

Я.Л. Коломинский О.В. Стрелкова

Психологическая культура детства

Пособие для педагогов
учреждений дошкольного образования

*Рекомендовано
Научно-методическим учреждением
«Национальный институт образования»
Министерства образования
Республики Беларусь*



Минск
«Вышэйшая школа»
2013

УДК 159.922.7

ББК 88.8

К61

Рецензенты: кафедра общей и детской психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (кандидат психологических наук, профессор *Е.А. Панько*); педагог-психолог государственного учреждения образования «Ясли-сад № 405 г. Минска» *О.М. Мукосей*

Все права на данное издание защищены. Воспроизведение всей книги или любой ее части не может быть осуществлено без разрешения издательства

ISBN 978-985-06-1953-2

© Коломинский Я.Л., Стрелкова О.В., 2013

© Оформление. УП «Издательство
“Вышэйшая школа”», 2013

Предисловие

Психологическая культура детства – проблема важная и пока малоизученная. Содержание пособия нацеливает предполагаемых читателей, прежде всего педагогов, на гармонизацию «отношений со сложным и удивительным миром людей, природы и собственным миром». Рассматривая новое в психологической науке и пока не так уж часто употребляемое понятие «психологическая культура», мы не ограничиваемся описанием отдельных подходов к нему, но представляем и свой взгляд на психологическую культуру, свое видение ее структуры, уже получившие признание как у отечественных, так и у зарубежных специалистов.

Прежде всего следует отметить неразрывную связь психологической культуры и психологического здоровья. Понятие «психологическое здоровье» относительно новое по сравнению с понятием «психическое здоровье», означающим отсутствие психических отклонений. Психологическое же здоровье – это целостное состояние эмоционального благополучия человека, которое выражается в хорошем самочувствии, хорошем настроении, нацеленности на общение с другими. Это состояние, которое в обычной жизни описывается простыми словами: «мне хорошо». Обеспечивается оно психологической культурой.

Уже у детей-дошкольников имеются основы полноценной психологической культуры. Представьте такую сценку. Мама упрекает пятилетнюю дочку: «И что ты все время плачешь?» Девочка отвечает: «Я не тебе плачу, а бабушке...» Чтобы добиться своих целей, ребенок избирает средство воздействия и определенного члена семьи, на котором его использует. Вспомним и такие элементы детской психологической субкультуры, как считалки, страшилки, дразнилки, мирилки...

В связи с этим особое внимание мы уделяем детской субкультуре, точнее, ее коммуникативной составляющей, занимающей существенное место в психологической культуре

ребенка, особенно на этапе доконцептуального уровня владения ею в дошкольном детстве. Полагаем, что для педагогов и родителей будет ценной и полезной представленная в книге информация о субкультуре современного ребенка, об уровнях владения ею старшими дошкольниками, о специфике влияния различных ее компонентов на их положение в группе сверстников.

Чтобы сделать ребенка счастливым, надо его знать и понимать. Детство – это особый мир со своим уставом и своими законами. Знаем ли мы их? Мы хотели бы, чтобы в сознании читателя возник целостный образ ребенка с его чувствами, стремлениями, со своеобразным, не таким, как у нас, внутренним миром. Как говорил великий русский педагог и хирург Н.И. Пирогов, «чтобы судить о ребенке справедливо и верно, надо не переносить его из его среды в нашу, а самим переселиться в его духовный мир» (в нашем случае – в его психологическую культуру).

Мы рассматриваем психологическую культуру ребенка в тесной взаимосвязи с психологической культурой воспитывающих его родителей и педагогов,. Отмечено, что элементы психологической культуры детей восходят к психологической культуре взрослых, прежде всего их родителей. Интерес читателей, полагаем, вызовут приводимые в книге факты в аспекте имплицитной теории личности, представляющей собой систему ценностных установок и ориентаций, которые независимо от желаний родителей управляют воспитательными воздействиями на детей. Читателям будет полезно узнать, что каждый из родителей может придерживаться своей имплицитной теории личности, но согласованность (или несогласованность) воспитательских позиций сама по себе оказывает существенное влияние на становление психологической культуры ребенка.

Педагог дошкольного учреждения, его психологическая культура, естественно, влияют на становление психологической культуры воспитанников. Наиболее полно проявление психологической культуры происходит в педагогическом взаимодействии воспитателя с воспитанниками. Оно является основным «каналом» воспитательного воздействия педагога на воспитанников, их психологическую культуру.

Представленные в соответствующих главах характеристики типов педагогического взаимодействия и уровней овладения педагогами психологической культурой могут содействовать не только повышению психологической осведомленности, но

и совершенствованию профессиональной диагностики и ауто-диагностики (особенно молодых воспитателей). В пособии содержится также материал, использование которого может помочь педагогу и педагогу-психологу в диагностической деятельности (например, при изучении коммуникативной компетентности, социального мышления дошкольников, уровня их психологической культуры, стилей поведения родителей, их психологической культуры).

Хочется надеяться, что, изучая, постигая психологическую культуру детства, взрослые – педагоги и родители – будут развивать и свою собственную психологическую культуру, руко-водствуясь замечательным призывом поэта Н. Заболоцкого:

Не позволяй душе лениться!
Чтоб воду в ступе не толочь,
Душа обязана трудиться
И день и ночь, и день и ночь!

Если перевести эти поэтические строки на прозаический язык науки, это означает, что мы – родители и педагоги – должны постоянно совершенствовать свою психологическую культуру – психологические знания и психологическую практику, осуществлять самопроверку, самопознание, самосовершенствование. Как этому учить и детей, показано в книге. Верный и безотказный помощник здесь – творческая детская игра.

Создавая эту книгу, мы стремились «пробудить» педагогическое сознание воспитывающих ребенка взрослых (родителей, педагогов), стимулировать их к широкому использованию багажа психологической науки, ее разнообразных средств, приемов для формирования психологической культуры дошкольников. Пособие содержит информацию, значимую для оптимизации профессиональной деятельности педагога, повышения уровня психологической культуры участников педагогического взаимодействия, укрепления их психологического здоровья.

Что дальше? Впереди – создание детской культурологии. Счастливого пути! А напутствие позвольте выразить стихами С. Маршака:

Пусть каждый день и каждый час
Вам новое добудет;
Пусть добрым будет ум у вас,
А сердце умным будет!

ГЛАВА 1

Психологическая культура и детская субкультура

Обращенность к культуре, человеку, его духовному миру становится доминантой современного общественного развития. Образование как явление цивилизации также ориентируется на развитие личности, что превращает культуру в важнейший фактор духовного обновления как общества в целом, так и отдельного человека.

С момента рождения ребенок попадает в определенную человеческую среду со своеобразной культурой. Ему еще предстоит стать полноценным человеком, т.е. развиваться не только физически, но и усвоить все особенности окружающей его родной культуры. Программы поведения человека генетически не передаются. Он приобщается к культуре усилиями своего непосредственного социального окружения. Впитывая в себя культуру среды, входящий в жизнь человек обретает свое духовное содержание – нравственные представления, взгляды, стереотипы поведения и самовыражения, эстетические вкусы. Культура становится способом «очеловечивания» человека.

В отличие от узкой «социализации», которая включает человека в структуру социума, делая его носителем определенных социальных ролей и общественных отношений, культурация формирует человеческую индивидуальность, сочетая, с одной стороны, особенности самой культуры, а с другой – предполагая возможность выбора усваиваемых ценностей. Вначале этот выбор осуществляют семья, школа, отдельные социальные институты, но в процессе взросления человек принимает самостоятельные решения относительно тех или иных возможностей. В течение тысячелетий сама по себе погруженность подрастающего поколения в межличностную среду того или иного сообщества, в повседневный контекст оказывалась достаточным условием подготовки к жизни, не требовала дополнительных форм обучения. Усвоение культуры проходило через родной язык и опыт.

Человеку свойственно смотреть на других людей сквозь призму собственных представлений, собственного понимания ситуации. Однако этот односторонний подход должен быть дополнен противоположным процессом – попыткой увидеть себя со стороны, глазами других. Это возможно в том случае, когда люди понимают уникальность образа жизни других, различие духовных основ своей и чужой культуры.

Обратимся к понятию «психологическая культура личности». Что это такое? Ведь не в каждом современном психологическом словаре есть это понятие. Даже в очень интересной книге психолога М. Розина, которая посвящена культурному развитию человека, отсутствует понятие «психологическая культура» (Психология и культурное развитие человека. М., 1994). Тем не менее это та реальность, в которой мы существуем. Некоторые намеки на сферу психологической культуры можно ощутить в различного рода общих определениях культуры. Вот, например, какое определение культуры предлагается в Советском энциклопедическом словаре: «Культура – от лат. cultura, что означает “возделывание”, “воспитание”, “образование”, “развитие” – это специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм, учреждений, духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой, к самим себе». Как видим, в состав этого определения уже входят некоторые очень важные культурно-психологические элементы.

Несмотря на различные точки зрения в трактовке термина «культура», позиции многих ученых совпадают в том, что культура создана человеком и существует для человека, его развития и самовыражения.

На наш взгляд, оригинальны подходы к определению культуры авторов учебника психологии Санкт-Петербургского университета. Культурой в их интерпретации является «то, что люди делают с природой, с собой, как ведут себя по отношению к окружающим, к самим себе и что они при этом думают и говорят... Культура включает различные социальные институты, религиозные верования, нравы, традиции, обычаи, стили мышления, стереотипы межличностного поведения, особенности самовыражения, язык, а также средства передачи межличностного опыта через поколения». Приводится здесь и такое определение: «Мир межличностен, человек живет среди других людей. Это мир культуры, так как с самого начала

повседневность существует как совокупность значений, которые мы должны интерпретировать для того, чтобы обрести опору в этом мире, перейти к согласию».

Психологическая культура личности – это, прежде всего, феномен, который охватывает все стороны психики и деятельности.

Свою характеристику общей психологической культуры дает О.И. Мотков: «Психологическая культура включает комплекс активно реализующихся культурно-психологических стремлений и соответствующих умений. Развитая психологическая культура включает: систематическое самовоспитание культурных стремлений и навыков; достаточно высокий уровень обычного и делового общения; хорошую психологическую саморегуляцию; творческий подход к делу; умение познавать и реалистически оценивать свою личность».

Н.Н. Обозов в понятие «психологическая культура» включает три компонента: 1) понимание и знание себя и других людей; 2) адекватную самооценку и оценку других людей; 3) саморегулирование личностных состояний и свойств, саморегуляцию деятельности, регулирование отношений с другими людьми.

Психологическая наука оперирует понятиями «воспитание», «обучение», а понятие «психологическая культура», к сожалению, пока не используется. Полагаем, что именно психологическая культура выступает связующим звеном между опытом человека, в котором он выработал свою психологическую культуру, и научным уровнем психологической культуры.

Мы предлагаем следующее определение психологической культуры. **Психологическая культура** – это совокупность тех достижений, которые человечество имеет в области теоретического и практического познания собственной психики: в области самопознания, саморегуляции, межличностного взаимодействия. Психологическая культура включает соответствующие навыки в сфере познания психики, достижения, понятия, а также алгоритмы саморегуляции и межличностных взаимодействий, которые исторически выработало человечество.

Очевидно, что дать содержательное, лаконичное определение психологической культуры пока не представляется возможным. Конечно, можно сказать, что психологическая культура – это, во-первых, уровень самопознания человечества и, во-вторых, уровень, который определяет отношение человека к окружающим людям, к самим себе, к природе и т.д. Но мы поступим иначе: проанализируем структуру психологической культуры.

Анализируемая структура включает два основных компонента (блока): *теоретический*, или *теоретико-концептуальный*, и *практический*, или «*психологическую деятельность*». К первому блоку отнесены результаты теоретической деятельности психологов, т.е. классические труды в области психологии, которые представляют собой корпус психологического самопознания. Это то, что мы до наших дней узнали о себе. Очень часто на этом останавливаются и говорят, что психологическая культура – это теория познания человеком самого себя. Но этого мало. В состав психологической культуры входит и то, что можно назвать психологической деятельностью.

Психологическая деятельность – это деятельность по «психологическому личностному самообслуживанию». Это деятельность человека, которую он обращает внутрь себя, которая обслуживает его внутренний мир. Это деятельность самопознания, деятельность, связанная с формированием собственных внутренних инстанций, со способностью преодолевать разнообразные внутренние трудности, которые имеются у человека. Это также деятельность вне пределов личности, межличностная деятельность, которая тоже, как увидим позже, опосредуется психологической культурой.

Надо сказать, что рассмотрение внутренней психологической работы человека как деятельности в частном случае, на наш взгляд, очень выразительно определил Ф. Василюк, утверждая, что «переживание понимается нами как особая деятельность, особая работа по перестройке психологического мира, направленная на становление смыслового соответствия между сознанием и бытием» (Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984). Фактически это та психологическая работа, которую осуществляет человек в своем внутреннем мире.

Кроме того, в психологической культуре можно выделить два основных уровня. Это, во-первых, *уровень теоретический*, т.е. психология, психотерапия и теория воздействия людей друг на друга, разработанные специалистами и ставшие достоянием науки; во-вторых, *доконцептуальная психологическая культура*, иначе говоря, *жизненная психологическая культура*, которую народ создает сам, помимо психологов. В этом смысле *каждый человек – психолог и каждый сам себе – психологическая лаборатория*.

Забегая вперед, можно сказать, что формирование психологической культуры – это как бы выстраивание мостиков между тем опытом человека, в котором он выработал свою психологическую культуру, и ее научным уровнем.

Для того чтобы было понятнее, что мы имеем в виду, когда говорим о спонтанной психологической культуре и о культуре «книжной», теоретической, приведем такую условную аналогию. Есть мировая музыкальная культура – произведения великих композиторов, музыковедов, историков музыки. Это то, чему учат в музыкальных училищах, консерваториях. И есть огромный пласт музыкальной культуры народа, который проявляется в его песнях, частушках, во всем том, что составляет музыкальную стихию народа. Эти два пласта интенсивно взаимодействуют. М.И. Глинка говорил, что «музыку создает народ, а мы, композиторы, ее только преобразуем, аранжируем».

Психологию создает народ, а психологи по мере своих сил и возможностей описывают, осмысливают, обобщают его психологический опыт. Мы вправе заявить: если какой-то психологический феномен не представлен ни в народном творчестве, ни в фольклоре, ни в произведениях великих поэтов и писателей, то этого нет в жизни вообще. Это артефакт, это выдумка. Если то, что психолог формулирует в своих теориях, никак не представлено в реальной жизни человека, то тем хуже для психолога. Поэтому между житейской культурой (доконцептуальной психологической культурой) и культурой «книжной» (теоретической) осуществляется очень сложное и интересное взаимодействие, когда из уровня концептуального некоторые понятия переходят на уровень повседневности. Происходит, по выражению А. Полонникова, «оповседневнивание», т.е. теоретические понятия входят в жизнь, входят в повседневность.

Приведем пример такого перемещения из концептуального в доконцептуальный слой. Так, почти в каждом американском фильме мы находим огромное количество различных реминисценций, высказываний, связанных, например, с психоанализом: в преступлении часто виноваты либо жестокая мама, либо трудное детство. Прослеживается постоянное движение назад, в детство. Нередко упоминаются и различного рода комплексы. «У меня нет комплекса неполноценности»; «А у меня нет комплекса вины» и т.п. В отечественном кино нередко встречаются неологизмы: «Он вообще комплексун»; «Она комплексунья (или комплексуха)». Как видим, из научных теорий некоторые понятия перемещаются в быт и там активно используются.

Любая культура содержит особую матрицу категориальных смыслов и ценностей, которые и задают отношение человека к

миру в целом, к другим людям и к самому себе. Различия поведения людей в разных обществах во многом объясняются воздействием на них разных программ. В каждом из этих обществ подобные программы деятельности, поведения и общения передаются от одних людей к другим, от одного поколения к другому. Источником многообразия и единства, единичного и общего в них являются многообразие и единство социального опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Исторически выработан специфически человеческий способ закрепления и передачи от поколения к поколению обобщенного социально значимого опыта человеческой жизнедеятельности, который служит для каждого нового поколения программой его деятельности, поведения, общения. Все это вместе и есть социальный опыт, содержание человеческой культуры.

В каких «продуктах» проявляется и закрепляется психологическая культура как социально значимый опыт жизнедеятельности человека? Она проявляется в виде *житейских понятий, реальных способов личной саморегуляции и других форм психологической деятельности*. Житейские понятия – это те самые понятия, о которых говорил Л.С. Выготский. Они обладают определенными свойствами, которые никто специально не вырабатывает: их усваивают стихийно, в процессе непосредственного общения.

Отметим, что изучение житейского, психологического тезауруса, житейской, психологической мудрости или житейской психологической нравственности – это очень важная задача, которую мы с вами, педагоги и психологи, должны решать. Почему? Потому что мы работаем с детьми, с родителями, с такими «потребителями» психологии, которые никогда специально ее не изучали. Поэтому мы должны знать, какая же у них психологическая предобразованность, *что* они знают, *в какую* почву мы сеем. Как гласит белорусская поговорка: «Зерне падае не на каменне», т.е. зерна нашей книжной мудрости падают на уже засеянную почву и мы должны понять, как эти две стихии – книжная, теоретическая, и внутренняя, спонтанно-психологическая, сосуществуют.

В педагогике уже общим местом стал призыв не просто давать воспитание, под которым понимается усиленное прямое воздействие взрослого на внутренний мир подрастающего человека с целью сформировать его по своему образу и подобию, но

и формировать у воспитуемого стремление и умение развивать самого себя по собственной программе, т.е. способность к самовоспитанию. Но как раз эта задача не может быть решена без формирования психологической культуры ребенка. Способность к самовоспитанию, иначе говоря, *к автономному управлению саморазвитием*, предполагает два основных условия, которые, по нашему мнению, в наиболее четкой форме *содержат основную концепцию психологической культуры*.

Первое условие: подрастающий человек должен получить основы знаний об «устройстве» собственного внутреннего мира, которые станут базой его психологического тезауруса. Без усвоения системы психологических понятий человеку просто «нечем думать» о собственной личности, своей эмоционально-волевой сфере, познавательной деятельности и индивидуально-типологических особенностях. Чтобы эти психологические знания «работали» на самопознание, они, разумеется, должны быть особым образом преподнесены, выработаны и усвоены.

Второе условие – обеспечение, условно говоря, «технологичности» психологических знаний, которые усваивает подрастающий человек. Необходимо обеспечить решительный переход от информационно-пассивной к рефлексивно-деятельностной парадигме формирования психологических знаний. Для этого следует пробуждать у развивающейся личности активный интерес к собственному внутреннему миру, который реализуется в стремлении к самопознанию, рефлексии, самоисследованию. Ребенок должен иметь представление о соответствующих способах рефлексивной деятельности, научиться прислушиваться к себе, сосредоточивать внимание не только на окружающей действительности, но и на своем собственном теле, своих переживаниях, мыслях, воспоминаниях. Иначе говоря, педагог обязан формировать у подрастающего человека стремление и умение действовать во внутриличностном пространстве, научить тому, что мы называем «психологической деятельностью».

Определение содержания и выбор методов психологического образования должны основываться не только на объективном своеобразии психологических знаний, которые впоследствии будут интегрированы в структуру личности, в ее мотивационно-потребностную и когнитивную сферы, но и на особенностях их восприятия.

На какие *принципы* следует опираться при определении стратегии, содержания, тактики формирования психологической культуры подрастающего человека? Анализ научной литературы,

педагогическая рефлексия дают основания отнести к важнейшим, целесообразным для психолого-педагогической деятельности по формированию психологической культуры такие принципы, как *психологическая преобразованность, личностная вовлеченность (которая реализуется в интроспективном проецировании, психотерапевтическом ожидании), возрастосообразность.*

В связи с возрастным и жизненным опытом человека, его индивидуальными характерологическими особенностями и актуальными психологическими состояниями на первый план могут выдвигаться, становиться первостепенными то одни, то другие принципы. Однако в общей своей совокупности они активно участвуют в усвоении психологических знаний, и их нельзя не учитывать.

Психологическая преобразованность – это предрасположенность личности к стихийному приобретению совокупности «житейских» психологических понятий, представлений, способов и умений, навыков психологической саморегуляции, приемов самовоспитания, а также методов межличностного взаимодействия в процессе социализации. Необходимость психологической преобразованности, эмпирического освоения законов индивидуальной и социальной психологии в процессе жизнедеятельности так же объективна, как и преобразованность, например, в области физики. Не надо специально обучать человека таким категориям, как «скорость», «тяжесть», «тепло». Они входят в язык повседневного общения и усваиваются вместе с ним. По той же причине все знают о «памяти», «мышлении», «чувствах», «воле».

Уже на заре онтогенеза, обретая в семье свои первичные социальные роли – сына, дочери, мальчика, девочки, внука, внучки, ребенок усваивает не только первые умения и навыки группового взаимодействия, но и первые психологические представления, которые позволяют ему бесконфликтно существовать в доступной ему межличностной среде. Разумеется, эта общая бесконфликтность пробивает себе дорогу через частные конфликты, в процессе разрешения которых дети усваивают азы психологической грамоты вместе со словами родного языка, которые научная психология наполняет научным содержанием. «Житейские» понятия (Л.С. Выготский) преобразуются в научные...

