, изображая злую собаку, чем, естественно, привлекает к себе внимание);

ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство (заметив, что партнер расстроился из-за того, что у него не хватает деталей, мальчик кричит: «Ха-ха-ха, так тебе и надо, у тебя ничего не получится, ты плакса и нытик»);

защита и месть (в ответ на нападение или насильственное изъятие игрушки дети отвечают яркими вспышками агрессии);

стремление быть главным (например, после неудачной попытки занять первое место в строю, мальчик отталкивает опередившего его друга, хватая за волосы и пытается стукнуть головой о стену);

стремление получить желанный предмет (чтобы обладать нужной игрушкой, некоторые дети прибегают к прямому насилию над сверстниками).

Как можно видеть, большинство проявлений агрессивного поведения наблюдается в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессивные действия используются как средства достижения определенной цели. Соответственно максимальное удовлетворение дети получают при достижении желанной цели – будь то внимание сверстников или привлекательная игрушка, – после чего агрессивные действия прекращаются.

Таким образом, в большинстве случаев агрессивные действия детей имеют инструментальный, или реактивный, характер. В то же время у отдельных детей наблюдаются агрессивные действия, не имеющие какой-либо цели и направленные исключительно на причинение вреда другому. Например, мальчик толкает девочку в бассейн и смеется над ее слезами, или девочка прячет тапочки своей подруги и с удовольствием наблюдает за ее переживаниями. Физическая боль или унижение сверстника вызывают у этих детей удовлетворение, а агрессия выступает при этом как самоцель. Такое поведение может свидетельствовать о склонности ребенка к враждебности и жестокости, что, естественно, вызывает особую тревогу.

Психологические особенности детей, склонных к агрессии

Те или иные формы агрессивного поведения наблюдаются у большинства дошкольников. В то же время некоторые дети проявляют значительно более выраженную склонность к агрессивности, которая проявляется в следующем:

1) высокая частота агрессивных действий – в течение часа наблюдений такие дети демонстрируют не менее четырех актов, направленных на причинение вреда сверстникам, в то время как у других детей отмечается не более одного;

2) преобладание прямой физической агрессии – если у большинства дошкольников чаще всего наблюдается вербальная агрессия, то эти дети часто используют прямое физическое насилие;

3) наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо цели (как у остальных дошкольников), а на физическую боль или страдание сверстников.

В соответствии с этими признаками можно выделить группу дошкольников с повышенной агрессивностью. Обычно их число составляет от 15 до 30 % от общего числа членов группы.

Попытаемся выяснить, чем определяется повышенная агрессивность дошкольников. Почему в одинаковых ситуациях одни дети причиняют боль и страдания сверстникам, а другие находят миролюбивые и конструктивные решения?

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень произвольности, неразвитость игровой деятельности, сниженную самооценку, нарушения в отношениях со сверстниками. Однако остается неясным, какие именно из этих особенностей в наибольшей мере влияют на агрессивность детей.

Сравнительный анализ данных показателей у агрессивных и неагрессивных дошкольников показывает, что по большому числу из них агрессивные дошкольники мало отличаются от своих сверстников. Так, уровень развития интеллекта агрессивных детей в среднем соответствует возрастной норме, а у некоторых даже превышает ее. У многих из них зафиксирован достаточно высокий социальный интеллект. Показатели развития произвольности в группе агрессивных детей в целом несколько ниже; однако некоторые агрессивные дети имеют хорошо развитую произвольность.

Принято считать, что агрессивных детей отличает неумение играть, отсутствие игровых навыков. Действительно, среди агрессивных дошкольников больше детей, не умеющих играть, и меньше тех, кто достиг высшего уровня развития игры. Однако наблюдения показывают, что некоторые агрессивные дети обладают хорошо развитой игровой деятельностью и могут организовать интересную игру. Поэтому уровень развития игровой деятельности, как и уровень развития интеллекта, нельзя считать главной причиной агрессивного поведения.

Существует мнение, что агрессивных детей отличает неадекватная самооценка – завышенная или заниженная. Однако специальные исследования показывают, что средний уровень самооценки агрессивных детей мало отличает их от остальных. Вместе с тем, несмотря на незначительные различия в средних показателях самооценки, выяснилось, что у агрессивных детей более существенные расхождения между их самооценкой и ожидаемой оценкой со стороны сверстников.

Имея достаточно высокую самооценку, эти дети явно сомневаются в положительном отношении со стороны сверстников. Данный факт может свидетельствовать о том, что эти дети более остро и напряженно переживают свою «недооцененность», не признавая своих достоинств со стороны сверстников. Характерно, что эти переживания, как правило, не соответствуют реальности. По своему социальному статусу в группе сверстников агрессивные дети мало отличаются от других: среди них есть и предпочитаемые и отвергаемые сверстниками и даже лидеры. Следовательно, эти тяжелые переживания вызваны не действительным положением ребенка в детской группе, а его субъективным восприятием отношения к себе. Такому ребенку кажется, что его не ценят, не видят его достоинств.

Наиболее существенные различия между двумя группами выявляются по способу выхода из конфликтной ситуации и по отношению ребенка к сверстникам. При решении

конфликтных ситуаций, изображенных на картинках (например, кто-то берет чужую игрушку, или рушит постройку других, или ломает игрушку), на вопрос, что бы ты сделал на месте обиженного ребенка, практически все агрессивные дети дают ответы типа: «Дам ботинком по животу», «Схвачу и посажу в клетку», «Убью», «Изобью» и пр. В отличие от этого, остальные дети в большинстве случаев придумывают более конструктивные и миролюбивые ответы: «Починю», «Сделаю новую», «Пойду играть в другую игру», «Заплачу и пожалуюсь маме». Показательно, что, интерпретируя сюжеты картинок, все агрессивные дети приписывают изображенным персонажам враждебные намерения: «Он нарочно сломал», «Украл», «Сейчас будет бить».

Остальные дети достаточно часто интерпретируют те же сюжеты как бесконфликтные: «Случайно сломали домик, нужно починить», «Он поиграет и вернет», «Они договорятся и пойдут играть вместе».

Еще более существенные различия выявляются в процессе реального взаимодействия детей. В ситуациях совместной деятельности («Раскрась картинку», «Мозаика», «Ателье») агрессивные дети проявляют меньший интерес к работе партнера. Они демонстрируют ярко отрицательное, а иногда и агрессивное отношение к успехам сверстника (вырывают его рисунок, пытаются стукнуть), чрезвычайно редко уступают свои предметы (карандаши, детали мозаики или кукольной одежды). В отличие от них дети, не склонные к агрессии, достаточно часто помогают партнеру и уступают свои предметы.

Эти данные дают основание полагать, что главной отличительной чертой агрессивных детей является их **отношение к сверстнику**. Другой ребенок выступает для них как противник, как конкурент, как препятствие, которое нужно устранить. Такое отношение нельзя свести к недостатку коммуникативных навыков (заметим, что многие агрессивные дети в ряде случаев демонстрируют вполне адекватные способы общения и при этом проявляют незаурядную изобретательность, придумывая разнообразные формы нанесения ущерба сверстникам). Можно полагать, что это отношение отражает особый склад личности, ее направленность, которая порождает специфическое восприятие другого **как врага**.

Агрессивный ребенок имеет предвзятое мнение о том, что поступками окружающих руководит враждебность, он приписывает другим враждебные намерения и пренебрежение к себе. Такое приписывание враждебности проявляется в следующем:

в представлениях о своей недооцененности со стороны сверстников;

в приписывании агрессивных намерений при решении конфликтных ситуаций;

в реальном взаимодействии детей, где они постоянно ждут нападения или подвоха со стороны партнера.

Все это говорит о том, что главные проблемы агрессивных детей лежат в сфере отношений со сверстниками. Однако эти проблемы неоднородны в группе агрессивных дошкольников.

При обследовании агрессивных детей выявлены существенные индивидуальные различия как в характере поведения, так и в психологических характеристиках. Рассмотрим индивидуальные варианты агрессивности в дошкольном возрасте.

Методические рекомендации по проведению диагностики межличностных отношений

Выявление особенностей отношения ребенка к своим сверстникам является достаточно сложной и тонкой областью практической и клинической психологии. Большинство приведенных выше методик достаточно сложно не столько по своей организации, сколько по анализу результатов и интерпретации данных. Их проведение требует достаточно высокой психологической квалификации и опыта работы с детьми. Поэтому первоначально данные методики следует проводить под руководством опытного психолога, обсуждая с ним полученные данные. Использование предложенных диагностических методик может дать достаточно надежные и достоверные результаты только при соблюдении следующих условий.

Во-первых, описанные выше методики должны использоваться в комплексе (не менее трех-четырех методик). Ни одна из них в отдельности не может дать достаточно полной и надежной информации. Особенно важно **сочетание объективных и субъективных методов**. Использование проективных методик обязательно должно дополняться наблюдением за поведением детей в естественных условиях или в проблемных ситуациях. В случае расхождения результатов разных методик у одного ребенка диагностическое обследование следует продолжить, используя новые дополнительные методики.

Во-вторых, большинство предложенных методик рассчитаны на **индивидуальную работу с ребенком** (или с небольшой группой детей). Присутствие и вмешательство посторонних детей и взрослых может существенно повлиять на поведение и на ответы детей, исказив реальную картину их отношений. Поэтому диагностику лучше проводить в отдельном помещении, где ничто не отвлекает ребенка от решения предложенной задачи.

В-третьих, необходимым условием проведения всех диагностических процедур являются **доверительные и доброжелательные отношения** между ребенком и взрослым. Без такого доверия и чувства безопасности со стороны ребенка рассчитывать на получение достоверных данных нельзя. Поэтому диагностические методики нельзя осуществлять при первой встрече незнакомого взрослого с детьми. Нужно предварительное знакомство и установление необходимого контакта.

В-четвертых, диагностическое обследование нужно проводить **в естественной и привычной для дошкольников форме игры или беседы**. Ребенок ни в коем случае не должен чувствовать и подозревать, что его изучают, оценивают или обследуют. Любые оценки, порицания или поощрения недопустимы. Если ребенок отказывается от решения

той или иной задачи (или от ответа на вопрос), диагностическую процедуру следует отложить или предложить ему другое занятие.

В-пятых, результаты диагностического обследования должны оставаться только в сфере компетенции психолога-диагноста. Ни в коем случае **нельзя сообщать их самому ребенку и его родителям**. Замечания о том, что ребенок слишком агрессивен или что его не принимают сверстники, недопустимы. Столь же недопустимыми являются похвалы и сообщения о достижениях ребенка в общении со сверстниками. Результаты диагностики могут использоваться только для выявления и более глубокого понимания внутренних проблем ребенка, что существенно облегчит оказание ему своевременной и адекватной психологической помощи.

И наконец, следует помнить, что в сфере межличностных отношений в дошкольном возрасте еще **нельзя ставить окончательный диагноз** даже при использовании всех возможных методик. У многих детей отношение к сверстникам является неустойчивым; оно зависит от множества ситуативных факторов. В одних случаях они могут демонстрировать внимание и поддержку сверстникам, в других – враждебное и негативное отношение к ним. В этом возрасте сфера межличностных отношений (как и самосознания) находится в процессе интенсивного становления. Поэтому давать однозначное и окончательное заключение об индивидуальных особенностях ребенка недопустимо.

Вместе с тем предложенные выше методики помогают выявить определенные тенденции в развитии отношения ребенка к сверстникам и к самому себе. Особое внимание психолога должны привлекать случаи игнорирования сверстников, страх перед ними, враждебное отношение к другим, подавление и обвинение их и пр. Использование предложенных методик будет способствовать своевременному выявлению этих тенденций и поможет обнаружить детей, представляющих своеобразную группу риска в развитии проблемных форм межличностных отношений. Конкретному описанию таких проблемных форм посвящена следующая часть пособия.

Вопросы и задания

1. С помощью каких методов можно выявить положение ребенка в группе сверстников и степень его популярности?
2. Используя известные вам социометрические методики, попытайтесь выявить наиболее популярных и отвергаемых детей в группе. Зафиксируйте положительные и отрицательные выборы детей в протоколе и составьте социограмму группы.
3. Понаблюдайте вместе с другими психологами за свободным взаимодействием двух-трех детей в группе детского сада; сопоставьте результаты своих наблюдений с наблюдениями ваших коллег; обсудите возможные совпадения и расхождения в результатах наблюдений за одними и теми же детьми.

4. Вместе с психологом или педагогом попытайтесь организовать одну из проблемных ситуаций («Строитель» или «Мозаика»); зафиксируйте в протоколе основные показатели отношения к сверстнику и сопоставьте их значение у разных детей.
5. Проведите методику «Картинки» с двумя-тремя детьми и проанализируйте сходство и различие в ответах детей.
6. Проведите с разными детьми методику «Рассказ о друге» и рисунок «Я и мой друг в детском саду». Сопоставьте характер ответов и рисунков отдельных детей.

ЧАСТЬ 2

Проблемные формы межличностных отношений дошкольников

Практически в каждой группе детского сада разворачивается сложная и порой драматичная картина межличностных отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу, а иногда делают мелкие пакости. Все эти отношения остро переживаются участниками и несут массу разнообразных эмоций. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения с взрослым.

Родители и воспитатели иногда не подозревают о той широкой гамме чувств и отношений, которую переживают их дети и, естественно, не придают особого значения детским дружбам, ссорам, обидам. Между тем опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Далеко не всегда этот опыт складывается удачно. У многих детей уже в дошкольном возрасте складывается и закрепляется негативное отношение к другим, которое может иметь весьма печальные отдаленные последствия. Вовремя определить проблемные формы межличностных отношений и помочь ребенку преодолеть их – важнейшая задача педагога и психолога.

Такая психолого-педагогическая помощь должна основываться на понимании психологических причин, лежащих в основе тех или иных проблем в межличностных отношениях детей. С помощью диагностических методов, изложенных в первой части пособия, педагог или психолог могут выявить истоки конфликтных форм поведения детей, которые всегда связаны с внутренними, личностными проблемами ребенка.

Внутренние причины, вызывающие устойчивый и часто воспроизводящийся конфликт ребенка со сверстниками, приводят к его объективной или субъективной изоляции, к чувству одиночества, которое является одним из самых тяжелых и деструктивных переживаний человека. Своевременное выявление межличностного и внутриличностного конфликта ребенка требует не только психологической наблюдательности, не только владения диагностическими методиками, но и знания психологической природы основных проблемных форм межличностных отношений.

Однако прежде чем говорить о проблемных формах межличностных отношений детей, следует остановиться на возрастной динамике их нормального развития.

В дошкольном возрасте (от 3 до 6–7 лет) межличностные отношения детей проходят достаточно сложный путь возрастного развития, в котором можно выделить **три основных этапа**.

I. Для младших дошкольников наиболее характерным является **индифферентно-доброжелательное отношение к другому** ребенку. Трехлетние дети безразличны к действиям сверстника и к его оценке со стороны взрослого. В то же время они, как правило, легко решают проблемные ситуации в пользу других: уступают очередь в игре, отдают свои предметы (правда, их подарки чаще адресованы взрослым (родителям или воспитателю), чем сверстникам). Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка. Малыш как бы не замечает действий и состояний сверстника. В то же время его присутствие повышает общую эмоциональность и активность ребенка. Об этом говорит стремление детей к эмоционально-практическому взаимодействию, подражание движениям сверстника. Та легкость, с которой трехлетние дети заражаются общими эмоциональными состояниями со сверстником, может свидетельствовать об особой общности с ним, которая выражается в обнаружении одинаковых свойств, вещей или действий. Ребенок, «смотрясь в сверстника», как бы объективирует себя и выделяет в самом себе конкретные свойства. Но эта общность имеет чисто внешний, процессуальный и ситуативный характер.

II. Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста. В 4–5 лет картина взаимодействия детей существенно меняется. В средней группе резко возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. В процессе игры дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстников могут вызвать огорчение детей, а их неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника.

Все это позволяет говорить о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику, суть которой заключается в том, что дошкольник начинает относиться к самому себе через другого ребенка. В этом отношении другой ребенок **становится предметом постоянного сравнения с собой**. Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а на противопоставление себя и другого, что отражает прежде всего изменения в самосознании ребенка. Его Я «опредмечивается», в нем уже выделены отдельные умения, навыки и качества. Но выделяться и осознаваться они могут не сами по себе, а в сравнении с чьими-то другими, носителем которых может выступать равное, но другое существо, т. е. сверстник. Только через сравнение со сверстником можно оценить и утвердить себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а в глазах другого. Этим другим опять же для 4-5-летнего ребенка становится сверстник. Все это порождает многочисленные конфликты детей и

такие явления, как хвастовство, демонстративность, конкурентность и пр. Однако эти явления можно рассматривать как возрастные особенности пятилеток. К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется.

III. К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий, а также эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями сверстника и эмоционально включены в них. Даже вопреки правилам игры они стремятся помочь ему, подсказать правильный ход. Если 4-5-летние дети охотно вслед за взрослым осуждают действия сверстника, то 6-летние, напротив, могут объединяться с товарищем в своем противостоянии взрослому. Все это может свидетельствовать о том, что просоциальные действия старших дошкольников направлены не на положительную оценку взрослого и не на соблюдение моральных норм, а непосредственно на другого ребенка.

К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может свидетельствовать о том, что ровесник становится для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и своих предметов. Это дает основание говорить, что к концу дошкольного возраста возникает **личностное начало** в отношении детей к себе и к другому.

Такова в общих чертах возрастная логика развития отношения к сверстнику в дошкольном возрасте. Однако она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Широко известно, что существуют значительные индивидуальные различия в отношении ребенка к сверстникам, которые во многом определяют его самочувствие, положение среди других и в конечном счете особенности становления личности. Наибольшую тревогу вызывают проблемные формы межличностных отношений.

В этой части пособия будут рассмотрены наиболее типичные для дошкольников варианты конфликтных отношений ребенка к сверстникам. Среди них повышенная агрессивность, обидчивость, застенчивость и демонстративность дошкольников. Специальный раздел посвящен своеобразию отношений детей, растущих без семьи. С опорой на специальные психологические исследования будут рассмотрены поведенческая картина этих проблемных форм и психологические особенности детей с трудностями в межличностных отношениях.

Агрессивные дети

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее частых проблем в детском коллективе. Она волнует не только педагогов, но и родителей. Те или иные формы агрессии характерны для большинства дошкольников. Практически все дети ссорятся,

дерутся, обзываются и пр. Обычно с усвоением правил и норм поведения эти непосредственные проявления детской агрессивности уступают место просоциальным формам поведения. Однако у определенной категории детей агрессия не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценного общения, деформируется его личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

В последние годы научный интерес к проблемам детской агрессивности существенно возрос. Учеными разных направлений предлагаются различные подходы к определению сущности агрессивного поведения, его психологических механизмов. При всем многообразии трактовок этого явления агрессивность в общих чертах понимается как **целенаправленное нанесение физического или психического ущерба другому лицу.**

В психологических исследованиях выявляется и описывается уровень агрессивного поведения и влияющие на него факторы. Среди этих факторов обычно выделяются особенности семейного воспитания, образцы агрессивного поведения, которые ребенок наблюдает на телеэкране или со стороны сверстников, уровень эмоционального напряжения и фрустрации и пр. Однако очевидно, что все эти факторы вызывают агрессивное поведение далеко не у всех детей, а только у определенной части. В одной и той же семье, в сходных условиях воспитания вырастают разные по степени агрессивности дети.

Исследования и многолетние наблюдения показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Можно полагать, что уже в дошкольном возрасте складываются определенные **внутренние предпосылки**, способствующие проявлению агрессивности, что дети, склонные к насилию, существенно отличаются от своих миролюбивых сверстников не только по внешнему поведению, но и по своим психологическим характеристикам. Изучение этих характеристик чрезвычайно важно для понимания природы данного явления и для своевременного преодоления таких опасных тенденций. Чтобы выявить психологические особенности, отличающие агрессивных детей, необходимо сопоставить их с теми же характеристиками дошкольников, не проявляющих склонности к агрессии.

ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ГРУППЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Агрессивное поведение уже в дошкольном возрасте принимает разнообразные формы. В психологии принято выделять вербальную и физическую агрессию, каждая из которых может иметь прямые и косвенные формы. Наблюдения показывают, что все эти формы агрессивности существуют уже в группе детского сада. Остановимся на краткой характеристике разных видов агрессии в дошкольном возрасте.

Вербальная агрессия

1) **Косвенная вербальная агрессия** направлена на обвинение или угрозы сверстнику, которые осуществляются в различных высказываниях. В дошкольном возрасте это могут быть:

жалобы («А Вова меня стукнул», «А Чумариков постель не убрал» и пр.);

демонстративный крик, направленный на устранение сверстника («Уходи, надоел», «Не мешай»);

агрессивные фантазии («Если не будешь слушаться, к тебе придет милиционер и посадит в тюрьму»; «Я тебя догоню, покусая, посажу на самолет и отправлю на высокую гору, и будешь там сидеть один»).

2) **Прямая вербальная агрессия** представляет собой оскорбления и вербальные формы унижения другого. Традиционными детскими формами прямой вербальной агрессии являются:

дразнилки («ябеда-корябеда», «поросенок», «жора-обжора»);

оскорбления («жир-трест», «урод», «дебил»).

Физическая агрессия

1) **Косвенная физическая агрессия** направлена на принесение какого-либо материального ущерба другому через непосредственные физические действия. В дошкольном возрасте это могут быть:

разрушение продуктов деятельности другого (например, один ребенок разломал постройку из кубиков другого, или девочка замазала красками рисунок своей подруги);

уничтожение или порча чужих вещей (например, мальчик наносит удары по столу товарища и улыбается при виде его возмущения, или ребенок с силой бросает на пол чужую машинку и с удовлетворением наблюдает ужас и слезы ее владельца).

2) **Прямая физическая агрессия** представляет собой непосредственное нападение на другого и нанесение ему физической боли и унижения. Она может принимать символическую и реальную форму:

символическая агрессия представляет собой угрозы и запугивание (например, один ребенок показывает кулак другому или пугает его);

прямая агрессия – непосредственное физическое нападение (драка), которая у детей может включать укусы, царапанье, хватание за волосы, использование в качестве оружия палок, кубиков и пр.

Наиболее часто у подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия – от жалоб и агрессивных фантазий («Позову бандитов, они тебя побьют и завяжут») до прямых оскорблений («толстуха», «дурак», «ябеда и нытик»). У некоторых детей встречаются случаи физической агрессии – как косвенной (разрушение продуктов деятельности другого, поломка чужих игрушек и пр.), так и прямой (дети бьют сверстников кулаком или палкой по голове, кусаются, и т. п.)

Об агрессивности нельзя судить лишь по ее внешним проявлениям, необходимо знать ее мотивы и сопутствующие ей переживания. Выявление мотивов агрессивного поведения детей, изучение его психологических условий и вариантов настоятельно необходимо как для своевременной диагностики этого явления, так и для разработки коррекционных программ.

Очевидно, что каждый агрессивный акт имеет определенный повод и осуществляется в конкретной ситуации. Рассмотрение тех ситуаций, в которых наиболее часто проявляется агрессивное поведение, необходимо для понимания направленности агрессивного поведения, его причин и целей, что может пролить свет на его мотивацию.

Среди причин, провоцирующих агрессивность детей, выделяются следующие:

привлечение к себе внимания сверстников (мальчик вырывает книгу у девочки или разбрасывает игрушки и начинает громко лаять, изображая злую собаку, чем, естественно, привлекает к себе внимание);

ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство (заметив, что партнер расстроился из-за того, что у него не хватает деталей, мальчик кричит: «Ха-ха-ха, так тебе и надо, у тебя ничего не получится, ты плакса и нытик»);

защита и месть (в ответ на нападение или насильственное изъятие игрушки дети отвечают яркими вспышками агрессии);

стремление быть главным (например, после неудачной попытки занять первое место в строю, мальчик отталкивает опередившего его друга, хватая за волосы и пытается стукнуть головой о стену);

стремление получить желанный предмет (чтобы обладать нужной игрушкой, некоторые дети прибегали к прямому насилию над сверстниками).

Как можно видеть, большинство проявлений агрессивного поведения наблюдается в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессивные действия используются как средства достижения определенной цели. Соответственно максимальное удовлетворение дети получают при достижении желанной цели – будь то внимание сверстников или привлекательная игрушка, – после чего агрессивные действия прекращаются.

Таким образом, в большинстве случаев агрессивные действия детей имеют инструментальный, или реактивный, характер. В то же время у отдельных детей наблюдаются агрессивные действия, не имеющие какой-либо цели и направленные исключительно на причинение вреда другому. Например, мальчик толкает девочку в бассейн и смеется над ее слезами, или девочка прячет тапочки своей подруги и с удовольствием наблюдает за ее переживаниями. Физическая боль или унижение сверстника вызывают у этих детей удовлетворение, а агрессия выступает при этом как самоцель. Такое поведение может свидетельствовать о склонности ребенка к враждебности и жестокости, что, естественно, вызывает особую тревогу.