С усвоением языка человек с раннего детства получает психологические знания, которые постепенно концептуализируются. Прислушаемся к детским высказываниям: они

наполнены характеристиками психологических категорий и психических состояний – желаний и отвержений, удовольствий и страданий, этических сентенций и высказываний об индивидуальных качествах сверстников и взрослых. На протяжении жизни слова эти наполняются новым смыслом, обогащаются оттенками – вырастает количественно и обогащается качественно психологический словарь. Каждый человек с детства овладевает спонтанной психологической культурой. Таким образом, выделяются стихийный донаучный, неконцептуализированный, уровень психологической культуры и научный, концептуальный, запрограммированный, уровень психологической культуры. Важно отличать собственно психологическую культуру от фоновых знаний в области психологии, которые есть у любого человека.

Принцип личностной вовлеченности вытекает из психологической предынформированности. Он реализуется в двух активных перцептивно-рефлексивных процессах – интроспективном проецировании и психотерапевтическом ожидании.

Интроспективное проецирование – это процесс соотнесения человеком своих черт, индивидуально-личностных психологических качеств, эмоциональных переживаний и волевых проявлений, особенностей познавательной деятельности, т.е. всех обсуждаемых психологических параметров индивидуальности, с эталонно-нормативными описаниями. Так создается некий внутренний импульс не только для самопознания, но и для самосовершенствования.

Психотерапевтическое ожидание связано с надеждой получить ответ на волнующие вопросы (консультацию) от компетентного специалиста в области психологии. Это одна из наиболее характерных особенностей восприятия психологической информации. Содержание этих ожиданий зависит от возраста человека и характерных индивидуальных особенностей его внутренней жизни.

Психологическая культура как совокупность умений и навыков самопознания, самообладания, психогигиены и межличностного общения должна формироваться еще до освоения теории, с дошкольного возраста, и сопровождать человека всю жизнь. В этом смысле психологическая культура напоминает физическую: ведь мы не станем ждать, пока ребенок познает законы движения, анатомию, физиологию и т.д. Аналогия двух культур – тела и духа – имеет глубокие внутренние основания. На практике одно часто накладывается на другое и

плодотворно взаимодействует. Таким образом, дети могут овладевать психологической культурой до приобретения специального психологического образования. В последующем это поможет осознать, усовершенствовать, концептуализировать практический культурно-исторический опыт, накопленный на предыдущих возрастных этапах.

Содержание непрерывного психологического образования в соответствии с вышеизложенными теоретическими и методологическими принципами должно быть построено как возрастосообразная (лучше, может быть, сказать – природосообразная) концентрическая система. При этом, как мы покажем дальше, определение содержания в связи с возрастными этапами жизни имманентно подразумевает и необходимость концентричности, поскольку разделяемая нами концепция возрастной периодизации предполагает цикличность появления и формирования психологических характеристик развивающейся личности.

Предлагаемый нами **принцип возрастосообразности** отличается от принятого (часто декларируемого) возрастного подхода некоторыми принципиальными особенностями.

Обычно под возрастным подходом понимается отбор содержания и методов обучения в соответствии с возможностями усвоения, обусловленными актуальным уровнем психического развития. Мы хотим добавить сюда два взаимосвязанных положения. Во-первых, ориентация на возрастной этап развития личности предполагает рассмотрение возрастных возможностей развивающегося человека не только, а может быть, и не столько, как неких ограничителей, которые, как красный предупредительный огонь светофора, сдерживают педагога, но и как *перспективы*, которые, будто зеленый свет, знаменуют зону ближайшего развития психики человека. Следовательно, мы предлагаем ориентироваться не только на запрещающие, но и на *разрешающие*, стимулирующие возрастные характеристики, учитывать при психологическом образовании человека не только его настоящие, но и будущие возможности.

Во-вторых, возрастной подход, на наш взгляд, предполагает учет всей совокупности факторов, характеризующих возраст как качественно своеобразный этап человеческой жизни. По Л.С. Выготскому, каждый возраст, каждая эпоха онтогенеза определяются следующими параметрами: *социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и психическими новообразованиями*. Добавим еще одно чрезвычайно важное для преподавателя психологии положение Л.С. Выготского – воз-

растную сензитивность, которая, как великий подарок природы, обуславливает высокую чувствительность к определенным педагогическим воздействиям и легкую обучаемость ребенка на межвозрастных этапах психологического развития.

Итак, содержание психологического образования, его формы и методы на каждом возрастном этапе должны ориентироваться на *социальную ситуацию развития ребенка, ведущую деятельность, возрастную сензитивность и зону ближайшего развития его познавательной и личностной сферы.*

Как мы уже отмечали, стихийное психологическое предобразование – неотъемлемый компонент общего процесса социализации и начинается он вместе с первыми шагами человека на жизненном пути. Уже на уровне дошкольного возраста необходимо целенаправленно вводить ребенка в мир признанных ценностей, человеческой психологии, психологической культуры. В соответствии с социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и возрастной сензитивностью содержание теоретической части психологического образования на этом этапе включает работу над уточнением и углублением на конкретном жизненном материале психологического компонента словарного запаса ребенка, его психологического тезауруса. Главная форма занятий – чтение и рассказывание сказок и произведений детской литературы, коллективное обсуждение пословиц и поговорок, рассматривание картинок, отражающих человеческие эмоции и межличностные отношения. Практическая часть – тренинг общения и сопереживания, формирование оптимальной самооценки – осуществляется в ходе ведущей деятельности этого возраста: ролевой игры. Руководители психологического образования на этапе дошкольного детства – родители (разумеется, подготовленные для этого), воспитатели, практические психологи. Особую значимость приобретает педагогическая модель, позволяющая выявить, каковы взгляды и особенности отношения родителя, педагога к ребенку, опосредованные его психологической культурой.

В истории зафиксировано несколько типов детско-родительских отношений. Скажем, в древности ребенка позволялось убивать, отдавать в монастырь, в чужую семью. Это *инфантицидный, бросающий стиль отношений*. Согласно христианско-кальвинистской морали, ребенок – порождение и продукт греха, а воспитание должно искоренить этот грех. Отсюда *амбивалентный и жестокий стили воспитания*. Или,

например, локковская теория решающего воспитательного влияния внешней среды, когда душа ребенка – «чистая доска» («табула раса») и воспитатель может сделать все. По теории «свободного воспитания» Руссо, все выходит совершенным из рук Творца вещей и все портится руками человека.

Нельзя не согласиться с тем, что элементы всех вышеупомянутых стилей воспитания существуют и в наше время. Учитывая это, нам надо ориентироваться на прогрессивные, гуманистические подходы по отношению к ребенку.

Учебная программа дошкольного образования нацелена на сохранение и укрепление как физического, так и психологического здоровья ребенка (эмоционального благополучия, душевного комфорта); оказание содействия в возникновении и сохранении у воспитанников преимущественно позитивного мироощущения, чувства защищенности, принятия ребенка взрослыми и сверстниками; исключение воздействия неблагоприятных факторов не только на физическое, но и на психологическое состояние ребенка (недопустимо бестактное, травмирующее детскую психику общение взрослых в системах «педагог – ребенок», «помощник воспитателя – ребенок»); недопущение устойчивого неблагоприятного положения ребенка в «детском обществе», ведущего к состоянию неуверенности в себе, угнетенности, проявлениям агрессивности. Авторы считают важным в формировании личности процесс приобщения ребенка к культуре. Особо выделены достижения в области овладения дошкольниками психологической культурой.

Психологическая культура ребенка дошкольного возраста рассматривается авторами как сложный феномен, представляющий собой своеобразный сплав психологических знаний и умений доконцептуальных, спонтанно приобретенных (в значительной степени путем погружения в «детскую субкультуру»), а также психологических знаний и умений, усвоенных в процессе целенаправленной деятельности педагога (концептуальный уровень).

К основным функциям психологической культуры дошкольника относятся следующие: *адаптационная, регулятивная, коммуникативная, аффективная, ценностно-смысловая, культуротворческая*. Разнообразны сферы психологической культуры, к которым важно и уже возможно приобщить дошкольника. В числе таковых: культура переживаний и чувств; понимание себя и иного человека; правила общения, диалога; психология сотрудничества и совместной деятельности; коммуникативные умения;

культура умственного труда. Содержание работы по формированию психологической культуры у дошкольников во многом обусловлено конкретной задачей, реализуемой той составляющей функции данного вида культуры, к которой педагог планирует приобщить своих воспитанников.

Отметим также значимую роль педагога в формировании психологической культуры детей. Приобщение к психологической культуре имеет большое значение для личностно-ориентированного воспитателя, психологическая культура которого включает, как мы уже говорили, два основных блока. В первом (теоретическом, концептуальном) представлены результаты теоретической деятельности психологов (знание о закономерностях психического развития ребенка на основных возрастных этапах его жизни, психологических основах воспитания и обучения, развитии основных сфер психической деятельности, развитии детской группы и педагогического коллектива). Вторая составная часть – психологическая деятельность, прежде всего деятельность по психологическому личностному самообслуживанию (самопознанию, самоанализу, выработке собственных внутренних инстанций).

Практическая часть включает также психологическую деятельность вне пределов личности, т.е. межличностную (связанную с положением ребенка в группе, способностью воспитателя строить адекватное общение с воспитанниками, их родителями, коллегами). От уровня психологической культуры взрослых, воспитывающих детей, всецело зависит эффективность педагогической практики.

Структуру психологической культуры можно представить аналоговой моделью айсберга. В основании айсберга, его подводной части, находится теоретический слой (знания, эмоции, мысли, социальные представления, понятия), в видимой надводной части – психологическая деятельность, реальные действия. Та же модель применена и к межличностному взаимодействию. Если рассматривать отношения человека к человеку, его эмоциональные впечатления, мысленные представления о другом человеке, то нам откроется вся его когнитивно-эмоциональная сфера, обращенная к другому человеку, отзовется «психологическое эхо», вызванное другим человеком. Условно эту часть описанных состояний можно представить подводной частью, основанием айсберга. Общение как наблюдаемое поведение, в котором реализуется внутреннее состояние человека, представлено в надводной части айсберга. Итак, в первой модели айсберга

представлена психологическая культура, а во второй – межличностное взаимодействие. В обеих моделях имеются слои, как теоретический, так и деятельностный. Между личностями, которые взаимодействуют, находятся два мощных фильтра, две призмы – это психологическая культура каждого.

В связи с этим важно понять, как взрослый представляет себе ребенка, особенно в системе «педагог – дети», «психолог – дети», и как ребенок представляет взрослого и своего сверстника в системе межличностных отношений, владея лишь доконцептуальным уровнем психологической культуры, возникающим без какого-либо специального обучения, в процессе межличностного общения, а также обобщения опыта взаимодействия с другими людьми и спонтанного опыта самонаблюдений за своей деятельностью.

В XX в. лишь немногие ученые обратили внимание на существование особого детского мира, обладающего собственной культуральной системой воззрений на мир и людей, социальных норм и правил, наследуемых детьми из поколения в поколение и отраженных в традиционных формах фольклорных текстов. В России первым попытался исследовать культуральную систему детского мира – детскую субкультуру – известный профессор-фольклорист Г.С. Виноградов. В 1920-е гг. он в серии своих публикаций выделил детский фольклор из обширной области народной словесности. Во второй половине XX в. мощным толчком к изучению детской субкультуры в разных странах мира послужила книга английских ученых Айоны и Питера Опи «Фольклор и язык школьников». Вышедшая в свет в конце 1950-х гг., она определила стратегию исследований в этой сфере на три десятилетия вперед. Ведущие английские газеты писали, что ученые открыли в современном мире особое племя – детей – многочисленное, обладающее древней традицией, развитой самобытной культурой, о существовании которой до этого никто не подозревал.

Исследователи детской субкультуры 60–80-х гг. XX в. были в основном также фольклористами. Поэтому предметом их интереса оказались прежде всего тексты детского фольклора, а именно песенки, правила игр, отговорки, пародии на песни и стихи взрослых, детские анекдоты, загадки, магические вызывания потусторонних сил, гадания и заговоры. Фактически этот фольклор и является языком детской субкультуры как составной части общей культуры.

Специалисты в области музыкальной культуры хорошо знают, что с помощью традиционной нотной записи не удастся точно передать мелодию народной песни. Так же обстоит дело и с детской субкультурой, которая преимущественно бесписьменна.

В исследовании В.В. Абраменковой детская субкультура рассматривается в широком значении – все, «что создано человеческим обществом для детей, и в более узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития».

М.В. Осорина подтверждает, что детская субкультура – это результат коллективного творчества многих поколений детей. Она передается от ребенка к ребенку в непосредственном общении и характеризуется следующими особенностями:

- является частью, или подсистемой, культуры того общества, к которому принадлежат дети, но всегда сохраняет относительную автономию и самостоятельность;

- отличается консерватизмом, обладает своеобразными «цензурными фильтрами», не позволяющими расшатывать ее устои. При этом она гибко реагирует на события окружающего мира и ассимилирует полученную информацию, вводя ее в традиционно детские культуральные структуры;

- является продуктом социального взаимодействия и коллективного творчества детей в свободном общении, играх, познавательной деятельности в неформальных группах. При этом одна из важнейших функций детской субкультуры состоит в регуляции взаимоотношений между членами детского игрового сообщества и отношений с окружающим миром природы и миром взрослых.

В исследовании Л.П. Буевой отмечается, что в каждом обществе действуют два уровня (способа) социокультурного опыта. Первый – приближение знаний через специально организованную образовательную систему, которая в профессионально подготовленной и организованной системе определяет и выражает иерархию ценностей данного общества и систему знаний, необходимых для выполнения социально значимых функций с помощью языка науки и искусства.

Второй путь образования человека складывается стихийно в его повседневной жизни, фиксируется и передается через систему традиций, обрядов или в речевом выражении, осваиваясь непосредственно через общение и подражание. В этой

сфере транслируются и повседневные формы культуры, воспроизводятся архетипы, накапливается житейский опыт, сообщается сложная система ненаучных способов познания, нравов, оценок и привычек поведения.

Этот опыт усваивается ребенком задолго до приобретения научных знаний, когда еще не сформирована способность к самостоятельному критическому осмыслению и осознанному выбору, и образует достаточно прочные системы предпочтений, способных корректировать дальнейший процесс образования личности. Говоря о современном языке детской субкультуры, мы имеем в виду ту ее часть, которая касается психологической преобразованности ребенка, совокупности его житейских понятий о психической жизни человека и спонтанных способах саморегуляции поведения, а также выделяем коммуникативную составляющую: знания и умения ребенка, которые проявляются в отношениях со сверстниками и взрослыми и являются важным фактором развития личности. Они выполняют и своего рода психотерапевтическую функцию.

Элементы коммуникативной субкультуры, которые непосредственно применяются в процессе общения (мирилки, дразилки, считалки), являются и своего рода тренингом тревожности или боязни темноты, посещения страшных мест (страшные истории); психологическим средством владения собой и тренировкой коммуникативных навыков; инструментом для решения регуляторных проблем (считалки).

В определенной стрессовой ситуации некогда судорожно придумывать ответ: он заранее готов и ребенок сам может отрегулировать ситуацию, управлять своими эмоциями, оценить партнера. Владая навыками саморегуляции, ребенок застраховывает себя от обид, оскорбляющих его честолюбие и гордость. Признаться взрослому или сверстнику в скудности своих познаний ребенок дошкольного возраста считает слишком стыдным. Для того чтобы избежать этого неприятного переживания, он прибегает ко всякого рода нехитрым уловкам, характеризующим его социальную адаптивность и коммуникативную компетентность.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы относительно особенностей психологической культуры:

- психологическая культура является совокупностью достижений человечества в области теоретического познания психики, самопознания, саморегуляции и межличностного взаимодействия;

- в структуре психологической культуры выделяются два основных компонента: теоретический, или теоретико-концептуальный, и практический, или психологическая деятельность. Различие блоков психологической культуры личности опосредовано их содержанием и соотношением;

- психологическая культура как социально значимый опыт жизнедеятельности человека проявляется в виде житейских понятий, усваиваемых стихийно и в виде профессионально-психологической культуры (психологические знания и профессионально-ролевые установки);

- пространство детской субкультуры создает для ребенка старшего дошкольного возраста определенный статус, благодаря которому приобретает социальную компетентность в группе сверстников;

- детская субкультура является значимой частью психологической культуры ребенка и представляет собой совокупность житейских понятий о психической жизни человека и спонтанных способах саморегуляции поведения;

- коммуникативная преобразованность способствует налаживанию оптимальных взаимоотношений со сверстниками и является важным фактором развития личности ребенка.

ГЛАВА 2

Влияние сверстников на формирование психологической культуры детей старшего дошкольного возраста

Приход ребенка в детский сад – очень важный момент в его жизни: меняется «социальная ситуация» (Л.С. Выготский) его психического развития. На каждом новом этапе жизни личность оказывается в новой социальной ситуации, в новой микросреде, новой группе. С того момента, как ребенок попадает в группу сверстников, его индивидуальное развитие нельзя рассматривать и изучать вне взаимоотношений с другими членами группы. Именно здесь на основе опыта общения со сверстниками закладываются основы нравственных качеств личности ребенка, формируется его *психологическая культура*. В условиях гуманизации воспитательно-образовательного процесса на всех этапах (в том числе на самом первом – в дошкольных учреждениях) проблема формирования личности ребенка и развития его отношений с окружающими является наиболее актуальной.

В раннем возрасте потребность в общении со сверстниками у ребенка только оформляется, тогда как в дошкольном возрасте она становится одной из главных – все большее место в жизни дошкольника начинают занимать другие дети. И если трех-, четырехлетний ребенок еще удовлетворяется обществом кукол и игрушек, то пятилетний нуждается в товарищах – сверстниках и сверстницах. Эту потребность в общении именно с детьми ярко выразил шестилетний мальчик. Возражая матери, которая, чтобы утешить сына, предложила заменить собой отсутствующего товарища, сказал: «Мне надо ребенка, а ты – не ребенок». Недаром уже с 4–5 лет изоляция ребенка от других детей – одно из самых тяжелых наказаний.

Дошкольная группа – это генетически ранняя ступень социальной организации людей, которая затем сменяется школьным классом. На смену школьному классу приходит тот

или иной производственный коллектив либо как промежуточный этап – студенческая группа. Между детьми складываются сложные взаимоотношения, которые несут на себе отпечаток реальных социальных зависимостей во «взрослом» обществе. Несколько исследований детских групп выявили факторы, которые, по мнению их авторов, связаны с образованием малых групп. Морено отмечал, что «дети дошкольного возраста образуют довольно стабильные малые группы и что членам этих групп придается определенный статус, а также что группы обнаруживают тенденцию к однородности в отношении престижа, умственного развития членов группы».

Важно определить, что представляет собой «детское общество», как осознают и как переживают сами дети свои взаимоотношения со сверстниками, каковы место и роль взрослых в «детском обществе», как влияют на его развитие различные виды деятельности ребят.

В обществе сверстников наиболее эффективно развиваются механизмы межличностного восприятия и понимания (эмпатия, рефлексия, идентификация), закладывающие основы формирования таких положительных личностных качеств, как сочувствие, стремление к оказанию помощи и дружеской поддержки, умение разделить радость, чувство справедливости, честность, порядочность, а также качества, обеспечивающие способность к самопознанию и самоориентированию. Ребенок учится той или иной форме поведения, ориентируясь на требования группы в виде «ролевых ожиданий», т.е. упражняясь в выполнении определенных социальных ролей, заданных системой межличностного взаимодействия в конкретной группе. Одобрение группы обеспечивает ребенку возможность самовыражения и самоутверждения, способствует развитию у него уверенности, активности, позитивного самовосприятия, укреплению психологического здоровья.

Конечно, группа группе рознь. Уже в дошкольном возрасте дети различаются по параметрам своего развития. Следовательно, и влияние детской группы на становление личности ребенка, его психологической культуры будет различным.

Известно, что в положении детей в коллективе нет равенства: одни пользуются симпатиями многих сверстников, другие меньше привлекают к себе товарищей, третьи оказываются в своеобразной психологической изоляции. Отметим и тот факт, что положение, которое занимает каждый ребенок в системе личных взаимоотношений, обладает определенной устойчивостью.

Рассмотрим теперь, какое влияние на личность ребенка оказывает его положение в системе личных взаимоотношений и от чего оно зависит.

Положение дошкольника в системе личных взаимоотношений зависит, во-первых, от качеств самого ребенка и, во-вторых, от характерных особенностей той группы, относительно которой измеряется его положение. Одно и то же сочетание личных качеств может обусловить совершенно различное положение ребенка в зависимости от сложившихся в данном коллективе групповых стандартов, требований к индивиду. Нередки случаи, когда дошкольник, занимавший в одной группе высокое положение в системе личных отношений, при переходе в другой сад или даже параллельную группу оказывается в неблагоприятном положении. Те качества, которые в одной группе оценивались как положительные, например лидерство в игре, стремление хорошо отвечать на занятиях, проявление справедливости в играх со сверстниками, вежливости с педагогами, в новом коллективе могут быть восприняты как конфликтность, стремление во всем угодить воспитателю, быть его любимчиком.

Следовательно, положение дошкольника зависит, с одной стороны, от его личностных качеств, а с другой – от общественного мнения, которое господствует в коллективе, от субкультуры группы.