Психологические особенности детей, склонных к агрессии

Те или иные формы агрессивного поведения наблюдаются у большинства дошкольников. В то же время некоторые дети проявляют значительно более выраженную склонность к агрессивности, которая проявляется в следующем:

1) высокая частота агрессивных действий – в течение часа наблюдений такие дети демонстрируют не менее четырех актов, направленных на причинение вреда сверстникам, в то время как у других детей отмечается не более одного;

2) преобладание прямой физической агрессии – если у большинства дошкольников чаще всего наблюдается вербальная агрессия, то эти дети часто используют прямое физическое насилие;

3) наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо цели (как у остальных дошкольников), а на физическую боль или страдание сверстников.

В соответствии с этими признаками можно выделить группу дошкольников с повышенной агрессивностью. Обычно их число составляет от 15 до 30 % от общего числа членов группы.

Попытаемся выяснить, чем определяется повышенная агрессивность дошкольников. Почему в одинаковых ситуациях одни дети причиняют боль и страдания сверстникам, а другие находят миролюбивые и конструктивные решения?

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень произвольности, неразвитость игровой деятельности, сниженную самооценку, нарушения в отношениях со сверстниками. Однако остается неясным, какие именно из этих особенностей в наибольшей мере влияют на агрессивность детей.

Сравнительный анализ данных показателей у агрессивных и неагрессивных дошкольников показывает, что по большинству из них агрессивные дошкольники мало отличаются от своих сверстников. Так, уровень развития интеллекта агрессивных детей в среднем соответствует возрастной норме, а у некоторых даже превышает ее. У многих из них зафиксирован достаточно высокий социальный интеллект. Показатели развития произвольности в группе агрессивных детей в целом несколько ниже; однако некоторые агрессивные дети имеют хорошо развитую произвольность.

Принято считать, что агрессивных детей отличает неумение играть, отсутствие игровых навыков. Действительно, среди агрессивных дошкольников больше детей, не умеющих играть, и меньше тех, кто достиг высшего уровня развития игры. Однако наблюдения показывают, что некоторые агрессивные дети обладают хорошо развитой игровой деятельностью и могут организовать интересную игру. Поэтому уровень развития игровой деятельности, как и уровень развития интеллекта, нельзя считать главной причиной агрессивного поведения.

Существует мнение, что агрессивных детей отличает неадекватная самооценка – завышенная или заниженная. Однако специальные исследования показывают, что

средний уровень самооценки агрессивных детей мало отличает их от остальных. Вместе с тем, несмотря на незначительные различия в средних показателях самооценки, выяснилось, что у агрессивных детей более существенные расхождения между их самооценкой и ожидаемой оценкой со стороны сверстников.

Имея достаточно высокую самооценку, эти дети явно сомневаются в положительном отношении со стороны сверстников. Данный факт может свидетельствовать о том, что эти дети более остро и напряженно переживают свою «недооцененность», не признанность своих достоинств со стороны сверстников. Характерно, что эти переживания, как правило, не соответствуют реальности. По своему социальному статусу в группе сверстников агрессивные дети мало отличаются от других: среди них есть и предпочитаемые и отвергаемые сверстниками и даже лидеры. Следовательно, эти тяжелые переживания вызваны не действительным положением ребенка в детской группе, а его субъективным восприятием отношения к себе. Такому ребенку кажется, что его не ценят, не видят его достоинств.

Наиболее существенные различия между двумя группами выявляются по способу выхода из конфликтной ситуации и по отношению ребенка к сверстникам. При решении конфликтных ситуаций, изображенных на картинках (например, кто-то берет чужую игрушку, или рушит постройку других, или ломает игрушку), на вопрос, что бы ты сделал на месте обиженного ребенка, практически все агрессивные дети дают ответы типа: «Дам ботинком по животу», «Схвачу и посажу в клетку», «Убью», «Изобью» и пр. В отличие от этого, остальные дети в большинстве случаев придумывают более конструктивные и миролюбивые ответы: «Починю», «Сделаю новую», «Пойду играть в другую игру», «Заплачу и пожалуюсь маме». Показательно, что, интерпретируя сюжеты картинок, все агрессивные дети приписывают изображенным персонажам враждебные намерения: «Он нарочно сломал», «Украл», «Сейчас будет бить».

Остальные дети достаточно часто интерпретируют те же сюжеты как бесконфликтные: «Случайно сломали домик, нужно починить», «Он поиграет и вернет», «Они договорятся и пойдут играть вместе».

Еще более существенные различия выявляются в процессе реального взаимодействия детей. В ситуациях совместной деятельности («Раскрась картинку», «Мозаика», «Ателье») агрессивные дети проявляют меньший интерес к работе партнера. Они демонстрируют ярко отрицательное, а иногда и агрессивное отношение к успехам сверстника (вырывают его рисунок, пытаются стукнуть), чрезвычайно редко уступают свои предметы (карандаши, детали мозаики или кукольной одежды). В отличие от них дети, не склонные к агрессии, достаточно часто помогают партнеру и уступают свои предметы.

Эти данные дают основание полагать, что главной отличительной чертой агрессивных детей является их **отношение к сверстнику**. Другой ребенок выступает для них как противник, как конкурент, как препятствие, которое нужно устранить. Такое отношение нельзя свести к недостатку коммуникативных навыков (заметим, что многие агрессивные дети в ряде случаев демонстрируют вполне адекватные способы общения и при этом

проявляют незаурядную изобретательность, придумывая разнообразные формы нанесения ущерба сверстникам). Можно полагать, что это отношение отражает особый склад личности, ее направленность, которая порождает специфическое восприятие другого **как врага**.

Агрессивный ребенок имеет предвзятое мнение о том, что поступками окружающих руководит враждебность, он приписывает другим враждебные намерения и пренебрежение к себе. Такое приписывание враждебности проявляется в следующем:

в представлениях о своей недооцененности со стороны сверстников;

в приписывании агрессивных намерений при решении конфликтных ситуаций;

в реальном взаимодействии детей, где они постоянно ждут нападения или подвоха со стороны партнера.

Все это говорит о том, что главные проблемы агрессивных детей лежат в сфере отношений со сверстниками. Однако эти проблемы неоднородны в группе агрессивных дошкольников.

При обследовании агрессивных детей выявлены существенные индивидуальные различия как в характере поведения, так и в психологических характеристиках. Рассмотрим индивидуальные варианты агрессивности в дошкольном возрасте.

Застенчивые дети[\[2\]](#)

Застенчивость является одной из самых распространенных и самых сложных проблем межличностных отношений. Известно, что застенчивость порождает ряд существенных трудностей в общении людей и в их отношениях. Среди них такие, как проблема познакомиться с новыми людьми, отрицательные эмоциональные состояния в ходе общения, трудности в выражении своего мнения, излишняя сдержанность, неумелое представление себя, скованность в присутствии других людей и пр.

Происхождение этой особенности, как и большинства других внутренних психологических проблем человека, уходит своими корнями в детство. Наблюдения показали, что застенчивость появляется у многих детей уже в 3-4-летнем возрасте и сохраняется на протяжении всего дошкольного детства. Практически все дети, которые вели себя застенчиво в 3 года, сохранили это качество до 7 лет. Вместе с тем выраженность застенчивости претерпевает изменения на протяжении дошкольного периода. Слабее всего она проявляется в младшем дошкольном возрасте, резко возрастает на пятом году жизни и сокращается к 7 годам. При этом на пятом году жизни усиление застенчивости приобретает характер возрастного феномена. Выраженность застенчивости здесь, очевидно, связана со становлением новой потребности в общении ребенка со взрослым. Известно, что именно в этом возрасте складывается потребность ребенка в признании и уважении. У некоторых детей данное качество остается устойчивой чертой личности, которая во многом усложняет и омрачает жизнь человека. Поэтому для педагога и

практического психолога очень важно вовремя распознать эту черту и остановить ее чрезмерное развитие.

КРИТЕРИИ ВЫЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВЫХ ДЕТЕЙ

Первый вопрос, который возникает перед педагогом и практическим психологом: каких детей следует отнести к группе застенчивых, а каких – к группе незастенчивых? Опираясь на жизненный опыт и на имеющиеся в литературе данные, можно выделить следующие особенности, отличающие поведение застенчивых детей.

В их поведении обычно отражается борьба двух противоположных тенденций приближения-удаления, чаще всего проявляющаяся при встрече с незнакомыми людьми. Застенчивый ребенок, с одной стороны, хочет подойти к незнакомому взрослому, начинает движение к нему, но по мере приближения останавливается, возвращается назад или обходит нового человека стороной. Такое поведение называют **амбивалентным**.

Избирательность в контактах с людьми: предпочтение общения с близкими и хорошо знакомыми и отказ или **затруднения в общении с посторонними людьми**. При встрече и в ходе общения с посторонними ребенок испытывает **эмоциональный дискомфорт**, который проявляется в робости, неуверенности, напряжении, выражении амбивалентных эмоций: удовольствия общения и в то же время тревоги или страха перед другими.

Страх любых публичных выступлений, даже если это всего-навсего необходимость отвечать на вопросы знакомого педагога или воспитателя на занятиях.

Наблюдая за поведением дошкольников, можно без труда заметить вышеперечисленные особенности у некоторых из них. Этим детей можно отнести к группе застенчивых.

Помимо этого, следует провести еще несколько дополнительных проб, в которых ребенок ставится в новые, необычные для него обстоятельства и где выявляется отношение детей к необычному для них виду деятельности. С этой целью можно, например, попросить ребенка сделать рисунок на листе старой губной помадой или предложить ему открыто и ярко проявить свои эмоции в какой-либо игровой ситуации. Попробуйте организовать игру-драматизацию, в которой ребенок выступает в роли капитана корабля, который должен был, перекрикивая шум волн, успокоить бушующее море и спасти пассажиров во время шторма. Можно также побеседовать с ребенком на личные темы: сообщить что-нибудь о себе, а потом попросить его рассказать о нем самом (что он любит, с кем дружит, чем предпочитает заниматься и пр.).

Застенчивые дети будут испытывать особую робость и смущение, когда им предлагается деятельность, заведомо не одобряемая взрослыми. В этой ситуации дети как будто ждут подвоха, испуганно и смущенно отказываются даже дотронуться до губной помады, прячут руки за спину, испуганно произносят: «Я не могу», «Я не умею», «Я не хочу», «Я испачкаюсь». Если ребенок все же преодолет свою скованность и начнет рисовать, то будет делать это осторожно, робко, смущенно, ожидая осуждения взрослого.

Незастенчивые дети в такой ситуации обычно весело смеются, воспринимая ее как игру, рисуют охотно, уверенно и смело.

Такое же смущение вызывает у застенчивых дошкольников и необходимость проявить себя в игре. Играя роль капитана, они замирают на месте, едва шевелят губами, пытаются произнести нужные слова, смущенно-виновато смотрят на взрослого. Если обычные, незастенчивые дети с восторгом принимают роль капитана корабля, изо всех сил стараются перекричать шум волн и утихомирить стихию, то застенчивые дети отказываются от этой роли или шепотом произносят что-то себе под нос.

В процессе бесед на личностные темы, когда застенчивый ребенок сталкивается с необходимостью проявить свои желания, чувства, он начинает вести себя особенно сдержанно, испытывает напряжение и скованность.

Итак, застенчивость проявляется в самых разных ситуациях общения ребенка, даже тогда, когда оно имеет явно игровой характер. Что кроется за таким поведением? Какова психологическая природа детской застенчивости?

Анализ показывает, что застенчивых детей отличает повышенная чувствительность ребенка к оценке взрослого (как реальной, так и ожидаемой). У застенчивых детей наблюдается **обостренное восприятие и ожидание оценки**. Удача вдохновляет и успокаивает их, но малейшее замечание тормозит деятельность и вызывает новый всплеск робости и смущения. Ребенок ведет себя застенчиво в ситуациях, в которых ожидает неуспех. В случаях затруднения он робко смотрит взрослому в глаза, не решаясь попросить помощи. Иногда, преодолевая внутреннее напряжение, смущенно улыбается, ежится и тихо произносит: «Не получается». Ребенок одновременно неуверен и в правильности своих действий, и в положительной оценке взрослого. Это ярко проявляется в новых, иногда необычных ситуациях, например в ситуации с губной помадой. Застенчивый ребенок, с одной стороны, хочет привлечь к себе внимание взрослого, но с другой – очень боится выделиться из группы сверстников, оказаться в центре внимания. Особенно это обнаруживается в ситуациях первой встречи взрослого с ребенком, а также в начале любой совместной деятельности.

Следует подчеркнуть особую, характерную для застенчивых детей потребность оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства. Эта потребность действует одновременно с доброжелательным отношением ребенка к взрослому, желанием общаться с ним. Данная особенность наиболее ярко проявляется у 5-6-летних застенчивых детей в личностном общении. Ребенок с интересом слушает взрослого, внимательно и сочувственно смотрит ему в глаза, но упорно молчит и отводит взгляд, как только его просят рассказать что-либо о себе.

Итак, основные затруднения в общении застенчивого ребенка с другими людьми, по-видимому, связаны со сферой его собственного **отношения к себе и восприятия отношения других**.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАСТЕНЧИВЫХ ДЕТЕЙ

Результаты исследования самооценки (методика «Лесенка») показали, что на протяжении всего дошкольного возраста застенчивые дети имеют высокую общую самооценку и ничем не отличаются от своих незастенчивых сверстников. Эти данные вносят коррективы в общепринятое представление о низкой самооценке застенчивого ребенка. Вместе с тем у таких детей намечается **разрыв в оценке себя самим и другими людьми**. Наиболее резкие различия обнаружены в оценках детей воспитателями. У незастенчивых детей такие разрывы наблюдаются редко и выражаются намного слабее.

У застенчивых детей обнаруживается гораздо более ярко выраженная дисгармония в общей самооценке. На протяжении всего дошкольного возраста у них сохраняется высокая самооценка и гораздо более низкая оценка с точки зрения других людей. Ожидание ребенком критического отношения к себе со стороны взрослых во многом определяет его робость и смущение. Особенно ярко это проявляется в общении с незнакомыми людьми, отношение которых к себе им неизвестно. Не решаясь получить поддержку у взрослого, дети иногда прибегают к своеобразному способу усиления **Я**, принося на занятие любимую игрушку и прижимая ее к себе в случае затруднения, или просят взять с собой сверстника. Незнание оценки взрослого «парализует» ребенка; он всеми силами стремится уйти от этой ситуации, переключить внимание с себя на что-то другое.

Другим параметром самооценки выступает отношение самих застенчивых детей к успехам и неудачам в своей деятельности. Следует отметить, что по уровню умственного развития и по успешности в предметной деятельности эти дети не уступают своим сверстникам. Нередко застенчивые дети гораздо лучше справляются с заданиями, чем их незастенчивые ровесники. Значительные различия обнаруживаются лишь в динамике деятельности. Это проявляется в том, что застенчивые дети более осторожны в своих действиях, чаще замедляют темп работы в случае неудачи или отрицательной оценки, менее настойчивы в достижении результата, чем незастенчивые дошкольники. Очевидно, что этот аспект деятельности связан с особенностями общения застенчивых детей со взрослым.

Неуверенность в положительной оценке взрослого переносится этими детьми на отношение к своим действиям. Для всех застенчивых детей характерно острое и амбивалентное переживание отрицательной оценки взрослого, часто парализующее как практическую деятельность ребенка, так и общение. В то время как незастенчивый ребенок в такой ситуации стремится к активному поиску ошибки и привлечению взрослого, застенчивый дошкольник и внутренне и внешне сжимается от **чувства вины** за свою неумелость, опускает глаза и не решается обратиться за помощью.

Интересные различия наблюдаются при анализе собственного отношения застенчивых детей к успеху или неудаче в деятельности. Если в 3 года в репертуаре их поведения преобладают вербальные способы признания неудачи («Не получается», «Не умею»), то к 6 годам вербальная констатация своей неудачи постепенно сменяется молчаливым признанием своего поражения – ребенок, не ожидая оценки взрослого, всем своим

обликом выносит себе приговор, его действия становятся замедленными и нерешительными, обращения к взрослому резко сокращаются, а некоторые дети вообще замыкаются в себе. Таким образом, с возрастом застенчивому ребенку становится все труднее дать отрицательную оценку своим конкретным действиям. Незастенчивые дети относятся к неудаче прямо противоположно. С возрастом у них увеличивается число прямых сообщений взрослому о своих трудностях («Не получилось», «Ой, все неправильно, сейчас сделаю по-другому»), возрастает настойчивость в вовлечении его в совместную деятельность.

Отношение к оценке у застенчивых детей имеет свою возрастную специфику. В то время как маленькие дети остро и аффективно реагируют на отрицательную оценку, а в ответ на положительную выражают удовольствие, с возрастом формируется **парадоксальное отношение к похвале** взрослого: его одобрение начинает вызывать амбивалентное чувство радости и смущения. Начиная с пятого года жизни отношение ребенка к успеху становится все более амбивалентным. Ребенок знает, что он сделал правильно, но радость от успеха смешивается у него со смущением и внутренним дискомфортом. Как правило, на прямой вопрос взрослого: «Как ты сделал?» – ребенок отвечает лаконично, с колебаниями и оговорками («Хорошо... но не так уж хорошо»). Незастенчивые дети в случае успеха сообщают о нем гордо и радостно («Все сделал, ни одной ошибочки!», «Все! Я говорила, что могу трудные!», «Теперь все! Смотрите! Все! Так быстро!»).

Застенчивый ребенок как бы заранее **готовит себя к неудаче**. Именно поэтому в его высказываниях перед и по ходу деятельности так часто звучат слова: «У меня не получится». Формула его незастенчивого сверстника звучит иначе: «Я все равно смогу!» При этом, умея правильно оценить свои действия, ребенок не решается сообщить об этом взрослому. Ожидание, что его оценят хуже, чем он сам, сковывает ребенка, и он боится признаться не только в неудаче, но и в успехе.

Для уточнения отношения застенчивых детей к себе можно провести анализ детских рисунков. Прежде всего следует обратить внимание на характер принятия застенчивым ребенком задания и его выполнения. Как правило, он не сразу решается начать рисунок, смущенно смотрит на взрослого, пытается отказаться («Я не умею человека», «У меня не получится»). Получив поддержку взрослого, ребенок долго перебирает карандаши, не решаясь выбрать подходящий, часто исправляет рисунок, бросает рисовать и начинает снова, все больше и больше смущаясь. В процессе рисования он часто вопросительно-робко поглядывает на взрослого, повторяет, что у него не получается. Такое поведение свидетельствует о том, что рисование выступает для ребенка как деятельность, которая будет оцениваться, и это препятствует открытому и непосредственному выражению чувств. Застенчивый ребенок **не забывает об оценке** даже тогда, когда она в явном виде не сопровождает его деятельность.

В рисунках застенчивых детей прежде всего обращает на себя внимание поза человека. Очень часто она отражает внутреннее напряжение, в котором находится ребенок. Человек изображается в застывшей, скованной позе с тесно прижатыми к туловищу

руками, иногда без кистей. Руки для ребенка символизируют взаимодействие с миром предметов и людей, воздействие на них. Отсутствие на рисунках рук интерпретируется как слабость, неуверенность в межличностных отношениях. Некоторые застенчивые дети вообще не рисуют руки и сами объясняют причину этого: «Он спрятал руки под одежду», «Я хочу, чтобы она руки назад спрятала». Есть и другие формы фиксации проблемы взаимоотношений. Так, можно встретить изображение рук без пальцев, но очень четко выделяющихся на фоне бледных контуров фигуры. Ребенок может несколько раз возвращаться к рукам, все гуще заштриховывая их и делая самой крупной частью рисунка, как бы акцентируя внимание на своей проблеме. Характерно также изображение ног на рисунке человека. Одни дети рисуют их плотно сдвинутыми и без ступней, таким образом человек оказывается лишенным всякой опоры и возможности передвигаться. Другие, наоборот, концентрируют особое, преувеличенное внимание на изображении такой опоры, рисуют очень тонкие ноги широко расставленными и опирающимися на ковер или на пол. Неуверенный в себе ребенок интуитивно ищет для себя опору, и она становится главной и наиболее прорисованной частью рисунка.

Для застенчивого ребенка характерно мелкое изображение человеческой фигуры в углу листа, слабый нажим и неясно очерченные контуры, что свидетельствует о чувстве дискомфорта, эмоциональной скованности и своей малоценности и незначительности. Иногда, напротив, внутреннее напряжение передается избыточно сильной штриховкой, нервными, беспорядочными линиями с чрезмерным выделением черным карандашом тех или иных частей фигуры. Эти части, как правило, символизируют проблемные для ребенка сферы его жизни. Очень часто такой сферой оказывается интеллект. Например, ребенок изображает человека с огромной головой, глубоко вжатой в плечи, несколько раз жирно обводит ее черным карандашом, рисует большие глаза и сильно заштриховывает торчащие дыбом волосы. Все это свидетельствует о чрезмерной тревожности. Или, напротив, голова человека изображается непропорционально маленькой, но также несколько раз очень жирно обводится черным карандашом.

В рисунке человеческого лица могут отразиться и более скрытые проблемы ребенка, например большие тревожные глаза и отсутствие рта, которое выдает трудности, связанные с речевым взаимодействием с другими людьми.

Интерпретация застенчивыми детьми рисунка семьи позволяет предположить причины застенчивости, лежащие в межличностных отношениях в семье. Часто ребенок вообще не рисует себя в семье. На вопрос после завершения рисунка, где же находится сам ребенок, одни дети молча опускают голову и напряженно молчат, не желая обсуждать эту тему, другие отвечают уклончиво: «Не хватило места». «Мне не хочется себя рисовать». Рисунки семьи, на которых дети включают себя в ее состав, также дают возможность судить об их самоощущении и возможных причинах застенчивости. Нередко застенчивые дети рядом с большими и хорошо прорисованными родителями, рисуют себя непропорционально маленькими или спящими в коляске: «Я маленькая, никак не могу до

мамы дотянуться, чтобы ее взять за руку», «У меня закрытые глаза, хочу быть с закрытыми глазами».

В целом анализ рисунков позволяет уточнить особенности отношения застенчивого ребенка к самому себе и выделить некоторые причины, по-видимому, обуславливающие появление застенчивости. Среди них могут быть излишняя строгость и авторитарность родителей, недостаточное внимание к личности ребенка, слабая эмоциональная поддержка, приводящие к формированию у него чувства своей вины, слабости и изолированности от других.

Обобщая описанный портрет застенчивого ребенка можно отметить следующее.

Застенчивый ребенок – это такой ребенок, который, с одной стороны доброжелательно относится к другим людям, стремится к общению с ними, а с другой – не решается проявлять себя и свои коммуникативные потребности, что приводит к нарушению согласованности во взаимодействии. Причина таких нарушений кроется в особом характере отношения застенчивого ребенка **к самому себе**. С одной стороны, ребенок имеет **высокую общую самооценку**, считает себя самым лучшим, а с другой – **сомневается в положительном отношении к себе других людей, особенно незнакомых**. Поэтому в общении с ними застенчивость проявляется ярче всего. Неуверенность застенчивого ребенка в своей ценности для других людей блокирует складывающуюся у него потребностно-мотивационную сферу, не позволяет ему в полной мере удовлетворять имеющиеся потребности в совместной деятельности и в полноценном общении.

Отношение к себе у застенчивых детей характеризуется высокой степенью **фиксированности на своей личности** в любых видах взаимодействия и на оценке себя. Все, что он делает, постоянно оценивается глазами других, которые, с его точки зрения, подвергают сомнению ценность его личности. Повышенная тревога о своем **Я** часто заслоняет содержание совместной деятельности и общения. Мотивы признания и уважения всегда выступают для него в качестве главных, заслоняя и познавательные и деловые, что препятствует реализации своих способностей и адекватному общению с другими. В общении с близкими людьми, где характер отношения взрослых ясен для ребенка, его тревога уходит в тень, а в общении с посторонними она опять выступает на первый план, провоцируя защитные формы поведения, которые проявляются в «уходе в себя», а иногда в принятии «маски равнодушия». Мучительное переживание своей уязвимости сковывает ребенка, не дает ему возможности проявить подчас весьма хорошие способности, выразить свои переживания. Но в ситуациях, когда ребенок перестает ждать оценки окружающих, он становится таким же открытым и общительным, как и его незастенчивые ровесники.

Демонстративные дети

Межличностные отношения на протяжении дошкольного возраста претерпевают существенные и закономерные изменения. Так, в середине дошкольного возраста (4–5

лет) появляется и начинает доминировать потребность в признании и уважении сверстника. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало. Сверстник становится предметом постоянного сравнения с собой. Через сравнение своих конкретных качеств, навыков и умений ребенок может оценить и утвердить себя как обладателя определенных достоинств. Демонстрация своих преимуществ становится формой самоутверждения.

Этот этап является закономерным и необходимым для развития межличностных отношений. Однако часто демонстративность перерастает в устойчивую личностную особенность. Основным мотивом действий ребенка становится положительная оценка окружающих, с помощью которой он удовлетворяет собственную потребность в самоутверждении. Подчас совершая добрый поступок, ребенок делает это не ради другого, а ради того, чтобы продемонстрировать окружающим собственную доброту (некая форма «показного альтруизма»). Демонстративность может проявляться не только в стремлении показать собственные достоинства и достижения. Обладание привлекательными предметами является также традиционной формой демонстрации собственного Я. Так, получив в подарок красивую игрушку, дети часто несут ее в детский сад не для того, чтобы поиграть в нее с другими, а чтобы показать, похвастаться.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕМОНСТРАТИВНЫХ ДЕТЕЙ

Демонстративных детей выделяет *стремление привлечь к себе внимание любыми возможными способами*. Такие дети, как правило, достаточно активны в общении. Однако в большинстве случаев дети, обращаясь к партнеру, не испытывают к нему реального интереса. Преимущественно они говорят о себе, показывают свои игрушки, используют ситуацию взаимодействия как средство привлечения внимания взрослых или сверстников. Отношения для таких детей являются не целью, а средством самоутверждения и привлечения внимания. При этом способами привлечения внимания могут быть как просоциальное поведение, так и действия, выражающие агрессию.

Демонстративные дети очень *ориентированы на оценку окружающих*, особенно взрослых. Как правило, такие дети стремятся во что бы то ни стало получить положительную оценку себя и своих поступков. Однако в случаях, когда отношения с воспитателем или группой не складываются, демонстративные дети применяют негативную тактику поведения: проявляют агрессию, жалуются, провоцируют скандалы и ссоры. Нередко самоутверждение достигается путем *снижения ценности или обесценивания другого*. Например, увидев рисунок сверстника демонстративный ребенок может сказать: «Я рисую лучше, это совсем некрасивый рисунок». Вообще в речи демонстративных детей доминируют сравнения: лучше/хуже; красивее/некрасивее и т. д. Для демонстративных детей характерна также высокая *нормативность* поведения: дети часто объясняют мотивировку поступка тем, что так надо. Используя социально-одобряемые формы поведения, дети ожидают положительную оценку своих действий. Однако их правильные моральные поступки ситуативны и неустойчивы. Если демонстративные дети и делятся со сверстником, то они комментируют свой поступок и

обращаются к взрослому за поддержкой. Например: «Я дам Кате конфету, потому что хорошие дети всегда делятся с тем, кому не дали». В случае отсутствия взрослого демонстративные дети и не думают делиться с партнером, несмотря на их просьбы. Таким образом, в просоциальном поведении демонстративных детей наблюдается ярко выраженный формализм. Для них гораздо важнее соблюсти внешнюю картину одобряемого поведения, чем реально проявить помощь сверстнику.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ХАРАКТЕР ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ ДЕМОНСТРАТИВНЫХ ДЕТЕЙ

Демонстративное поведение отражает определенную направленность личности, ее внутренние мотивы. Хотя мотивы ребенка не могут быть непосредственно наблюдаемы, использование психологических методов позволяет выявить важнейшие особенности личности и самосознания детей. Остановимся на конкретном описании этих особенностей.

1. **Степень эмоциональной вовлеченности** ребенка в действия сверстника достаточно высока. Демонстративные дети ярко проявляют интерес к действиям сверстника: делают замечания и комментируют, однако их вовлеченность носит явно оценочный характер. Например, в методике «Строитель», когда один из детей выполнял задание взрослого, его партнер некоторое время внимательно наблюдал за его действиями, а затем громко сказал: «Нет, не так ты делаешь, смотри, как надо». Когда взрослый попросил не вмешиваться, мальчик разочарованно сказал: «А я умею лучше, я бы лучше сделал бы», – но продолжал пристально следить за тем, что и как делает его партнер.

2. **Характер участия в действиях сверстника** также окрашен яркой демонстративностью. В отличие от других детей, проявляющих положительную (одобрение и поддержка) или отрицательную (насмешки, ругань) оценку действий партнера, дети с конкурентной направленностью стараются обесценить деятельность сверстника. В методике «Мозаика», один ребенок, понаблюдав некоторое время за тем, как его партнер выполнял задание, сказал: «Ленька, конечно, хорошо квадратик делает, но ведь это просто». Нередко дети пытаются доказать, что на месте сверстника они справились бы с заданием гораздо лучше. Так, *Настя Д.* (5,9[3]), как только взрослый дал задание ее партнеру, стала громко возмущаться: «А почему Никитке сказали делать, он не умеет, и в тихий час плохо себя вел. Воспитательница его ругала. Можно, я лучше сделаю, ну, пожалуйста». При этом она неотрывно наблюдала за действиями Никиты, пыталась сама вставить элементы в его мозаику.

3. **Особенности сопереживания сверстнику**, т. е. эмоциональная реакция ребенка на порицание и похвалу взрослым действий партнера, у демонстративных детей носит негативный характер. Когда взрослый дает отрицательную оценку действиям сверстника, демонстративный ребенок с жаром поддерживает его. В ответ на похвалу взрослого ребенок, напротив, начинает возражать. Так, в методике «Ателье», *Аня Р.* (6,1), выслушав

похвалу в адрес сверстницы, сказала: «Ну, может и лучше эта шляпа, но все равно некрасиво и неровно».

4. Степень проявления **просоциальных форм поведения**. Большинство детей в методике «Мозаика» осуществляли «формально-провокационную помощь», т. е. в ответ на просьбу сверстника давали всего один элемент, которого было явно недостаточно. Так, *Митя С.* (5,11) заметил, что у партнера нет необходимых элементов, хотя тот ни о чем его не просил. Тогда Митя обращается к партнеру со словами: «Сайд, если ты не попросишь разрешения, я тебе не дам». Сайд продолжает молчать, Митя: «Попроси, а я дам». Сайд очень тихо просит: «Дай мне несколько желтеньких, а то мне не хватило». Митя кладет Сайду в коробку один элемент со словами: «Вот, ты попросил, я дал». На дальнейшие просьбы Сайда Митя раздраженно отвечает: «Ты не видишь, я тоже делаю, подожди». *Игорь Б.* (5,8) в ответ на просьбу сверстника дает ему элементы любых цветов, кроме того, который был на самом деле нужен, при этом он делает вид, будто вовсе не слышит возражений сверстника. Другие дети начинают делиться, только закончив свою мозаику, делая это весьма неохотно. Такой вариант помощи (без ущерба для себя) можно назвать **прагматическим**.

5. **Характер восприятия ребенком сверстника**. Результаты методики «Рассказ о друге» выявили, что в ответах демонстративных детей другой ребенок выступает главным образом как **носитель определенного отношения** к рассказчику, т. е. он интересен ребенку только в связи с тем, какое отношение он к нему проявляет. Например, Настя: «Катя мне помогает, если я в беду попаду, она со мной дружит, может помогать мне в рисунке. Добрая, потому что играет со мной. Я, конечно, тоже добрая. Я такая, как Катя»; «Аня очень плохая, говорит, что со мной не дружит, сердитая, делает все наоборот мне. Иногда что-то знает и не говорит мне; говорит, что у меня некрасиво. Только я поем, а она говорит мне, что я – объедашка».

Итак, можно заметить, что представления о собственных качествах и способностях демонстративных детей нуждаются в постоянном подкреплении через сравнение с чьими-то другими. У этих детей ярко выражена потребность в другом ребенке, при сравнении с которым можно оценить и утвердить себя. Это проявляется в характере высказываний: **их яркой конкурентности и сильной ориентации на оценку окружающих**.

Одним из способов самоутверждения является соблюдение моральной нормы, которое направлено на получение поощрения взрослых или на ощущение собственного морального превосходства. Поэтому такие дети иногда совершают хорошие, благородные поступки. Однако соблюдение моральных норм носит явно формальный и демонстративный характер; оно нацелено на получение положительной оценки и на утверждение себя в глазах других. Собственная «доброта» или «справедливость» подчеркиваются как личные преимущества и противопоставляются другим, «плохим» детям.

В отличие от других проблемных форм межличностных отношений (таких, как агрессивность или застенчивость), демонстративность не считается отрицательным и

проблемным качеством. Более того, в настоящее время некоторые особенности, присущие демонстративным детям, напротив, являются социально-одобряемыми: настойчивость, здоровый эгоизм, способность добиться своего, стремление к признанию, честолюбие считаются залогом успешной жизненной позиции. Однако при этом не учитывается, что противопоставление себя другому, болезненная потребность в признании и самоутверждении являются зыбким фундаментом психологического комфорта и мотивации тех или иных поступков.

Ненасыщаемая потребность в похвале, в превосходстве над другими становится главным мотивом всех действий и поступков. Такой человек постоянно боится оказаться хуже других, что порождает тревожность, неуверенность в себе, которая компенсируется хвастовством и подчеркиванием своих преимуществ. Гораздо более прочной оказывается позиция, основанная на принятии себя и отсутствии конкурентного отношения к окружающим. Именно поэтому важно вовремя выявить проявления демонстративности и помочь ребенку в ее преодолении.

Дети без семьи

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ БЕЗ РОДИТЕЛЕЙ

Дети, воспитывающиеся без семьи, в закрытых детских учреждениях (детских домах и домах ребенка) представляют собой совершенно уникальный контингент. Можно было бы думать, что ребенок, живущий без родителей, предоставленный самому себе, получающий при этом хороший уход и нормальное медицинское обслуживание, обеспеченный игрушками и посещающий учебные занятия, располагает всеми возможностями для развития самостоятельности и активности. Однако первое, что отмечают педагоги и психологи при исследовании поведения этих детей, – **низкий уровень инициативности и самостоятельности**, их безразличное, пассивное отношение ко всему окружающему.

В раннем возрасте эти дети не проявляют яркого интереса к предметам, пассивны в своей предметно-манипулятивной деятельности и, как правило, не привлекают к ней взрослых. При виде новых игрушек они чаще всего испытывают страх и желание спрятаться от новых непонятных впечатлений. Значительно позже своих семейных сверстников они начинают реагировать на положительные и отрицательные воздействия взрослого, они не чувствительны к оттенкам отношений взрослого и проявляют своеобразную **эмоциональную глухоту**. Дети в домах ребенка слабо различают порицания и поощрения взрослого и почти не реагируют на них. Такая нечувствительность к оценке приводит к существенной задержке в предметных действиях и в развитии речи, поскольку и то и другое связано с ориентацией на взрослого как на образец и способностью менять свои действия под влиянием его замечаний.

Еще большие различия наблюдаются между детьми из семьи и из детского дома в дошкольном возрасте. Прежде всего существенно различается уровень общения ребенка со взрослым. Напомним, что при нормальном развитии ребенка на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) сменяются три формы общения, для каждой из

которых характерно свое содержание коммуникативной потребности и свои мотивы. В младшем дошкольном возрасте ведущей выступает *ситуативно-деловая* форма общения, когда доминируют деловые мотивы общения и потребность в сотрудничестве со взрослым. К 4–5 годам складывается *внеситуативно-познавательное* общение, когда взрослый становится источником новых знаний и на первый план выходят познавательные мотивы общения, а вместе с ними – потребность в уважении и положительной оценке взрослого. К концу дошкольного возраста возникает *внеситуативно-личностная* форма общения, когда появляется стремление к сопереживанию и взаимопониманию, и взрослый начинает выступать не только как партнер по игре или источник информации, но и как носитель социальных и индивидуальных качеств.

Дошкольники, воспитывающиеся в детских домах, как правило, не способны к *внеситуативно-познавательному*, а тем более личностному общению со взрослым, хотя потребность в общении с ним выражена у них даже более ярко, чем у семейных детей. Но эта потребность ограничена **стремлением к физическому контакту со взрослым, к его вниманию и доброжелательности**, что при нормальном развитии характерно для младенцев первого полугодия. Гораздо предпочтительнее любых разговоров и любой совместной деятельности остается для них непосредственный физический контакт: даже 5-6-летние дети стремятся забраться на колени взрослого, обнять его, взять за руку и пр. Потребность в эмоциональном, ситуативно-личностном общении, оставшаяся неудовлетворенной в младенческом возрасте, продолжает оставаться главной даже у старших дошкольников.

Такое искажение в развитии общения со взрослым отражается на других сферах психической жизни детей, растущих без семьи. Существенно отличаются и игры воспитанников детского дома. Игровые действия они осуществляют формально, не осмысливая, эмоционально не переживая их, при этом внешний рисунок игровых действий может вполне соответствовать выбранному сюжету.

Важной отличительной особенностью воспитанников детского дома является их **повышенная ситуативность**, которая проявляется и в поведении, и в представлениях, и в желаниях ребенка. В отличие от своих сверстников, живущих в семьях, они неспособны самостоятельно выполнять правила игры, владеть своим поведением, сдерживать свои непосредственные желания. Сами эти желания, как правило, не осознаются или имеют ситуативный характер. Так, на вопрос взрослого: «Что ты больше всего любишь?» или «Что бы ты попросил у волшебника?» – дети из детских домов называли какой-нибудь предмет, который находился у них перед глазами: мишку, стул, карандаш. Их желания, как правило, совпадали с конкретной ситуацией, с непосредственно воспринимаемыми предметами, тогда как нормально развивающиеся дошкольники того же возраста (5–6 лет) из семьи давали на те же вопросы самые разнообразные ответы, выходящие далеко за пределы ситуации и отражающие смыслы и ценности детской жизни.

Столь же ситуативными и однообразными являются представления этих детей о собственной жизни и собственных действиях. Большинство воспитанников детского дома не в состоянии рассказать, чем они занимались на занятии всего полчаса тому назад, что они будут делать вечером. Их воспоминания и планы на будущее сводятся исключительно к режимным моментам: спать, гулять, есть. Такая стереотипность и однообразие представлений детей может отчасти объясняться бедностью их впечатлений или отсутствием ярких событий. Однако, как показывают исследования, это не является главным.

Специально проведенные эксперименты показали, что дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, не выделяют себя из коллектива. Все происходящее ребенок воспринимает не как события своего личного опыта, а отстраненно, как нечто не имеющее к нему отношения. Например, они могут не помнить какую-нибудь интересную игру, в которую играли вчера, или не заметить, что происходит на сцене театра. Один и тот же эпизод, который становится волнующим событием для ребенка из семьи, для воспитанника детского дома остается незамеченным. Неумение выделить себя и неразвитость самосознания у этих детей в дошкольном возрасте проявляются в эмоциональной глухоте, в отсутствии ярких переживаний и в ограниченности внутренней жизни. Все эти особенности являются результатом отсутствия любви к ребенку и дефицита личностного общения. Таким образом, дети, растущие в дефиците внимания со стороны взрослых, отличаются **неразвитым самосознанием** и неумением проявить себя в окружающем мире.

Но отражается ли это обстоятельство на взаимоотношениях детей? Ведь в детском доме они имеют неограниченную возможность для общения со сверстниками, для налаживания самых близких и разнообразных отношений с другими детьми. Кроме того, здесь дети живут общей жизнью: у них общие предметы, общие занятия, единое пространство жизнедеятельности, одни и те же воспитатели. Казалось бы, все это должно связывать и объединять детей. Но достаточно ли этого пространственно-временного единства для формирования психологической общности детей? Стимулирует ли оно полноценное развитие детских межличностных отношений?

В семье ребенок растет, как правило, в обстановке любви и внимания, испытывая прежде всего личностное отношение окружающих взрослых, которое характеризуется чувствительностью к потребностям ребенка и его безусловным принятием. В детском доме дети являются для взрослых в основном объектом ухода или обучения. В то же время здесь, в отличие от семьи, дети с раннего возраста живут вместе со сверстниками, их связывают общая жизнь и общие переживания. Что же является более важным для развития межличностных отношений – богатый опыт общения, совместная жизнедеятельность или личностное отношение взрослого?

Для ответа на этот вопрос необходимо сравнить характер общения и межличностных отношений дошкольников в двух выборках – у детей, воспитывающихся в семье, и воспитанников детского дома.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ ДЕТСКОГО ДОМА

Результаты наблюдения за свободным взаимодействием детей, живущих в семье и в детском доме, выявили серьезные качественные и количественные отличия. В первую очередь для детей, растущих в детском доме, характерно равнодушное и даже пренебрежительное отношение к сверстникам. Они как бы не видят и не слышат друг друга. Если в детском саду дети достаточно активно общаются, живо интересуются действиями сверстника, их реакцией на собственные успехи, то в детском доме дети практически не замечают не только действий сверстника, но и его очевидных и острых эмоциональных реакций. В подтверждение этого приведем следующие примеры.

Люба (5 лет) сидит на скамеечке и рисует. К ней подходит Леша, садится рядом и толкает Любу так, что она падает. Больно ударившись, она начинает громко плакать, но ни Леша, ни кто-либо другой из детей не обращают на это никакого внимания и тем более не пытаются помочь девочке или пожалеть ее.

Юра (4,6) на прогулке выхватывает у Лены куклу и сильно толкает ее. Она падает и начинает громко плакать. Ни один ребенок не обращает внимания на происходящее. Вскоре Лена успокаивается, сама встает и уходит, не проявляя никаких эмоций, будто ничего не произошло.

Данные примеры, иллюстрируют **безразличие детей друг к другу** и полное отсутствие чувствительности к переживаниям сверстника. Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что у детей, воспитывающихся в детском доме, в отличие от семейных, нет явных предпочтений в общении. В детском саду уже в 4-5-летнем возрасте можно наблюдать устойчивые пары или небольшие группы детей, постоянно общающихся между собой. В детском доме таких предпочтений, как правило, нет: дети одинаково общаются со всеми, не образуя устойчивых групп. Если в детском саду начиная с 5 лет, уже существуют более и менее популярные дети внутри группы, то в детском доме, как правило, никто не выделяется из коллектива; все дети ведут себя сходным образом, не демонстрируя своих предпочтений.

В детском доме, как и в детском саду, дети достаточно часто ссорятся и конфликтуют. По количеству таких конфликтов особых различий не наблюдается. Вместе с тем качество и содержание конфликтов между детьми в детском саду и в детском доме существенно различаются.

Первое – поводы для конфликтов с ровесниками у дошкольников из детского сада и детского дома неодинаковы. В детском саду дети ссорятся в основном из-за игры и из-за своего места в общей игре. Распределение ролей, игровых предметов, планирование сюжета игры становятся поводом для конфликта. В детском доме этот повод практически отсутствует, как и совместная игра детей. В то же время достаточно часто поводом для конфликта становятся бытовые проблемы – споры из-за лучшего места, конфеты, очереди накрывать стол и пр. Но главной причиной конфликта в детском доме у дошкольников всех возрастов является борьба за **внимание и доброжелательность взрослого**. Дети всеми силами стремятся быть поближе ко взрослому и борются за его

расположение. Как только один из детей заслуживает внимание и одобрение взрослого или просто оказывается рядом с ним, другие, увидев это, начинают отталкивать его, стремясь занять свое место рядом со взрослым. В детском саду подобная причина детских конфликтов вообще отсутствует. Дети борются за признание сверстников, но не за внимание взрослого.

Второе отличие заключается в значительно меньшей эмоциональной напряженности конфликтов у воспитанников детского дома. В детском саду конфликты протекают значительно живее, ярче и энергичнее: дети дерутся, громко обвиняют друг друга, яростно спорят, выражают свой протест. В детском доме эмоции детей выражены более скудно и однообразно: плач, жалобное «скуление», пассивный уход в сторону – вот наиболее характерные формы выражения эмоций. Наиболее типичным способом выхода из конфликта – жалоба взрослому с целью лишней раз привлечь его внимание. В детском саду дети чаще решают конфликты силой или посредством договора, не прибегая к помощи взрослого.

Третье – у дошкольников из детского сада конфликт более динамичен, резко обозначен эмоционально. Дети быстрее входят в конфликт, но и энергичнее выходят из него. В детском доме конфликты носят более вязкий, тягучий, эмоционально уплощенный характер. Порою трудно выявить его временные границы, поскольку четкой границы между ссорой и примирением не существует.

Особенности межличностных отношений детей из детского дома

Для выявления специфики межличностных отношений дошкольников без семьи нужно сопоставить одни и те же важнейшие показатели отношений детей в детском доме и в детском саду. К таким показателям относятся:

эмоциональная вовлеченность ребенка в свои действия и действия сверстника;

способность к сопереживанию, которая проявляется в реакции на успех и оценку своих действий и действий сверстника;

просоциальность поведения ребенка (способность уступать, делиться, помочь другому).

Данные показатели можно выявить в методиках «Мозаика», «Одень куклу», «Строитель» и количественно оценить по специально разработанным шкалам (см. часть 1). Кроме того, для выявления способности к сопереживанию можно организовывать в группах дошкольников спортивные соревнования, где дети могли бы болеть друг за друга и поддерживать товарищей.

Опираясь на результаты исследований, сопоставим данные показатели отношений детей, посещающих обычный детский сад, и воспитанников детского дома.

Прежде всего следует отметить, что в ситуации совместной деятельности (методики «Мозаика», «Строитель» и др.) дети из детского дома значительно меньше заинтересованы в своей деятельности, чем дети из семьи. Если семейные дети сосредоточенно, с интересом выполняли данное им задание и целиком погружались в

процесс работы, то воспитанники детского дома не проявляли никакого интереса к порученным действиям, были рассеянны и невнимательны к тому, что они делают. Значительно больше их привлекала возможность общения со взрослым – они стремились подойти поближе, прикоснуться к нему, часто посматривали, смущались и пытались угодить ему. Очевидно, что взрослый интересовал их больше, чем собственные предметные действия.

Еще более разительные отличия получены при сравнении эмоциональной вовлеченности в действия сверстника. Дошкольники из семьи, особенно в 5-летнем возрасте, проявляли яркий интерес к работе сверстника – внимательно следили за его действиями, комментировали их, давали советы, иногда даже забывая о своих задачах. Воспитанники детского дома, напротив, практически не проявляли интереса к работе сверстников – часто отвлекались, заговаривали с экспериментатором на посторонние темы.

Интересные различия были выявлены в реакциях детей на оценку своих действий и действий сверстника. Дети из семьи были значительно больше ориентированы на оценку собственных действий – постоянно ждали оценки взрослого, а иногда даже требовали ее. Дети из детского дома обычно не требовали оценки взрослого и очень слабо реагировали на нее. Оценка была для них только проявлением внимания с его стороны. Для них значительно важнее было **общее расположение взрослого**, чем его конкретная оценка их деятельности.

На положительную оценку сверстника дети из семьи реагировали достаточно спокойно и доброжелательно, за исключением некоторых 5-летних детей, которые проявляли резко негативное отношение к работе сверстника, стараясь свести на нет все его достижения. При этом они постоянно сравнивали работу сверстника со своей. Дети из детского дома также не были безразличны к оценке сверстника. На фоне общего равнодушия к работе другого ребенка и низкой эмоциональной вовлеченности в его действия наблюдалась относительно яркая негативная реакция на положительную оценку действий сверстника. Даже те, кто совершенно не обращал внимания на своего партнера, очень живо откликались, когда слышали, что взрослый хвалил его. Они, как правило, сразу смотрели на своего партнера, на то, что он делает, и пытались переключить на себя внимание взрослого: «Я тоже могу», «У меня тоже все хорошо». Здесь наблюдалась своеобразная ревность. Было очевидно, что они боялись потерять внимание и расположение взрослого и в сверстнике видели угрозу для себя. При этом какой-либо возрастной динамики здесь не наблюдалось – 6-летние дети реагировали на поощрение сверстника столь же ревностно, как и 4-5-летние. Согласие с положительной оценкой сверстника наблюдалось у них лишь в исключительных случаях.

В отличие от этого, с отрицательной оценкой сверстника они соглашались практически всегда. Воспитанники детского дома охотно подтверждали негативную оценку взрослым сверстника, не обращая особого внимания на результат его работы и не задумываясь над тем, насколько эта оценка справедлива.

При оценке результатов работы сверстника в семейной выборке наблюдались существенные различия по характеру оценки в зависимости от возраста детей. Если в 4–5 лет дети часто оценивали результаты сверстника отрицательно (или безразлично), то к 6 годам значительно возросло число положительных оценок. У дошкольников из детского дома такой возрастной динамики обнаружено не было. Для детей всех возрастов была характерна неадекватно-острая реакция на похвалу сверстника и полное согласие с его порицанием. У этих детей преобладали отрицательные оценки действий сверстника на протяжении всего дошкольного возраста.

Существенно различается также и характер просоциального поведения в двух группах детей. В группе семейных детей показатель просоциального поведения несколько снижался к 5 годам и резко возрастал к 6-летнему возрасту. Для этих детей просоциальное поведение было преобладающим – они практически всегда уступали карту лото или очередь играть сверстнику, не расстраиваясь и не огорчаясь при этом, что соответствует нормальной возрастной динамике развития детских межличностных отношений.

У детей из детского дома просоциальных актов поведения практически не наблюдалось – никто из них добровольно не уступил свою очередь играть сверстнику. Воспитанники из детского дома (в отличие от семейных дошкольников) категорически отказываются что-либо делать в пользу сверстника; если они и отдают доставшийся им предмет, то только по просьбе взрослого, причем именно взрослому, а не сверстнику. Все это свидетельствует о низком уровне сопереживания сверстнику.