Выяснить, почему одни дети пользуются симпатией сверстников и часто выбираются в лидеры, а другие нет, можно с помощью нескольких принципиально возможных и взаимодополняющих способов. Прежде всего можно спросить об этом самих детей. Далее можно провести специальное анкетирование тех людей, которые хорошо знают ребят: воспитателей, родителей. И наконец, можно изучить индивидуально-психологические особенности детей, занимающих различное положение в системе личных взаимоотношений.

В изученных нами дошкольных группах детям задавали вопрос о причинах, по которым они выбирают себе партнера для совместной деятельности, и таким образом от ребят было получено несколько сот их мотивировок.

Преобладающие мотивы для детей старших групп – общая положительная оценка сверстника («он хороший»), указание на совместную (чаще всего игровую) деятельность, а также на отсутствие отрицательных форм поведения («не дерется», «не отнимает игрушки»). Дети старшей группы нередко указывают на успехи товарищей («хорошо дежурит», «хорошо рисует», «хорошо танцует»), на особенности внешности сверстника.

В некоторых группах, где воспитатели особое внимание уделяли поведению детей за обедом, чуть ли не преобладающим осознаваемым мотивом выбора было «хорошо кушает».

Таким образом, выяснилось, что дети прежде всего осознают те качества и особенности поведения сверстников, которые чаще всего оцениваются воспитателями и от которых, следовательно, в большой степени зависит их положение в группе.

Однако некоторые факты, полученные в нашем исследовании, говорят о том, что старшие дошкольники проявляют определенную самостоятельность в оценке сверстников и их оценка не всегда совпадает с мнением воспитателей. Важно отметить, что эти дети уже способны разграничивать отношение воспитателя к сверстнику и отношение к нему товарищей по группе: «Вова для воспитательницы хороший, а для нас плохой», «Вася для воспитательницы плохой, а для нас хороший». Это, кстати, может наводить на предположение о наличии в старшей дошкольной группе не только личных, но и деловых отношений, которые возникают здесь при участии дошкольников в разнообразной деятельности, оцениваемой воспитателем.

Перечислив качества, которые отмечают друг у друга дети и подростки, П.М. Якобсон указывает, что «эти абстрактные» нравственные оценки могут быть завуалированы эмоциональным отношением к реальному человеку. Нами выявлено, что более половины выборов приятелей старшими дошкольниками мотивировано дружбой, совместной игрой, привлекательностью сверстника: «дружим», «играем», «нравится», «хороший мальчик», «красивая девочка». Как уже указывалось, эти мотивировки отражают эмоциональное отношение к товарищу. Примерно треть мотивировок имеет деловой характер: они связаны с хорошей учебой сверстника, со стремлением получить и оказать помощь в игре, на занятиях. Встречаются мотивировки, отражающие качества личности сверстника, его навыки, умения. Совсем редко, но все же отмечаются такие мотивировки, как проживание по соседству, знакомство родителей детей.

Очень важно выяснить, что же в действительности представляют собой наиболее часто выбираемые в друзья дошкольники и те дети, кого сверстники выбирают очень редко. По нашей просьбе 100 воспитателей дошкольных учреждений охарактеризовали самых лучших и самых трудных детей своих групп. Проанализировав качества, названные воспитателями, мы выделили признаки, наиболее существенно влияющие на положение ребенка в группе.

Чаще всего воспитатели отмечают у ребенка, занимающего наиболее благоприятное положение в группе, способность

быть хорошим партнером в ведущей для этого возраста деятельности – в игре: это и умение организовать игру, и сговорчивость ребенка при распределении ролей, и его способность внести в игру что-то новое, обогатить ее. Далее следует назвать аккуратность, опрятность, умение и желание помочь товарищу, общительность, дружелюбие, привлекательную внешность. Указывается и на такие качества, как хорошее общее развитие, художественные способности (хорошо рисует, танцует, поет, читает стихи). Отметим, что воспитатели остановились и на некоторых отрицательных личностных качествах детей, занимающих высшее положение в группе: заносчивости, властности, «любит командовать», «не всегда послушен».

Наиболее часто упоминавшиеся педагогами качества детей, занимающих неблагоприятное положение в системе личных отношений, – это драчливость, грубость, замкнутость, молчаливость, ябедничество, жадность, зазнайство. Далее следует неумение ребенка спокойно играть, не мешая другим детям («разрушает детские постройки», «отнимает игрушки», «ломает игрушки»). Воспитатели отмечают неаккуратность, упрямство, аффективность. Несмотря на явную тенденцию фиксировать внимание в основном на отрицательных чертах, педагоги иногда отмечают и положительные качества детей, которых в группе не любят: сообразительность, художественные способности.

Наблюдения показывают, что нередко в «детском обществе» возникают взаимоотношения, которые не только не вырабатывают у ребят гуманных чувств друг к другу, но, наоборот, ведут к воспитанию прямо противоположных качеств, нарушению психологического здоровья. Не всем детям хорошо «дышится» в среде сверстников, не для всех здесь благоприятен «эмоциональный климат». В дошкольной группе обычно выделяются несколько чрезвычайно активных детей, которых воспитатели нередко считают ядром группы, поддерживают их и опираются на них в воспитательной работе. В то же время в группе есть дети, которые находятся в подчинении у первых. Такая «поляризация» вредно отражается на развитии личности и тех и других. У первых развиваются повышенная самооценка, стремление во что бы то ни стало быть впереди всех, жестокость по отношению к более пассивным. У тех, кто не входит в ядро, развиваются либо угодничество, стремление любой ценой обеспечить себе покровительство «главного», либо замкнутость, недоверие к людям. Такие дети чувствуют себя неловко в группе сверстников и часто с большой неохотой идут в детский сад. Иногда они просят дома какую-ни-

будь игрушку, конфеты для того, чтобы преподнести подарок кому-либо из ядра группы и тем самым обеспечить себе расположение этого маленького деспота, в характере которого тоже формируются отрицательные черты.

Такие отношения в группе детского сада не редкость. Но они не лежат на поверхности и зачастую ускользают из поля зрения педагога. Об этом говорит А.И. Аржанова, рассматривая проявления общительности детей в процессе коллективной игры: ведь не сразу заметишь в группе беду – чрезмерно активного, агрессивно общительного ребенка, «хозяина», запугивающего одних, упрашивающего других, заискивающего перед третьими, но всех себе подчиняющего деспотического эгоиста. Как будто все играют дружно, дети не жалуются... Так и складывается тип отношений: одни всегда только командуют, другие только подчиняются.

Даже неполный анализ ситуаций, возникающих в процессе общения детей, показывает, что взаимоотношения между дошкольниками в группе представляют собой актуальную психолого-педагогическую проблему. Для педагога важно содействовать оптимизации и гуманизации межличностных отношений в дошкольной группе, достижению позитивных результатов в формировании у детей коммуникативной составляющей психологической культуры, развитию их социальных способностей, значимых для психологического здоровья.

Вопрос о специфической роли сверстника в развитии ребенка широко обсуждается в психологической литературе. Этот вопрос может решаться только при сопоставлении двух главных сфер общения ребенка: со взрослыми и со сверстниками. В зарубежной психологии выдвигается тезис о компенсаторном, т.е. взаимодополняющем, механизме этих отношений.

Компенсаторная роль контактов со сверстниками в социальном развитии ребенка, когда внимание и забота взрослых недостаточны (или вовсе отсутствуют), доказывается обычно ссылкой на результаты проведенных представителями психоанализа наблюдений за развитием детей-сирот. Выявлено, что у детей из детского дома, воспитывающихся при дефиците общения со взрослым, но имеющих широкие возможности общения друг с другом, контакты со сверстниками бедны, примитивны, однообразны. Проблема межличностных отношений детей со сверстниками является актуальной, поэтому исследования данного направления должны способствовать гуманизации воспитательно-образовательного процесса и реализации на практике личностно-ориентированной модели

воспитания. Развитие личности возможно лишь в обществе, в результате взаимодействия с окружающими. Результаты ряда исследований показывают, что общение ребенка со сверстниками может возникнуть и развиваться только на основе общения со взрослыми.

Вместе с тем общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми. *Первая и наиболее важная отличительная черта общения дошкольников состоит в большом разнообразии коммуникативных действий.* В общении со сверстником можно наблюдать множество действий, которые практически не встречаются в контактах со взрослым. Общаясь со сверстником, ребенок спорит с ним, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет. Именно в общении со сверстником впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление выразить обиду, нарочно не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование.

Межличностное взаимодействие, являясь важнейшей социальной потребностью личности, в старшем дошкольном возрасте приобретает особую значимость для ребенка в связи с возрастанием интереса к своим сверстникам, а не только ко взрослым. Эта потребность развивается в дошкольном возрасте наряду с процессом социализации личности ребенка, который, как показывают исследования, происходит главным образом в ведущей игровой деятельности. Д.Б. Эльконин считает, что «развитие личного сознания ребенка (т.е. выделенность для осознания ребенка его отношений с другими, следовательно, и личная позиция, и стремление занять другую позицию) есть результат игры. По мере того как у ребенка растет желание и способность играть во все более сложные игры, он начинает нуждаться в соучастнике-партнере». По мнению М.В. Осориной, там, где присутствуют два взаимодействующих человека, сразу возникает проблема сотрудничества. Психологический анализ ситуаций межличностного взаимодействия детей друг с другом позволяет выделить старший дошкольный возраст, когда у ребенка происходит активное формирование коммуникативных навыков.

Широкий диапазон детских контактов в это время определяется богатым набором функций в общении со сверстниками, а значит, и большим разнообразием коммуникативных задач. Если взрослый для ребенка до конца дошкольного возраста остается в основном источником оценки, новой информации и

образцом поведения, то по отношению к сверстнику уже с 3–4-летнего возраста им решается значительно более широкий спектр коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнера, и контроль за их выполнением, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образцов поведения, и постоянное сравнение с собой. Такое разнообразие коммуникативных задач требует освоения широкого спектра коммуникативных действий.

Важнейшая характеристика общения сверстников заключается в чрезвычайно *яркой эмоциональной насыщенности*. Взаимодействию со взрослыми не свойственны повышенная эмоциональность и раскованность, которые отличают контакты дошкольников друг с другом. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно более высокой аффективной направленностью. Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников, по-видимому, связана с тем, что начиная с пятилетнего возраста сверстник становится более предпочтительным и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

Специфическая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении со взрослыми даже самые маленькие дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстниками дошкольники могут использовать самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим проявлениям свойственны особая раскованность, ненормированность, незаданность какими-либо образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, пердразнивают друг друга, придумывают новые слова и звуко сочетания, сочиняют разные небылицы. Общество сверстников помогает ребенку проявить свою оригинальность, быть самим собой. Если взрослый является для ребенка культурно-нормированным образцом поведения, то сверстник создает условия для индивидуального, ненормированного, свободного самовыражения. Естественно, что с возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако нерегламентированность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста.

Еще одна отличительная особенность общения сверстников – *преобладание инициативных действий над ответными*. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Инициативу взрослого дети принимают, поддерживают гораздо чаще. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды.

Перечисленные особенности отражают специфику дошкольного возраста, на протяжении которого общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: содержанию, потребностям, мотивам и средствам общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно, однако в них наблюдаются качественные сдвиги, переломы. В период от двух до семи лет отмечаются два таких перелома: первый происходит приблизительно в возрасте четырех лет, второй – около шести лет. Первый перелом внешне проявляется в резком возрастании значимости сверстника. Если в течение первых двух лет и чуть позже потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку 2–4 лет гораздо важнее общаться со взрослым и играть с игрушками), то у пятилетних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь дети начинают явно предпочитать общество сверстника взрослому или одиночной игре. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко улавливает в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. В 5–6-летнем возрасте дети часто интересуются у взрослых успехами их товарищей, переживают свои промахи, неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало.

В средствах общения на этом этапе *начинают преобладать речевые*: дети много разговаривают друг с другом (примерно в полтора раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в сфере общения со взрослыми в этом возрасте уже возникают внеситуативные контакты, то друг с другом дети взаимодействуют в основном

по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в конкретной ситуации.

В конце дошкольного возраста у многих детей складывается новая форма общения, и к 6–7 годам значительно возрастает количество внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер: дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других.

Положительное или отрицательное отношение к ребенку формируется прежде всего в процессе совместной игровой деятельности. К пяти годам ребенок обычно имеет достаточно богатый опыт удач и неудач, помогающий ему осознанно обратиться внимание на способы мирного и справедливого решения спорных вопросов. Кроме того, как раз в это время в детском мышлении происходит очередная возрастная перестройка. Ребенок становится менее эгоцентричным и способным в большей степени воспринимать особенности других людей и учитывать их в своих действиях.

Одновременно возрастает интерес ребенка ко все более сложным формам творческого взаимодействия с партнерами по играм. Для ребенка очень важно, что в процессе этих игр он может удовлетворять все более разнообразные потребности своего растущего «Я». Складывается характерная для детской субкультуры ситуация, когда потребности формирующихся детских личностей объединяются и рождается коллективный социальный запрос. У детей 5–6 лет активизируется запрос на более эффективные, чем были раньше, способы самоорганизации детской игровой группы и регуляции совместных действий. В этом возрасте опять становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий. Несмотря на такую тенденцию возрастания интереса к внеситуативности, общение детей в этом возрасте, как и в предыдущем, происходит на фоне совместного дела, т.е. общей игры или продуктивной деятельности (поэтому данная форма общения и сохранила название деловой). Но сама игра и формы ее осуществления к концу дошкольного возраста меняются. На первый план в них выступают правила поведения игровых персонажей и соответствие игровых событий реальным.

Все больше контактов у детей осуществляется на уровне реальных отношений и все меньше – на уровне ролевых.

Информационным источником, к которому детям легче всего адресовать свой запрос, является *детская субкультура*. Ведь она как раз и представляет собой то культурное наследие, в котором столетиями откладывался опыт предыдущих поколений детей, решавших в соответствующем возрасте такие же психологические проблемы. В детской культуре хранятся и передаются потомкам важнейшие принципы подхода к проблемным ситуациям, значимым для детей, а также стратегии их решения. Приобщение к детской субкультуре значимо и для осознания ребенком ценностей в сфере межличностного взаимодействия. Известный специалист в области детской социальной психологии В.В. Абраменкова отмечает, что именно в детской субкультуре, в горизонтальной плоскости отношений «на равных», являющихся более органичными для ощущения себя на месте другого, открываются пути освоения отношений к другому как к ценности. Это конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим в отношениях между старшими дошкольниками появляются первые ростки дружбы, умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические признаки его существования: желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с личностными вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел.

Как замечает М.В. Осорина, модели эффективного поведения в детской субкультуре транслируются по двум каналам. Во-первых, они закреплены в текстах детского фольклора – считалках, дразнилках, отговорках. Во-вторых, они передаются в виде поведенческих паттернов – устойчивых образцов «правильных» действий, где нормируются даже такие стороны невербального (несловесного) поведения, как выражение лица, интонация, голосовая атака. Например, зная, что в стрессовой ситуации не надо спешно придумывать ответ, поскольку он всегда готов, ребенок может сосредоточиться на решении важнейших для него задач эмоционально-психической регуляции. Про таких детей обычно говорят, что они за словом в карман не лезут. Все это младшие дети обычно усваивают от более старших, в живом общении друг с другом в разновозрастных компаниях во дворе, на игровой площадке, на даче. Для детей принципиально важно использовать тексты детского фольклора, потому что «все так делают», и этот способ перенимается от старших детей.

Обычно взрослые мало задумываются над тем, какими именно способами дети воспитывают друг друга. В обыденной жизни воспитатели склонны в большей или меньшей степени учитывать влияние среды сверстников как факт. Иногда они хотят извлечь из этого пользу – например, когда отдают «домашнего» ребенка за год до школы в детский сад только для того, чтобы он привык находиться в детском коллективе и научился общаться. Иногда взрослые, наоборот, активно борются с влиянием сверстников на детей, стараясь свести на нет их бесцельные прогулки и игры во дворе, отвергая как пустую болтовню уличные считалки, песенки, дразнилки. Свободное игровое общение детей такие взрослые-прагматики стремятся заменить полезными, с их точки зрения, занятиями с педагогами или заданиями, которые должны пополнить полезные знания, умения и навыки их чада. К сожалению, большинство людей, став взрослыми, удивительно быстро забывают «страну детства», откуда все мы родом, не вспоминают ее законов и традиций, не осознают того культурного наследия, которое получают ее маленькие граждане.

Детский фольклор – это результат коллективного творчества многих поколений детей. Он передается от ребенка к ребенку в непосредственном общении. Фактически этот фольклор является языком детской субкультуры, которая преимущественно бесписьменна. Благодаря детскому фольклору передается и в относительно неизменном виде воспроизводится в каждом новом поколении детская традиция. Пространство детской психологической субкультуры способствует утверждению определенной позиции ребенка в детском сообществе, благодаря которой приобретаются социальные навыки в межличностном взаимодействии со сверстниками.

Детская субкультура как важный элемент, способствующий развитию личности ребенка, характеризуется следующими особенностями.

1. Она является частью культуры того общества, к которому принадлежат дети, однако всегда сохраняет относительную автономию и самостоятельность.

2. Детская субкультура отличается консерватизмом, обладает «цензурными фильтрами», не позволяющими расшатывать ее устои. При этом она гибко реагирует на события окружающего мира и ассимилирует новую информацию, вводя ее в традиционно-детские культуральные структуры.

3. Субкультуры детей разных стран обладают своими особенностями, но имеют и несомненное, иногда поражающее исследователей сходство. Причиной этого сходства является общность природы детской психики, потребностей формирующейся личности, характера решаемых детьми возрастных и социально-психологических проблем.

4. Детская субкультура – продукт социального взаимодействия и коллективного творчества в свободном общении, играх, познавательной деятельности в неформальных группах. При этом одна из важнейших функций детской психологической субкультуры состоит в регуляции взаимоотношений членов детского игрового сообщества и отношений с окружающим миром природы и миром взрослых.

5. Психологические предпосылки для передачи (трансляции) детской традиции по вертикали (от старших к младшим) создаются на основе социальных и личностных потребностей детей.

6. Детская субкультура является регулятором межличностных взаимоотношений; владение ее элементами обеспечивает налаживание отношений со сверстниками, а также является фактором формирования личности ребенка.

ГЛАВА 3

Психологическая культура семьи и ее воспитательное значение

Непосредственное влияние на развитие личности ребенка, а следовательно, и на формирование его психологической культуры оказывает эмоциональный фон семейных отношений. Культура семьи выступает характеристикой способа деятельности всех ее членов, особенно межличностных взаимоотношений, что позволяет говорить о «культурных» и «некультурных» семьях. Семейная жизнь с положительными и благоприятными для ребенка отношениями непосредственно удовлетворяет его потребность в безопасности и покое. Определенные формы отношений родителей друг с другом и с ребенком моделируют детское поведение в подобных ситуациях, учат ребенка взаимодействию с окружающими.

Дети старшего дошкольного возраста приходят в детский сад с определенной социальной позицией, сформированной в семье. Эта социальная позиция влияет на отношения дошкольника не только со сверстниками, но и со взрослыми. Мы попытались выяснить, какими культурно-психологическими переменными мотивировано непосредственное общение взрослого и ребенка, а также почему именно так, а не иначе поступают родители и, следовательно, их дети в определенных ситуациях. При этом ориентация детей старшего дошкольного возраста на поведение родителей как на пример и на прообраз собственных действий для нас оказалась принципиально важной при исследовании проблемы влияния психологической предобразованности обоих участников межличностного общения.

Для решения поставленных задач использовалась модифицированная анкета О.В. Смирновой, позволяющая выявить степень выраженности теоретического и деятельностного начал в родительских взаимоотношениях. Предварительно мы выделили группы детей, которым предлагался социометрический

тест и за которыми проводилось наблюдение в отдельных ситуациях. Кроме того, данный метод позволил нам выявить особенности поведенческого компонента взаимодействия конкретного родителя с ребенком и построить индивидуальный профиль родительского поведения, характеризующий *уровень его психологической культуры*, учитывая при этом, что отношения родителей с ребенком глубоко индивидуальны и неповторимы.

Основной блок составили проблемные ситуации, из которых родителям следовало выбрать наиболее приемлемый для них вариант поведения. Так, родителям, дети которых посещали дошкольные учреждения, предлагалась система вопросов, касающаяся согласованности воспитательных воздействий, а также информированности родителей о межличностных отношениях ребенка со сверстниками.

С каждым из родителей работали индивидуально. Серия вопросов из двух блоков имела следующий вид. **Первый блок** включал одну проблемную ситуацию, и родители выбирали наиболее приемлемый для них вариант поведения, который условно характеризовал уровень их психологической культуры. При этом мы придерживались позиции, что поведение взрослого определяется большим набором разнообразных побудителей, обозначаемых в дальнейшем словом «мотив», т.е. человеческую деятельность мы рассматривали через вызывавшие ее мотивы. Это позволило в дальнейшем выявить стратегию поведения каждого из родителей и сравнить согласованность их воспитательных позиций.

Родителям предлагалось ответить на вопрос: «Как вы обычно поступаете, если, например, ребенок отказывается надевать шапку в холодную погоду; отказывается идти к врачу; потерялся в магазине?»

Варианты ответов:

1. Надену шапку – здоровье важнее детских капризов (*строгий*).

2. Объясню ребенку, что это необходимо для его здоровья (*объяснительный*).

3. «Уши будут болеть у тебя, поэтому, как ты решишь, так и будет» (*автономный*).

4. Пообещаю что-нибудь интересное взамен (*компромиссный*).

5. Постараюсь помочь ребенку понять необходимость данной процедуры (*содействующий*).

6. Скорее всего надену шапку насильно, но буду переживать (*сочувствующий*).

7. Все сделаю, чтобы ребенку было хорошо (*потакающий*).
8. Не знаю, мне трудно сказать (*ситуативный*).
9. Попрошу воспитателя успокоить ребенка (*зависимый*).

Анализ литературы и личного опыта работы с родителями позволил условно выделить девять вариантов поведения родителей, характеризующих их позиции в воспитании ребенка.

1. *Строгий*: родитель действует в основном силовыми, директивными методами, навязывая свою систему требований, при этом зачастую блокируя инициативность ребенка. Это так называемый диктат в семье, при котором приказ и насилие со стороны взрослых сталкиваются с сопротивлением ребенка.

2. *Объяснительный*: родитель апеллирует к здравому смыслу, прибегает к словесному объяснению с преобладанием партнерских отношений, а также считает ребенка способным понимать его разъяснения.

3. *Автономный*: родитель не навязывает решение ребенку, позволяя ему самому найти выход из сложившейся ситуации, потакая ему и предоставляя при этом максимум свободы в выборе и принятии решений. Такой родитель всегда делает так, как хочет ребенок, не задумываясь особенно над последствиями. В основе таких отношений лежит пассивность родителей как воспитателей, иногда с полным отсутствием контроля, когда ребенок оказывается предоставленным самому себе.

4. *Компромиссный*: для решения проблемы родитель предлагает ребенку что-либо привлекательное взамен, т.е. этот родитель всегда знает, на что можно переключить внимание ребенка.

5. *Содействующий*: родитель понимает, в какой момент ребенку нужна его помощь и в какой степени он может и должен ее оказать. Он реально участвует в жизни ребенка, стремится помочь, разделить с ним его трудности.

6. *Сочувствующий*: родитель искренне и глубоко сочувствует и сопереживает ребенку в конфликтной ситуации, не предпринимая конкретных действий; чутко реагирует на изменения во внутреннем состоянии ребенка.

7. *Потакающий*: родитель готов сделать для ребенка абсолютно все, предпринять любые действия даже в ущерб себе, чтобы обеспечить ему физиологический и психологический комфорт. Такой родитель полностью ориентирован на ребенка, ставит его потребности зачастую выше своих.

8. *Ситуативный*: родитель принимает определенное решение в зависимости от сложившейся ситуации. У него нет какой-либо стратегии воспитания ребенка, система требований лабильная и гибкая.

9. *Зависимый*: родитель не чувствует уверенности в себе, своих силах и полагается на помощь и поддержку компетентного окружения; зачастую перекладывает свои обязанности на воспитателя детского сада.

Каждый вариант ответа соответствовал условному стилю родительского поведения в конкретной ситуации.

Для того чтобы определить уровень психологической культуры родителей, касающийся вопросов воспитания ребенка, мы сочли необходимым условно классифицировать поведение родителей по психологическому содержанию процесса взаимодействия с ребенком и выделили три основных стиля общения: *авторитарный, конформистский и гуманистический*.

Мы исходили из того положения, что *высокий уровень психологической культуры должен соответствовать гуманистическим принципам воспитания детей*. Прежде всего родители должны принимать ребенка таким, какой он есть; в ситуациях неуспеха чаще ставить себя на его место; не применять насильственных методов воспитания, но не оставлять без внимания отдельные проявления самостоятельности, поддерживать его инициативу в общении. Речь идет о стремлении родителей содействовать становлению индивидуальности, автономности ребенка. Такие родители ощущают потребность создать условия для развития ребенка – атмосферу понимания и любви. Они четко осознают, что для развития и воспитания ребенка нужно больше, чем простое обучение правилам и нормам. Ему необходимы эмоциональное тепло, терпеливое понимание, контакты с другими людьми.

Если высказывания родителей не соответствовали этому принципу, мы относили их к *низкому уровню психологической культуры*. В такой семье общение выходит за рамки стереотипов, задаваемых ролевыми предписаниями. По отношению к ребенку преобладают негативные эмоции, строгие запреты типа «нельзя». Психологическая среда в такой семье является сложной, отношения между родителями и детьми по эмоциональной близости занимают крайние позиции. Эта семья не дает ребенку необходимого для него ощущения эмоционального тепла и понимания, что приводит к детской невротизации, поведенческим отклонениям.

Авторитарный и конформистский стили общения родителей мы отнесли к *низкому уровню психологической культуры*. Такие родители требовали от ребенка беспрекословного подчинения их требованиям, пожелания и просьбы со стороны ребенка не принимались во внимание. При таких стилях общения участники диалога могли пассивно соглашаться друг с другом, но такое согласие не вело к изменению их собственных позиций. Положительного воздействия на личность в данном случае не происходило.

Во **второй блок** вошли вопросы, которые были направлены на выяснение знания родителями отношений их детей со сверстниками.

1. Интересуют ли вас взаимоотношения вашего ребенка со сверстниками?

2. Существует ли для вас как некая специальная проблема отношение вашего ребенка-дошкольника с ровесниками в детском саду?

3. Знаете ли вы, с кем дружит ваш ребенок в группе детского сада?

4. Всегда ли вы знаете, как относятся к вашему ребенку сверстники?

5. Вы никогда не даете прямые советы своему ребенку, как ему поступать в конкретной ситуации (например, если его дразнят или обижают другие дети)?

6. Считаете ли вы значимыми для ребенка-дошкольника отношения со сверстниками в этом возрасте?

Родителям предлагалось ответить на заданные вопросы односложно: «да» или «нет». При этом положительные ответы на вопросы мы классифицировали как высокий уровень психологической культуры родителей и, наоборот, незаинтересованность взаимоотношениями детей, неосведомленность, а также указания и прямые советы, как поступать ребенку в той или иной ситуации, мы рассматривали как низкий уровень их психологической культуры.

В табл. 1 представлены результаты условной классификации родителей по соответствующим им уровням психологической культуры в процессе полученных ответов на первый и второй блоки вопросов.

Таблица 1. Индивидуальный профиль родительского поведения

Состав	Родители	I блок вопросов		II блок вопросов	
		Уровни психологической культуры родителей			
		Высокий	Низкий	Высокий	Низкий
115 человек – 100%	Мать	70 человек (61%)	45 человек (39%)	80 человек (70%)	35 человек (30%)
115 человек – 100%	Отец	62 человека (54%)	53 человека (46%)	33 человека (29%)	82 человека (71%)

Из таблицы видно, что среди опрошенных по первому блоку вопросов высоким уровнем психологической культуры обладают 61% матерей и 54% отцов. Эти родители не безразличны к взаимоотношениям своего ребенка со сверстниками. Они интересуются друзьями детей, знают, с кем дружит их ребенок в детском саду. Однако мы зафиксировали факт, что 39% матерей и 46% отцов совершенно не задумываются и не предполагают, что отношения их ребенка со сверстниками можно рассматривать как некую серьезную проблему.

При ответах на второй блок вопросов были также зафиксированы высокий и низкий уровни психологической культуры как у матерей, так и у отцов. Полученные данные свидетельствуют о том, что матери проявляют большую заинтересованность в вопросах взаимодействия их детей со сверстниками.

Первый блок вопросов позволил выявить особенности стратегии поведения и уровень согласованности воспитательных воздействий обоих родителей на ребенка. При этом сама согласованность или несогласованность воспитательных воздействий рассматривалась нами как показатель их психологической культуры.

Так, нами был опрошен родители, дети которых состояли в подготовительных группах (всего 5 групп), а именно родители, которые являлись испытуемыми в первой части нашего эксперимента. Выборка включала 230 человек и была однородной по семейному и социальному статусу. Средний возраст родителей составил 23–35 лет, большинство из них имели высшее или среднее специальное образование и относили себя к среднеобеспеченному социальному слою населения.

Выяснилось, что в семье могут сложиться несогласованные взгляды на развитие и воспитание ребенка, т.е. различные по содержанию образы детей. Мы предположили, что позиция по согласованности и несогласованности взглядов на воспитание ребенка влияет на взаимоотношения детей не только со сверстниками, но и со взрослыми и проявляется в их психологической культуре.

В 138 случаях (60%) оба родителя выражали одну и ту же позицию по отношению к ребенку и придерживались таких воспитательных позиций, которые мы условно отнесли к высокому уровню психологической культуры. Зафиксировали различные варианты поведения на определенную ситуацию 92 родителя (40%). В этом случае мы говорим о психологической культуре семьи, так как психологическая культура отца и психологическая культура матери в совокупности представляют собой психологическую культуру семьи, которая может быть согласованной или несогласованной. Так, она может быть согласованной на разных уровнях культуры, когда и мать, и отец имеют либо высокий, либо низкий уровень психологической культуры, и может быть несогласованной, когда у одного из супругов наблюдается высокий уровень психологической культуры, а у другого – низкий.

Реальное воспитательное воздействие родителей определялось еще и тем, что в случаях, когда отец не принимает никакого участия в воспитании ребенка, оно полностью определяется психологической культурой матери. Это говорит о том, что согласованность или несогласованность позиций родительского отношения к ребенку и, следовательно, уровень их психологической культуры влекут за собой формирование соответствующего уровня психологической культуры детей.

Конечно, картина родительского поведения в реальной жизни намного сложнее, что способствует реализации различных его вариантов в многообразии ситуаций, в которых оказываются родители и дети.

Наследственность, среда, в которой росли и воспитывались каждый из родителей, обуславливают их отношение к собственным детям. Если родители совершенно не задумываются, как стиль их поведения в той или иной ситуации влияет на психику ребенка, то причина этому – низкая пси-

хологическая культура. В лучшем случае такие родители придерживаются авторитарного или демократического стиля воспитания. При этом их психологические установки могут быть близки к различным классическим теориям.

Однако любопытно, что родители, у которых согласованность поведенческих реакций на задаваемую ситуацию была высокой, в ответах на второй блок вопросов, касающихся межличностных отношений детей со сверстниками, показали, что отношения между детьми на уровне дошкольника также являются предметом их заботы.

Анализируя ответы родителей на второй блок вопросов, мы выявили их гендерное различие по степени заинтересованности и осведомленности взаимодействием ребенка со сверстниками в детском саду. Матери в большей степени проявляли интерес к организации процесса воспитания, интересовались дружескими связями ребенка. Отцы также давали прямые указания ребенку, как нужно, с их точки зрения, правильно себя вести, но в меньшей степени интересовались взаимоотношениями детей с ровесниками в детском саду или вообще не принимали во внимание их товарищеские связи.

Если сын жаловался отцу, что кто-то его обидел, тот в большинстве случаев давал совет типа «дай сдачи», не вдаваясь особенно в детали. В этом случае нельзя говорить, что отец не принимает участия в воспитании ребенка, а все воспитание определяется психологической культурой матери. Здесь отмечаются согласованность или несогласованность воспитательных воздействий на ребенка.

Нас интересовал вопрос: почему именно так, а не иначе поступают родители в конкретной ситуации, что собой представляет их психологическая концепция? Дело в том, что культурно-психологические понятия, которые есть у каждого человека, и способы его психологической деятельности (теоретические и практические элементы его культуры) опосредуют его взаимодействие с другими людьми, особенно в педагогической сфере. Они выступают как некие установки. Даже действуя спонтанно, человек придерживается определенной концепции личности и способов влияния на нее. Это и есть имплицитная теория личности – одна из составляющих воспитательной модели, которая порождает воспитательную практику.

Родителям-респондентам было предложено в течение приблизительно 10–15 минут ответить на вопросы, выявляющие

их представления о природе человека. При этом подчеркивалось, что, хотя им и будут предлагаться различные варианты вопросов, не будет никакого официального комментирования результатов. Экспериментатор просил ответить на вопросы самостоятельно.

Мы решили воспользоваться шкалами, выделенными Л.А. Хьеллом и Д.Д. Зиглером в книге «Теории личности». Авторы, проанализировав наиболее известные психологические теории личности, привели девять биполярных шкал, выражающих основные положения о природе человека различных школ и направлений:

1. Свобода – детерминизм (ответственность).
2. Рациональность – иррациональность.
3. Холизм (целостность) – элементаризм.
4. Конституционализм (биологическое) – инвайроментализм (социальное).
5. Изменяемость (эволюционизм) – неизменность.
6. Субъективность – объективность.
7. Проактивность (внутренние факторы развития) – реактивность (поведение – реакция на внешние стимулы).
8. Познаваемость – непознаваемость.
9. Гомеостаз (сохранение внутреннего равновесия) – гетеростаз (личностный рост и саморазвитие).

Приведенные шкалы представляют собой крайние полюса, которых придерживаются представители различных психологических теорий личности. Мы сочли необходимым модифицировать эти шкалы для более доступного изложения.

Родителям предлагалась следующая инструкция:

«Выскажите ваше мнение по предлагаемым вопросам относительно природы человека. На каждый даны два полярных ответа. Выберите тот, с которым Вы согласны. Степень своего согласия отметьте цифрами. Если у вас есть собственный вопрос на эту тему, запишите его».

1. Свободен ли человек в выборе своего жизненного пути?		
Свободен, выбирает сам	3 2 1 0 1 2 3	Все определено заранее (судьба, случай, опыт, гены, физиология)
2. Насколько разумно человек управляет своим поведением?		

Интеллект и сознание играют решающую роль	3 2 1 0 1 2 3	Человеком руководят силы, которые он не может полностью осознать
3. Можно ли постичь сущность человека?		
Понять человека можно только как единое целое	3 2 1 0 1 2 3	Достаточно знать основные элементы (идеи)
4. Чем определяется природа человека? Человек – это:		
результат действия генетических факторов	3 2 1 0 1 2 3	продукт окружающей среды, воспитания
5. Изменяется ли личность?		
Жизнь – постоянные изменения	3 2 1 0 1 2 3	Внешние перемены не затрагивают внутренней структуры личности
6. Поведение человека определяется:		
его внутренним миром, субъективным опытом	3 2 1 0 1 2 3	внешним миром, обстоятельствами, окружением
7. Как объяснить поведение человека?		
Действует в соответствии с внутренними побуждениями	3 2 1 0 1 2 3	Реагирует на происходящее
8. Человек стремится:		
к удовлетворению потребностей, сохранению внутреннего равновесия, к снижению напряжения	3 2 1 0 1 2 3	к развитию, росту, поиску новых стимулов, повышению напряжения
9. Познаваем ли человек?		
Непознаваем средствами науки	3 2 1 0 1 2 3	Полностью познаваем

Таким образом, девять направлений теории личности нашли свое отражение в девяти выделенных Хьеллом и Зиглером биполярных понятиях, с помощью которых мы можем объяснить или предугадать поведение родителей по отношению к ребенку, определить содержание их психологической культуры.

Так, *психодинамическое направление (З. Фрейд)* акцентирует внимание на сугубо индивидуальных способах, выработанных каждым человеком для достижения своих жизненных целей. Фрейд первым охарактеризовал психику как поле боя между непримиримыми силами инстинкта, рассудка и сознания. Термин «психодинамический» указывает на непре-

кращающуюся борьбу между разными аспектами личности. Это сугубо интегрированный стиль приспособления к среде и взаимодействия с ней. Отсюда и принцип воспитания – не путем диктата, а через осознание последствий его действий и принятие ответственности.

Психодинамическое направление утверждает, что поведение человека является скорее детерминированным, чем произвольным или случайным. Главная тема психодинамического направления – это подчеркивание значимости бессознательных психических процессов в регуляции поведения человека. Согласно Фрейду, не только всевозможные поступки часто являются иррациональными, но и причины поведения родителей редко бывают доступными их осознанию.

К *основным факторам*, влияющим на деформацию жизненного стиля, мы относим *органическую неполноценность, избалованность и отверженность*. У детей, воспитанных в обстановке гиперопеки, чувство коллективизма и социальный интерес развиты очень слабо. Избалованным детям не хватает уверенности в своих силах, так как все жизненные проблемы за них решают родители. На первый план у таких детей выступают эгоцентризм и борьба за собственное превосходство неадекватными методами. Примерно в таком же положении находятся и нежеланные, отвергнутые дети, лишенные любви и заботы своих родителей. Их объединяет плохое отношение к ним родителей в детстве, что способствует развитию таких негативных признаков, как неустойчивость характера, зависть, враждебность и т.д.

Бихевиоральное направление характеризуется тем, что поведение человека, как и любой другой феномен, может быть исследовано естественно-научными методами. Личность, согласно данной теории, формируется только в результате накопления жизненного опыта и приобретения так называемого набора освоенных моделей поведения. В отличие от последователей психодинамического направления бихевиористы не задумываются над внутренними психическими процессами. Внешнее окружение здесь играет преобладающую роль в становлении личности. Воздействие окружающей среды определяет и поведение родителей. По мнению представителей данного направления, для того, чтобы объяснить поведение, необходимо проанализировать функциональные отношения между видимым действием и его наглядными последствиями.

Поведение родителей имеет известные закономерности, а потому предсказуемо и управляемо. Поощряя или наказывая (это может быть или «пряник», или «кнул», или слово), можно сформировать определенный стереотип поведения. Однако регулятором поведения должен служить позитивный, а не негативный стимул. В нашем исследовании родители, которые придерживались названного направления, отнесены к компромиссному стилю родительского поведения и к высокому уровню психологической культуры.

Феноменологическое направление выдвигает важный тезис о том, что люди сами способны определять свою судьбу. Они свободны решать, какой должна быть их жизнь в контексте врожденных способностей и ограничений. Основу подходов к воспитанию ребенка составляет представление о том, что в отличие от традиционных и преимущественно авторитарных методов во взаимодействии с ребенком должны создаваться доверительные отношения, основанные на эмпатическом, сопереживающем видении родителями своего ребенка и вере в его возможности и способности. В этом случае они воспринимаются ребенком не как диктаторы, требующие безусловного подчинения, а как полноправные партнеры и соратники.

Однако некоторые родители стремятся жить так, будто не воспринимают себя в качестве основного контролирующего фактора своей жизни. Они проживают жизнь, словно движимые некими силами, которым они не могут сопротивляться. Субъективный опыт является ключом к пониманию их поведения. Каждый человек интерпретирует реальность в соответствии со своим субъективным восприятием, его внутренний мир доступен только ему. Гиперопека или гипопека родителей – это неправильный выбор отношений со своими детьми. Данное направление предполагает партнерские отношения между членами семьи, открытость в выражении чувств, способность понять и разделить потребности внутренней жизни каждого.

Социально-когнитивное направление характеризует поведение человека, личностные аспекты и социальные воздействия как взаимозависимые детерминанты. Иначе говоря, хотя на поведение человека влияет окружение, но люди также играют активную роль в создании социальной окру-

жающей среды и других обстоятельств, которые возникают ежедневно. Представители данного направления делают акцент на роли наблюдения в приобретении навыков поведения и научении.

Когнитивное направление подчеркивает влияние интеллектуальных или мыслительных процессов на поведение человека. Роль интеллектуальных процессов в настоящее время настолько очевидна, что фактически все персонологи так или иначе признают их воздействие на поведение человека. Представители данного направления считают, что человек – по существу, мыслитель, исследователь, стремящийся понять, интерпретировать, предвидеть и контролировать мир своих личных переживаний.

Некоторые родители, придерживающиеся этого направления, добиваются, чтобы ребенок осуществил то, что не удалось им самим из-за отсутствия необходимых условий, способностей или настойчивости. Например, отец хотел стать врачом, но ему это не удалось: пусть же ребенок выполнит в своей жизни отцовскую мечту независимо от присущих ему природных задатков и способностей.

Гуманистическое направление характеризуется оптимистичной трактовкой человеческой природы. Человек по своему хорош от природы и способен к самосовершенствованию. Сторонники гуманистической психологии также утверждают, что люди – в высшей степени сознательные и разумные создания, они активные творцы собственной жизни, которые обладают свободой выбора и разделяют жизнеутверждающую точку зрения на будущее человечества.

Родители, чьи воспитательные позиции соответствуют принципам данного психологического направления, акцентируют положительное и сводят к минимуму отрицательное влияние семьи на воспитание ребенка и придерживаются следующих требований: всегда находить время, чтобы поговорить с ребенком, поинтересоваться его проблемами, в том числе межличностными отношениями со сверстниками, уважать право ребенка на собственное мнение, иметь представление о различных этапах его жизни.

Как отмечают Хьелл и Зиглер, представления авторов названных теорий о личности недвусмысленно убеждают в несхожести этих концепций. Все теоретические направления персонологи часто классифицируют в терминах трех основных категорий, или направлений.

Первое направление – психоанализ – представляет человека как существо с инстинктивными конфликтами. Эта мрачная концепция человеческой природы возникла под воздействием изучения Фрейдом людей, имевших психические расстройства. Она преувеличивает роль бессознательных и иррациональных влечений в управлении поведением человека.

Второе направление – бихевиоризм – трактует людей как послушных и пассивных жертв окружающей среды.

Третье направление (самое главное) – гуманистическое – предлагает принципиально иную трактовку человеческой природы.