Этот факт подтвердился также при анализе поведения детей в игре «Соревнование», где дети, наблюдая соревнующихся сверстников, могли болеть за них, т. е. проявлять сопереживание их успехам. Сопоставление сопереживания ровесникам у дошкольников из детского сада и детского дома свидетельствует о том, что у дошкольников из детского дома этот феномен в контактах со сверстником фактически отсутствует. Обращает на себя внимание общая сниженность всех эмоциональных проявлений во время экспериментальной игры (у воспитанников детского дома она в 10–12 раз ниже, чем у детей из детского сада). Участники игры крайне скудно выражали свои переживания как по поводу своих успехов и неудач, так и достижений сверстника.

Такое спокойное безразличие воспитанников детского дома особенно контрастировало с яркими эмоциональными проявлениями и полной включенностью в ту же игру детей из детского сада, которые кричали, визжали, громко выкрикивали призывы, поддерживая своих друзей.

—

Обобщая результаты исследований и наблюдений, можно зафиксировать следующие существенные различия в отношении к сверстникам у детей, воспитывающихся в семье и в детском доме:

1. У воспитанников детского дома, в отличие от детей, живущих в семье, наблюдалось общее безразличие к сверстникам – к их действиям и переживаниям.

2. У детей из детского дома практически не наблюдалось требований оценки взрослого, реакция на оценку своих действий была минимальной. Вместе с тем эти дети продемонстрировали достаточно резкую неадекватную и негативную реакцию на положительную оценку взрослым их товарищей.

3. Важное отличие заключается в отсутствии сопереживания ровесникам и просоциального поведения. Напомним, что в семейной выборке эти характеристики проявлялись уже у 4-летних детей, а к 6 годам они становились преобладающими.

4. Существенно различается характер конфликтов в данных выборках детей. В детском доме детские конфликты являются более вязкими, затяжными, эмоционально плоскими и неопределенными. Основным поводом для конфликта является не самоутверждение в игре (как у семейных детей), а расположение взрослого.

5. Еще одно важное отличие состоит в различной возрастной динамике. Если в семейной выборке детей от 3 к 6 годам четко прослеживается определенное возрастное развитие отношения к сверстнику, то у детей из детского дома такая динамика отсутствует. Содержание общения и характер отношения к сверстникам остается примерно одинаковым на протяжении всего дошкольного возраста.

Анализируя эти различия, можно отметить, что вовлеченность в действия сверстника свидетельствует о субъективной значимости другого ребенка. Ее отсутствие у воспитанников детского дома объясняется тем, что сверстник не имеет для них субъективной значимости, а является внешним и достаточно безразличным объектом. В отличие от взрослого, который остается для них субъективным центром любой ситуации и от которого они постоянно требуют внимания и доброжелательности.

Интересно, что, несмотря на это, воспитанники детского дома практически никогда не ждут от взрослого оценки своих конкретных действий в отличие от семейных детей того же возраста. Требование оценки у семейных детей объясняется тем, что к 5-летнему возрасту их Я становится предметно-определенным: они уже хорошо осознают свои достижения и умения, которые становятся предметом оценки – как внешней, так и внутренней. Воспитанники детского дома не выделяют своих предметных достижений как воплощения своего Я, а требуют лишь аморфного, глобального внимания и расположения к себе. Эти требования особенно ярко обнаруживаются в конфликтах детей, где конкуренция из-за расположения и внимания взрослого является основной причиной детских ссор и вражды

Оценка своих качеств и умений у детей в детском саду происходит в основном через сравнение себя со сверстником, причем это сравнение происходит и в отсутствие реального сверстника (во внутреннем плане). Для воспитанников детского дома другой ребенок остается внешним объектом, который мешает выполнению их желаний. Они и не сравнивают себя с ним, и не вступают в диалог. У этих детей не проявляется

соревновательного духа в той форме, в которой оно присуще семейным детям. Для них важнее не обогнать сверстника в каких-то своих достижениях, а обратить на себя внимание взрослого.

Как уже отмечалось выше, у дошкольников из семьи (особенно в 4–5 лет) доминируют потребности в признании сверстников и в сотрудничестве с ними, которые реализуются в совместной деятельности. Именно эти потребности порождают многочисленные острые конфликты, отстаивание своих преимуществ, соревновательные отношения детей. В детском доме эти потребности представлены минимально, как и вообще потребность в общении со сверстниками. Главной, а для многих единственной коммуникативной потребностью для детей, растущих без семьи, остается потребность в доброжелательном внимании взрослого, которая реализуется в поисках физического контакта и непосредственной близости. Сверстник в этой связи остается в стороне от основных интересов ребенка, поэтому его действия, достижения и переживания для него безразличны.

Однако наряду с этим, на фоне низкой эмоциональной вовлеченности обнаружилась острая негативная реакция на похвалу взрослым сверстника. Дошкольники из детского дома стремились нивелировать достижения сверстника, противопоставляя свои «успехи» его «неудачам». У семейных детей этот феномен также проявлялся достаточно ярко, особенно в 4-5-летнем возрасте. Однако можно полагать, что эти сходные проявления имеют различную психологическую природу.

В основе конкурентного, оценочного отношения детей из детского сада лежит стремление превзойти другого, показать себе и ему свои преимущества. Это проявляется в требованиях оценки, в подчеркивании своих достоинств перед ровесниками, в постоянном сравнении своих достижений и успехов других. Дети осознают и утверждают свое **Я** через сравнение со сверстниками. У детей из детского дома в этом отношении наблюдается странная картина: при отсутствии потребности в оценке ярко проявляется отрицание достижения сверстника. По-видимому, они не выделяют и не осознают каких-либо своих качеств, умений или достижений и соответственно не оценивают сами и не ищут оценки со стороны других. Поэтому они не сравнивают себя со сверстником в этом плане и не соревнуются с ним.

Они осознают себя главным образом через отношение к ним взрослого, которое является основной внешней опорой их самосознания (как в младенческом возрасте). Сверстник при этом является помехой, «забирающей на себя» персональное внимание взрослого. Поэтому они всеми силами борются за расположение и внимание взрослого, стремятся переключить его на себя. Причем эта борьба происходит в развернутом внешнем плане. Они не сравнивают себя со сверстником и не утверждают через него. При оценке же взрослым сверстника вся ситуация сравнения разворачивается во внешнем плане, в присутствии реальных сверстника и взрослого, который это сравнение провоцирует.

Все это может свидетельствовать о том, что у воспитанников детского дома нет основы для конкурентного отношения к другому ребенку. Однако личностное, субъектное

отношение к сверстнику у них также отсутствует. Это проявляется в их неспособности к сопереживанию, просоциальному поведению и в общем безразличии к сверстнику.

На основании изложенных данных можно сделать вывод о том, что у детей из дома ребенка не сформирована структура самосознания. Их **Я** нуждается в постоянной внешней опоре, которую дает персональное и выраженное отношение взрослого. Другой ребенок (сверстник) не является значимым партнером по совместной деятельности и значимым человеком вообще.

Таким образом, формирование и развитие отношения к сверстнику зависит не только и не столько от опыта совместной жизни детей и возможности общаться друг с другом, сколько от **уровня развития сознания и самосознания ребенка**. Источником нормального развития самосознания ребенка является личностное отношение взрослого на ранних этапах онтогенеза. Именно это отношение оказывается нарушенным у детей, растущих без семьи. Ввиду недостаточности общения с близкими взрослыми в раннем возрасте и отсутствия личностного отношения к себе, собственное **Я** ребенка остается невыделенным и неоформленным, что тормозит и делает невозможным гармоничное отношение не только к себе, но и к другим детям. В силу этого дети, растущие без семьи, лишены внутренней личностной устойчивости, а потому остаются зависимыми от окружающих старших людей и нуждаются в постоянной внешней опоре.

Следует подчеркнуть, что аналогичный тип личности и сходные формы отношения к сверстникам наблюдаются не только у воспитанников детского дома, но и у отдельных детей, живущих в семье. Острый дефицит любви и личностного отношения ребенок может испытывать не только в детском доме, но и при живых родителях. Холодные, отчужденные отношения с ребенком, устранение родителей от воспитания и общения с ним, изоляция маленького ребенка от общества взрослых могут привести к тем же последствиям даже при формальном наличии семьи.

Особенности детей с проблемными формами отношения к сверстникам

Мы рассмотрели некоторые, наиболее типичные формы конфликтного отношения ребенка к окружающим. Сравнивая разные типы проблемных детей, можно видеть, что они существенно различаются по характеру своего поведения и по степени трудностей для воспитателя. Одни из них постоянно дерутся, и приходится все время призывать их к порядку, другие спокойно сидят в стороне, третьи всеми силами стремятся привлечь к себе внимание, четвертые прячутся от посторонних глаз и избегают всяких контактов.

Однако, несмотря на эти очевидные различия в поведении детей, в основе почти всех межличностных проблем лежат сходные внутриличностные основания. Суть этих психологических проблем можно определить как **фиксацию ребенка на своих предметных качествах** (на оценке себя), или **гипертрофированную самооценку**. Причем проблемы этих детей заключаются не в уровне их самооценки и даже не в степени ее адекватности. Самооценка этих детей может быть чрезмерно завышенной, средней или заниженной; она может соответствовать реальным

достижением ребенка, а может существенно расходиться с ними. Все это само по себе не является источником личностных проблем.

Главной причиной конфликтов ребенка с собой и с другими является **доминанта собственной ценности** и связанная с ней сосредоточенность на том, **«что я значу для других»**. Такой ребенок постоянно думает о том, как к нему относятся или как его оценивают окружающие и остро аффективно переживает их отношение. Его **Я** находится в центре его мира и сознания; он постоянно рассматривает и оценивает себя глазами других, воспринимает себя через отношение окружающих. При этом другие могут осуждать его или бояться, восхищаться его достоинствами или подчеркивать его недостатки, уважать или унижать его. Но во всех случаях он уверен, что окружающие думают только о нем, **приписывает им** определенное отношение к себе и переживает его, как реальное. Реальность межличностных отношений подменяется его собственной субъективной установкой.

Главная трудность при этом даже не в том, что такой ребенок неверно оценивает себя с точки зрения окружающих, а в том, что эта оценка становится главным содержанием его жизнедеятельности, закрывая весь окружающий мир и других людей. Он не видит, не воспринимает всего того, что не относится к его **Я**, не видит реальных сверстников. Вернее, он видит в них исключительно **отношение к себе и оценку себя**. Другие люди превращаются для него в зеркала, в которых он воспринимает только себя – свои достоинства или недостатки, восхищение собой или пренебрежение к себе. Эти зеркала как бы закрывают других людей, отгораживают от них этого ребенка. Все это замыкает его на самом себе, мешает видеть и слышать других, приносит острые болезненные переживания одиночества, своей «недооцененности», «незамеченности». Самоутверждение, демонстрация своих достоинств или сокрытие своих недостатков остается главным мотивом их поведения, при этом другие люди сами по себе вовсе не интересуют его.

Дети с гармоничным, бесконфликтным отношением к сверстникам никогда не остаются безразличными к действиям сверстника, при этом их эмоциональная вовлеченность имеет положительную окраску – они одобряют и поддерживают других детей, а не осуждают их. Даже в позиции «обиженного» они предпочитают разрешать конфликты мирным путем, не обвиняя и не наказывая других. Успехи сверстников отнюдь не обижают, а, напротив, радуют их. В большинстве случаев в тех же проблемных ситуациях они отвечают на просьбы сверстников и очень часто бескорыстно отдают им то, что нужно им самим. (Напомним, что дети с конфликтным отношением не делают этого никогда.)

Специальные исследования показали, что наибольшей популярностью в группе сверстников обычно пользуются именно те дети, которые могут помочь, уступить, выслушать, поддержать чужую инициативу. Именно эти качества – чуткость, отзывчивость, внимание к другому – наиболее высоко ценятся в детской группе. Эти качества обычно называют нравственными. Отсутствие этих качеств (нечувствительность

и отсутствие интереса к партнеру, враждебность и пр.), напротив, делает ребенка отвергаемым и лишает симпатии сверстников.

Чем отличаются дети, способные помочь, уступить, отозваться на чужие обиды? Почему одни дети способны удовлетворить потребности других в доброжелательном внимании и сопереживании, а другие нет? Без ответа на этот вопрос строить осмысленную педагогическую работу по нравственному воспитанию и развитию межличностных отношений детей чрезвычайно трудно.

По-видимому, все эти нравственно-ценные поведенческие проявления имеют в своем основании особое отношение к сверстнику, которое можно назвать личностным (или субъектным). В этом отношении реализуется внутренняя причастность другому. Этот другой является не внешне противопоставленным существом и не средством самоутверждения через доказательство своего превосходства, а прямым продолжением моего Я, которое не замкнуто в себе, не отгорожено психологическими защитами, а открыто для других и внутренне связано с ними. Поэтому такие дети легко и без колебаний помогают сверстникам и делятся с ними, воспринимают чужие радости и огорчения, как свои. Такое личностное отношение к сверстникам складывается уже в дошкольном возрасте, и именно оно делает ребенка популярным и предпочитаемым сверстниками.

Это совершенно не означает, что такие дети не ссорятся, не обижаются и не спорят с другими. Все это, безусловно, присутствует в детской жизни. Однако у бесконфликтных детей, в отличие от конфликтных, оно не является главным и основным. Оно не закрывает другого ребенка и не делает защиту, утверждение и оценку своего Я специальной и единственной жизненной задачей. Именно это личностное отношение обеспечивает как внутреннее эмоциональное благополучие, так и признание других.

У детей с разными формами конфликтного поведения доминирует предметное, объектное начало в самосознании и в отношении к сверстнику. Такое объектное, или оценочное, отношение к окружающим складывается в середине дошкольного возраста. Как показывают наблюдения и лонгитюдные исследования, это отношение не проходит, а только усиливается с возрастом, принося человеку множество трудностей в отношениях с другими и с самими собой. Вместе с тем в 5–6 лет описанные выше особенности отношения к сверстникам нельзя рассматривать как окончательно сложившиеся и закрытые для каких-либо изменений. Развитие межличностных отношений и самосознания ребенка в этом возрасте еще интенсивно продолжается. На этом этапе еще возможно преодолеть различные деформации в отношениях с другими, снять фиксацию на самом себе и помочь ребенку полноценно прожить разные этапы возрастного развития. Описанию конкретных психолого-педагогических методов, направленных на гармонизацию межличностных отношений дошкольников, посвящена следующая часть нашего пособия.

Вопросы и задания

1. Понаблюдайте за свободным взаимодействием дошкольников (на прогулке или во время игры) и попытайтесь выделить детей, склонных к агрессии, застенчивых или обидчивых. Обсудите свои наблюдения с воспитателем.
2. Попробуйте проверить и подтвердить результаты своих наблюдений с помощью некоторых проективных методик («Картинки», «Беседа», «Рисунок» и пр.).
3. Что различает, а что объединяет детей с разными формами конфликтного отношения к сверстникам (агрессивных, застенчивых, демонстративных)?
4. Чем характеризуется отношение к сверстникам у детей, растущих без семьи?
5. В процессе наблюдения за группой детского сада обратите внимание на детей с доброжелательным, бесконфликтным отношением к сверстнику. Используя метод проблемных ситуаций, сравните характер поведения конфликтных и бесконфликтных дошкольников в одних и тех же ситуациях.
6. Какова психологическая основа разных проблемных форм отношения к другим детям? В чем, с вашей точки зрения, должна заключаться основная стратегия психологической помощи детям с конфликтным отношением к себе и к другим?

ЧАСТЬ 3

Система игр, направленных на формирование доброжелательного отношения у дошкольников

Психолого-педагогические принципы воспитания межличностных отношений (этапы развивающей программы)

1-й ЭТАП ОБЩЕНИЕ БЕЗ СЛОВ

Главной целью этого этапа является переход к непосредственному общению, что предполагает отказ от привычных для детей вербальных и предметных способов взаимодействия. Общее правило для всех игр –**запрещение разговоров между детьми**. Таким образом, можно исключить возникновение ссор, споров, договоров и т. д. В каждой игре вводится особый язык условных сигналов, которыми участники могут обмениваться при общении. В основном эти сигналы выражаются в физическом контакте. Так, например, в игре «Жизнь леса» в качестве приветствия дети должны тереться друг о друга носами, спрашивая о том, как дела, дети хлопают своей ладонью по ладони другого ребенка, сообщая партнеру, что все хорошо, дети кладут голову ему на плечо и т. п. Кроме того, в игры не вводится никаких предметных атрибутов (посуды, костюмов и т. д.). Если в вашей группе есть ребенок, который ни за что не соглашается отложить свою любимую игрушку во время занятий, вы можете предложить ему посадить игрушку рядом с собой в качестве полноценного участника общей игры, но с условием, что он будет уделять ей столько же внимания, сколько остальным ребятам. Как показывает практика, дети быстро забывают об игрушке, увлекшись игрой.

Современные дети в большинстве своем не привыкли к свободному взаимодействию. Набор игр, в которые они играют, как правило, весьма ограничен и традиционен: «Дочки-

матери», «Постройки из кубиков», «Больница». В таких играх дети используют стандартный набор игровых действий и речевых высказываний. Для преодоления сложившихся игровых стереотипов мы предлагаем игры с необычными сюжетами, в которых дети могут выбирать для себя любые роли, все равны и каждый может делать то, что он хочет.

Взрослый играет вместе с детьми, показывая образцы игровых действий. В игру приглашаются только желающие. В случае если дети не присоединяются, взрослый не настаивает, но стремится ненавязчиво заинтересовать их и привлечь к общей игре. Начав играть с несколькими детьми, вы увидите, что к концу занятия к игре присоединится большинство детей, а ко второму-третьему занятию – вся группа. Время от времени воспитатель может комментировать происходящее и направлять игру (например: «Пришла ночь и звери ложатся спать» или «Выглянуло солнышко, лес просыпается, звери радостно потягиваются и желают друг другу доброго утра»).

Остановимся на конкретном описании игр, использованных на первом этапе.

Жизнь в лесу

Взрослый садится на пол и рассаживает детей вокруг себя. «Давайте поиграем в животных в лесу. Звери не знают человеческого языка. Но ведь им надо же как-то общаться, поэтому мы придумали свой особый язык. Когда мы хотим поздороваться, мы тремся друг о друга носами (воспитатель показывает, как это делать, подходя к каждому ребенку), когда хотим спросить, как дела, мы хлопаем своей ладонью по ладони другого (показывает), когда хотим сказать, что все хорошо, кладем свою голову на плечо другому, когда хотим выразить другому свою дружбу и любовь – тремся об него головой (показывает). Готовы? Тогда – начали. Сейчас – утро, вы только что проснулись, выглянуло солнышко».

Дальнейший ход игры ведущий может выбирать произвольно (например, подул холодный ветер и животные прячутся от него, прижавшись друг к другу; животные ходят друг к другу в гости; животные чистят свои шкурки и т. д.). При этом важно следить за тем, чтобы дети не разговаривали между собой, не принуждать детей играть, подбадривать новых участников и т. д. Если дети начинают разговаривать, воспитатель подходит к ним и прикладывает палец к губам.

Добрые эльфы

Воспитатель садится на пол, собирает детей вокруг себя и рассказывает сказку: «Когда-то давным-давно люди не умели спать. Они работали и днем и ночью и, конечно же, очень уставали. И тогда добрые эльфы решили им помочь. Когда наступала ночь, они прилетали к людям, нежно гладили их, успокаивали, ласково убаюкивали, присылали им добрые сны. И люди засыпали. Они не знали, что их сон – дело рук добрых эльфов, ведь эльфы не умели разговаривать на человеческом языке и были невидимы. Неужели вы никогда об этом не слышали? А ведь они прилетают к каждому из вас до сих пор и охраняют ваш сон. Давайте поиграем в добрых эльфов. Пусть те, кто сидит по правую руку от меня, будут людьми, а те, кто по левую – эльфами. А потом мы поменяемся.

Готовы? Начали. Наступила ночь, люди ложатся спать, а добрые эльфы прилетают и убаюкивают их». Дети-люди лежат на полу и спят, дети-эльфы – подходят к каждому из них, нежно гладят, тихо напевают песенки, треплют волосы и т. д. Потом дети меняются ролями.

Птенцы

«Вы знаете, как появляются на свет птенцы? – спрашивает воспитатель. – Они долго-долго живут в скорлупе, а потом в один прекрасный день разбивают эту скорлупу своими маленькими клювиками и вылезают наружу. Им открывается большой, яркий, неизведанный мир, полный загадок и неожиданностей. Все для них ново: цветы, трава, осколки скорлупы. Ведь они никогда не видели всего этого. Давайте поиграем в птенцов. Сначала мы сядем на корточки, а потом начнем разбивать скорлупку. Вот так (взрослый садится на корточки и разбивает носом невидимую скорлупу, отламывает кусочки скорлупы руками). Все разбили? Теперь давайте исследуем окружающий мир! Потрогаем все предметы вокруг, принюхаем к ним, познакомимся друг с другом. Птенцы не умеют разговаривать, они только пищат». Взрослый оглядывается вокруг, ползает вместе с детьми по полу, трогает предметы, обнюхивает их, подходит к каждому ребенку, дотрагивается до него, поглаживает, пищит вместе с ним, радостно хлопает крылышками.

Волны

Воспитатель собирает детей вокруг себя и говорит: «В море обычно бывают небольшие волны, и так приятно, когда они ласково омывают тебя. Давайте сейчас превратимся в морские волны, будем двигаться, как будто мы волны, так же, как они, шелестеть и журчать, улыбаться, как волны, когда они искрятся на солнце». Затем взрослый предлагает всем желающим по очереди искупаться в море. Купающийся становится в центре, «волны» окружают его и, поглаживая, тихонько журчат.

Муравьи

Взрослый рассказывает детям вокруг себя и говорит: «Приходилось ли кому-нибудь из вас видеть в лесу муравейник? Это большой холм из сосновых и еловых иголок, внутри которого день и ночь бурлит жизнь. Никто не сидит без дела, каждый муравьишка занят своей работой: кто-то таскает иголки для укрепления жилища, кто-то готовит обед, кто-то воспитывает детей. И так – всю весну и лето. А поздней осенью, когда наступают холода, муравьишки собираются вместе, чтобы заснуть в своем теплом домике. Они спят так крепко, что им не страшны ни снег, ни метель, ни морозы. Но когда приходит весна и первые теплые солнечные лучи начинают пробиваться сквозь толстый слой иголок, муравейник просыпается, и, прежде чем начать свою привычную трудовую жизнь, муравьишки устраивают огромный пир. Давайте сегодня поиграем в муравьев и поучаствуем в их празднике. Муравьишки приветствуют друг друга, радуются приходу весны, делятся воспоминаниями о том, что им снилось всю зиму. Только вот разговаривать они не умеют, поэтому они общаются жестами». Взрослый вместе с детьми ложится на пол и спит, затем просыпается: протирает глаза, оглядывается вокруг,

потягивается, поглаживает соседей, прохаживается по комнате и приветствует каждого ребенка, обнюхивая его, потом начинает танцевать с детьми муравьиный танец и пр.

Театр теней

«У каждого из вас есть тень, – объясняет взрослый. – Мы часто не обращаем на нее внимания, хотя она – наш самый верный друг. Она следует за нами повсюду и в точности повторяет все наши движения: гуляет, бегаёт, прыгает, занимается и спит вместе с нами. Она дружит с тенями наших друзей, слушается теней наших мам и пап. Она как две капли воды похожа на нас, только она не умеет разговаривать и издавать звуков: она все делает бесшумно. Давайте представим, что мы – наши тени. Погуляем по комнате, посмотрим друг на друга, попробуем друг с другом пообщаться, а потом вместе построим что-нибудь из воображаемых кубиков. Но при этом мы будем стараться делать это тихо-тихо, не издавая ни единого звука. Хорошо? Тогда начали». Дети вместе с взрослым молча передвигаются по комнате, смотрят друг на друга, здороваются за руку. Взрослый показывает детям пример игры с воображаемыми кубиками: берет в руки воображаемый предмет, осматривает его, кладет на пол, берет следующий, кладет его на предыдущий кубик, поправляет, подзывает детей к себе, показывает им, что получилось, жестами просит их помочь строить дальше.

Ожившие игрушки

Собрав детей вокруг себя на полу, взрослый говорит: «Вы наверняка слышали о том, что ваши игрушки, с которыми вы играете днем, просыпаются и оживают ночью, когда вы ложитесь спать. Закройте глаза, представьте свою самую любимую игрушку (куклу, машинку, лошадку, робота) и подумайте, что она делает ночью. Готово? Теперь пусть каждый из вас побудет своей любимой игрушкой и, пока хозяин спит, познакомится с остальными игрушками. Только делать все это нужно молча, а то проснется хозяин. После игры мы попробуем угадать, какую игрушку изображал каждый из вас». Воспитатель изображает какую-нибудь игрушку (например, солдатику, который бьет в барабан, или неваляшку и пр.), передвигается по комнате, подходит к каждому ребенку, осматривает его с разных сторон, здоровается с ним за руку (или отдает честь), подводит детей друг к другу и знакомит их. После окончания игры взрослый вновь собирает детей вокруг себя и предлагает им угадать, кто кого изображал. Если дети не могут угадать, воспитатель просит ребят по одному еще раз показать свою игрушку, пройдясь по комнате.