Трудность интерпретации полученных данных в нашем исследовании заключалась в том, что основу поведения обоих родителей составляли два начала: психологическая преобразованность, т.е. уровень психологической культуры, который предшествовал систематическому обучению, и концептуальное начало, которое возникло в результате обучения. Так, в одной и той же ситуации мать реагирует на поведение ребенка одним образом в присутствии отца и совсем по-другому в присутствии брата или сестры.

Во всей выборке мы не обнаружили ни одного примера, в котором было бы представлено только одно из этих начал. Комбинация обоих начал – неотъемлемый компонент психологической культуры личности. Однако степень их выраженности в ответах супругов значительно варьируется. Полученные нами результаты подтвердили предположение о том, что степень выраженности психологической преобразованности родителей зависит от их систематического обучения.

При конкретном исследовании мы предвидели возможности некоторых рассогласований. Интересующие нас показатели, касающиеся динамического неравновесия, в котором находятся два противоположных начала психологической культуры родителей, – это спонтанный, стихийный опыт человека и социокультурные влияния (научный уровень, представляющий собой систему знаний, необходимых человеку для выполнения социокультурных функций с помощью языка науки).

Современные родители, на наш взгляд, испытывают затруднения в воспитании своего ребенка именно на концептуальном уровне, а «краеугольные камни» теории личности кроются в базисных представлениях ее авторов о природе человека. В связи с этим нам представляется возможным изучение имплицитной теории личности родителей для выяснения основных положений, которых они, исходя из личного опыта, придерживаются в воспитании ребенка.

Один из главных вопросов, относящихся к человеческой природе, затрагивает степень внутренней свободы, которой родители обладают в выборе своего мировоззрения, поведения, а также в осуществлении самоконтроля.

Так, 45% родителей, отвечая на вопрос «Свободен ли человек в выборе своего жизненного пути?», приводили множество фактов из личного опыта, подтверждающих подлинную свободу выбора. Аргументируя свою позицию, родители основывались на равноправии и сотрудничестве во взаимодействии с ребенком. Основанием для позитивных ответов такие родители считают «равенство прав в семье», признание «свободы выбора», «ответственность за свои действия». Многие родители говорили о признании индивидуальных различий и разных возможностей членов семьи. Отсюда следовал их отказ от действий с позиций силы и от диктата по отношению к детям. Однако при этом практически не принимались во внимание аспекты социального детерминизма, т.е. те особенности поведения, которые зависели от внешней среды как одной из составляющих психологического портрета человека.

Полностью детерминированным поведение человека его окружением признали 25% родителей. Обосновывая свой выбор, большинство из них отмечали, что у человека нет права на проявление независимой личной активности, ссылаясь на генетическую предрасположенность, опыт ранних лет жизни, судьбу или случай. Совпадение мнений обоих супругов отмечалось у 30%, несовпадение – у 15% родителей. При этом детерминистски ориентированные родители описывали поведение человека как контролируемое теми или иными факторами, сосредоточивали свое внимание на преувеличении влияния среды и в то же время не придавали значения свободному выбору. Свободу и детерминизм как неразделимые аспекты рассматривали 30% родителей. Мнение о том, что все предопределено заранее, высказали 25% родителей. Оно совпало у 20% супругов, несогласованность позиций наблюдалась у 5% .

При ответах на вопрос «Насколько разумно человек управляет своим поведением?» наблюдалась несогласованность взглядов в такой же пропорции, что и в ответах на первый вопрос. Родители (45%), ответы которых касались свободы выбора, практически полностью разделили точку зрения, что человек является полным хозяином своей судьбы. Из них 70% обоих супругов ответили, что целиком разделяют эту точку зрения, а 5% родителей показали несогласованность позиций по данному вопросу. Остальные родители (25%) придерживались противо-

положного мнения и отстаивали свою точку зрения, обосновывая ее различными примерами. Позиции здесь совпадали у 13% супругов, а рассогласование наблюдалось у 12%.

Таким образом, нами зафиксированы совершенно противоположные взгляды родителей на человека по параметрам рациональности и иррациональности жизнедеятельности. Можно лишь предполагать, что родители, которых мы условно отнесли к типу «рационально ориентированных», обладают более высоким уровнем психологической культуры, чем «иррационально ориентированные», которым в большей степени присущ мир иллюзий. Однако мы не исключаем того факта, что каждый человек, размышляя о своей природе в течение жизни, накапливает различные данные в рамках существующих философских представлений и собственного опыта.

Ответы на последующие вопросы также неоднозначны. Так, на вопрос «Можно ли постичь сущность человека?» ответы родителей разделили их на сторонников холистического подхода и сторонников элементаризма. Первые доказывали, что личность можно понять только как единое целое, в качестве целостной сущности. Родители-«холисты» утверждали, что чем больше делить личность на элементы, тем в большей степени мы будем иметь дело с абстракциями (47%), поэтому они придерживались мнения о необходимости изучения личности как единого целого. Противоположных взглядов придерживались 33% родителей, которые убедительно доказывали, что системное понимание личности и поведения человека может быть достигнуто только при условии их детального анализа. Не смогли отдать предпочтение какой-либо одной точке зрения 20% родителей.

В ответах на вопросы, касающиеся конституционализма (положения о наследовании черт) и инвайронментализма (положение о влиянии окружающей среды на развитие человека), мнения разделились следующим образом. Значимость генетической предрасположенности и физической конституции в развитии основных черт личности подчеркнули 43% опрошенных.

Сделали упор на том, что окружающая среда имеет определяющее значение в формировании поведения человека, 37% родителей, объясняя именно этим девиантное поведение своего ребенка. Они утверждали также, что генетические факторы оказывают влияние на развитие таких психопатологических состояний, как ранний детский аутизм, гиперактивность, заикание, алкоголизм и антисоциальное поведение.

Под влиянием доконцептуального уровня психологической культуры и на основе генетически детерминированной личностной предрасположенности ребенок с раннего детства избирает стиль отношений с социальным миром в зависимости от уровня предобразованности родителей, имеющих свою имплицитную теорию воспитания, а также от их взаимопонимания.

Интеракционистскую позицию по данному положению заняли 20% родителей, склоняющихся к мнению о взаимозависимости конституции человека и окружающей среды. Это означает, что какой-либо конституциональный фактор проявляется по-разному в различных условиях среды, а влияние среды дает неоднозначный эффект в зависимости от конституции данного человека.

Ответы на вопросы, затрагивающие особенности изменчивости личности на протяжении всей жизни и другие основные положения, также выявили разные позиции. Так, 70% родителей утверждали, что жизнь – это постоянные изменения. Отмечались как благоприятные, так и неблагоприятные стороны этих изменений, так как «все зависит от того, как и каким способом люди будут разрешать кризисные стороны своего существования». Родители, склоняющиеся к неизменности внутренней структуры личности (15%), утверждали, что неизменность определяет поведение индивидуума на протяжении всей жизни. Не смогли отдать предпочтение какой-либо точке зрения 15% опрошенных.

В ответах на вопрос «Верно ли, что люди живут в мире глубоко личного опыта, который оказывает решающее влияние на их поведение?» мнения родителей разделились следующим образом: 53% оказались сторонниками субъективного человеческого опыта и считали его значимым при изучении поведения человека; 47% (стихийные сторонники современного бихевиоризма) отметили, что поведение человека является результатом воздействия внешних объективных факторов, и приводили в качестве примера психологию как науку, занимающуюся изучением взаимосвязей между данными факторами и поведением. Они отмечали, что социокультуральные факторы, например, оказывают влияние на ребенка через семью.

Мнения родителей о проактивности-реактивности поведения разделились следующим образом. Сторонники проактивного взгляда, выраженного в том, что истоки всех форм поведения находятся внутри личности и люди совершают поступки

быстрее, чем сознательно реагируют на них, составили 55%. Они приводили множество примеров о том, как люди инициируют свои поступки, и утверждали, что поведение человека всегда обусловлено внутренними факторами. С позиций реактивности (45%) поведение интерпретировалось как реакция на стимулы из внешнего мира. Положение реактивности объяснялось следующим образом: «независимо от того, что находится внутри человека, мы сможем дать объяснение его поведению»; «источки поведения человека лежат в окружающей среде» и пр.

Психологические критерии «гомеостаз», «гетеростаз» в основе своей также имеют отношение к мотивации поведения человека. В связи с этим родители высказали противоположные мнения относительно того, к чему стремится человек. Одни утверждали, что человеком движет прежде всего необходимость быть всегда уравновешенным, снижать напряжение (48%). Другие оказались сторонниками того, что человек стремится к поиску новых стимулов и к самореализации (44%). Они считают, что человек живет не только ради удовлетворения потребностей – основой мотивации каждой личности является непрерывный поиск личностного роста и самореализации, благодаря чему и происходит развитие.

Родители, придерживающиеся гетеростазной ориентации, подчеркивали интеграцию мотивов человека, подчиненных задачам самореализации, устремленности в будущее. В качестве примеров приводились различные средства, с помощью которых люди достигают личностного роста и самореализации. Не смогли отдать предпочтение ни одной точке зрения 8% родителей.

В ответах на вопрос о познаваемости человека отмечалось следующее расхождение во мнениях. Мы отметили, что сторонники детерминизма (25%) и сторонники объективности (43%) рассматривали личность как доступную научному изучению. Они придерживались мнения, что какой-либо научный эксперимент может объяснить принципы, лежащие в основе поведения человека, и постичь человеческую природу. Противоположного взгляда придерживались 32% родителей. Они утверждали, что личный мир людей не может быть познан наукой.

Таким образом, на основе анализа ответов родителей мы пришли к выводу, что одни из них концептуально пересекаются, а другие, наоборот, занимают противоположные полюса. Анализируя спонтанные теории в ракурсе психологической

культуры человека, мы многое смогли прояснить относительно того, что думает каждый из родителей о себе, своем ребенке, об окружающих. От того, какими теоретическими убеждениями пользуется взрослый, зависит его личное представление об образе человека. Поэтому родители, которые придерживаются психоаналитического направления (образ человека – «человек желающий»), будут иначе относиться к ребенку, чем те, которые исповедуют бихевиоральную модель (образ человека – «человек реагирующий»), когнитивную модель (образ человека – «человек познающий») или гуманистическую модель поведения (образ человека – «человек сочувствующий»).

Анализ имплицитной теории личности родителей показал, что они могут предерживаться определенного психологического направления сами того не сознавая.

Содержание психологической культуры родителей в качестве важной составной части включает имплицитную теорию личности, которая формируется стихийно и содержит представления о природе человека, о соотношении наследственности, среды и воспитания, о возможности изучения человека, о способах анализа личности. Имплицитная теория личности представляет собой систему ценностных установок и ориентаций, которые независимо от желания родителей управляют их воспитательными воздействиями.

Изучение имплицитной теории личности позволило нам сделать вывод, что определенная стратегия поведения родителей в заданной экспериментальной ситуации соответствовала психологическим установкам, близким к классическим психологическим теориям, а это в свою очередь накладывает отпечаток на отношение родителей к ребенку.

В результате анализа анкет и на основании имплицитной теории личности мы пришли к выводу, что родителей по их отношению к воспитанию ребенка можно условно отнести к высокому или низкому уровню владения психологической культурой.

ГЛАВА 4

Влияние психологической культуры родителей на психологическую культуру детей

Важнейшей социальной функцией семьи являются воспитание и развитие детей, социализация подрастающего поколения. Воспитательный потенциал семьи включает не только возможности в сфере духовно-практической деятельности родителей, направленной на формирование у детей определенных качеств, но и те, которые закладывают семейная микросреда, образ жизни семьи в целом. Эффективность реализации воспитательного потенциала семьи обусловлена многими как социальными, так и психологическими факторами объективного и субъективного характера.

Одним из важных направлений развития системы дошкольного образования на современном этапе являются смещение акцентов и изменение социальных ролей относительно воспитания ребенка. В последнее время в литературе по психологии широкое распространение получил термин «культура семьи» относительно позиций обоих родителей в воспитании ребенка. Однако при попытке изучения этого вопроса неясным представляется набор компонентов, характеризующих и определяющих психологическую культуру детско-родительских отношений. Потенциальные возможности семьи, ее жизнедеятельность, отношение к воспитанию и обучению детей со временем претерпевают серьезные трансформации.

Известно, что ребенок осуществляет свою жизнедеятельность благодаря наличию двух пересекающихся и взаимосвязанных систем – мира взрослых и мира детей, каждый из которых обладает для ребенка своей значимостью.

По Л.С. Выготскому, «ребенок живет в двойной действительности». Один мир для него составляется на основе его собственного, свойственного его природе мышления, другой – на основе мышления, навязанного ему окружающими людьми.

Мир семьи глазами ребенка представляет собой картину, не всегда совпадающую со взглядом взрослых. Семья, являясь клеточкой социальной структуры общества, выступает регулятором отношений между людьми, источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта и, прежде всего, эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Учитывая это, можно уверенно утверждать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом воспитания, социализации ребенка. В свое время Ж.-Ж. Руссо заметил, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребенка меньшее влияние, чем предыдущий. Уникальность домашнего воспитания объясняется его первичностью, особой значимостью близких в жизни ребенка вследствие его биологической и психологической зависимости от них.

Взрослый передает ребенку свое видение мира, способы и формы восприятия и осмысления реальности; при этом содержание его опыта составляется из стереотипов и навыков, «безвозмездно переданных» ему воспитателями. В результате сохраняется преемственность жизненного опыта даже у тех поколений, связь между которыми кажется полностью прерванной.

Современная наука располагает многочисленными данными, свидетельствующими о том, что невозможно отказаться от семейного воспитания без ущерба для развития личности ребенка, поскольку оно формирует у него широчайший круг чувственных и рациональных представлений о жизни. Кроме того, его сила и действенность не сравнимы даже с самым квалифицированным воспитанием в детском саду или школе. К тому же детство является для ребенка тем пространством свободы, которое он охраняет, отгораживаясь от взрослых. Именно в этот жизненный период гармонизируются отношения ребенка с миром или, наоборот, происходит их разрушение.

Как показывают исследования А.Н. Леонтьева, из всего многообразия окружающего мира, который так или иначе влияет на маленького ребенка, особое значение приобретает «интимный круг общения». В этот круг входят родители и другие близкие люди, удовлетворяющие ребенка в потребности быть защищенным, любимым, эмоциональный образ которых запечатлевается в его сознании иногда на всю жизнь. Став старше, он уже будет понимать и оценивать родных людей, пользуясь понятиями и представлениями, характеризующими разные аспекты личности человека.

Психологи с давних пор утверждали, что человеческое поведение (особенно его социокультурные аспекты) не может быть понято вне ситуативного контекста, но лишь в последнее время они обратили внимание непосредственно на сам феномен участия людей в социуме как на явление, обладающее самостоятельным научным статусом, способным объяснить обучающий эффект жизнедеятельности индивидов. По-нашему мнению, во взрослом ребенок находит не столько носителя некоторого личного опыта, сколько выразителя общечеловеческого начала и представителя культуры. Взрослый является посредником между ребенком и культурой и передает ему для усвоения то практическое богатство, которое исторически выработало человечество. Воздействия взрослых на поведение ребенка мы будем рассматривать как взаимодополняющие; при этом взрослый как источник положительного социального подкрепления может изменить характер общения и взаимоотношений.

Именно в процессе общения со взрослыми ребенок воспринимает образ жизни семьи для последующего его воспроизведения. Содержание и эмоционально-нравственное наполнение таких отношений в каждой семье уникальны, так как зависят от индивидуальных особенностей и уровня психологической культуры каждого члена семьи. Живой пример родителей – это специфическая форма передачи социального и нравственного опыта старшего поколения младшему с помощью сложного механизма социального наследования. Однако воздействие родительских образцов на ребенка имеет не механический разовый характер, а постепенно им усваивается и перерабатывается. Именно поэтому дети не могут точно копировать родителей и быть их зеркальным отражением.

Критерием высокого уровня психологической культуры семьи являются внутрисемейные отношения, в первую очередь отношение к ребенку. Например, асоциальная семья однозначно является неблагополучной для ребенка и характеризуется низким уровнем психологической культуры. Но, к сожалению, даже внешне благополучные по многим параметрам семьи (материально обеспеченные, с хорошими жилищными условиями, высоким социальным статусом и уровнем образования) относятся к разряду неблагополучных, если у них имеются серьезные нарушения в межличностных внутрисемейных отношениях. Культурный уровень семьи зависит от характера, духовных потребностей всех ее членов и способов удовлетворения этих потребностей. Психологическая культура семьи выступает характеристикой деятельности и взаимоотношений всех ее членов.

Даже у самых хороших родителей может актуализироваться стремление переломить, переделать, исправить ребенка, что зачастую реализуется в манипуляциях, установках на «ломку», неприятие индивидуальных особенностей, жесткий контроль, наказания, регламентацию и навязывание «единственно верного», с точки зрения родителей, способа поведения. Так возникает внутрисемейный конфликт ребенка и родителей. Ребенок отгораживается от взрослых свое пространство свободы, в котором его душа становится «или эмоционально открытой миру взрослых, или отчуждается, озлобляется по отношению к другому взрослому, сверстнику». Именно в этот жизненный период отношения ребенка с миром взрослых либо гармонируются, либо разрушаются. М.В. Осорина справедливо замечает, что отгороженность пространства детства от пространства взрослости приводит к разрыву культурных связей.

Очень важно понять, как ребенок и взрослый представляют себя в системе детско-родительских отношений. Социальные нормы и культурные образцы задают определенные эталоны представлений о том, какими должны быть муж и жена, отец и мать по отношению к детям, дочь и сын по отношению к престарелым родителям. Однако следует учитывать и то, что первый компонент семейных отношений издавна оказывался предметом рассмотрения в специальных науках. В то же время характеристика родительской позиции по отношению к детям долгое время оставалась вне исследовательской сферы. Несмотря на всю важность и актуальность проблемы, она до сих пор остается относительно новой как для социальных наук, так и для социальной практики.

Существуют различные культурно-психологические установки, или модели, отношения к детству: христианско-кальвинистская (репрессивная по отношению к ребенку, занимает низкую позицию), гуманистическо-утопическая (помогающая) и др. Обычно принято выделять несколько стилей поведения родителей по отношению к ребенку. В спорных ситуациях поведение каждого из них относят к какому-либо стилю как преобладающему. Однако, на наш взгляд, картина такого поведения намного сложнее, чем ее обычно рисуют.

С начала 1960-х гг. внимание исследователей все больше привлекает феномен жестокого обращения и внутрисемейного насилия по отношению к детям. Жестокое отношение к детям – явление далеко не новое. Его распространение и живучесть опровергают всячески внедряемый в сознание людей миф о

том, что такое отношение типично лишь для небольшой части населения и процветает, как правило, в социально неблагополучной среде. Однако в последние годы во многих семьях складывается определенный образ жизни, для которого жестокость по отношению к детям становится нормой поведения и передается от одного поколения к другому.

А. Хилл описывает положительные вариации в отношениях «родитель – ребенок». Н. Дарлинг, Л. Стенберг прослеживают эволюцию концепции родительского стиля в психологической науке и связывают различия в эмоциональных отношениях между родителями и детьми с особенностями личности родителей, с их воспитательными практиками. В психодинамической модели различия в эмоциональных отношениях «родитель – ребенок» жестко обусловлены свойствами личности родителей. В модели научения акцентировались воспитательные практики. Обе модели используют одинаковые параметры стиля: контроль, зрелость, принятие – отвержение, доминантность – субмиссивность, любовь – враждебность, теплота – позволительность – жестокость, отдаление – включенность. В современной интерпретации И.Н. Гурвич называет эту модель двумерной, сочетающей два основных параметра – количество и тип предъявляемых родителями требований. По сочетанию этих параметров выделяются четыре родительских стиля. Авторитарные родители обладают высоким уровнем требовательности и ответственности. Для авторитарных родителей характерна высокая степень требовательности, но низкий уровень ответственности. Все позволяющие родители отличаются высоким уровнем ответственности, но низким – требовательности. Пренебрегающие родители занимают низкую позицию и по ответственности, и по требовательности. Теплота отношений к ребенку является организующим элементом в контингентности требований, а сам родительский стиль выступает интегративной характеристикой социализационного контекста.

Е.О. Смирнова, М.В. Быкова выделяют девять вариантов родительского поведения: строгий, объяснительный, автономный, компромиссный, содействующий, сочувствующий, потакающий, ситуативный, зависимый – и придерживаются мнения, что в реальной жизни многообразие ситуаций, в которых оказываются родители и дети, исключает возможность реализации одного стиля и предполагает осуществление различных вариантов родительского поведения.

В современной психологии стили семейного воспитания условно делят на три основные группы: попустительский

(либеральный), авторитарный и демократический. Первый стиль проявляется как отсутствие всяческих семейных отношений (отстраненность и отчужденность членов семейного союза друг от друга, полное безразличие к делам и чувствам другого), два других – авторитарный и демократический – образуют своеобразную шкалу. На одном полюсе шкалы царит жесткая авторитарность: безапелляционное и бесцеремонное отношение членов семьи, их жестокость, агрессия, диктат, черствость и холодность по отношению друг к другу, а на другом – коллегиальная демократия, предполагающая сотрудничество, взаимопомощь, развитую культуру чувств и эмоций, а также подлинное равноправие всех участников семейного сообщества.

Известны, например, предписания из «Домостроя»: «Отец не должен бояться сокрушить сыну ребро», «Бей сына по младости, дабы он не сокрушил тебя в старости», обусловленные культурно-психологическими стереотипами, законами и моралью того времени.

И.С. Кон говорит об этих стилях воспитания как об исторически сменяющих друг друга. Однако, на наш взгляд, типичные модели отношения к детству существуют и в настоящее время. Это не исторически преходящие установки. Насилие над детьми в семье проявляется во множестве форм – от эмоционального и морального давления до применения физической силы. Самой неприглядной стороной семейных отношений являются жестокое отношение к детям и физическая расправа над ними.

Авторитарность воспитания, выражающаяся в стремлении подчинить ребенка своей воле, категоричность суждений, приказной тон, навязывание своего мнения и готовых решений, стремление к строгой дисциплине и ограничению самостоятельности детей, использование принуждения и репрессивных мер, включая физическое наказание, постоянный контроль действий ребенка усугубляют семейное неблагополучие.

В настоящее время чаще всего используется определение авторитарного отношения к детям в терминах последствий для ребенка, мотивации или случаев, потенциально способных повлечь за собой эмоциональное повреждение психики ребенка. Нельзя не признать, что в настоящее время нет полной и отражающей реальность статистики о масштабах и частоте случаев наказания в семье прежде всего из-за ее закрытости как системы. Статистически видимой становится лишь верхушка айсберга.

Не исключено, что все негативные качества личности возникают при дефиците родительской любви, когда дети не получают необходимого заряда положительных эмоций. Неудов-

летворенность отношениями в такой семье компенсируется отношениями в неформальной группе сверстников, которая постепенно становится особо значимой для ребенка, так как он усваивает нормы и ценности этой группы. Р. Норвуд говорит о том, что «дети неизбежно несут на себе вину и стыд за семейные проблемы... Дети ставят родителей в позицию виноватых в тех проблемах, над которыми они совершенно не властны». М.И. Лисина неоднократно отмечала, что потребность в общении не «надстраивается над врожденными органическими нуждами и не вытекает из них. Характеристики общения со взрослым определяются личностным отношением взрослого к ребенку».

Перечисленные факты отношения взрослого к ребенку мы трактуем как элементы психологической культуры, сформированные в виде советов, запретов и указаний. По нашему мнению, в каждом человеке заложена какая-либо теория личности, определенная концепция развития и воспитания ребенка, даже если по этому вопросу он ничего не читал и не изучал. Из этого следует, что человек вольно или невольно реализует в жизни определенную психологическую концепцию. Анализ процессов, происходящих в современной семье, свидетельствует о доминировании той или иной концепции в отношении к ребенку.

Основные элементы психологической культуры родителей, представляющей собой иерархизированную систему, могут по-разному детерминировать эмоциональное благополучие представлений ребенка о многообразии психологических приемов, которые в дальнейшем помогут ему справиться с неблагоприятными факторами окружающей среды. Очевидно, что нарушения в эмоциональных контактах ребенка со значимыми для него взрослыми ведут к возникновению у него дискомфорта, создают угрозу стабильности и устойчивости его внутреннего мира и отношения к внешнему миру. Кроме того, психологическая культура родителей в арсенале их поведения выступает в качестве средства достижения какой-нибудь значимой, с их точки зрения, цели или способа психической разрядки, замещения, удовлетворения блокированной потребности и переключения своей деятельности на ребенка. Однако вследствие психологической некомпетентности в воспитании ребенка родители используют доконцептуальный (житейский) уровень психологической культуры, который возникает без какого-либо специального научения в процессе межличностного общения, обобщения опыта контактов с другими

людьми или спонтанного наблюдения за своей деятельностью. Культурно-психологическая опосредованность межличностного взаимодействия взрослого и ребенка заключается в том, что взрослый общается с ним сквозь призму сложившихся у него ранее психологических взглядов на психологическую культуру.

Таким образом, интуитивное стремление взрослого, обладающего определенным уровнем психологической преобразованности, предусматривает передачу ребенку коммуникативной понятийно-образной системы опор для его мировосприятия. В системе «взрослый – ребенок» осуществляется многоплановое, многослойное межличностное взаимодействие, которое чаще всего переживается его участниками как спонтанное и непосредственное. При использовании родителями неадекватных элементов спонтанного уровня, например эмоциональных или словесных внушений, вступают в действие, с одной стороны, речь, мимика, выражение глаз, а с другой – группа мышц кисти и руки. Тогда психофизиологические воздействия оформляются в чисто физические: избиение, частые и грубые шлепки по рукам, лицу и другим частям тела.

Ребенок не обладает возможностями адекватного внешнего реагирования на акты поведения взрослого, и это обстоятельство не исключает, а порой даже усиливает внутренние личностные реакции, которые могут способствовать или препятствовать достижению эффективного позитивного, гармонического взаимодействия. Исходя из этого, можно сделать предположение о том, что родители воспитывают детей в таком же стиле, в котором воспитывались когда-то сами. Низкий уровень психологической культуры родителей не позволял им адекватно оценить взаимоотношения с ребенком и являлся определяющим фактором в формировании детско-родительских отношений. Взрослым необходимо научить ребенка на своем собственном примере быть психологически культурным и иметь определенный уровень навыков психологических знаний и навыков психологической деятельности.

Межличностные взаимодействия в системе «взрослый – ребенок» опосредованы всем содержанием психологической культуры ее участников. Психологическая культура родителей является главным фактором, влияющим на эмоциональное благополучие ребенка. Мы полагаем, что элементы психологической культуры детей изначально восходят к психологиче-

ской культуре взрослых, которая по-разному детерминирует эмоциональное состояние ребенка и последовательно создает фундамент для формирующейся личности. Значимые для ребенка взрослые оказывают неосознаваемое ими воздействие на основные элементы психологической культуры детей. Теоретическое исследование в области психологической культуры взрослых и психологической культуры детей позволило сформировать систему культурно-психологических понятий и представлений, посредством которых личность будет общаться и взаимодействовать с другой личностью.

Непосредственное влияние на развитие личности ребенка и его отношение со сверстниками оказывает стиль взаимоотношений с родителями.

Совокупность психологических знаний ребенка образует его психологическую предобразованность, характеризующую доконцептуальный уровень психологической культуры. Житейские знания позволяют детям в дальнейшем выстраивать собственную линию поведения и взаимоотношений со сверстниками. Мы считаем возможным рассматривать совокупность житейских психологических знаний и умений ребенка в связи с уровнем психологической культуры его семьи. Характер семьи содержит в себе противоречивость родительских ориентаций по отношению к ребенку. Различие этих ориентаций обнаруживается прежде всего в характере и содержании стиля воспитания ребенка, который является одним из наиболее значимых показателей психологической культуры родителей.

Подавляющее большинство детей, у которых отношения в семье строятся на основе сотрудничества, проявляют готовность к сотрудничеству и в коллективе сверстников. Психологическая среда в такой семье оказывается более человечной и положительно-эмоциональной. В той семье, где отношения родителей и детей строго детерминированы, семья становится для ребенка травмирующим фактором. В ребенке культивируется потребность «соответствовать» вместо потребности «быть», развивается потребность в манипулировании во взаимодействии с другими людьми. Именно от уровня развития психологической культуры взрослых, воспитывающих детей, зависит эффективность педагогической практики. В повышении этой культуры нуждаются как педагоги, так и родители.

ГЛАВА 5

Особенности профессиональной психологической культуры воспитателя как фактор педагогического взаимодействия

Основной целью развития современного дошкольного образования является создание оптимальных условий для физического, психического развития ребенка с учетом возрастных индивидуальных особенностей, обеспечивающих самоценность детства и готовность к принятию новых социальных ролей.

С точки зрения социально-психологического содержания педагогическая деятельность – это межличностное педагогическое взаимодействие, целью которого является решение воспитательно-образовательных задач. Решение этих задач тесно связано с тем, насколько умело используются возможности межличностного взаимодействия, насколько они стимулируют у детей состояние эмоционального комфорта.

Данные отечественной психологии свидетельствуют о том, что взаимодействие ребенка со взрослыми является важнейшим фактором развития и становления его личности. Проведено немало исследований, посвященных изучению влияния стиля общения со взрослыми на психическое развитие ребенка.

Одна из наиболее важных и оригинальных для психологии идей Л.С. Выготского заключалась в том, что источник психического развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях со взрослыми.

Психическое развитие – процесс постепенной социализации и адаптации ребенка к внешним для него социальным условиям. Механизм такой адаптации может быть различным. Но во всех случаях в результате социализации и адаптации собственная природа ребенка трансформируется, перестраивается и подчиняется обществу.

Согласно позиции Л.С. Выготского, социальный мир и окружающие взрослые не противостоят ребенку и не перестраивают

его природу, но являются органически необходимым условием его развития. Ребенок не может жить и развиваться вне общества, он изначально включен в общественные отношения.

Одним из важнейших аспектов культурно-цивилизированного развития общества становится необходимость появления новой парадигмы образования, затрагивающей в том числе и положение воспитателя в системе культуры, требующей переосмысления всего круга проблем, связанных с формированием профессионально-психологической культуры. Хорошо известно, что образование – механизм не просто трансляции знаний, но и включения в определенную культурную традицию.

Необходимость гуманистического подхода к ребенку неоднократно актуализировалась педагогами и психологами. Это связано с осознанием исключительной роли процесса педагогического взаимодействия в воспитании и обучении подрастающего поколения. Характер отношений между воспитателем и ребенком во многом определяется умением взрослого видеть своеобразие каждого воспитуемого, находить соответствующие его особенностям способы общения с ним. А.С. Макаренко считал педагога центральной фигурой воспитательного процесса.

Анализ современных теоретических разработок, программ воспитания и обучения в детском саду показывает, что из поля зрения исследователей выпадает эта самая «центральная фигура педагогического процесса» – педагог, воспитатель. Как убеждают опыт и результаты многочисленных исследований, ошибки воспитателя детского сада приводят в дальнейшем к тяжелым последствиям как для развивающейся личности, так и для общества в целом.

Воспитатель должен стремиться к тому, чтобы его педагогическое общение было оптимальным, в наибольшей степени и наиболее эффективным способом реализовало основные его функции: воспитание гармонично развитой личности, организацию деятельности детей, социально-перцептивную функцию, связанную с познанием воспитуемых, их микросреды. Среди факторов, влияющих на духовное развитие ребенка, его душевный комфорт, большую роль играет отношение воспитателя к поступкам детей, результатам их деятельности, проявляющееся в различных формах педагогического общения, которое помогает ребенку осмысливать свое поведение, ориентироваться в многообразии нравственных явлений.

Взаимодействие с педагогом порождает у дошкольников сложный комплекс переживаний, которые определяются тем, как ребенок воспринимает отношение взрослого к себе как личности.

Известно, что взрослый для ребенка – не просто условие личностного развития, а один из непосредственных участников этого процесса, его субъект, социальная функция которого – приобщение к культурному наследию, общественному опыту поколений. В реальной деятельности педагог наглядно демонстрирует усвоенные им ценностные ориентации, социальные нормы и модели поведения.

Нам представляется целесообразным рассматривать педагогическое взаимодействие как целостную систему взаимоотношений субъектов, включающую внутренние (ценностные ориентиры, установки, оценочные и когнитивные характеристики) и внешние (поведенческие параметры) компоненты. Выделение внешнего и внутреннего компонентов педагогического взаимодействия порождает еще одну существенную проблему – соотношение внешней и внутренней подструктур конкретного типа взаимодействия педагога с детьми.

Уровень профессиональной психологической культуры воспитателя определяется содержанием, формами, способами взаимодействия взрослого с ребенком, при котором взрослый, обладая определенным уровнем культуры, соответствующими правами и обязанностями, активно участвует в процессе становления и развития личности воспитанника. В связи с этим как необходимое условие деятельности воспитателя, становления продуктивного межличностного взаимодействия с ребенком выступает профессиональная психологическая культура.

Отличительными особенностями взаимоотношений ребенка и воспитателя был, а кое-где и ныне остается культ порядка и дисциплины, что приводит к излишней опеке и чрезмерному вмешательству в жизнь детей. Распоряжения, нравоучения, наставления подавляют стимулы к деятельности и снижают заложенные в каждом ребенке познавательные потребности, любознательность, творческое воображение. Постоянные ограничения со стороны взрослого постепенно уничтожают стремление к самостоятельности. Активность в учебной деятельности порой сводится к выполнению заданий по образцу и пассивному восприятию готовой информации. При таком стиле воспитательно-образовательной работы ребенок из активного, живого, любознательного постепенно превращается в послушного ребенка-марионетку с преобладанием пассивности над активностью, невротизацией и двойственностью поведения.

Многие представители отечественной науки считают, что воспитание детей в жестко регламентированных условиях непосредственно сказывается на их эмоциональном и физическом благополучии. Эти дети чаще болеют, медленнее выздоравливают.

Преодоление авторитаризма в отношениях к детьми – одна из наиболее сложных и актуальных проблем. Авторитарному человеку легче управлять людьми, а педагогу детьми. Но даже педагоги, осознающие необходимость перестраивать себя, порой не могут с этим справиться, так как сами воспитаны в условиях авторитаризма.

В последнее время в нашей стране широкое распространение получили разного рода социологические исследования. Выявляя настроения и мнения людей по различным вопросам, социологи пришли к выводу о наличии нестабильности в обществе, что порождает у большинства сомнения в собственных силах и возможности найти достойное место в обществе, чувства подавленности и неуверенности в будущем.

К этим причинам, как полагают многие исследователи, необходимо добавить последствия существования в течение многих десятилетий прошлого века государственной политики в области образования. Ее отличало неуважение к личности, индивидуальным особенностям человека, которое наиболее ярко проявлялось в пренебрежении к социально незащищенным группам населения: инвалидам, сиротам, представителям национальностей, составляющих меньшинство. Дети и взрослые, имеющие отклонения в психическом или физическом развитии, не рассматривались как полноценные члены общества и были обречены на существование в специальных учреждениях. Такие задачи, как, например, научить детей выражать свои чувства, желания, мнения так, чтобы они были понятны другим, понимать и принимать иную точку зрения, уметь достойно выйти из конфликтной ситуации, просто не ставились.

Этому способствовала вся организация обучения: переполненные группы дошкольных учреждений, обезличенность и формализм образовательного процесса. Здесь, по-видимому, следует искать причины социального инфантилизма, иждивенчества, уравнилельных притязаний, отсутствия инициативы, столь свойственных сегодня многим представителям среднего и старшего поколений.

Создание демократического общества непосредственно связано с изменением общих ценностных ориентиров в области образования с учетом того, что подрастающее поколение должно найти в новой общественной среде свое достойное место, и ведущая роль в этом процессе принадлежит педагогу.

Поскольку детский сад является для ребенка вторым социальным институтом после семьи и психологическая культура ребенка находится на доконцептуальном уровне, очень важна профессиональная психологическая культура педагога. Если психологическая культура семьи, в которой воспитывается ребенок, находится на низком уровне и к этому добавляется низкий уровень профессиональной психологической культуры воспитателя, очевидно, что все это в дальнейшем создаст угрозу стабильности и устойчивости внутреннего мира ребенка и приведет к значительным искажениям в его развитии. К сожалению, эскалация в обществе насилия и агрессии находит свое отражение и в образовательной среде. Повышенные требования учителей, неумение или нежелание наладить нормальные доверительные отношения с ребенком часто провоцируют прогулы уроков, а затем – побеги из дома.

Гуманизация образования предполагает высокий уровень профессиональной психологической культуры в сфере педагогического взаимодействия. При этом внутренняя мотивационно-потребностная подструктура межличностного профессионально-ролевого взаимодействия включает такие элементы, как общие и профессиональные теоретические знания, представления о концепции психолого-педагогического воздействия, ценностное отношение к своему профессиональному долгу. Все это в конкретной ситуации детерминирует профессиональное поведение воспитателей. Если в содержании внутренней «отношенческой» подструктуры межличностного взаимодействия доминируют такие составляющие профессиональной психологической культуры, как психологические знания и профессионально-ролевые установки, то в поведенческой подструктуре реализуются деятельностная составляющая психологической культуры, поведение в межличностном пространстве.

Когда говорят о психологической грамотности воспитателя, самообразовании и профессиональном самоусовершенствовании, чаще всего имеют в виду необходимость хорошей индивидуальной психологической подготовки. Действительно, чтобы воспитывать детей «во всех отношениях», педагог, по выражению К.Д. Ушинского, должен и знать его во всех отношениях: уметь разбираться в своеобразии познавательной деятельности ре-

бенка, в особенностях его внимания, памяти, мышления. Надо уметь «читать в душах» детей: понимать их желания, чувства, мотивы поступков, особенности темперамента, характера, волевых чувств, учитывать их способности. Но и этого недостаточно. Мало знать то, как «устроена» психика и чем каждый дошкольник отличается от своих сверстников. Необходимо научиться (все ли это могут?) сочувствовать ему, переживать его горе и радость как свою, обладать искусством перевоплощения, поставить себя на место другого, этого маленького человека, который переживает нешуточные внутренние конфликты, настоящую, а не игрушечную душевную боль, умеет любить и ненавидеть так же, как мы с вами. Следовательно, «педагогическое видение» предполагает способность воспитателя улавливать те незримые нити симпатий и антипатий, дружбы и неприязни, эмоционального притяжения и отталкивания, которые создают атмосферу детской группы, ее неповторимый эмоциональный климат. Эту способность воспитателя отражать в своем сознании межличностные отношения детей мы назвали *социально-психологической наблюдательностью*.

Различны *методы изучения взаимоотношений в детской группе*: социометрия, аутосоциометрия, референтометрия, методика наблюдения «одномоментных срезов» реального общения. Разработанные в психологии методы диагностики внутригруппового межличностного взаимодействия дают надежную информацию о структурно-динамических, ценностно-деятельностных и иных характеристиках детской группы, которые выражаются в адекватных количественных показателях. В результате соответствующих обследований (воспитатели их могут провести под руководством педагога-психолога) педагоги получают ряд индивидуальных и групповых показателей. На их основе можно диагностировать уровень изменений в результате целенаправленных педагогических воздействий. Эти показатели (персональный статус детей, взаимность их отношений, круг желаемого и значимого общения, статусная структура группы, данные микрогрупповой дифференциации, лидерство) изучаются в связи с этапами развития дошкольной малой группы.

Методы изучения взаимоотношений в детской группе позволяют определить *социально-психологическую наблюдательность* у каждого педагога. Для этого необходимо сопоставить две картины взаимоотношений: подлинную, которая предстает перед нами в результате социометрического опроса дошкольников, и воображаемую, полученную на основе опроса педаго-

гов. Затем мы должны подсчитать, насколько точно предсказал или угадал педагог основные показатели межличностных отношений: количество выборов, полученное каждым ребенком, его социометрический статус и персональные выборы детей. Полученные результаты можно рассматривать как показатели социально-психологической наблюдательности воспитателя.

Описанные методы изучения социально-психологической наблюдательности используются педагогом-психологом как средство диагностики уровня ее развития у воспитателя. Нам представляется, что воспитатели могут их использовать также для аутодиагностики, самопознания и самовоспитания.

Возникает вопрос, в какой мере экспериментальные данные согласуются с суждениями педагогов. Иначе говоря, в какой мере взаимоотношения, которые выявляются в экспериментах, доступны непосредственному наблюдению. Может быть, опытный педагог, работая в группе воспитанников длительное время, способен и без эксперимента достаточно полно охарактеризовать всю систему личных взаимоотношений. Однако, как показывает специально проведенное исследование, для педагогов социометрические результаты часто бывают сюрпризом. Даже самые лучшие педагоги нередко ошибаются, оценивая личные взаимоотношения детей. Характерно, что на точность суждений педагогов не влияют ни количество детей, ни тренировка. Основная причина ошибок педагога – несовпадение внешней структуры группы, на которую он прежде всего ориентируется, и внутренней, которая отражается в эксперименте.

Дело в том, что педагог судит о взаимоотношениях детей на основе наблюдений за их поведением, поступками, высказываниями, совместными играми. Точнее говоря, в своем сознании он отражает внешнюю сторону межличностного взаимодействия – непосредственное общение, в то время как социометрический опыт выявляет внутреннюю основу этих непосредственных контактов – межличностное предпочтение. Значит, даже самый наблюдательный педагог может предсказать социометрические результаты лишь в той мере, в какой он видит внутреннее стремление воспитанника общаться с тем или иным сверстником. Разумеется, полного совпадения прогноза и его осуществления быть не может.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что педагоги, даже очень опытные, недостаточно знают систему личных взаимоотношений детей. Это объясняется не только причинами, о которых мы только что сказали, но и тем, что эксперимент в отличие от непосредственного наблюдения вы-

являет и уже сформировавшиеся устойчивые и неустойчивые отношения. Скорее всего здесь проявляется и предметная обусловленность педагогического взаимодействия, и индивидуально-личностные особенности каждого воспитателя, и психологическая совместимость педагога с воспитанником.

Отсюда следует вывод: воспитателям важно сверять свой собственный (иногда предвзятый и неверный) образ отдельного воспитанника и группы дошкольников в целом с объективными данными. А для этого, разумеется, в своей педагогической деятельности воспитатель не должен ограничиваться наблюдениями, необходимо применять и экспериментальные методы, надежные методы психологической диагностики.