2-Й ЭТАП ВНИМАНИЕ К ДРУГОМУ

Целью второго этапа является формирование способности видеть сверстника, **обращать на него внимание и уподобляться ему**. Многие дети настолько сосредоточены на себе и своем **Я**, что другие дети становятся лишь фоном их собственной жизни: их интересует не столько сверстник сам по себе, сколько его отношение к ним. Задача данного этапа – отвлечь детей от такой фиксированности на собственном **Я** и сосредоточенности на отношении к себе ровесников и обратить их

внимание на сверстника самого по себе, вне контекста их взаимоотношений. Для этого нужно предложить детям задания, успешное выполнение которых требует пристального внимания к другим детям: их действиям, внешности, мимике, голосу, жестам и пр. В процессе игр ребенок должен максимально сосредоточиться на сверстнике. Все игры направлены на развитие способности увидеть другого, почувствовать единство с ним.

На этом этапе, наряду с широко известными и традиционными играми, такими, как «Зеркало», «Эхо», «Испорченный телефон», можно использовать новые игры, разработанные авторами.

Общий круг

Воспитатель собирает детей вокруг себя. «Давайте сейчас сядем на пол, но так, чтобы каждый из вас видел всех других ребят и меня, и чтобы я могла видеть каждого из вас» (единственным верным решением здесь является круг). Когда дети рассаживаются в круг, взрослый говорит: «А теперь, чтобы убедиться, что никто не спрятался и я вижу всех и все видят меня, пусть каждый из вас поздоровается глазами со всеми по кругу. Я начну первая, когда я поздороваюсь со всеми, начнет здороваться мой сосед» (взрослый заглядывает в глаза каждому ребенку по кругу и слегка кивает головой, когда он поздоровался со всеми детьми, он дотрагивается до плеча своего соседа, предлагая ему поздороваться с ребятами).

Переходы

Дети сидят в кругу. Воспитатель просит их внимательно посмотреть друг на друга: «У каждого из вас волосы отличаются по цвету. Теперь поменяйтесь местами так, чтобы крайним справа, вот на этом стуле, сидел тот, у кого самые светлые волосы, рядом с ним – у кого потемнее, а крайним справа, на этом стуле, сидел тот, у кого самые темные волосы. Никаких шумных обсуждений. Начали». Взрослый помогает детям, подходит к каждому из них, прикасается к их волосам, советуется с остальными, куда его посадить, и т. д.

Таким же образом можно меняться местами по цвету глаз – от самых светлых до самых черных.

Зеркало

Взрослый, собрав детей вокруг себя, говорит: «Наверное, у каждого из вас дома есть зеркало. А иначе как же вы можете узнать, как вы сегодня выглядите, идет ли вам новый костюм или платье? А что же делать, если зеркала под рукой не найдется?» Перед началом игры проводится разминка. Взрослый становится перед детьми и просит как можно точнее повторять его движения. Он демонстрирует легкие физические упражнения, а дети воспроизводят его движения. После этого дети разбиваются на пары и каждая пара по очереди выступает перед остальными. В каждой паре один совершает какое-либо действие (например, хлопает в ладоши, или поднимает руки, или делает наклон в сторону), а другой пытается как можно точнее воспроизвести его движение, как в зеркале. Каждая пара сама решает, кто будет показывать, а кто воспроизводить

движения. Все остальные оценивают, насколько хорошо работает зеркало. Показателями правильности зеркала является точность и одновременность движений. Если зеркало искажает или опаздывает, оно испорченное (или кривое). Паре детей предлагается потренироваться и починить испорченное зеркало. Показав два-три движения, пара детей садится на место, а следующая демонстрирует свою зеркальность.

Когда все зеркала будут работать нормально, воспитатель предлагает детям делать то, что люди обыкновенно делают перед зеркалом: умываться, причесываться, делать зарядку, танцевать. «Зеркало должно одновременно повторять все действия человека. Только нужно стараться делать это очень точно, ведь неточных зеркал не бывает! Готовы? Тогда давайте попробуем». Воспитатель встает в пару с кем-нибудь из детей и копирует все его движения, показывая остальным пример. Затем предлагает детям играть самостоятельно. При этом он следит за ходом игры и подходит к парам, у которых что-то не получается.

Эхо

Взрослый рассказывает детям про Эхо, которое живет в горах или в большом пустом помещении, увидеть его нельзя, а услышать можно: оно повторяет все, даже самые странные, звуки. После этого дети разбиваются на две группы, одна из которых изображает путников в горах, а другая – Эхо. Первая группа детей гуськом (по цепочке) путешествует по комнате и по очереди издает разные звуки (не слова, а звукосочетания), например:

«Ау-у-у» или «Тр-р-р-р» и т. п. Между звуками должны быть большие паузы, которые лучше регулировать ведущему. Он же может следить за очередностью произносимых звуков, т. е. показывать, кому из детей и когда следует издавать свой звук. Дети второй группы прячутся в разные места комнаты, внимательно прислушиваются и стараются как можно точнее воспроизвести все, что услышали. Если Эхо работает несинхронно, т. е. воспроизводит звуки неодновременно, это не страшно. Важно, чтобы оно не искажало звуки и в точности воспроизводило их.

Эту же игру можно проводить парами, по тому же сценарию, что и «Зеркало», которое может одновременно отражать не только движения, но и звуки другого.

Испорченный телефон

Игра для пяти-шести человек. Дети садятся в одну линию. Ведущий шепотом спрашивает первого ребенка, как он провел выходные дни, а после этого громко говорит всем детям: «Как интересно рассказал мне Саша про свои выходные дни! Хотите узнать, что он делал и что он мне рассказал? Тогда Саша шепотом, на ушко расскажет об этом своему соседу, а сосед тоже шепотом, чтобы никто другой не услышал, расскажет то же самое своему соседу. И так по цепочке мы все узнаем о том, что делал Саша». Взрослый советует детям, как лучше понять и передать, что говорит сверстник: нужно сесть поближе смотреть ему в глаза и не отвлекаться на посторонние звуки (можно даже зажать другое ухо рукой). Когда все дети передадут свои сообщения соседям, последний громко

объявляет, что ему сказали и как он понял, что Саша делал в выходные. Все дети сравнивают, насколько изменился смысл передаваемой информации.

Если первому ребенку трудно сформулировать четкое сообщение, запустить цепочку может взрослый. Начинать игру можно с любой фразы, лучше, если она будет необычная и смешная. Например: «У собаки длинный нос, а у кошки длинный хвост» или «Когда птички зевают, они рот не открывают».

Иногда дети специально, ради шутки, искажают содержание полученной информации, и тогда можно констатировать, что телефон совершенно испорченный и нуждается в починке. Нужно выбрать мастера, который найдет поломку и сможет ее устранить. Мастер понарошку чинит телефон, и после следующего круга все оценивают, стал ли телефон работать лучше.

Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем

Дети разбиваются на небольшие группы (по 4–5 человек), и каждая группа с помощью взрослого продумывает инсценировку какого-либо действия (например: умывание, или рисование, или собирание ягод и пр.) Дети должны сами выбрать какой-либо сюжет и договориться, как они будут его показывать.

После такой подготовки каждая группа молча показывает свое действие. Каждый показ предваряется известной фразой: «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем». Зрители внимательно наблюдают за товарищами и отгадывают, что они делают и где они находятся. После правильного угадывания актеры становятся зрителями и на сцену выходит следующая группа.

Более сложным вариантом этой игры является индивидуальное воспроизведение аналогичных действий. Воспитатель выбирает одного ребенка и спрашивает: «Где ты побывал, что ты повидал?» Ребенок должен отвечать: «Где я был, я не скажу, а что делал – покажу». Затем он пытается изобразить, что он делал. Остальные ребята должны угадать, что он изображает. Если ребенок не может придумать, что показать, взрослый предлагает ему какой-нибудь сюжет (поход в зоопарк, занятие танцами, катание на коньках и пр). Когда все желающие показали то, что они делали, можно передавать свои действия по цепочке. Организация такой игры примерно та же, что в «Испорченном телефоне». Все участники закрывают глаза, кроме двух первых, один из которых показывает другому какое-либо действие (поливает цветы, или рубит дрова, или играет в мячик и пр.) Потом этот ребенок показывает то же действие третьему, сидящему в ряду, третий четвертому и т. д. Так по очереди дети открывают глаза и передают друг другу одно и то же действие. Последний в ряду ребенок должен это действие угадать.

Бабушка Маланья

Это очень веселая хороводная игра, в которой один из детей (водящий) должен придумать какое-нибудь оригинальное движение, а все остальные – его повторить. В игре достигается не только согласованность движений, но и единство в создании образа и настроения.

Дети вместе со взрослым становятся в круг, в середине которого находится ребенок, изображающий бабушку Маланью (на него можно надеть платочек или фартучек). Дети в кругу вместе со взрослым начинают петь смешную песенку сопровождая ее выразительными движениями.

Слова Движения

У Маланьи, у старушки
Жили в маленькой избушке

Дети движутся по кругу, держась за руки.

Семь сыновей,
Все без бровей.
Вот с такими ушами,
Вот с такими носами,
Вот с такими усами,
С такой головой,
С такой бородой,

Останавливаются и с помощью жестов и мимики изображают то, о чем говорится в тексте: закрывают руками брови, делают круглые глаза, большой нос и уши, показывают усы и пр.

Ничего не ели,
Целый день сидели,
На нее глядели,
Делали вот так...

Присаживаются на корточки. Повторяют за ведущим любое смешное движение.

Движения могут быть самые разнообразные: можно сделать рожки, попрыгать и поплясать, сделать руками длинный нос, погрозить пальцем или в шутку заплакать. Они могут сопровождаться звуками и возгласами, передающими настроение. Движение должно повториться несколько раз, чтобы ребята могли войти в образ и получить удовольствие от игры.

Передай движение

Дети становятся в круг и закрывают глаза. Взрослый, находясь в общем кругу, придумывает какое-нибудь движение (например: причесывается, моет руки, ловит бабочку и т. д.), затем будит своего соседа и показывает ему свое движение, тот будит следующего и показывает ему, и так – по кругу, пока все дети не проснутся, и не дойдет очередь до последнего. Игра продолжается до тех пор, пока все желающие не загадают свое движение и не передадут его по кругу.

Передай настроение

Правила игры те же, что и в предыдущей, только ведущий должен придумать настроение (грустное, веселое, тоскливое, удивленное и т. д.). Когда дети передали его по кругу, можно обсудить, какое именно настроение было загадано. Затем ведущим становится любой желающий. Если кто-то из детей хочет побывать ведущим, но не знает, какое настроение загадать, воспитатель может помочь ему, подойдя и подсказав ему на ушко какое-нибудь настроение.

Тень

Воспитатель собирает детей и предлагает им вспомнить, как они играли в тени несколько недель назад: «Помните, мы когда-то играли с вами в тени? Но тогда каждый из нас был собственной тенью. А сегодня давайте побудем тенями других. Разделитесь на пары (воспитатель помогает детям разделиться на пары). Пусть один из вас будет человеком, а другой – его тенью. Потом вы поменяетесь. Человек будет ходить по комнате и делать вид, будто он в лесу: собирает ягоды, грибы, ловит бабочек, а тень будет в точности повторять его движения». Взрослый просит кого-нибудь из детей изобразить, будто он собирает в корзинку грибы, а сам идет за ним и в точности копирует все его движения. Затем предлагает детям играть самостоятельно. Если детям нравится игра, в следующий раз им можно дать другое задание, например: украсить новогоднюю елку; сходить в магазин и купить продукты; проснуться, умыться и сделать зарядку и пр.

Выбери партнера

Дети сидят в кругу. Воспитатель говорит: «Сейчас вы должны будете разделиться на пары. Каждый из вас молча должен выбрать себе партнера, но так, чтобы другие этого не заметили. Например, я хочу, чтобы моим партнером была Маша, я смотрю на нее и незаметно ей подмигиваю. Попробуйте договориться с тем, кого вы выбрали глазами. Все договорились? Сейчас мы выясним, кто не сумел договориться. На счет три подбегите к своему партнеру и возьмите его за руку». Если с первого раза не получается, следует повторить упражнение несколько раз, воспитатель при этом должен следить за тем, чтобы дети менялись парами.

Разговор сквозь стекло

Воспитатель помогает детям разбиться на пары, а затем говорит: «Представьте, что один из вас находится в большом магазине, а другой – ждет его на улице. Но вы забыли договориться о том, что нужно купить, а выход – на другом конце магазина.

Попробуйте договориться о покупках сквозь стекло витрины. Но помните, что вас разделяет такое толстое стекло, что попытки кричать бесполезны: партнер все равно вас не услышит. После того как вы договорились, вы можете обсудить, правильно ли вы друг друга поняли». Воспитатель выбирает ребенка и пытается объяснить ему жестами, что тот должен купить, а потом спрашивает его, все ли он понял. Затем дети играют самостоятельно. Воспитатель следит за ходом игры, помогает парам, у которых что-то не получается. Затем можно поменяться ролями.

Найди своего брата или сестру

Собрав детей вокруг себя, воспитатель говорит: «Вы знаете о том, что все звери рождаются слепыми? И только через несколько дней они открывают глазки. Давайте поиграем в слепых зверенышей. Сейчас я подойду к каждому, завяжу ему глаза платком и скажу, чей он детеныш. У каждого из вас будет свой братик или сестричка, которые будут говорить на одном языке с вами: котята – мяукать, щенки – скулить, телята – мычать. Вы должны будете найти друг друга по звуку». Взрослый завязывает детям глаза и шепотом говорит каждому, чей он детеныш и какие звуки он должен издавать. Распределять роли нужно таким образом, чтобы в группе было по два детеныша каждого из животных. Дети ползают по полу, говорят на своем языке и ищут другого ребенка, говорящего на том же языке. После того как дети нашли свои пары, воспитатель развязывает им глаза и предлагает познакомиться с другими парами детенышей.

Кто сказал?

Выбирается ведущий, который садится спиной к группе. Затем один из детей, на которого показал воспитатель, произносит: «Ты мой голос не узнаешь, кто сказал – не угадаешь». Ведущий должен узнать по голосу, кто из детей произнес эту фразу. Следующим ведущим становится ребенок, голос которого угадали. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ребенок не побывал в роли ведущего.

Радио

Дети сидят в кругу. Воспитатель садится спиной к группе и объявляет: «Внимание, внимание! Потерялась девочка (подробно описывает кого-нибудь из группы: цвет волос, глаз, рост, сережки, какие-то характерные детали одежды). Пусть она подойдет к диктору». Дети слушают и смотрят друг на друга. Они должны определить, о ком идет речь, и назвать имя этого ребенка. В роли диктора радио может побывать каждый желающий.

Магазин зеркал

Воспитатель собирает детей вокруг себя и говорит: «Давайте представим, что в нашем лесу открылся магазин зеркал. Пусть те, кто сидит от меня по правую руку, – будут зеркалами, а те, кто по левую, – зверушками. А потом мы поменяемся. Зверушки ходят мимо зеркал, прыгают, строят рожицы и выбирают для себя зеркало. А в это время зеркала должны точно отражать движения и выражения лиц зверушек». Дети-зеркала становятся в ряд, зверушки подбегают к ним, кривляются, дурачатся. Зеркала в точности копируют их движения. Взрослый следит за ходом игры и помогает детям.

Упрямое зеркало

Собрав детей, воспитатель говорит: «Вы представляете, просыпаетесь вы утром, заходите в ванную, смотрите в зеркало, а оно повторяет все ваши движения наоборот: вы поднимаете руку, а оно опускает, вы поворачиваете голову налево, а оно – направо, вы закрываете один глаз, а оно – другой. Давайте поиграем в такие зеркала. Разбейтесь на пары. Пусть один из вас будет человеком, а другой – упрямым зеркалом. Потом вы

поменяетесь ролями». Взрослый помогает детям разделить на пары и распределить роли. Затем, выбрав одного ребенка, воспитатель предлагает ему сделать что-нибудь, а сам повторяет все его движения наоборот. Затем дети играют самостоятельно под присмотром воспитателя, который помогает им в случае затруднений.

Запрещенное движение

Дети стоят полукругом. Воспитатель стоит в центре и говорит: «Следите за моими руками. Вы должны в точности повторять все мои движения, кроме одного: вниз. Как только мои руки будут опускаться вниз, вы должны поднять свои вверх. А все остальные мои движения повторяйте за мной». Взрослый делает различные движения руками, периодически опуская их вниз, и следит за тем, чтобы дети в точности выполняли инструкцию. Если детям нравится игра, можно предложить любому желающему побыть вместо воспитателя в роли ведущего.

Из семечка – в дерево

Дети стоят в кругу. Воспитатель стоит в центре и предлагает детям превратиться в маленькое сморщенное семечко (сжаться в комочек на полу, убрать голову и закрыть ее руками). Взрослый (садовник) очень бережно относится к семенам, поливает их (гладит по голове и телу), ухаживает. С теплым весенним солнышком семечко начинает медленно расти (дети-семечки медленно поднимаются). У него раскрываются листочки (руки поднимаются), растет стебелек (вытягивается тело), появляются веточки с бутонами (руки в стороны, пальцы сжаты). Наступает радостный момент и бутоны лопаются (резко разжимаются кулачки), и росток превращается в прекрасный сильный цветок. Наступает лето, цветок хорошеет, любит себя (осмотреть себя), улыбается цветам-соседям, кланяется им, слегка дотрагивается до них своими лепестками (кончиками пальцев дотянуться до соседей). Но вот подул ветер, наступает осень. Цветок качается в разные стороны, борется с непогодой (раскачивания руками, головой, телом). Ветер срывает лепестки и листья (опускаются руки, голова), цветок сгибается, клонится к земле и ложится на нее. Ему грустно. Но вот пошел зимний снежок. Цветок опять превратился в маленькое семечко (свернуться на полу). Снег укутал семечко, ему тепло и спокойно. Скоро опять наступит весна, и оно оживет. Воспитатель ходит между детьми, показывает им движения. После того как дети свернутся на полу, взрослый подходит к каждому ребенку, гладит его.

3-Й ЭТАП СОГЛАСОВАННОСТЬ ДЕЙСТВИЙ

Основная задача следующего этапа – научить ребенка согласовывать собственное поведение с поведением других детей.

Правила игр третьего этапа задавались таким образом, что для достижения определенной цели дети должны действовать с максимальной согласованностью. Это требует от них, во-первых, большого внимания к сверстникам и, во-вторых, умения действовать с учетом потребностей, интересов и поведения других детей. Такая согласованность способствует ориентации на другого, сплоченности действий и возникновению чувства общности.

Сороконожка

Воспитатель рассаживает детей на полу и говорит: «Представляете, как сложно жить сороконожке, ведь у нее целых 40 ножек! Всегда есть опасность запутаться. Давайте поиграем в сороконожку. Встаньте друг за другом на четвереньки и положите руки на плечи соседа. Готово? Тогда начинаем двигаться вперед. Сначала медленно, чтобы не запутаться. А теперь – чуть быстрее». Воспитатель помогает детям построиться друг за другом, направляет движение сороконожки. Затем воспитатель говорит: «Ох, как устала наша сороконожка, она буквально падает от усталости». Дети, по-прежнему держа соседей за плечи, падают на ковер.

Лепим скульптуры

Воспитатель помогает детям разделиться на пары, а затем говорит: «Пусть один из вас будет скульптором, а другой – глиной. Глина – очень мягкий и послушный материал». Каждой паре дают фотографии с изображением людей в различных позах. Взрослый просит внимательно посмотреть на фотографию и попробовать вылепить из своего партнера точно такую же статую. При этом не разрешается разговаривать, ведь глина не знает языка и не может понимать людей. В качестве примера взрослый выбирает любого ребенка и начинает лепить из него скульптуру, предварительно показав всей группе фотографию своего будущего памятника. После этого дети лепят самостоятельно, взрослый следит за игрой и подходит к ребятам, у которых что-то не получается. Затем дети показывают свои скульптуры воспитателю и остальным парам. После этого взрослый вновь раздает фотографии, и дети меняются ролями.

Составные фигуры

Воспитатель рассаживает детей вокруг себя и говорит: «Тот из вас, кто был в цирке или в зоопарке, наверняка видел там слона. А кто не был – видел его изображение на картинке в книжке. Давайте попробуем его изобразить. Сколько у него ног? Правильно, четыре. Кто хочет быть ногами слона? Кто будет хоботом?» и т. д. Таким образом, выбираются дети, каждый из которых будет изображать какую-нибудь часть тела слона. Воспитатель помогает детям расположиться на полу в правильном порядке. Впереди – хобот, за ним – голова, по бокам – уши и т. д. Когда слон составлен, воспитатель предлагает ему пройтись по комнате: каждая часть должна соблюдать очередность движений. В качестве такой составляемой фигуры могут быть любые животные (дракон, собака и пр.). Если детей в группе много, можно усложнить игру и составить двоих животных, которые могут общаться: жать друг другу руки, обнюхивать друг друга, вилять при встрече хвостами и т. д.

Живые картины

Воспитатель делит группу на несколько подгрупп. В каждой подгруппе взрослый назначает художника, которому дает репродукцию какой-либо сюжетной картины и просит никому ее не показывать. Задача художника – молча расположить детей в соответствии с картиной и показать каждому из них, какую позу он должен принять. Перед началом игры воспитатель сам рисует картину с помощью нескольких детей и показывает ее всей

группе. Затем детям предлагается играть самостоятельно. Когда картины готовы, художники показывают репродукции остальным участникам подгрупп. Затем можно устроить вернисаж: каждая подгруппа будет показывать свою картину остальным детям. Воспитатель следит за ходом игры и помогает детям, столкнувшимся с трудностями.

Работаем вместе

Воспитатель делит группу на подгруппы по четыре человека. Каждой из подгрупп он дает задание: вымыть посуду, приготовить суп, посадить дерево и т. д. Затем воспитатель помогает детям распределить обязанности (например: один ребенок копает яму, другой – опускает в яму дерево и расправляет корни, третий – закапывает яму, четвертый – поливает дерево). После этого в течение пяти минут каждая группа репетирует свою сценку. Затем каждая из групп по очереди показывает сценку остальным детям, и те должны угадать, что изображает группа.

Слепой и поводырь

Воспитатель помогает детям разделить на пары. Одному из детей взрослый завязывает платком глаза, он – слепой, его партнер – поводырь. Поводырь должен провести слепого через различные препятствия, которые заранее созданы воспитателем из стульев, столов, коробок и т. п. Цель поводыря – провести своего слепого товарища по комнате так, чтобы он не споткнулся и не упал. После прохождения маршрута дети меняются ролями. Воспитатель вместе с остальными детьми следит за ходом игры, помогает в случаях, если возникают затруднения.

На тропинке

На полу или на асфальте чертится узкая полоска. Воспитатель обращает внимание детей на полоску: «Это – узенькая тропинка на заснеженной дороге, по ней одновременно может идти только один человек. Сейчас вы разделитесь на пары, каждый из вас встанет по разные стороны тропинки. Ваша задача – пойти одновременно навстречу друг другу и встать на противоположную сторону тропинки, ни разу не заступив за черту. Переговариваться при этом бесполезно: метет метель, ваши слова уносит ветер, и они не долетают до товарища». Воспитатель помогает детям разбиться на пары и наблюдает вместе с остальными детьми за тем, как по тропинке проходит очередная пара. Успешное выполнение этого задания возможно только в том случае, если один из партнеров уступит дорогу своему товарищу.

Мостик

Задание такое же, как и в предыдущей игре, только одному из детей в паре воспитатель завязывает глаза, а другой ребенок должен провести его так, чтобы его слепой партнер не упал в воду.

Лабиринт

Из стульев, повернутых друг к другу спинками, воспитатель расставляет на полу запутанный лабиринт с узкими проходами. Затем говорит: «Сейчас вам предстоит пройти весь лабиринт. Но это не простой лабиринт: его можно пройти вдвоем только

повернувшись друг к другу лицом. Если вы хоть раз обернетесь или расцепите руки, двери захлопнутся, и вы не сможете больше выбраться наружу». Дети делятся на пары, становятся друг к другу лицом, обнимаются и начинают медленно проходить лабиринт. При этом первый ребенок идет как бы спиной, повернувшись лицом к партнеру. После того как первая пара прошла весь лабиринт, начинает движение вторая пара. Дети вместе со взрослым следят за ходом игры.

Путанка

Дети стоят в кругу, взявшись за руки. Воспитатель говорит: «Держите друг друга за руки очень крепко и ни в коем случае не отнимайте рук. Сейчас вы закроете глаза, а я вас запутаю. Вы должны будете распутаться, ни разу не разорвав ваш круг». Дети закрывают глаза, взрослый запутывает их: поворачивает детей спиной друг к другу, просит перешагнуть через сцепленные руки соседей и т. д. Таким образом, когда дети открывают глаза, вместо круга получается куча-мала. Дети должны распутаться, не разнимая рук.