Данные о положении ребенка в системе личных взаимоотношений и факторах, которыми оно определяется, могут помочь педагогу установить нормальный микроклимат в детском коллективе. Конечно, в каждом отдельном случае необходима глубоко индивидуальная линия поведения педагога, поэтому весьма опростетчиво предлагать какие-то стандартные рецепты. Попытаемся наметить хотя бы общие направления нормализации положения изолированного ребенка в группе.

Первый шаг фактически уже сделан: выявлен сам факт изоляции. Второй этап – изучение причин неблагоприятного положения ребенка. Педагогу прежде всего надо проанализировать личное отношение к нему. Мы уже говорили о том, что отношение педагога к детям, особенно в детском саду и младших классах, влияет на их отношение друг к другу. Иногда педагог своими непродуманными замечаниями и оценками невольно вызывает недоброжелательны чувства к тому или иному ребенку. Недопустимы публичные замечания (особенно грубые) воспитаннику: «ты вообще лентяй», «ты всех подвел», «ты всегда всем мешаешь». Недопустимы призывы, обращенные ко всей группе – скажем, «не дружите с Юлей».

Отрицательно влияют на состояние ребенка не только замечания такого рода, но и неумеренное захваливание, особенно если это захваливание сопровождается противопоставлением: «Петя вот такой хороший, не то что ты». Подобные противопоставления иногда приводят к тому, что объективно хорошие дети, дети-активисты, к немалому удивлению педагогов, оказываются в психологической изоляции.

Необщительному ребенку надо помочь подружиться со сверстниками. В исследованиях по психологии дружбы предлагаются такие пути:

- привлечь ребенка к интересной совместной деятельности;

- помочь ребенку достигнуть успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит его положение (для дошкольника особенно значимы успехи в ведущей деятельности этого возраста – игре);

- постараться преодолеть аффективность поведения (вспыльчивость, драчливость, обидчивость), которая, как мы уже говорили, часто бывает и причиной, и следствием психологической изоляции;

- у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, помогать им побороть чрезмерную застенчивость, в том числе и различными косвенными мерами, например путем поддержки робкого, одинокого ребенка авторитетными сверстниками.

Нередко важно наладить контакт ребенка с педагогом. Дети должны увидеть, что воспитатель внимателен к их сверстнику и хорошо к нему относится. Очень важно создать в группе атмосферу дружелюбия и искреннего стремления помочь товарищу.

В нашей практике был случай, когда старшие дошкольники недоброжелательно относились к девочке, которая болела экземой (на ее лицо была нанесена белая мазь). С ней никто не хотел играть, сидеть рядом за столом. Особенно острыми бывали стычки в группе во время организации совместных игр, на занятии, когда дети заявляли, что не желают играть и сидеть рядом с Ирой. Тогда педагоги стали демонстрировать свое заботливое отношение к больной девочке, а в группе всегда садились за ее стол, играли с ней вместе. Обнаружив, что Ира неплохо рисует, воспитатели показали ее рисунки детям. Медсестра рассказала ребятам о том, как надо соблюдать правила гигиены, чтобы не заболеть экземой. Постепенно отношение к девочке изменилось. Она освоилась в группе, дети стали принимать ее в свои игры, на ее лице появилась улыбка.

В этом эпизоде можно выделить еще одну важную особенность тактики педагогов: девочке помогли добиться успеха. Часто необходимо специально создать такую ситуацию, в которой изолированный ребенок мог бы проявить себя с лучшей стороны, обратить на себя внимание сверстников.

Наблюдения и специальные исследования показывают, что стиль отношения педагога к коллективу во многом определяет и взаимоотношения между детьми. Это относится к детям не только дошкольного возраста, но и к старшим подросткам и юношам. С этой точки зрения интерес представляют

результаты двух исследований, одно из которых проведено с дошкольниками, а другое – со школьниками.

В первом исследовании изучались две группы детей четырехлетнего возраста. В обеих группах работали одни и те же воспитатели, но отношения между ними и детьми были построены по-разному. В первой группе воспитатель проявлял минимум инициативы и помогал детям только тогда, когда они об этом просили или когда им угрожала опасность. Во второй группе воспитатель стремился создать теплые, дружеские отношения с каждым ребенком, давал разные советы. Опыт длился 8 месяцев. Все это время специально изучались взаимоотношения детей, их настроение, эмоциональное самочувствие. В результате выявились отчетливые различия в характере общения между детьми в этих группах.

Во второй группе, где воспитатель старался как можно больше общаться с детьми, где между ними создавались дружеские связи, взаимоотношения ребят стали гораздо теплее, уменьшилась конфликтность, возросла инициативность детей, они стали спокойнее относиться к своим неудачам.

Изучению влияния особенностей общения учителя с учениками (педагогическое общение) на систему личных взаимоотношений в классе было посвящено специальное исследование, которое мы провели вместе с Н.А. Березовиным. Остановимся лишь на некоторых данных.

По типу взаимодействия с классным коллективом учителя были отнесены к одному из пяти стилей: активно-положительному; пассивно-положительному (при общей эмоционально-положительной направленности учитель демонстрирует сдержанность и холодноват в общении); ситуативному (при общем положительном отношении к детям учителя внешне проявляют себя то как весьма либеральные руководители, то как «диктаторы»); активно-отрицательному (учитель не любит детей, относится к ним негативно и не скрывает этого); пассивно-отрицательному (учитель маскируется формализмом, сухостью или излишним либерализмом, за которым скрывается безразличие). Нередко такие, казалось бы, противоположные стили руководства, как диктаторство и либерализм, объединяет одна и та же внутренняя психологическая основа – негативное отношение к людям и своему делу.

Первоклассники (специальное исследование показало, что и дошкольники) очень чутко реагируют на отношение к ним педагога. Приведем только некоторые примеры. Во время исследования ученикам задали вопрос: «Как тебе кажется, кого

учительница любит больше других и кого – меньше?» При активно-положительном стиле общения результаты составили 46 и 36% соответственно, при пассивно-положительном количество детей, которых, по мнению одноклассников, учительница любит, сократилось до 17,5%, а «не любит» – увеличилось до 66,5%. При ситуативном стиле эти показатели были соответственно 7 и 76%, при активно-отрицательном в первую категорию («учительница любит») не попал ни один ученик, зато во вторую («не любит») – 95,5% (!), при пассивно-отрицательном показатели похожие – 4 и 73%.

Не менее впечатляющие результаты получены при анализе ответов на вопрос «Представь, что тебя переводят в соседний класс. С кем бы ты перешел: с учителем? с друзьями? один?». С учителями активно-положительных стилей хотели бы перейти 74% учеников, ситуативного – 47, отрицательного – 35–39%.

А вот как ответили первоклассники, которые учились у учителей разных стилей, на вопрос «Хотел бы ты вернуться в детский сад?». При активно-положительном стиле – 100% «нет» (!), при активно-отрицательном – 67% «да».

Ясно, что только глубокие отрицательно-эмоциональные переживания могли так основательно отвратить ребенка от школы, в которую он стремился с такой надеждой и любовью...

Сопоставление рассмотренных в этой книге показателей личных взаимоотношений с типом педагогического общения убедительно доказывает, что педагог и прямо, и косвенно способен существенно влиять на отношения между детьми, их эмоциональное благополучие в группе сверстников, психологическое здоровье в целом.

Таким образом, роль педагога в установлении положительных взаимоотношений доказывается и в наблюдениях, и экспериментально.

Данные экспериментального изучения личных взаимоотношений важны для педагога не только как источник информации о положении каждого ребенка, об отношениях между дошкольниками, их группировками. Результаты опытов, как показывают специальные исследования, могут быть непосредственно использованы в воспитательной работе.

При анализе положения ребенка в системе личных взаимоотношений чрезвычайно важно установить, как соответствует оно положению в структуре коллектива.

Изучение влияния стиля педагогического общения на межличностные отношения между детьми в коллективе еще раз доказывает необходимость профессионального самоанализа

педагога и последующего профессионального самовоспитания. И специальные исследования, и наблюдения говорят о том, что, если основательная теоретическая и даже методическая подготовленность педагога не сочетается с социально-психологическими знаниями и коммуникативностью, он не сможет достигнуть высоких результатов. К общению с воспитанниками будущего педагога необходимо готовить так же основательно, как и к преподаванию различных методик дошкольного образования.

В общении с воспитателем происходит социальное взросление ребенка, формируются его социально-ценностные ориентации, осознается смысл событий, развивается готовность к новой для него социальной позиции школьника.

Как считает Е.А. Панько, основная задача воспитателя – наполнить повседневную жизнь группы интересными делами, проблемами, идеями, включить каждого ребенка в содержательную деятельность, способствовать реализации детских интересов, жизненной активности детей. Своим собственным поведением воспитатель должен показывать примеры заботливого отношения к людям, побуждать детей замечать состояние сверстника, проявлять сочувствие, готовность оказать помощь. Воспитателю необходимо намеренно создавать в группе ситуации гуманистической направленности, побуждающей детей к проявлению заботы, внимания, помощи.

Различные стороны психологической культуры усваиваются, конечно, как на уровне знаний, так и на уровне определенного образа жизни. Пласт традиций, связанный с житейскими понятиями, усваивается очень рано и становится определяющим в жизненных ситуациях. Педагоги, выросшие в репрессивной среде, с большим трудом осваивают гуманистический подход к воспитанию и обучению детей. На наш взгляд, воспитатели в настоящее время испытывают трудности в профессиональной адаптации на концептуальном уровне освоения психологической культуры, т.е. можно говорить о их недостаточно развитой профессиональной психологической культуре.

Формирование человека как личности обуславливается не только макро- и микросредой, но и уровнем взаимодействия ребенка с тем социальным окружением, которое осуществляет специально направленный воспитательный процесс. Частью этой микросреды ребенка являются педагоги, воспитатели, которым он стремится во всем подражать.

Владение воспитателем профессиональной психологической культурой в дошкольном учреждении мы считаем *главным критерием при определении уровня его работы* и выделяем такие типы взаимоотношений между педагогом и ребенком, которые с самого начала ориентированы на укрепление психологического здоровья воспитанников, их эмоциональное благополучие и предполагают внимание к их внутреннему миру. Это возможно только при безусловном принятии ребенка, при правильном понимании психологических причин его поступков и привычек, построении взаимоотношений с ним на основании любви и дружелюбия. Но так бывает не всегда, поскольку психологическая культура взрослого и психологическая культура ребенка часто не совпадают. Профессиональный успех при этом зависит и от того, как ребенок реагирует на воздействия воспитателя.

Нами установлено, что в группах детских садов, где у воспитателей в общении с дошкольниками преобладают жесткие, императивные формы (указания, приказы, распоряжения) и отмечается превалирование негативных оценочных обращений над позитивными, условия для духовного и душевного комфорта развивающейся личности создаются минимальные. Следовательно, уровень профессиональной психологической культуры при взаимодействии с ребенком понижается. В то же время в группах воспитателей, для общения которых характерны позитивные формы (просьбы, советы, предложения), а также внимание к внутреннему миру ребенка (к его чувствам, переживаниям, увлечениям, интересам), уровень профессиональной психологической культуры более высокий.

На практике, однако, мы столкнулись с тем, что психологическая культура воспитателя по-разному может реализовываться при согласованности или несогласованности в его действиях и поступках по отношению к ребенку, что зависит как от теоретических обоснований, так и от того образа человека, образа ребенка, который запечатлен в его сознании. Основываясь на двусторонней природе педагогического взаимодействия, которое включает педагогическое отношение и педагогическое общение, будем трактовать психологическую культуру как совокупность прямых и косвенных, целенаправленных и нецеленаправленных, осознаваемых и неосознаваемых позитивных воздействий педагога на личность ребенка и группу детей в целом.

Отношение воспитателя к детям очень часто не согласуется с его внешними поведенческими проявлениями. Выделение типов согласованного и несогласованного педагогического взаимодействия с ребенком впервые предложено нами. Так, у педагогов с согласованным типом взаимодействия отношение к детям выражается в соответствующем речевом поведении и поступках. Для педагогов с несогласованным типом характерно расхождение в отношении к детям и взаимодействии с ними. Сочетание отношения педагога к детям и его внешнего поведения определяет конкретный тип взаимодействия педагога с детьми: согласованный положительный (+ +), согласованный отрицательный (– –), несогласованный положительно-отрицательный (+ –), когда при внутренне положительном эмоциональном отношении к воспитанникам педагог проявляет «жесткие», «холодные», «дистантные», «отрицательные» формы общения, и несогласованный отрицательно-положительный (– +), когда при внутреннем отрицательном отношении к ребенку педагог демонстрирует «мягкие», «теплые», «положительные» формы общения. Нам представляется возможным говорить о том, что все эти педагогические модели отражают реальность и на них можно основывать прогрессивные, гуманистические подходы к ребенку.

Взаимодействие с ребенком в нашем понимании должно строиться на гармоничных отношениях воспитателя и ребенка, образующих психологическое поле личностей – взрослой и детской, создающих эмоциональный комфорт, в условиях которого возвращаются гуманные межличностные отношения, характеризующие высокий уровень профессиональной психологической культуры.

Профессиональная психологическая культура воспитателя должна выстраивать его отношения с ребенком и научить его жить в согласии со сложным и удивительным миром людей, природы и с самим собой. Одним словом, воспитателю необходимо уметь пользоваться теми средствами психологической науки, которые помогают вооружить ребенка разнообразными приемами, необходимыми для позитивной адаптации в окружающей среде, т.е. научить его быть психологически культурным. Поэтому система целенаправленной работы дошкольного учреждения по повышению профессиональной психологической культуры всех участников педагогического процесса остается весьма актуальной задачей.

ГЛАВА 6

Специфика проявления психологической культуры воспитателя во взаимодействии с детьми старшего дошкольного возраста

Профессиональная психологическая культура воспитателя в нашем исследовании определяется мерой его включенности в общечеловеческую культуру, а именно его профессиональными знаниями и навыками, тактичным поведением. Воспитатель, как правило, передает своим воспитанникам особенности своего отношения к самому себе, к другим людям, к окружающему миру в целом. У выдающихся воспитателей отмечены некоторые общие черты, которые позволяют им успешно общаться со своими воспитанниками и передавать знания.

Для того чтобы воспитатель смог подготовить гармоничного отношения с миром человека, он должен сам находиться в таких отношениях с этим миром, быть самокритичным и по возможности избавляться от своих различных комплексов в виде невротических состояний, ригидности, неадекватных типов ориентации, т.е. быть *психологически культурным*.

Одна из тенденций гуманизации образовательных процессов заключается в их обращенности к личному опыту воспитателей. Частью этого опыта являются житейские, донаучные представления, существенно влияющие на наши взгляды, на ход усвоения концептуального уровня психологической культуры.

Отношение к ребенку часто не согласуется с внешними поведенческими признаками воспитателя, что характеризует определенный уровень его профессиональной психологической культуры.

Воспитателям предлагалось в течение 10–15 минут принять участие в эксперименте, позволяющем оценить свои действия с использованием заданных критериев. При этом подчеркивалось: не следует долго думать над ответами или воспринимать тест как контрольную работу. Кроме того, важно отвечать на вопросы самостоятельно.

Полученные из опросника данные, обработанные методом контент-анализа, убедили экспериментатора, что воспитатели хорошо поняли задание.

Выяснилось, что большинство воспитателей положительно относятся и к своей деятельности, и к ребенку, что адекватно проявляется в их поведении. Однако это не означает, что такой воспитатель «вечно улыбающийся добрячок». Любовь может быть строгой, а в соответствии с этим строгими бывают и слова, и жесты, которые воспитатель свободно использует. Такой тип педагогического воздействия на воспитуемых мы отнесли к высокому уровню профессиональной психологической культуры воспитателя.

Воспитатели с низким уровнем психологической культуры различаются типом взаимодействия с детьми. Первый тип – когда на отрицательном уровне внутреннее и внешнее проявления совпадают. Воспитатели такого типа не любят детей, не любят свою работу. Как показали результаты нашего исследования, такой тип взаимодействия, к сожалению, имеет место в современных дошкольных учреждениях. Воспитатель часто приказывает и требует, очень редко хвалит и с удовольствием наказывает, что нередко является причиной детских неврозов, нежелающих ребенка посещать детский сад. Подобные воспитатели быстро приобретают авторитарный апломб как показатель низкой психологической культуры, а их сознание оказывается закрытым для прогрессивных идей.

Второй тип взаимодействия – наигранная любовь к ребенку. Воспитатель не любит детей, а следовательно, для него не существует проблемы их эмоционального благополучия.

Особое внимание мы обратили на третий тип воспитателя с низким уровнем профессиональной психологической культуры, в котором сочеталась внутренняя любовь к детям с авторитарными способами общения с ними. Постоянные назидания, одергивания, запугивания, бестактные замечания и манипулирование личностью ребенка – главные составляющие работы воспитателя такого типа с детьми. Такие воспитатели считают, что современные дети хуже, чем они сами были в детстве. Отсутствие идентификации с собственным опытом детства не позволяет им адекватно реагировать на поступки детей. Отвечая на вопрос: «Какие качества больше всего нужны педагогу?», очень многие из тестируемых воспитателей утверждали, что это педагогические знания (35%) и стро-

гость (55%). Интересным для нас явилось сопоставление полученных данных с ответами на два других пункта, касающихся отношения воспитателя к своим воспитанникам: только 11% испытуемых утверждали, что неадекватные поступки детей не выводят их из себя. Применяя практически авторитарную педагогику с ее требованиями неукоснительного послушания, казарменным стилем общения, воспитатели этого типа одобряли диктаторский безапелляционный тон, назидания, призывы, одергивания. Парадоксально, что при этом они приводили множество примеров, как сами страдали в детстве от подобного обращения в семье или в детском саду. Это психологический портрет эмоционально-холодного, жесткого воспитателя с низким уровнем профессиональной компетентности.

Таким образом, можно предположить, что житейские психологические знания превалируют у воспитателей с низким уровнем профессиональной психологической культуры. Создается впечатление, что концептуальные знания психологии существуют в их сознании изолированно от практической педагогической деятельности. На основании этого можно сделать вывод, что различные стороны психологической культуры усваиваются не на концептуальном уровне, а на уровне определенного образа жизни. Пласт традиций, связанный с житейскими понятиями, усваивается очень быстро и становится предопределяющим в соответствующих ситуациях.

Одним из условий, способствующих эмоциональному благополучию старших дошкольников, является полноценная среда развития ребенка, которая представлена большим количеством игрового материала, спортивного инвентаря, предметами домашнего интерьера. Воспитатель с высоким уровнем психологической культуры создает интерьер группы, приближенный к домашнему, регулярно пополняет содержание игровых уголков.

В помещениях группы воспитатель старается не обозначать свое четко выраженное место и строго не разграничивать площадь учебного помещения на определенные зоны. Это позволяет детям свободно перемещаться и заниматься в детском саду любимыми видами деятельности. К игрушкам также должен быть обеспечен свободный доступ – на уровне глаз детей.

Ребенок пространственно и психологически выделен из внешней среды и как бы ей противопоставлен: я – здесь, они там. Поэтому очень важны создаваемые воспитателем так называемые уголки уединения. Если у ребенка плохое настроение, то он может спрятаться, укрыться в специальном домике от всего мира, посидеть под столом воспитателя, накрытым специально для этого длинной скатертью.

«Одомашнивание» группового пространства должно осуществляться путем размещения удобных диванчиков, сделанных из старых детских кроватей и, самое главное, подходящих по росту и предназначенных не для кукол, а для самих дошкольников, подушек для отдыха, а также создания уютного интерьера.

Использование фотографий воспитанников в уголках отдыха, на стендах «Жизнь группы», в альбомах «Моя семья» способствует возникновению положительных эмоций у дошкольников, формированию у них коммуникативных навыков и созданию благоприятного микроклимата в группе. Небольшие фотографии родителей на кроватках детей в спальнях комнатах являются фактором преодоления дискомфорта и отрицательных эмоций во время приготовления детей ко сну в период адаптации к детскому саду. У ребенка создается впечатление: «мама рядом».

Продуктивному общению детей со взрослыми и сверстниками способствуют ростомеры, при помощи которых воспитатель может легко обыграть ситуацию, когда кто-то из детей, например, плохо ест. Ребенок может подойти после завтрака к ростомеру и проверить, «перерос» он свою прикрепленную там фотографию или нет. В тетради «Говорят наши дети» воспитатели записывают для родителей смешные высказывания и размышления детей.

Нарисованные «домики», «ромашки», «ежики», «кораблики», «вагончики» с маленькими фотографиями воспитанников способствуют эмоциональному благополучию детей во время их прибытия в детский сад. Когда ребенок в группе – фотография прикрепляется к рисунку, и это означает для всех «я пришел», а когда он уходит из детского сада домой, то ее поворачивают обратной стороной.

Мешочки «с секретами», изготовленные в совместной деятельности с воспитателем или родителями, оказывают позитивное воздействие на эмоциональное благополучие ребенка, обеспечивают возможность самовыражения, повышают уровень коммуникативных умений. Так, ребенок, приходя в группу, прячет свой «секрет» в мешочек и для всех загадывает загадку,

обычно придуманную им самим, например «спелое, красное, внутри белое». После того как дети угадают, что это яблоко, оно делится между присутствующими. Мешочки с секретами всегда наполнены у детей всякой всячиной, и они очень любят обсуждать их содержимое с воспитателем. На прогулках дошкольники любят копать в земле, открывая для себя, что земля является еще и хранилищем. В земле можно что-нибудь откопать и спрятать в кармане. Очень важно, чтобы воспитатель в этих случаях не выбрасывал содержимое детских карманов после прогулки, а предлагал сложить найденные «богатства» в мешочек.