Продолжи движение

Дети стоят в кругу. Воспитатель предлагает одному из них быть ведущим. «Сейчас ведущий начнет делать какое-нибудь движение. По моему хлопку он замрет, а его сосед подхватит и продолжит это движение. И так – по кругу». Взрослый предлагает ведущему начать любое движение (поднять руки, сесть на корточки, повернуться вокруг себя и т. д.). После хлопка ведущий должен замереть, а его сосед продолжить это движение. Так движение проходит весь круг и возвращается к ведущему. Игра продолжается до тех пор, пока в роли ведущего не побывали все желающие.

Божья коровка

Взрослый собирает детей вокруг себя и говорит: «Давайте представим, что мы поймали божью коровку. Вот она, у меня в руках. Хотите посмотреть? Я могу передать ее своему соседу, а он – своему. Но это не простая божья коровка, а волшебная. Каждый раз, когда ее передают другому, она увеличивается в размерах в два раза. Так что когда мы передадим ее по кругу, она уже будет во-о-от такая большая. Будьте очень осторожны с ней, погладьте ее по крылышкам, приласкайте ее, старайтесь не сделать ей больно, но помните, что с каждым разом она становится все больше и больше, все тяжелее и тяжелее». Воспитатель держит в руках воображаемую божью коровку, поглаживает ее, показывает остальным детям, затем передает ее соседу. Божья коровка передается по кругу, взрослый все время напоминает детям о том, что она увеличивается. После того как божья коровка попадает в руки последнему ребенку, воспитатель удивляется, как выросла божья коровка в руках детей, подходит вместе с ними к окну и выпускает ее на улицу.

Часы

Несколько циферблатов рисуются на асфальте или обозначаются на полу. Воспитатель делит группу на подгруппы по четыре человека, затем говорит: «Все вы знаете, что такое часы и часто ими пользуетесь, не задумываясь, как они действуют. А ведь это – целый

мир. Кроме кукушки в нем живут маленькие человечки, которые двигают стрелки. Самый маленький и быстрый двигает секундную стрелку, другой, что побольше и помедленней, – минутную, а самый большой и медленный управляет часовой стрелкой. Давайте поиграем в часы. Распределите между собой роли, пусть кто-то будет стрелками, а кто-то – кукушкой. Потом у вас будет возможность поменяться ролями. Помните, что минутная стрелка может сделать один шаг лишь после того, как секундная пробежала целый круг. Часовая стрелка движется очень медленно, а кукушка может куковать только тогда, когда минутная стрелка достигнет цифры 12». Воспитатель подходит к каждой группе, помогает распределить роли, называет каждой из групп свое время. Игра заканчивается тогда, когда часовая стрелка подойдет к своей цифре и прокукует кукушка, поэтому лучше называть время, приближающееся к этому часу (например, 11.55; 16.53; 18.56 и т. д.). Затем дети меняются ролями.

Заводные игрушки

Воспитатель просит детей распределиться на пары: «Пусть один из вас будет заводной игрушкой, а другой – ее хозяином. Потом вы поменяетесь ролями. У каждого хозяина будет пульт управления, которым он может управлять. Игрушки будут двигаться по комнате и следить за движениями своего хозяина, а хозяин должен будет ими управлять, следя за тем, чтобы его игрушка не столкнулась с остальными. Даю вам две минуты для того, чтобы договориться, кто из вас будет игрушкой, какой именно игрушкой он будет, и порепетировать управление пультом». Пары двигаются по комнате на небольшом расстоянии друг от друга, ребенок-игрушка следит за руками ребенка-хозяина и двигается в соответствии с движениями пульта-управления. Затем дети меняются ролями.

Змейка

Дети стоят друг за другом. Воспитатель предлагает им поиграть в змейку: «Я буду головой, а вы – туловищем. У нас на пути будет много препятствий. Внимательно следите за мной и в точности повторяйте мои движения. Когда я буду обходить препятствия, обходите их точно за мной, когда я буду перепрыгивать через ямы, пусть каждый из вас, когда доползет до нее, перепрыгнет так же, как я. Готовы? Тогда поползли». Когда дети освоились с упражнением, воспитатель переходит в хвост змейки, а ребенок, который был за ним, становится следующим ведущим. Затем по команде воспитателя его сменяет новый ведущий и так – до тех пор, пока все дети по очереди не побывают в роли ведущего.

Сиамские близнецы

Воспитатель собирает детей вокруг себя и говорит: «В одной стране жил-был Злой волшебник, любимым занятием которого было всех ссорить. Но люди в этой стране были очень дружными. И тогда он разозлился и решил их заколдовать. Он соединил каждого человека с его другом так, что они превращались в одно целое. Они прирастали друг к другу бок о бок и у них на двоих было всего две руки, две ноги и т. д. Давайте поиграем в таких заколдованных друзей. Разделитесь на пары, крепко обнимите друг друга одной рукой и считайте, что этой руки у вас нет. Есть только по одной руке на каждого. Ходить

сложно, ведь ноги тоже срослись, так что приходится шагать как одному существу. Сначала – шаг двумя сросшимися ногами, потом – единый шаг двумя боковыми ногами (воспитатель выбирает двоих детей и показывает остальным, как они могут ходить). Проойдитесь по комнате, привыкнете друг к другу. Привыкли? Попробуйте позавтракать. Садитесь за стол. Помните, что у вас на двоих всего две руки. В одну руку берите нож, в другую – вилку. Режьте и ешьте, кладите кусочки в каждый рот по очереди. Помните, что нужно быть внимательным к действиям вашего друга, иначе ничего не получится». Если детям нравится игра, можно предложить им вместе умыться, причесаться, сделать зарядку и пр.

Весы

«Давайте поиграем с вами в весы, – говорит педагог. Разделитесь на тройки. Пусть один из вас будет продавцом, а двое – двумя чашами весов. Потом вы поменяетесь ролями. Продавец кладет что-нибудь на первую чашу весов, она прогибается от тяжести товара, а другая чаша (ребенок приседает) на столько же поднимается. Все поняли? Тогда давайте попробуем». Сначала воспитатель выбирает двоих детей, кладет на одного из них товар и показывает, что должен делать каждый ребенок. Потом дети играют самостоятельно. Взрослый следит за игрой и помогает тем, кто нуждается в помощи.

Перетягивание каната

Воспитатель предлагает детям: «Разбейтесь на пары, встаньте на расстоянии пяти шагов друг от друга, возьмите в руки воображаемый канат и постарайтесь перетянуть партнера, сдвинуть его с места. Действуйте так, будто у вас в руках – настоящий канат. Следите за партнером: когда он с усилием отстраняется назад и перетягивает вас, поддайтесь чуть вперед, а потом прикладывайте еще больше усилий и перетягивайте партнера». Сначала воспитатель показывает детям, как надо играть, встав в пару с одним из детей, затем дети играют самостоятельно.

Пианино

Воспитатель делит детей на две подгруппы по восемь человек. Каждый из семи человек – нота (до, ре, ми, фа...). Один человек – пианист. Когда пианист называет ноту, ребенок, чью ноту он назвал, должен присесть на корточки. Сначала пианист играет гаммы, а затем называет ноты в произвольном порядке, потом дети меняются ролями, и пианистом становится другой ребенок. Взрослый следит за ходом игры, помогает детям разобраться, если им что-нибудь непонятно. Точность пропевания нот в данной игре не имеет значения.

Марионетки

Воспитатель собирает детей вокруг себя и показывает им марионетку: «Сегодня мы с вами устроим кукольный спектакль с марионетками. Видите, я дергаю за ниточку, и кукла поднимает руку, дергаю за другую ниточку, и она поднимает ногу». Воспитатель делит группу на несколько подгрупп. В каждой подгруппе выбирается ребенок-марионетка. К его рукам и ногам взрослый привязывает не очень толстые нитки и отдает их остальным

участникам подгруппы. «Помните, что марионетки очень послушные и слушаются каждого движения человека. Порепетируйте в своих группах и привыкните действовать согласованно». Воспитатель подходит к каждой группе и смотрит, правильно ли они действуют. Затем воспитатель предлагает куклам-марионеткам, которых двигают другие дети, встретиться, погулять, взявшись за руки, потом сделать зарядку и пр.

Надувная кукла

Воспитатель разбивает детей на пары. Один – надувная кукла, из которой выпущен воздух, лежит на полу в расслабленной позе (согнуты колени, руки, голова опущена). Другой – накачивает куклу воздухом с помощью насоса: ритмично наклоняется вперед, на выдох произносит: «С-с-с». Кукла медленно наполняется воздухом, распрямляется, твердеет – она надута. Затем куклу сдувают, несильно нажав ей на живот, воздух постепенно выходит из нее со звуком «с-с-с», она опять опадает. Затем дети меняются ролями.

4-Й ЭТАП ОБЩИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ

Четвертый этап состоит из игр, направленных на переживание общих эмоций. Во многих играх, приведенных выше, детей объединяют не только одинаковые движения, но и общее настроение, общий игровой образ. Такая общность чувств позволяет ощутить единство с другими, их близость и даже родственность. Все это разрушает отчуждение, делает ненужными защитные барьеры и создает общность детей. На следующем, четвертом этапе такое единство переживаний создается специально. Совместное переживание каких-либо эмоциональных состояний (как положительных, так и отрицательных) объединяет детей, порождая чувство близости, общности и желание поддержать друг друга. Особенно остро переживается чувство опасности и страха перед воображаемым врагом. Именно эти переживания создаются во многих играх этого этапа.

Злой дракон

Для этой игры необходимо принести в группу несколько больших картонных или деревянных коробок, в которых могло бы поместиться два-три ребенка. В начале игры воспитатель предлагает детям стать гномами, живущими в маленьких домиках. Когда дети займут места в домиках-коробках, взрослый говорит им: «В нашей стране – большая беда. Каждую ночь прилетает большой-пребольшой злой дракон, который уносит людей в свой замок на горе, и что с ними случается дальше, никто не знает. Существует единственный способ спастись от дракона: когда на город надвигаются сумерки, люди прячутся в свои домики, сидят там обнявшись и уговаривают друг друга не бояться, утешают друг друга, гладят. Дракон не выносит ласковых и добрых слов и, когда слышит, как они доносятся из дома, старается побыстрее пролететь этот дом и продолжить поиски другого дома, из которого такие слова не доносятся. Итак, последние солнечные лучи медленно гаснут, на город спускаются сумерки и люди спешат спрятаться в свои домики и крепче обняться». Воспитатель ходит между домами, изображая дракона, устрашающе воеет, угрожает, останавливаясь у каждого домика и заглядывая внутрь, и, убедившись, что дети внутри домика поддерживают и утешают друг друга, переходит к следующему.

Шторм

Для игры необходим большой кусок ткани, чтобы им можно было накрыть детей. Воспитатель собирает детей вокруг себя и говорит: «Беда тому кораблю, который окажется в море во время шторма: огромные волны грозят перевернуть его, а ветер швыряет корабль из стороны в сторону. Зато волнам в шторм – одно удовольствие: они режутся, гудят, соревнуются между собой, кто выше поднимется. Давайте представим, что вы – волны. Вы можете радостно гудеть, зловеще шипеть, поднимать и опускать руки, поворачиваться в разные стороны, меняться местами и т. д. Следите за тем, чтобы вы все оставались под водой». Взрослый вместе с детьми забирается под кусок ткани, прыгает, шипит, гудит, машет руками.

Мышата в мышеловке

Для игры требуются матерчатые мешки, чтобы, забравшись в них, дети могли передвигаться по комнате. Взрослый сообщает детям о том, что они будут сегодня играть в мышат: «В одном доме жили мышата. Они жили тихо и дружно, никому не мешали, только иногда забирались в хозяйский погреб и таскали оттуда сыр, ведь надо же было им чем-то питаться. Конечно же, хозяин дома не был счастлив от такого соседства, и вот однажды он решил уничтожить мышат. Для этого он закупил много мышеловок и расставил их по всему погребу. А ничего не подозревающие мышата вечером, как всегда, отправились за сыром. И конечно же оказались в мышеловках». Воспитатель помогает детям по двое забраться в мешки так, что они могут лишь высунуть голову. «Итак, вы попались! Вы так испугались и растерялись, что сначала только и могли, крепко-крепко обнявшись, жалобно пищать». Воспитатель подходит к каждой паре детей и гладит их. «Чтобы спастись, вы должны до прихода хозяина добраться до своей норки». Взрослый открывает дверь спальни. «Ползите медленно и бесшумно, помогайте друг другу». Когда все дети доползают до спальни, воспитатель говорит: «А теперь помогите друг другу выпутаться из мышеловок. Выбрались? Давайте обнимем друг друга, пропищим победный гимн и станцуем танец маленьких мышат». Воспитатель вместе с детьми обнимает других мышат, радостно пищит, помогает детям, взявшись за руки, создать круг, танцует с ними.

Кто смешнее засмеется

Воспитатель рассаживает детей вокруг себя и говорит: «В одной стране правил Король-Смех и была у него жена Королева-Хохотунья. А еще у них было много-много детей-Смешинков. Люди в этой стране никогда не грустили и смеялись с утра до вечера. И вот однажды в страну Смеха пришел чужестранец. Его приняли очень гостеприимно и, конечно же, попросили рассказать о тех странах, в которых он побывал. И тогда путник поведал им, что на все соседние государства напала страшная болезнь, – люди перестали смеяться и плакали круглые сутки. Долго не спало в эту ночь королевское семейство и все гадало, как же помочь соседям. А наутро Король-Смех и Королева-Хохотунья собрали своих детей-Смешинков и снарядили их в дорогу, чтобы они разбрелись по свету и научили людей смеяться. С тех пор так и бродят Смешинки по

миру, и везде, где бы они ни появились, раздаётся смех и люди начинают веселиться. И только один раз в году все Смешинки возвращаются в свое королевство, чтобы навестить Короля и Королеву и увидеть друг друга. Что тут начинается! Они смеются так искренне и громко, что земля ходит ходуном. Давайте сегодня устроим праздник смеха и будем все вместе смеяться искренне и радостно, как Смешинки. Договорились? Тогда начали. А я посмотрю, кто из вас смеется смешнее». Воспитатель начинает заразительно смеяться, подходит к каждому ребенку, смеется вместе с ним, подзывает других детей.

Заблудившиеся дети

Воспитатель собирает детей и предлагает им пройтись по лесу: «Давайте представим, что все мы отправились в лес: собираем грибы, весело резвимся на полянке, ловим бабочек, рвем цветы. Солнышко ласково греет нас, а легкий ветерок нежно треплет наши волосы». Дети ходят по комнате, представляя себя в лесу. Через некоторое время взрослый вновь собирает детей вокруг себя и говорит: «Наступает вечер, небо темнеет. Знаете, в лесу вечер наступает гораздо быстрее, чем в городе. Становится холодно, пора домой. А дороги домой мы и не знаем! Похоже, мы заблудились. Темнота окутывает нас со всех сторон, ветки деревьев неприятливо и страшно шелестят. Давайте прижмемся друг к другу, чтобы согреться, и попробуем идти вперед. Мне страшно и холодно, я вся дрожу. А вы? Давайте попробуем позвать на помощь, вдруг нас кто-нибудь услышит? Ау! Ау! Прижмитесь друг к другу крепче, а то замерзнете или потеряетесь!» Через несколько минут блужданий воспитатель говорит: «Боюсь, сегодня нам не добраться до дому. Еще забредем куда-нибудь и вообще никогда не выберемся отсюда! Я разожгу костер, чтобы мы смогли у него погреться. И я спою вам колыбельную». Дети рассаживаются вокруг костра, греют руки, жмутся друг к другу, воспитатель поет им тихую песенку. «А вот и утро! Ой, смотрите, вон дорога. Какие же мы глупые, всю ночь сидели в лесу в двух шагах от дороги домой. Зато сколько приключений!»

Шпионы

Для игры необходимы картонные или деревянные коробки. Воспитатель делит группу на несколько подгрупп по два-три человека. Предварительно взрослый прячет в разных местах комнаты телеграммы с шифровкой (это могут быть листы бумаги, на которой начертаны непонятные значки). «Вы – шпионы. Ваше государство послало вас на очень ответственное задание: вы должны достать документ государственной важности. Но сделать это надо так, чтобы вас никто не заметил. Для этого вам выдали маскировочные защитные коробки, забравшись в которые, вы будете медленно и очень аккуратно подбираться к месту, где спрятана телеграмма с шифровкой. Задание это действительно важное и крайне опасное, ведь в любой момент вас могут поймать и посадить в тюрьму. Иногда вы будете слышать сигнал тревоги (воспитатель издает звук сигнализации): это полицейские устраивают облаву на шпионов. В этот момент вы должны замереть на месте и прекратить движение, иначе попадетесь. Будьте предельно осторожны, передвигайтесь медленно и очень тихо. Вы можете иногда смотреть в щелочку, приподнимая коробку, но каждый раз при этом вы рискуете быть пойманными».

Воспитатель накрывает детей коробками, предварительно объяснив, где лежит важный документ, который должна найти каждая из подгрупп. Дети передвигаются по комнате по направлению каждый к своей телеграмме. Периодически взрослый дает сигнал тревоги, и дети прекращают движение. Когда все группы добрались до своих телеграмм, воспитатель подходит к каждой из них и благодарит за успешное выполнение секретного задания.

Две страны

Воспитатель распределяет всех детей в две подгруппы и рассказывает им сказку: «Когда-то давно-давно было два соседних государства. Одно населяли веселые жители: они много смеялись и шутили, часто устраивали праздники. Другое – грустные жители: они все время думали о печальном и много грустили. Жителям веселого государства было очень жалко своих грустных соседей, и однажды они собрались прийти к ним на помощь: они решили заразить грустных жителей своим весельем и смехом. Пусть те, кто сидит от меня по левую руку, будут грустными людьми. Попробуйте вспомнить о чем-нибудь очень печальном и грустном. Представьте, как должны себя чувствовать люди, которые никогда-никогда не радовались. Те, кто сидят от меня по правую руку, – будут веселыми людьми. Вы никогда не знали печали и веселились всю жизнь. Теперь ваша задача – заразить своим смехом и радостью ваших грустных соседей. Встаньте друг напротив друга, и пусть те грустные ребята, которые заразятся смехом веселых жителей, переходят на их сторону и начинают заражать своей радостью тех, кто все еще грустит».

Обнималки

На полу обозначается небольшой круг таким образом, что вся группа может поместиться в нем, только крепко прижавшись друг к другу. Взрослый говорит: «Вы – скалолазы, которые с большим трудом забрались на вершины самой высокой горы в мире. Теперь вам нужно отдохнуть. У скалолазов есть такая традиция: когда они достигают вершины, они стоят на ней и поют песенку:

- Мы – скалолазы
До верха дошли,
Ветра проказы
Нам не страшны.

-

Запомнили? Тогда вставайте на площадку. Она очень маленькая, а за чертой – глубокая бездна. Поэтому на ней можно стоять, только очень тесно прижавшись друг к другу и крепко обнявшись. Поддерживайте друг друга, чтобы никто не упал». Дети встают в круг, обняв друг друга, и поют песенку скалолазов.

Актеры

Дети стоят в кругу. «Вы все – актеры, а я – зритель. Я буду говорить, кого вы должны изобразить. Хороший актер играет так, что зрители верят в то, что он изображает. Нахмурьтесь, как осенняя туча, рассерженный человек, злая волшебница. Улыбнитесь, как кот на солнце, само солнце, Буратино, хитрая лиса, радостный ребенок, как будто вы

увидели солнце. Позлитесь, как ребенок, у которого отняли мороженое, два барана на мосту, человек, которого ударили. Испугайтесь, как дети, потерявшиеся в лесу, заяц, увидевший волка, котенок, на которого лает собака. Вы устали, как папа после работы, человек, поднявший тяжелый груз, муравей, притащивший большую муху. Отдохните, как турист, снявший тяжелый рюкзак, ребенок, помогший маме убрать весь дом, уставший воин после победы. Старайтесь представить, как себя чувствуют ваши герои и точно передать их состояние. Смотрите друг на друга, пытайтесь заразить своих соседей этим состоянием».

Дискотека зайчиков

Звучит ритмичная, веселая музыка. «Все вы – зайчики-попрыгунчики. У вас сегодня большой праздник: вы перехитрили волка и убежали от него. Теперь вы собрались на лужайке и празднуете избавление от злого волка». Зайчики вместе с воспитателем высоко подпрыгивают под музыку, сгибают ушки (машут ладонями у головы), весело скачут по полю, смеются, пищат.

Заблудившиеся утята

Воспитатель собирает детей вокруг себя и говорит: «Сегодня мы с вами поиграем в утят, которые заблудились в лесу. Пусть трое ребят будут утятами, а остальные – деревьями, корягами и кустами в лесу. Потом у каждого из вас будет возможность поменяться ролями и побыть утятами. Утята убежали с птичьего двора. Ночь застала их в лесу. К тому же испортилась погода. Пошел дождь, поднялся ветер. Деревья громко скрипят и гнут ветки под напором ветра почти до земли, а утятам кажется, что их хватают большие темные и мокрые лапы. Перекликаются филины, а утята думают, что это кто-то кричит от боли. Долго метались утята по лесу, пока не нашли себе местечко, где можно было спрятаться». В комнате приглушается свет, дети изображают деревья, коряги и пни, они принимают угрожающие позы и издают громкие угрожающие звуки: завывают, ухают и пр. Утята бродят по комнате, шарахаются от деревьев и коряг, дрожат от страха и холода. Через несколько минут воспитатель указывает утятам на пещерку, где они могут укрыться от дождя (под столом). Дети забираются под стол, сжимаются в комочек. Когда взрослый включает свет, он предлагает желающим поменяться с утятами ролями, и игра продолжается до тех пор, пока каждый желающий не побывал в роли утенка.

Курица с цыплятами

В игре участвуют мама-курица, маленькие цыплята и хищный коршун, который за ними охотится (эту роль выполняет взрослый-ведущий). Сначала мама-курица с цыплятами греются на солнышке, брызгаются около пруда, ищут червячков на полянке и пр. Вдруг налетает хищная птица и пытается выкрасть цыплят. Мама-курица должна укрыть, спрятать своих детей, собрать их вместе и защитить от опасности. Можно использовать большой кусок ткани, чтобы дети могли спрятаться под ним. Спрятанного цыпленка коршун украсть не сможет. Когда все цыплята спрятаны, коршун еще некоторое время угрожающе кружится над ними, а потом улетает. Мама-курица выпускает своих детей из

укрытия, и они вновь резвятся на полянке. В последующих играх роль мамы-курицы и коршуна можно поручать другим, особенно проблемным, детям.

5-Й ЭТАП ВЗАИМОПОМОЩЬ В ИГРЕ

На данном этапе становится возможным использование игр, требующих от детей взаимопомощи, проявления сопереживания и сорадования. Многие педагогические программы по развитию межличностных отношений целиком базируются на играх и занятиях, провоцирующих взаимопомощь. Однако, как показывает практика, использование подобных игр без предварительной подготовки приводит к тому, что мотивация помощи другим детям носит не бескорыстный, а, скорее, прагматический или нормативный характер: помогаю, потому что за это хвалят взрослые или потому что воспитатель сказал, что нужно помогать. Для того чтобы дети действительно хотели помочь окружающим, необходимо предварительно создать в группе благоприятный климат, атмосферу непосредственного, свободного общения и эмоциональной близости.

Итак, на 4-м этапе дети переживали сближавшие их общие и одинаковые чувства. Игры 5-го этапа требуют от детей сопереживания другому, дают им возможность помочь и поддержать сверстника. Причем в некоторых ситуациях ребенок может проявить помощь не только в игре, но и в реальной жизни: дети помогают воспитателям покормить обедом младшую группу одеть маленьких на прогулку и т. д.

Старенькая бабушка

Воспитатель делит детей на пары. Каждая пара состоит из бабушки (дедушки) и внуки (внука). Бабушки и дедушки очень старенькие, они ничего не видят и не слышат. Но их обязательно нужно привести к врачу, а для этого нужно перейти через улицу с очень сильным движением. Внуки и внучки должны перевести их через дорогу так, чтобы их не сбила машина.

Улицу рисуют мелом на полу. Несколько детей играют роль машин и бегают туда-сюда по улице. Поводырю нужно уберечь старичков от машин, провести через опасную дорогу, показать доктору (роль которого играет один из детей), купить лекарство и привести по той же дороге домой.

Живые куклы

Воспитатель разбивает группу на пары. «Давайте представим, что ваши куклы оживают. Они умеют говорить, просить, бегать и пр. Давайте представим, что один из вас – ребенок, а другой – его кукла-девочка или кукла-мальчик. Кукла будет что-то просить, а ее хозяин – выполнять ее просьбы и заботиться о ней». Взрослый предлагает понарошку помыть кукле ручки, покормить, погулять, уложить спать и т. п. При этом воспитатель предупреждает, что хозяин должен выполнять все капризы куклы и не заставлять ее делать того, чего она не хочет. Когда дети примут игровую ситуацию и увлекутся, пускай продолжают играть сами. В следующей игре они должны будут поменяться ролями.

Шляпа волшебника

Для игры необходимы разноцветные карточки и шляпа. Воспитатель раздает детям по три разноцветные карточки, сажает их вокруг себя и говорит: «На свете живет добрый волшебник, который лечит больных детей. Он прилетает к больному, надевает ему на голову свою волшебную шляпу, и ребенок моментально выздоравливает. К вам он тоже прилетает, только вы его не видите, потому что он – невидимка. Но вот беда, этот волшебник – ужасный растеряша. Вот и теперь он потерял свою шляпу и ищет ее уже вторые сутки, а она лежит у нас с вами (воспитатель показывает детям шляпу). Есть только один способ вернуть ее владельцу. Хотите помочь волшебнику и всем больным детям заодно? Нужно заполнить его шляпу вашими цветными карточками, и тогда, пролетая мимо, он заметит ее. Но есть еще одно условие: чтобы шляпа не потеряла свою лечебную силу, разноцветные карточки нельзя класть просто так. Каждый из вас должен в чем-то обязательно помочь другому (поделиться своей игрушкой, сказать добрые слова, помочь смастерить что-то и пр.) и только после этого положить свою карточку, иначе шляпа не будет больше лечить детей». В течение дня воспитатель напоминает детям о том, что к вечеру шляпа должна быть наполнена цветными карточками, а класть их можно только после того, как ребенок помог сверстнику. Вечером воспитатель опять собирает детей и торжественно ставит шляпу на подоконник, чтобы ночью волшебник нашел ее.

Гномики

Для игры нужны колокольчики (или погремушки) по числу участников. Один колокольчик должен быть испорчен (не звенеть). Взрослый предлагает детям поиграть в гномиков. У каждого из гномиков есть волшебный колокольчик, и когда он звенит, гномик приобретает волшебную силу – он может загадать любое желание, и оно когда-нибудь исполнится. Дети получают колокольчики. «Давайте послушаем, как звенят ваши колокольчики! Каждый из вас по очереди будет звенеть и загадывать свое желание, а мы будем слушать». Дети по кругу звенят своими колокольчиками, но вдруг оказывается, что один из них молчит. «Что же делать, у одного из наших гномиков не звенит колокольчик! Это такое для него несчастье! Он теперь не сможет загадать желание... Может, мы его развеселим? Или подарим что-нибудь вместо колокольчика? Или попробуем исполнить его желание? (Дети предлагают свои решения.) А может быть кто-то уступит на время свой колокольчик, чтобы гномик мог позвенеть им и загадать свое желание?» Обычно кто-то из детей обязательно предлагает свой колокольчик, за что, естественно, получает благодарность ребенка и одобрение группы и взрослого.

Заблудившийся ребенок

Воспитатель собирает детей вокруг себя и говорит: «Сегодня мы с вами поиграем в зверей в лесу. Каждый из вас будет тем зверем, каким он захочет. А один из вас будет ребенком. С утра ребенок пошел с мамой в лес, и сам не заметил, как упустил ее из виду и заблудился. Так он и пробродил в лесу весь день, пока, усталый и перепуганный, не сел под дерево и не заплакал. Тут-то его и обнаружили звери. Они очень удивились, ведь до этого ни один из них не видел живого человека. Но ребенок так горько плакал, что зверям стало жалко его и, посоветовавшись, они решили помочь этому странному существу. Они

стали гладить его, чтобы утешить, построили ему домик из ветвей деревьев и камней, чтобы он смог переночевать в нем, спели ему колыбельную песенку на своем зверином языке, а наутро проводили его к дороге, ведущей домой». После рассказа воспитатель организует сюжетно-ролевую игру. Напоминает детям, что они не знают человеческого языка и поэтому не могут разговаривать. Помогает построить дом из воображаемых веток и камней. Сообщает о наступлении ночи и приходе утра и т. д. Игру можно повторять, при этом желательно на роль потерявшегося ребенка назначать проблемных – агрессивных или, наоборот, замкнутых – детей.

День помощника

Воспитатель собирает с утра всю группу и говорит: «Сегодня у нас с вами необычный день. Мы будем помогать друг другу, но так, чтобы это не было заметно. Сейчас я подойду к каждому из вас и скажу, кому он будет сегодня стараться помочь во всем. Не говорите об этом больше никому. Вечером мы с вами снова соберемся вместе, и вы попробуете догадаться, кто же вам сегодня помогал, и поблагодарите его». В течение дня взрослый напоминает детям о задании. Вечером воспитатель вновь собирает группу и просит каждого ребенка по очереди рассказать о том, как и кто помогал ему.

Как мы уже подчеркивали, кроме игр, во время 5-го этапа необходимо создавать ситуации, в которых дети смогут проявить помощь в контексте реальной жизни. Дети очень любят помогать маленьким, чувствуют себя при этом взрослыми и сильными. Попросите их помочь воспитателю младшей группы одеть малышей на прогулку или накрыть на стол и рассадить маленьких за столы. Когда вы увидите, как хорошо дети справляются с этим заданием, попросите их заменить воспитательницу младшей группы до обеда. Пусть ваши дети проведут в младшей группе время до тихого часа, помогая малышам заниматься, играть, собираться и одеваться на прогулку, обедать и, наконец, укладываться спать.

Такая забота о других, участие в нуждах сверстника, помощь слабому и радость за него, порождают чувство причастности к другому и способствуют развитию сопереживания и сорадования.

6-й ЭТАП ДОБРЫЕ СЛОВА И ПОЖЕЛАНИЯ

Мы уже говорили о том, что самым обычным для детей способом проявления отрицательных эмоций является словесное выражение (ругательства, жалобы и пр.). Именно поэтому общим правилом для игр предыдущих этапов программы было запрещение разговоров. Таким образом, исключалась возможность возникновения споров, ссор и других конфликтных ситуаций. Только после того как дети прошли через игры и занятия предыдущих этапов и в группе преобладает дружелюбная и спокойная атмосфера, можно переходить к 6-му этапу, состоящему из игр, специально направленных на словесное выражение своего отношения к другому. Задача данного этапа – научить детей видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства

других детей. Делая сверстнику комплименты, говоря ему свои пожелания, дети не только доставляют ему удовольствие, но и радуются вместе с ним.

Обзывалка

Воспитатель собирает детей вокруг себя и говорит: «Пусть один из нас будет Обзывашкой. Его задача придумать и сказать как можно больше обидных прозвищ. Другой пусть будет грустным и обиженным ребенком. Все остальные должны утешить его, придумывая ему добрые прозвища и говоря о том, какой он хороший. Потом мы поменяемся ролями». На роль Обзывашки лучше всего назначать наиболее проблемных и агрессивных детей.

Спящая красавица

«Когда-то очень-очень давно злой-презлой волшебник задумал заколдовать красавицу, которая жила в замке неподалеку. Он усыпил ее, и вот уже более ста лет красавица спит непробудным сном. Чары волшебника рассеются тогда, когда кто-нибудь подойдет к ней, погладит ее и придумает для нее самое красивое и ласковое прозвище». Игра продолжается до тех пор, пока все желающие девочки не побудут в роли Спящей красавицы.

Пожелания

«Когда-то давным-давно, когда добрые маги жили среди людей, было принято при рождении ребенка приглашать этих магов в дом. Каждый маг дарил ребенку пожелание, которое обязательно исполнялось. Давайте поиграем в магов. Вы можете пожелать все, что угодно, ведь вы – очень могущественные, и все ваши пожелания когда-нибудь сбудутся. Кто из вас будет ребенком? Не спорьте, потому что ребенком успеет побывать каждый из вас».

Добрые волшебники

Дети сидят в кругу. Взрослый рассказывает очередную сказку: «В одной стране жил злодей-грубиян. Он мог заколдовать любого ребенка, обозвав его нехорошими словами. Заколдованные дети не могли веселиться и быть добрыми. Расколдовать таких несчастных детей могли только добрые волшебники, назвав их ласковыми именами. Давайте посмотрим, есть ли у нас такие заколдованные дети». Как правило, многие дошкольники охотно берут на себя роль заколдованных. «А кто сможет стать добрым волшебником и расколдовать их, придумав добрые, ласковые имена?» Обычно дети с удовольствием вызываются быть добрыми волшебниками. Представляя себя добрыми волшебниками, они по очереди подходят к заколдованному другу и пытаются расколдовать, называя его ласковыми именами.

Комплименты

Сидя в кругу, дети берутся за руки. Глядя в глаза соседу, надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить. Например: у тебя такие красивые тапочки; или с тобой так хорошо играть; или ты умеешь петь и танцевать лучше всех. Принимающий

комплимент кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно!». Затем он дарит комплимент своему соседу. Упражнение проводится по кругу.

Волшебные очки

Взрослый торжественно объявляет, что у него есть волшебные очки, в которые можно разглядеть только хорошее, что есть в человеке, даже то, что человек иногда прячет от всех. «Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!» Подходя к каждому ребенку, взрослый называет какое-либо его достоинство (кто-то хорошо рисует, у кого-то новая кукла, кто-то хорошо застилает свою кровать). «А теперь пусть каждый из вас примерит очки, посмотрит на других и постарается увидеть как можно больше хорошего в каждом, может быть, даже то, чего раньше не замечал». Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своих товарищей. В случае, если кто-то затрудняется, можно помочь ему и подсказать какое-либо достоинство его товарища. Повторения здесь не страшны, хотя по возможности желательно расширять круг хороших качеств.

Конкурс хвастунов

Дети сидят в кругу. Воспитатель: «Сейчас мы проведем с вами конкурс хвастунов. Выигрывает тот, кто лучше похвастается. Хвастаться мы будем не собой, а своим соседом. Ведь это так приятно – иметь самого лучшего соседа! Посмотрите внимательно на того, кто сидит справа от вас, подумайте, какой он, что в нем хорошего, что он умеет, какие хорошие поступки совершил, чем может понравиться. Не забывайте, что это конкурс. Выиграет тот, кто лучше похвалится своим соседом, кто найдет в нем больше достоинств».

После такого вступления дети по кругу называют преимущества своего соседа и хвастаются его достоинствами. При этом совершенно неважна объективность оценки – реальные эти достоинства или придуманные. Неважен также и масштаб этих достоинств – это могут быть и громкий голос, и аккуратная прическа, и длинные (или короткие) волосы. Главное, чтобы дети заметили эти особенности сверстника и смогли не только положительно оценить их, но и похвалиться ими перед сверстниками. Победителя выбирают сами дети, но в случае необходимости воспитатель может высказать свое мнение. Чтобы победа стала более значимой и желанной, можно наградить победителя каким-либо маленьким призом (бумажная медаль «Лучший хвастун» или значок).

Связующая нить

Дети сидят в кругу, передавая друг другу клубок ниток так, чтобы все, кто уже держал клубок, взяли за нить. Передача клубка сопровождается высказываниями о том, что дети хотели бы пожелать другим. Начинает взрослый, показывая тем самым пример. Затем он обращается к детям, спрашивая, хотят ли они что-нибудь сказать. Когда клубок вернется к ведущему, дети по просьбе воспитателя натягивают нить и закрывают глаза, представляя, что они составляют одно целое, что каждый из них важен и значим в этом целом.

Царевна-Несмеяна

Взрослый рассказывает сказку про Царевну-Несмеяну и предлагает поиграть в такую же игру. Кто-то из детей будет царевной, которая все время грустит и плачет.

Дети по очереди подходят к Царевне-Несмеяне и стараются утешить ее и рассмешить. Царевна же изо всех сил будет стараться не рассмеяться. Выигрывает тот, кто сможет вызвать улыбку царевны. Затем дети меняются ролями.

Если бы я был королем

Дети сидят в кругу, а воспитатель рассказывает: «Вы знаете о том, что короли могут все? Давайте представим себе, что бы мы подарили своему соседу, если бы мы были королями. Придумали? Тогда пусть каждый по кругу скажет, какой подарок он бы сделал. Начинайте со слов: „Если бы я был королем, я подарил бы тебе...“. Придумывайте такие подарки, которые могли бы по-настоящему обрадовать вашего соседа, ведь какой мальчишка будет рад, если ему подарят красивую куклу, а вот если летающий корабль... Да, кстати, не забудьте поблагодарить короля за подарок, ведь только после этого вы сами сможете стать королем и подарить своему следующему соседу ваш собственный подарок».

Садовники и цветы

Группа делится на две подгруппы, и воспитатель объясняет содержание игры: «Если цветы, которые стоят в вашей группе, долго не поливать водой – они завянут. Но сегодня мы с вами отправимся в необыкновенный сад, там растут цветы, которым не надо воды. Они увядают, если долго не слышат о себе добрых и ласковых слов. Пусть одна группа будет цветами, которые увяли, потому что их давно не поливали добрыми словами, а другая – садовниками, которых вызвали на помощь погибающим цветам. Садовники должны ходить по саду и обращаться к каждому цветку с ласковыми словами, и тогда цветы будут постепенно оживать и распускаться. Потом мы поменяемся ролями».

«Я хотел бы быть таким, как ты»

«В каждом человеке есть много прекрасных черт, – обращается воспитатель к детям. – Давайте подумаем, какими достоинствами обладает каждый из ребят вашей группы и в чем бы вы хотели быть на него похожи. Подумали? А теперь по кругу подходите к каждому и говорите ему: „Я хотел бы быть таким же... (умным, красивым, радостным и пр.), как ты“».

Праздник вежливости

«Сегодня в нашей группе – говорит воспитатель, – объявляется праздник вежливости! Вежливые люди отличаются тем, что никогда не забывают благодарить окружающих. Сейчас у каждого из вас появится шанс проявить свою вежливость и поблагодарить других ребят за что-нибудь. Вы можете подходить, к кому хотите, и говорить: „Спасибо тебе за то, что ты... Вот увидите, благодарить других за что-нибудь, – это очень приятно. Постарайтесь никого не забыть и подойти к каждому, ведь истинно вежливые люди еще и очень внимательны. Готовы? Тогда начинаем“».

Открытки в подарок

Дети разбиваются на пары. «Сегодня мы с вами будем рисовать открытки в подарок друг другу. Нарисуйте открытку своему партнеру. Она должна быть очень красивая, нежная и добрая. Когда открытка будет готова, я подойду к каждому из вас, и вы продиктуете добрые слова и пожелания вашему другу, а потом подарите ему открытку».

Волшебные ожерелья

Дети сидят в кругу. У каждого – набор пластилина. «Сегодня мы с вами будем делать ожерелья друг для друга. Сначала каждый из вас сделает столько бусинок, сколько человек в нашей группе, а потом мы нанижем ваши бусинки на ожерелья каждого. У каждого из вас будет ожерелье, состоящее из бусинок, которые сделали все ваши друзья, а ваши бусинки будут в ожерельях всех ваших друзей. Но наши ожерелья не простые, а волшебные. Нанизывая свою бусинку на ожерелье товарища, вы пожелаете ему что-нибудь, и ваше пожелание может исполниться». Когда все дети сделали нужное количество бусинок, воспитатель вместе с первым ребенком обходит всех детей по кругу и, нанизывая очередную бусинку на нитку с иголкой, говорит свое пожелание. После того как все ожерелья готовы, воспитатель помогает детям надеть их.

7-Й ЭТАП ПОМОЩЬ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На данном этапе проводятся игры-занятия, предполагающие различные формы просоциального поведения: дети должны делиться со сверстником, помогать ему в процессе совместной деятельности.

Нередко в педагогической практике программы по нравственному развитию предлагается начинать с организации совместной деятельности, когда дети объединяются друг с другом в процессе выполнения определенного задания. Общение в таком случае строится по поводу какого-нибудь предмета, что исключает возможность непосредственного взаимодействия и может провоцировать повышение демонстративности и конкурентности.

В нашей программе занятия на совместную деятельность проводятся только на заключительном этапе, когда между детьми уже установлены доброжелательные и неконфликтные отношения. Кроме того, на этом этапе впервые вводится соревновательный момент, причем дети соревнуются не за собственный успех, а за успех другого. Так, например, широко используется игра «Мастер и подмастерья», где, для того чтобы один мастер выиграл у другого, подмастерья должны всячески помогать ему (при аппликации – вырезать необходимые детали, при лепке – разминать пластилин, лепить отдельные детали, при мозаике – подыскивать элементы нужного размера и цвета). Такие формы совместной деятельности способствуют развитию взаимопомощи, способности принимать планы и замыслы другого и радоваться его успеху. Все это смещает соревновательный момент на второй план.

Закончи рисунки

Дети сидят в кругу. У каждого – набор фломастеров или карандашей и листок бумаги. Воспитатель говорит: «Сейчас каждый из вас начнет рисовать свою картинку. По моему хлопку вы прервете рисование и тут же отдадите свою незаконченную картинку соседу слева. Он продолжит рисовать вашу картинку, затем по моему хлопку прервется и отдаст ее своему соседу. И так до тех пор, пока тот рисунок, который вы начинали рисовать в начале, не вернется к вам». Дети начинают рисовать любую картинку, затем по хлопку воспитателя передают ее одному соседу и одновременно получают от другого соседа его картинку. После того как картинки обошли полный круг и вернулись к своим первоначальным авторам, можно обсудить, что в результате получилось и кто из ребят что нарисовал на каждом общем рисунке. Такое же задание можно организовать на материале лепки или аппликации.

Рукавички

Для игры нужны вырезанные из бумаги рукавички с различным незакрашенным узором. Количество пар рукавичек должно соответствовать количеству пар участников игры. Каждому ребенку дается вырезанная из бумаги рукавичка и предлагается найти свою пару, т. е. рукавичку с точно таким же узором. Одинаковых половинок две, они образуют пару. Дети ходят по комнате и ищут свою пару. После того как каждая пара рукавичек встретится, дети должны как можно быстрее раскрасить одинаково рукавички, причем им дается только три карандаша разного цвета.

Угадай-ка

Дети разбиваются на пары или тройки. «Сейчас мы с вами поиграем в игру „Угадай-ка“, – говорит воспитатель, – вы договоритесь между собой, какой рисунок выложить на дощечке. Чтобы никто не услышал, надо подвинуться друг к другу ближе, обнять за плечи, наклониться и говорить шепотом. Потом вы все вместе выкладываете свой общий рисунок, а когда он будет готов, остальные попытаются угадать, что вы изобразили». Дети договариваются друг с другом о сюжете рисунка, выкладывают его. После этого вся группа угадывает, какой рисунок задумали ребята. Подобное задание того же типа можно провести на материале рисунка или аппликации.

Мастер и подмастерья

Воспитатель делит группу на подгруппы по три-четыре человека. Один ребенок мастер, остальные – подмастерья. Воспитатель говорит: «В нашем городе объявлен конкурс на самую лучшую аппликацию, в котором принимают участие самые знаменитые мастера. У каждого мастера есть свои подмастерья, которые в точности должны выполнять все его инструкции. Аппликация должна быть создана как можно быстрее. Мастер придумывает сюжет и распределяет обязанности: один должен вырезать детали нужной формы, другой – искать нужные цвета, третий – намазывать клей. Мастер будет наклеивать детали на лист бумаги». После того как работы готовы, устраивается выставка.

Общая картина

Воспитатель приносит большой лист ватмана и говорит: «Помните, в самом начале мы с вами играли в зверей в лесу? В нашем лесу жили добрые животные, которые друг друга очень любили, всегда были готовы прийти на помощь другому и никогда не ссорились. Сегодня мы с вами все вместе нарисуем этот лес и всех его обитателей, ведь мы так на них похожи: мы тоже любим друг друга, всегда помогаем и никогда друг с другом не ссоримся!»

Проблема воспитания гуманных, доброжелательных отношений в группе дошкольников стояла перед педагогами всегда. Практически все образовательные программы для детей дошкольного возраста содержат раздел «социально-эмоциональное» или «нравственное» воспитание, посвященный формированию положительного отношения к другим людям, социальных чувств, просоциальных действий, взаимопомощи и пр. Важность этой задачи очевидна, поскольку именно в дошкольном возрасте складываются основные этические инстанции, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и к другому. Вместе с тем методы такого воспитания не столь очевидны и представляют собой серьезную педагогическую проблему.

В большинстве существующих программ главным методом социально-эмоционального воспитания является усвоение моральных норм и правил поведения. На материале сказок, рассказов или драматизации дети учатся оценивать поступки героев, качества персонажей, начинают понимать, «что такое хорошо и что такое плохо». Предполагается, что такое понимание вызовет соответствующие действия ребенка: например, узнав, что делиться хорошо, а жадничать плохо, он будет стремиться быть хорошим и начнет отдавать другим свои конфеты и игрушки. Однако жизнь показывает, что это далеко не так. Большинство детей уже в 3–4 года правильно оценивают хорошие и плохие поступки других персонажей: они прекрасно знают, что нужно делиться с другими, уступать и помогать слабым, однако в реальной жизни их поступки, как правило, далеки от осознаваемых правил поведения. Кроме того, доброжелательность и отзывчивость вовсе не сводятся к выполнению определенных правил поведения.

Другой формой нравственного воспитания является организация совместной деятельности дошкольников – игровой или продуктивной. В этих методах дети строят общие дома, вместе рисуют картинки или разыгрывают сюжеты. Предполагается, что в такой совместной деятельности дети учатся согласовывать свои действия, сотрудничать, вырабатывают навыки общения. Однако нередко такие совместные занятия детей кончаются ссорами, недовольством действиями сверстника. Дело в том, что при отсутствии внимания к сверстнику и чувствительности к его воздействиям, ребенок не станет согласовывать с ним свои действия. Оценки его действий (фиксированные в вербальных определениях) обычно предшествуют видению и непосредственному восприятию другого, что сводит личность сверстника к представлениям о нем. Все это «закрывает» другого и способствует возникновению замкнутости, непонимания, обид и ссор. Обладание привлекательными предметами и превосходство в предметной

деятельности являются обычной причиной детских конфликтов и традиционной формой демонстрации собственного Я.

Очевидно, что гуманное отношение к другим основано на способности к сопереживанию, к сочувствию, которая проявляется в самых разных жизненных ситуациях. Значит, нужно воспитывать не только представления о должном поведении или коммуникативные навыки, но прежде всего нравственные чувства, которые позволяют принимать и воспринимать чужие трудности и радости, как свои.

Наиболее распространенным методом формирования социальных и нравственных чувств являются осознание эмоциональных состояний, своеобразная рефлексия, обогащение словаря эмоций, овладение своеобразной «азбукой чувств». Основным методом воспитания нравственных чувств как в отечественной, так и в зарубежной педагогике являются осознание ребенком своих переживаний, познание себя и сравнение с другими. Детей учат рассказывать о собственных переживаниях, сравнивать свои качества с качествами других, распознавать и называть эмоции. Однако все эти приемы концентрируют внимание ребенка на самом себе, своих достоинствах и достижениях. Детей учат прислушиваться к себе, называть свои состояния и настроения, понимать свои качества и свои достоинства. Предполагается, что ребенок, уверенный в себе, хорошо понимающий свои переживания, легко может встать на позицию другого и разделить его переживания, но эти предположения не оправдываются. Ощущение и осознание своей боли (как физической, так и душевной) далеко не всегда приводит к сопереживанию боли других, а высокая оценка своих достоинств в большинстве случаев не способствует столь же высокой оценке других.

В этой связи возникает необходимость новых подходов к формированию межличностных отношений дошкольников. Основной стратегией этого формирования должна стать не рефлексия своих переживаний и не усиление своей самооценки, а, напротив, снятие фиксации на собственном Я за счет развития внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним. Такая стратегия предполагает существенную трансформацию ценностных ориентиров и методов нравственного воспитания детей, существующих в современной дошкольной педагогике.

В последнее время формирование положительной самооценки, поощрение и признание достоинств ребенка являются главными методами социального и морального воспитания. Этот метод опирается на уверенность в том, что раннее развитие самосознания, положительная самооценка и рефлексия обеспечивают эмоциональный комфорт ребенка, способствуют развитию его личности и межличностных отношений. Такое воспитание направлено на подкрепление положительной самооценки ребенка. В результате он начинает воспринимать и переживать только самого себя и отношение к себе со стороны окружающих. А это, как было показано выше, является источником большинства проблемных форм межличностных отношений.

Такая фиксированность на себе и собственных качествах закрывает возможность увидеть другого. В результате сверстник зачастую начинает восприниматься не как равный

партнер, а как конкурент и соперник. Все это порождает разобщенность между детьми, в то время как главной задачей нравственного воспитания является формирование общности и единства с другими. Стратегия нравственного воспитания должна предполагать отказ от конкуренции и, следовательно, оценки. Любая оценка (как отрицательная, так и положительная) фокусирует внимание ребенка на собственных положительных и отрицательных качествах, на достоинствах и недостатках другого и в результате провоцирует сравнение себя с другими. Все это порождает желание угодить взрослому, самоутвердиться и не способствует развитию чувства общности со сверстниками. Несмотря на очевидность этого принципа, его сложно выполнить на практике. Поощрения и порицания прочно вошли в традиционные приемы воспитания.

Необходимо также отказаться от соревновательного начала в играх и занятиях. Конкурсы, игры-соревнования, поединки и состязания весьма распространены и широко используются в практике дошкольного воспитания. Однако все эти игры направляют внимание ребенка на собственные качества и достоинства, порождают яркую демонстративность, конкурентность, ориентацию на оценку окружающих и в конечном итоге – разобщенность со сверстниками. Именно поэтому для формирования нравственного начала важно исключить игры, содержащие соревновательные моменты и любые формы конкурентности.

Часто многочисленные ссоры и конфликты возникают из-за игрушек. Как показывает практика, появление в игре любого предмета отвлекает детей от непосредственного общения, в сверстнике ребенок начинает видеть претендента на привлекательную игрушку, а не интересного партнера. В связи с этим на первых этапах формирования гуманных отношений следует по возможности отказаться от использования игрушек и предметов, чтобы максимально направить внимание ребенка на сверстников.

Еще одним поводом для ссор и конфликтов детей является словесная агрессия (всевозможные дразнилки, обзывалки и пр.). Если положительные эмоции ребенок может выразить экспрессивно (улыбка, смех, жестикуляция и т. д.), то самым обычным и простым способом проявления отрицательных эмоций является словесное выражение (ругательства, жалобы и т. д.). Поэтому работа воспитателя, направленная на развитие нравственных чувств, должна свести к минимуму речевое взаимодействие детей. Вместо этого в качестве средств общения можно использовать условные сигналы, выразительные движения, мимику и пр.

Кроме того, данная работа должна исключать какое-либо принуждение. Любое принуждение может вызвать реакцию протеста, негативизма, замкнутости.

Таким образом, воспитание нравственных чувств на первых этапах должно базироваться на следующих принципах:

1. **Безоценочность.** Любая оценка (независимо от ее валентности) способствует фиксации на собственных качествах, достоинствах и недостатках. Именно этим обусловлен и запрет на любое вербальное выражение отношения ребенка к сверстнику. Минимизация речевых обращений и переход к непосредственному общению

(экспрессивно-мимическим или жестовым средствам) может способствовать безоценочному взаимодействию.

2. **Отказ от реальных предметов и игрушек.** Как показывает практика, появление в игре любого предмета отвлекает детей от непосредственного взаимодействия. Дети начинают общаться «по поводу» чего-то и само общение становится не целью, а средством взаимодействия.

3. **Отсутствие соревновательного момента** в играх. Поскольку фиксированность на собственных качествах и достоинствах порождает яркую демонстративность, конкурентность и ориентацию на оценку окружающих, мы исключили игры, провоцирующие детей на проявление данных реакций.

Главная цель нравственного развития заключается в формировании общности с другими и возможности видеть в сверстниках друзей и партнеров. **Чувство общности и способность увидеть другого** являются тем фундаментом, на котором строится нравственное отношение к людям. Именно это отношение порождает сочувствие, сопереживание, сорадование и содействие.

Исходя из этих положений, мы разработали систему игр для детей 4-6-летнего возраста. Главной задачей программы является привлечение внимания ребенка к другому и его различным проявлениям: внешности, настроению, движениям, действиям и поступкам. Предлагаемые игры помогают детям пережить чувство общности друг с другом, учат замечать достоинства и переживания сверстника и помогать ему в игровом и реальном взаимодействии.

Программа чрезвычайно проста в использовании и не требует никаких специальных условий. Проводить ее может как воспитатель, так и психолог, работающий в детском саду. Программа состоит из семи этапов, каждый из которых имеет определенные цели и задачи. Основной задачей первого этапа является **отказ от речевых способов общения**, столь привычных для детей, и переход к жестовым и мимическим средствам коммуникации, которые требуют большего внимания к другим. На втором этапе **внимание к сверстнику** становится смысловым центром всех игр. Подстраиваясь к другому и уподобляясь ему в своих действиях, дети учатся замечать самые мелкие детали движений, мимики, интонаций своих ровесников. На третьем этапе отрабатывается способность к **согласованности движений**, что требует ориентации на действия партнеров и подстройки к ним. Четвертый этап предполагает погружение детей **в общие для всех переживания** – как радостные, так и тревожные. Создаваемое в играх мнимое чувство общей опасности объединяет и связывает дошкольников. На пятом этапе вводятся ролевые игры, в которых дети оказывают друг другу **помощь и поддержку в трудных игровых ситуациях**. На шестом этапе становится возможным вербальное выражение своего отношения к сверстнику, которое по правилам игры должно иметь исключительно **положительный характер** (комплименты, добрые пожелания, подчеркивание достоинств другого и пр.) И наконец, на заключительном, седьмом этапе

проводятся игры и занятия, в которых дети оказывают друг другу *реальную помощь в совместной деятельности*. Перейдем к конкретному описанию игр каждого этапа.

Методические рекомендации по проведению игр

Как мы подчеркивали в самом начале, дошкольники действуют не в соответствии с нормами и представлениями, а на основе собственных чувственных впечатлений и непосредственного опыта. Именно поэтому наша программа основана не на объяснениях, не на поощрениях или порицаниях, а на организации непосредственных взаимоотношений между детьми. При проведении всех игр следует по возможности избегать инструкций, нравучений и приведения положительных образцов. Следует исключить также замечания и разделение детей на хороших и плохих игроков. Гораздо важнее и эффективнее поддерживать каждого ребенка, показывать ему, что другие дети – не противники и не конкуренты, а близкие, тесно связанные с ним и во многом похожие на него люди.

На первых порах игры без слов и без игрушек могут показаться детям странными и непривычными. Однако отсутствие принуждения, равные права, запрет на вербальные контакты снимают напряженность, замкнутость, страх, что тебя могут обидеть, обозвать, не принять в игру. Физический контакт с другими детьми, ласковые прикосновения и поглаживания, близость сверстника дают детям ощущение тепла, безопасности и общности с другими, ослабляют защитные барьеры, направляют внимание ребенка на другого.

Если в вашей группе есть проблемные дети, которые мешают другим играть (могут ударить сверстника, обозвать его или чураются и прячутся от сверстников), вы должны вводить таких детей в игру через собственное общение с ними: подойти к ребенку и начать играть с ним в паре и лишь после того, как ребенок примет воображаемую ситуацию, переключить его на игру с другими детьми. В наиболее трудных случаях проблемного ребенка можно мягко вывести из игры, предложив ему индивидуальную игру (конструктор, кубики и пр.). Как показывает практика, через некоторое время эти дети вновь присоединяются к общей игре, но на этот раз стараясь не нарушать ее правил.

Ни в коем случае нельзя насильно (запретами, угрозами) заставлять ребенка делать то, чего он не хочет или к чему еще не готов. Принуждениями можно только отбить интерес к игре, сделать ее бессмысленной. Задача воспитателя – заинтересовать ребенка, увлечь его игрой, поддержать его малейшие проявления внимания к другому. Все это требует особой эмоциональности, выразительности и артистизма. Именно в этом заключается искусство воспитания, в особенности это важно для дошкольного педагога. Доброжелательность, установка на сюрприз и разного рода неожиданности, ваше удивление или восхищение, в общем, ваша эмоциональная выразительность и заразительность – вот главные средства в работе с маленькими детьми.

Очень важный момент – выбор игры. Предложенные игры представляют собой специально выстроенную систему, в которой каждый этап опирается на предыдущий и подготавливает следующий. Внутри каждого этапа предложена желательная последовательность игр, развивающих те или иные аспекты взаимоотношений детей. Поэтому желательно придерживаться той последовательности, которая представлена выше. Однако это вовсе не означает, что детей нужно знакомить со всеми играми каждого этапа, прежде чем приступить к новым. Поиграв с детьми в три-четыре игры, можно перейти к начальным играм следующих этапов. Кроме того, далеко не все описанные игры могут приниматься детьми, а некоторые могут вызвать затруднения у воспитателя. Поэтому вы можете выбрать именно те игры каждого этапа, которые соответствуют вашим возможностям и интересам ваших детей.

При проведении игр не надо бояться повторений. Многократное повторение одних и тех же игр является важным условием их развивающего эффекта. Дошкольники по-разному и в разном темпе усваивают новое. Систематически участвуя в той или иной игре, дети начинают лучше понимать ее содержание и получать удовольствие от выполнения игровых действий. Сами дети очень любят играть в знакомые игры и нередко просят повторить какую-нибудь игру. В таких случаях ей лучше посвятить первую половину занятия, а новую игру оставить на вторую половину.

Занятия последних этапов лучше делить на две части: в первой проводить игры предыдущих разделов, направленные на непосредственное выражение позитивного отношения друг к другу (типа «Муравьи», «Обнималки» и пр.), и лишь вторую половину посвящать вербальному выражению отношений или совместной предметной деятельности. Игры на непосредственное взаимодействие способствуют актуализации эмоциональных связей и чувства общности, что предотвращает возникновение конфликтов по поводу предметов и предметных действий.

Заканчивать каждую игру нужно в тот момент, когда вы замечаете, что дети устали от нее, начинают разбредаться по группе, отступают от правил игры. Необходимо собрать детей вокруг себя и, сообщив, что игра закончена, предложить попрощаться. В качестве прощания лучше всего использовать какой-нибудь ритуал, которым будет заканчиваться каждое занятие (например, взрослый вытягивает руку, а дети подходят к нему и кладут свои ладони на ладонь взрослого, образуя круг; или дети ласково дотрагиваются до плеча своего соседа; или встают в круг и прикладывают свои ладони к ладоням соседей и пр.).

Вы можете вносить в данные игры свои варианты, которые зависят как от конкретных обстоятельств, так и от вашей фантазии. Например, если день проведения занятия совпадает с днем рождения кого-нибудь из детей, лучше изменить ход программы и посвятить занятие этому ребенку (ведь именно в этот день группа может уделять ему много внимания, дарить подарки, восхищаться им, говорить добрые слова, радуясь вместе с ним и получая от этого удовольствие).

Все это требует определенной гибкости и тонкости, умения не следовать за программой, а импровизировать и творить, исходя из особенностей конкретной группы и ситуации.

Опыт проведения данной системы игр показал достаточно высокие результаты. По словам воспитателей, дети стали больше играть, самостоятельно разрешали многие конфликты, требовали от взрослых меньше внимания к себе. Кроме того, заметно снизилась агрессивность многих проблемных детей; уменьшилось количество демонстративных реакций; замкнутые дети, игравшие раньше в одиночестве или не отходившие от воспитателя ни на шаг, стали чаще участвовать в совместных играх. Предварительный опыт проведения игр и занятий показал, что климат в группе заметно улучшился. По словам родителей и воспитателей, дети стали больше играть, самостоятельно разрешали многие конфликты.

Данные результаты дают основания предложить разработанную систему игр и занятий, направленную на нравственное развитие и формирование межличностных отношений для широкого использования в детских дошкольных учреждениях разного типа.

Вопросы и задания

1. Какова главная задача психолого-педагогической работы с детьми, направленной на развитие межличностных отношений?
2. На каких принципах базируется психолого-педагогическая работа по воспитанию межличностных отношений?
3. Назовите основные этапы системы игр и обоснуйте их последовательность.
4. Почему коррекционную работу с проблемными детьми нельзя начинать с совместной предметной деятельности?
5. Вместе с воспитателем попытайтесь провести некоторые игры из 2-4-го этапов и проанализируйте поведение детей.

Приложения

Приложение 1

Методика «Картинки»

Вариант для девочек



Рис. 1

Вариант для мальчиков



Рис. 2

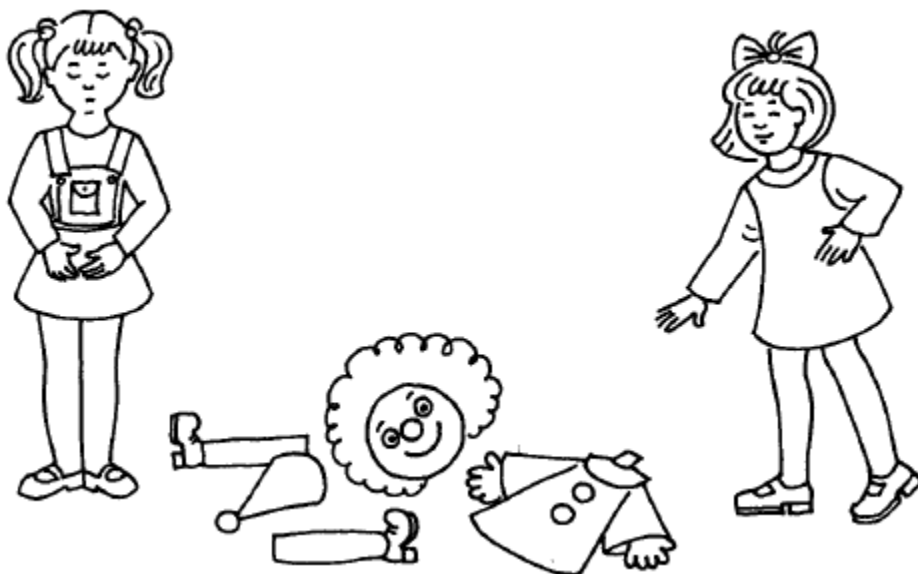


Рис. 3

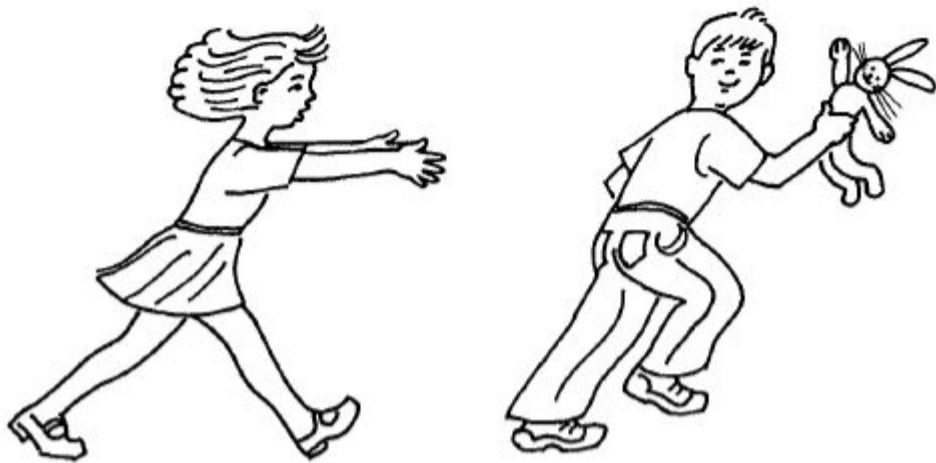


Рис. 4



Рис. 5

Приложение 2

Методика Рене Жилия



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8

Приложение 3

Тест Розенцвейга

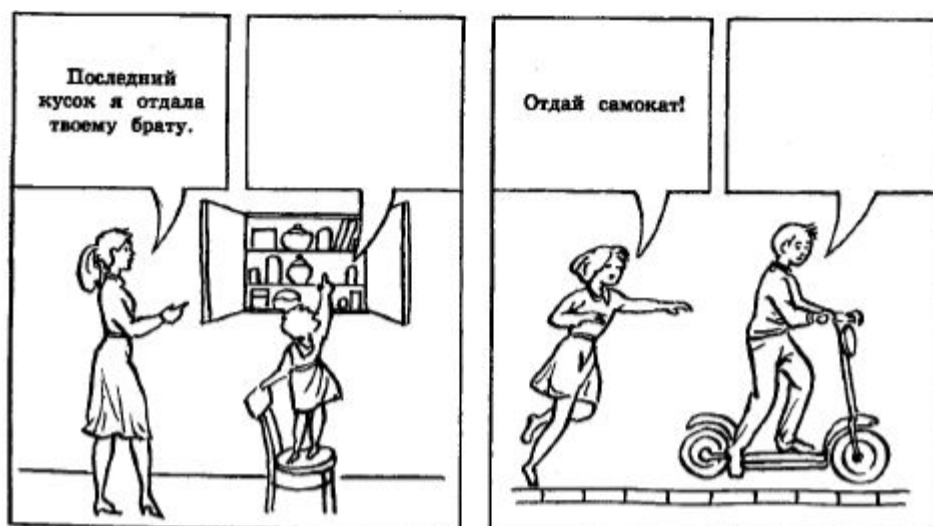


Рис. 9

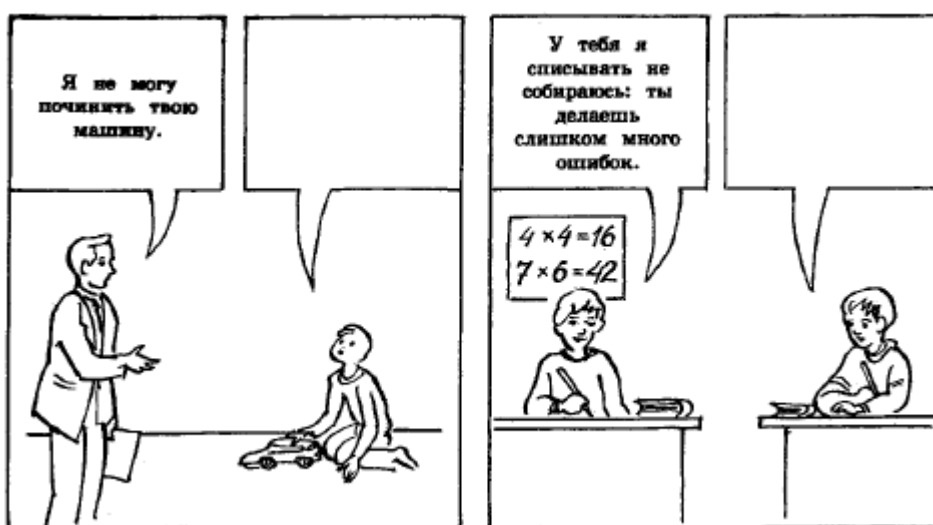


Рис. 10

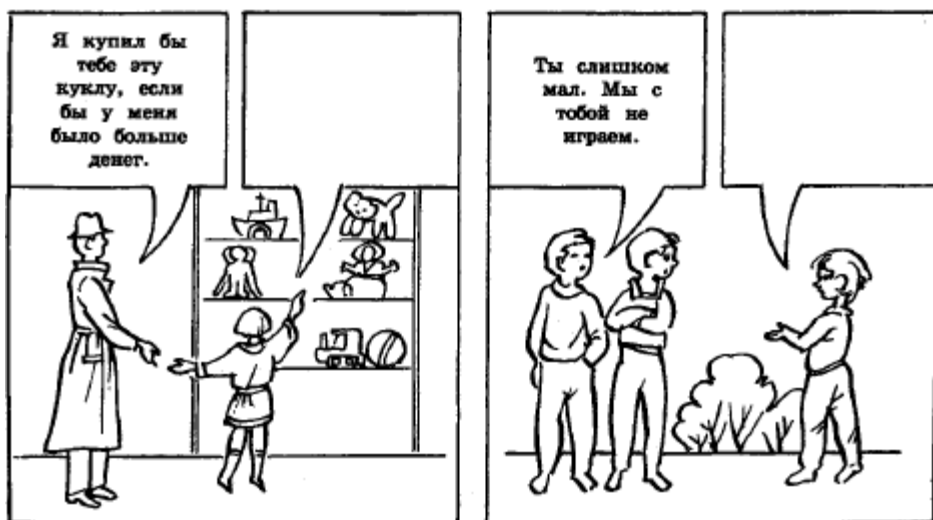


Рис. 11



Рис. 12



Рис. 13



Рис. 14



Рис. 15



Рис. 16



Рис. 17

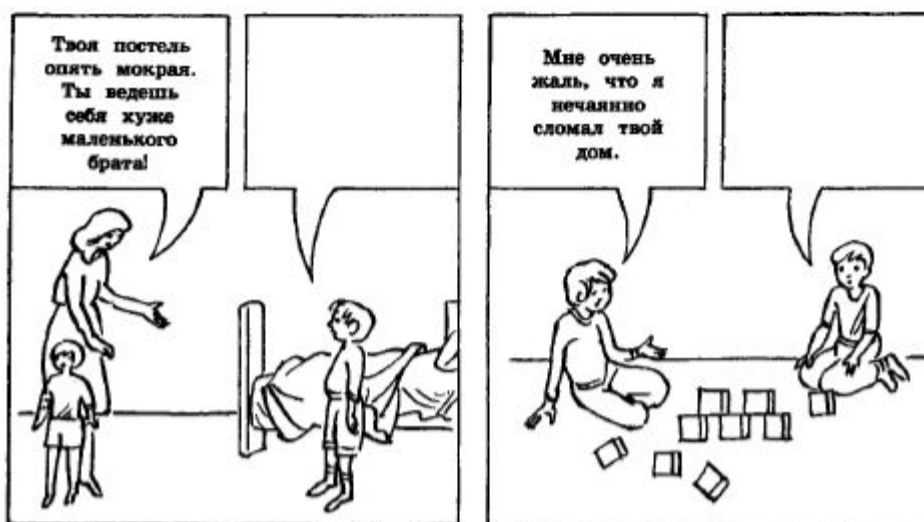


Рис. 18

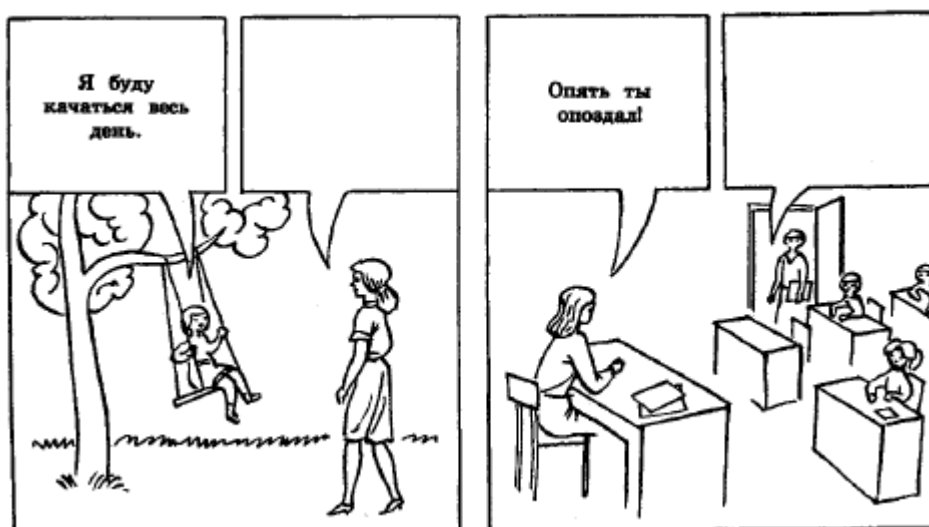


Рис. 19



Рис. 20

Приложение 4

Слова, характеризующие отдельные качества личности: аккуратность, беспечность, восприимчивость, гордость, грубость, жизнерадостность, заботливость, застенчивость,

зависть, злопамятность, искренность, изысканность, капризность, легковерие, медлительность, мечтательность, настойчивость, нежность, непринужденность, нервозность, нерешительность, несдержанность, обаяние, обидчивость, осторожность, отзывчивость, педантичность, подвижность, развязность, рассудочность, решительность, самозабвение, сдержанность, сострадательность, стыдливость, терпеливость, трусость, увлеченность, упорство, уступчивость, холодность, энтузиазм.

Рекомендуемая литература

Абраменкова В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира. М., 1999.

Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Воспитание гуманных чувств у детей. Киев, 1987.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. 1994. № 5.

Карпова С.К., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.

Ключева К.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1996.

Козлова С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром. М., 1988.

Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, 1984.

Котырло В.К. Роль дошкольного воспитания в формировании личности. Киев, 1977.

Кряжева Н.А. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1997.

Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников. Киев, 1988.

Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. Анцыферовой. М., 1978.

Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.И. Лисиной. М., 1980.

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

Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. М., 1997.

Межличностные отношения ребенка от рождения до 7 лет. М.; Воронеж, 2001.

Мясищев В.И. Психология отношений: Избр. психол. труды. Воронеж, 1995.

Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. М., 2000. Нравственное воспитание детей на занятиях в детском саду. М., 1982. Психология формирования и развития личности. М., 1981. Психологические проблемы нравственного воспитания детей. М., 1977.

Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Ружской. М., 1989.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М., 1986.

Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. М., 1978.

Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.

Рояк А.А. Психологические конфликты и особенности индивидуального развития личности ребенка. М., 1988.

Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие. М., 2000.

Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 6.

Смирнова Е.О. Психология ребенка. М., 1997.

Снегирева Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников: методические рекомендации. Минск, 1995.

Стрелкова Л.П. Эмоциональный букварь от Ах до ай-ай-Яй. М., 1994.

Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев, 1989.

Формирование нравственных взаимоотношений старших дошкольников в игре. Киев, 1989.

Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. М., 1985.

Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

Якобсон С.Г., Щур В.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. М., 1977.