Стремление воспитателя к созданию благоприятных условий в группе детского сада можно рассматривать как высокий уровень профессиональной психологической культуры.

Психологическую культуру воспитателей дошкольных учреждений мы считаем одним из главных критериев при определении уровня их профессиональной деятельности, направленной на укрепление психологического здоровья воспитанников и их эмоциональное благополучие.

В связи с этим актуальной является проблема повышения профессиональной компетентности воспитателей. Для этого мы предлагаем форму обучающего семинара как наиболее эффективного способа повышения квалификации воспитателей дошкольных учреждений.

Исходя из сказанного, можно сделать следующие выводы.

1. Переход к новой программе гуманизации воспитания и обучения детей дошкольного возраста обострил противоречия, связанные, с одной стороны, с тем, что воспитателю открылись неограниченные возможности для профессионального самовыражения и мастерства, а с другой – тем, что он не может воспользоваться этими возможностями в полной мере из-за сложившейся у него системы стереотипов самоорганизации, одной из особенностей которой являются жесткие требования к педагогической деятельности.

2. Уровень профессиональной психологической культуры воспитателя определяет способы взаимодействия с детьми, коммуникативную культуру педагогического общения. Создание коррекционно-развивающей среды является важным фактором профессиональной психологической культуры.

3. Повышение уровня психологической культуры воспитателей, несомненно, положительно влияет на успешность всего педагогического процесса.

ГЛАВА 7

Психологическая культура дошкольников и формирование взаимоотношений в группе сверстников

В ряде исследований отечественных психологов убедительно показано, что в дошкольном, особенно в старшем, возрасте происходит явная дифференциация детей по положению в группе сверстников. Этот возраст выбран нами потому, что именно к концу дошкольного детства складываются устойчивые избирательные предпочтения детей. Не вызывает сомнений факт популярности определенных типов детей, их притягательности для сверстников. Так, одни дети становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников, другие не пользуются особой популярностью, отвергаются или остаются незамеченными. Очевидно, что опыт первых контактов со сверстниками становится тем фундаментом, на котором надстраивается дальнейшее развитие ребенка. Поэтому мы сочли необходимым провести экспериментальное исследование, чтобы разобраться, какие факторы больше всего влияют на положение дошкольника в группе. Усвоение обыденных психологических знаний ребенком происходит стихийно, в процессе общения и взаимодействия с окружающими людьми. В контексте исследования нас интересовал вопрос о формировании системы ненаучных, житейских психологических знаний у ребенка старшего дошкольного возраста и их использование в процессе межличностного взаимодействия в группе сверстников.

Задачей *первой серии экспериментального исследования* было выявление коммуникативных составляющих детской субкультуры в старшем дошкольном возрасте как важного элемента психологической культуры ребенка. Мы предположили, что старшие дошкольники обладают доконцептуальным уровнем психологической культуры. При этом коммуникативные составляющие детской субкультуры оказывают существенное влияние

на положение ребенка в группе сверстников, на различные виды его деятельности. Основным методом исследования была избрана индивидуальная беседа с детьми по следующим стандартизированным вопросам, которые мы условно разбили на две группы. Первая группа была представлена следующими вопросами, направленными на выяснение коммуникативной компетентности старших дошкольников в области детской субкультуры:

1. Знаешь ли ты отговорки, дразнилки, мирилки?
2. Какие страшные истории ты знаешь?
3. Как надо вести себя, если кошка переходит дорогу?

Вторая группа вопросов направлена на выяснение умения применять элементы детской субкультуры во взаимодействии со сверстниками, а также на регулирование с их помощью взаимоотношений в детском сообществе, что подтверждалось длительным наблюдением за игровой деятельностью дошкольников на прогулках, в свободной игровой деятельности:

1. Что ты обычно делаешь, если тебя дразнят?
2. Как ты распределишь роли в игре, когда выполнять одну и ту же роль хотят сразу все дети?
3. Если тебя обидели или отобрали игрушку, что ты обычно делаешь?

При ответах на эти вопросы были выделены три варианта решений: агрессия или обращение за помощью к взрослому («расскажу воспитателю, пусть накажет», «изобью», «отниму»), «накажу»); уход от ситуации («уйду домой», «заплачу», «не знаю, что делать»); использование элементов детской субкультуры, в том числе и невербальных (гримасы, жесты), а также самостоятельное решение определенных ситуаций («придумую отговорку», «поставлю зеркальце» и др.).

На первом этапе нашего исследования был произведен сравнительный анализ знания дошкольниками коммуникативных составляющих детской субкультуры и их применения в игровой деятельности в условиях детского сада. При этом каждому вопросу соответствовало определенное количество баллов и условно определялся уровень коммуникативной компетентности, а также были определены параметры владения ребенком коммуникативными составляющими детской субкультуры, выявленные в процессе длительного наблюдения за игровой деятельностью дошкольников. В качестве таких параметров были избраны самостоятельность детей в использовании коммуникативных составляющих детской субкультуры, успешность бесконфликтного разрешения задаваемых экспериментатором ситуаций, различные формы организации игровой деятельности на прогулках.

Так, вопросы первой группы имели следующую условную классификацию: низкому уровню соответствовало 0–5 набранных баллов, среднему – 6–10, высокому – 11–15 баллов. Вначале мы беседовали с детьми с целью сравнения их знаний в области детской субкультуры по ряду задаваемых параметров, затем изучение осуществлялось путем наблюдения за умением использовать коммуникативные элементы детской субкультуры во время свободной игровой деятельности на прогулках. В протоколе наблюдения фиксировалось количество обращений. По их частоте можно в известной мере судить о степени знания и использования ребенком элементов коммуникативной детской субкультуры. За обращение принималось отдельное высказывание. Показателем частоты обращений к средствам детской субкультуры служило отношение количества обращений к длительности (в минутах) и к количеству участников. Например, если в ходе 20-минутной игры десяти участников зафиксировано 15 обращений, то частота обращений составляет $15 : 20 : 10 = 0,075$ обращения в минуту на одного ребенка.

Низкий уровень сформированности коммуникативных составляющих детской субкультуры характеризовался соответствующим уровнем знания и частотой применения следующих показателей. Если ребенок не мог ответить ни на один вопрос экспериментатора и наблюдение за его игровой деятельностью (в течение месяца) подтверждало полученные данные, а показатель частоты обращений к элементам детской субкультуры составлял 0 обращений в минуту, то и в бланке фиксировалось 0 баллов. Если ребенок знал мирилки, дразнилки или считалки, но по каким-либо причинам не применял их в игровой деятельности, то в графе, соответствующей данному вопросу, ставился 1 балл.

Средний уровень характеризовался самостоятельными ответами на вопросы экспериментатора. Дошкольник приводил примеры отговорок, мирилок или дразнилок, умел рассказать страшную историю или привести пример детских суеверий. При этом полученные данные должны были подтверждаться наблюдением экспериментатора за игровой деятельностью детей, в процессе которого фиксировалась частота применения коммуникативных элементов детской субкультуры. Если показатель частоты обращений к элементам детской субкультуры составлял от 0,1 до 1, то испытуемому присуждалось по 2 балла за каждый ответ.

Высокому уровню соответствовало знание ребенком-дошкольником нескольких стихотворных текстов – мирилок, дразнилок, отговорок, считалок, умение свободно рассказывать страшные истории, а также приводить примеры детских суеверий и правила их разрешения. Результаты наблюдения за игровой деятельностью детей подтверждали их умение самостоятельно применять коммуникативные элементы детской субкультуры в игре; фиксировалась успешность использования перечисленных форм взаимодействия со сверстниками. Показатель частоты обращений к коммуникативным элементам детской субкультуры по ходу игровой деятельности составлял одно и более обращений в минуту. Соответствие ответов предъявленным требованиям оценивалось экспериментатором в 3 балла по каждому пункту.

Приведем примеры. Петя Д., отвечая на первый вопрос экспериментатора, не смог привести образцы отговорок и дразнилок, но знал, скажем, считалки; однако экспериментатор не зафиксировал их использование в игровой деятельности, поэтому Петя получил в соответствующих графах оценку в 1 балл. Результаты нашего наблюдения показали, что дошкольник не пользуется элементами детской субкультуры в игровой деятельности, поэтому показатель частоты обращений соответствует 0, что характерно для низкого уровня сформированности коммуникативных составляющих детской субкультуры.

Аня М. назвала по два стихотворных текста по каждому пункту первого вопроса, рассказала страшную историю. Результаты наблюдения подтвердили полученные данные, а показатель частоты обращений во время игровой деятельности к коммуникативным составляющим детской субкультуры соответствовал 0,450. Аня набрала 8 баллов, что соответствует среднему уровню.

Условное разделение дошкольников по уровню сформированности коммуникативных составляющих детской субкультуры показало наличие существенной разницы.

Эксперимент проводился следующим образом. Экспериментатор приглашал ребенка в отдельную комнату и при его желании сотрудничать предлагал ответить на вопросы. Остальные дети занимались с воспитателем. Дошкольники охотно вступали в беседу с экспериментатором, хотя многие воспринимали предложенные вопросы как проблематичные, поэтому некоторым требовалось время на их обдумывание.

При этом ответы старших дошкольников отличались неоднозначностью, так как обстановка была непринужденной и детям давалась возможность высказать свои суждения по каждому вопросу. Экспериментатором фиксировались особенности ответов, затраченное время, количество вариантов решения ситуации. Анализ ответов на вопросы первой группы относительно коммуникативной компетентности дошкольников обнаружил субъективные особенности коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста. Девочки оказались более коммуникабельными, отличались оригинальностью ответов и приводили не один, а несколько примеров. Например, Оля С., отвечая на первый вопрос, познакомила экспериментатора с большим количеством отговорок, которыми она пользуется, а также дала объяснение, почему необходимо «расправляться» с обидчиком его же оружием – отговоркой. Вот примеры некоторых из них:

Говоришь на меня –
Переводишь на себя!

Или:

Касса закрыта,
Ключ у меня.
Кто обзывается –
Сам на себя.

В случае, если насмешка несправедлива, обидна:

Обзывайся целый год,
Все равно ты бегемот.
Обзывайся целый век,
Все равно я человек.

Вот такая отговорка применяется против навязчивого попрошайки:

– Мне это подаришь?
– Подаришь-то уехал в Париж,
Остался один купишь.

В случае, если тот продолжает настаивать, отвечают:

– Ну, что тебе, жалко?
– Не жалко. Жалко у пчелки, а пчелка на елке.

Света Р. присоединяется к разговору и называет множество дразнилок, которые также представляют собой стихотворные тексты, рассчитанные на того слушателя, которому они лично адресованы. Света объясняет, что она обычно дразнит девочек, которые жадничают, ябедничают воспитателю или «ревут» по всякому поводу. Тут же замечает, что «когда меня дразнят, я никогда не обижаюсь, я много отговорок знаю»:

Жадина-говядина, соленый огурец,
На полу валяется, никто его не ест.
А муха прилетела, понюхала и съела!

Точно так же можно расправиться с ябедой, заменив первые два слова на «ябеду-корябеду».

Плаксу можно дразнить так:

Плакса, вакса, гуталин!
На носу горячий блин!

Или:

Бака-бояка,
Зеленая собака.

Вообще, обзывание для ребенка-дошкольника – это испытание на психологическую прочность, проверка навыков эмоциональной саморегуляции.

Наиболее популярной мирилкой у девочек и мальчиков оказался текст «Мирись, мирись, мирись и больше не дерись», при котором необходимо было выполнить и определенное действие: сцепиться пальцами рук с партнером и в такт произносить нужные слова.

Дети, которых мы условно отнесли к высокому уровню владения коммуникативными составляющими детской субкультуры, разрешали затруднительные положения, возникающие из-за столкновения интересов и желаний, спорные ситуации с помощью регуляторной функции считалок. Причем тексты современных считалок были самыми разнообразными. Например:

На золотом крыльце сидели:
Мишки Гамми, Том и Джерри,
Скрудж Магдак и три утенка –
Выходи, ты будешь Понка.

Страшилками, наиболее распространенными среди девочек, оказываются истории «про девочку или мальчика», «про одного мужчину» или «про одну женщину», где сюжет требует победить зло, восстановить сущность вещей, соответствующую их доброй природе. При этом фантастические образы – разнообразные типы вредителей – должны всегда скрываться под личиной обыкновенных людей или предметов (от красного пятна на стене до мамы). Очень часто в этих историях неодушевленные предметы действовали как живые. Например, в страшной истории Тани М. «красный шнурок звонит в дверь и пытается задушить девочку. Папа его разорвал, но шнурок продолжает терроризировать семью. Тогда его облили керосином и сожгли, а пыль выбросили в окно. Но ночью снова звонят в дверь. Врывается огненный столб пыли и ослепляет всю семью».

В страшных историях мальчиков наиболее часто встречаются такие персонажи, как скелет, черт, вампир, ведьма. Сережа С. рассказывал: «...Одна семья переехала в новую квартиру, а в одной комнате, в самом углу на потолке было красное пятно. Мальчик, который спал в этой комнате, вдруг начал болеть, и врачи не могли определить, почему с каждым днем он становился все слабее и слабее. Ровно в полночь пятно превращалось в страшную ведьму, которая пила кровь этого мальчика. Отец мальчика был милиционером и подкараулил ведьму, выстрелил ей прямо в сердце. С тех пор пятно исчезло, и мальчик стал здоровым...»

Страшные истории как элемент детской субкультуры – это способ преодоления страха, способ саморегуляции поведения: ребенок слушает и боится. Старший дошкольник может использовать страшилки как коммуникативное средство, т.е. это информация, которая востребована окружающими его сверстниками. Обычно такой ребенок является знатоком «детских законов»: что можно делать и что нельзя, как надо бороться с плохими приметами. Его притягательность для сверстников заключается в том, что он носитель информации. Этот фактор состоит, как мы полагаем, в степени проявляемой ребенком активности во взаимодействии с другими детьми, влияет на становление его личности, а также имеет положительное или отрицательное воздействие на сверстника. При положительном воздействии это так называемый феномен Шахерезады, когда сообщаемая информация интересна собеседнику.

То обстоятельство, что ребенок знает много страшных историй, порой делает его в глазах других детей более значимым. Наши наблюдения показали, что одни дети стремятся захватить инициативу по рассказыванию историй, предлагают правила их слушания, настаивают на них, другие же, наоборот, используют страшные истории для того, чтобы напугать более слабого, эмоционально возбудимого сверстника, манипулировать им.

Детей-манипуляторов подзадоривает возможность управлять настроением другого. В качестве примера можно привести отрывок из книги В.А. Каверина «Два капитана», когда Ромашка ночью смотрел по ночам на Вальку: «...Я терпеть не могу, когда на меня смотрят ночью. Теперь-то я понимаю, что это ерунда. Это началось с того, что я один раз проснулся – и вижу: он на меня смотрит... Ромашка говорил, что он никогда не спит. Разумеется, врал – просто у него были короткие веки. Но находились ребята, которые верили ему. Его уважали за то, что он “не спит”, и немного боялись...»

Подобные ситуации мы наблюдаем у старших дошкольников, запугивавших страшными рассказами своих сверстников. Игорь Л. настаивал на том, чтобы Петя И. охранял составленную мозаику: «Не будешь охранять, прилетит черная рука». Вита К., играя на прогулке в мяч, говорила Оле Н.: «Если не будешь со мной играть, то я тебя пугать буду». Коля Т., выпрашивая конфету у сверстника, угрожал: «Не дашь конфету, я тебе такую историю расскажу, весь день бояться будешь».

Мы наблюдали, как владение страшными историями становилось одним из способов борьбы за статусное положение в группе. Точно так же дети пользовались любыми элементами детской субкультуры в своих отношениях с окружающими.

Многие дети в беседе с экспериментатором показали разный уровень владения коммуникативными элементами детской субкультуры, а также не все проявили высокую степень заинтересованности, общительности, активности и инициативности. Отмечена гендерная специфика в проявлении коммуникативных составляющих детской субкультуры. В известной мере она отражает некоторые специфические черты «девчачьего» (самозащита) и «мальчишеского» (инициативность) поведения. Показатели коммуникативных составляющих

щих детской субкультуры фиксировались в таблице. Набранное количество баллов соответствовало определенному уровню коммуникативной компетентности ребенка.

Итак, мы получили данные, которые подтверждают мнение, что разные дети не в одинаковой степени владеют коммуникативными навыками детской субкультуры. При этом нельзя определенно говорить, у кого уровень владения коммуникативными составляющими детской субкультуры выше – у мальчиков или у девочек. Здесь все зависит от индивидуализированного способа использования в действии собственного опыта. По этому основанию мы выделили несколько условных подгрупп детей. Одну из них представляли замкнутые и неуверенные дети, другие отличались чрезмерной общительностью, третьи были пассивны и не проявляли инициативы по поддержанию беседы с экспериментатором.

При этом коммуникативную компетентность мы рассматривали как основной элемент детской субкультуры, как систему, регулирующую отношения ребенка с социальным миром, и как необходимое условие взаимодействия детей в решении тех или иных жизненных проблем на основе доступных им знаний.

Наши предположения, касающиеся применения коммуникативных составляющих детской субкультуры во взаимодействии со сверстниками, были подтверждены результатами беседы, а также наблюдением за игровой деятельностью детей на прогулках, где мы фиксировали умение ребенка регулировать отношения со сверстниками. Полученные данные заносились в таблицу, где наибольшее количество набранных баллов соответствовало высокому уровню знаний и применения гуманных методов детской субкультуры в регулировании взаимоотношений со сверстниками. Так, низкому уровню соответствовали 0–3 балла, среднему – 4–7 и высокому – 8–9 баллов. Беседа и наблюдение проводились с теми дошкольниками, которые участвовали в первой части эксперимента.

Нами установлена следующая закономерность: чем выше показатели коммуникативной компетентности ребенка в области детской субкультуры, тем успешнее навыки саморегуляции поведения в детском сообществе, что способствует эмоциональному благополучию ребенка в группе.

При этом полученные результаты показывают, что высокий уровень психологической культуры ребенка увеличивает количество положительных форм взаимодействия с другими

детьми. Четыре варианта одних и тех же ситуаций повлекли за собой самые разнообразные способы их разрешения. На вопрос «Что ты обычно делаешь, если тебя дразнят?» неуверенные, нерешительные дети преимущественно отвечали так: «пожалуюсь маме», «расскажу воспитателю – пусть их накажет», «придет мой брат – всех налупит», «принесу много конфет, буду есть и никому не дам», «дам сдачи». У более общительных детей наблюдалась тенденция к бесконфликтному разрешению ситуаций, например путем обращения к детской традиции: «придумаю отговорку», «поставлю зеркальце», «нарисую стеночку».

На вопрос о распределении ролей в игре малоактивные дети в основном давали ответ со ссылкой на взрослых: («пусть воспитательница распределит»); у некоторых отмечена прямая или косвенная настроенность на агрессивность: («всех побью и буду играть один», «пожалуюсь воспитателю») или наблюдался уход из ситуации: («уйду и не буду играть», «заплачу», «не знаю, что буду делать»). Однако большинство дошкольников распределяли роли с помощью считалки и говорили, «что все так делают» и «так надо делать». Итак, старшие дошкольники в трудных ситуациях, требующих эмоционального напряжения и быстроты действий, показали различные уровни саморегуляции поведения.

Так, детей с высоким уровнем навыков саморегуляции благодаря заранее готовым поведенческим клише отличала большая уверенность в действиях, с помощью которых ребенок мог сосредоточиться на решении своей главной проблемы – владения эмоциями (нельзя, например, показать, что боишься слушать страшные истории).

Для детей с низким уровнем оказалась характерной неуверенность в действиях: они чувствовали себя растерянными в ситуациях общения, в которых необходимо было учитывать столкновение интересов детей с разными характерами, большую скорость событий, необходимость контролировать свое поведение.

Вторая серия эксперимента касалась изучения поведенческого компонента психологической культуры детей по разработанной нами проективной методике «Оцени поступок». Нас интересовало, почему ребенок в определенной ситуации поступает именно так, а не иначе, способен ли он сопереживать сверстнику, умеет ли он регулировать отношения с дру-

гими детьми способами и средствами детской субкультуры. При этом необходимо отметить, что все дошкольники успешно справились с первой частью задания, в которой предлагалось разложить картинки в два конверта соответственно изображенным ситуациям (конфликтным и бесконфликтным). Дети убедительно доказали, что разбираются в том, что хорошо и что плохо, где правильно, а где неправильно поступил герой, изображенный на картинке.

Таким образом, мы зафиксировали высокий уровень знаний старшими дошкольниками норм и правил поведения в обществе. Однако нас интересовало, соответствует ли этот уровень знаний способностям ребенка регулировать гуманными способами отношения со сверстниками в повседневной жизни.

Так, экспериментатор, показывая картинку, например, с изображением ситуации, где у ребенка отобрали мяч или разрушили его постройку, спрашивал: «Если бы в этой ситуации оказался ты, как вышел бы из этого положения, что бы ты предпринял или сказал?» Уровень решения проблемы измерялся в соответствии с разработанными нами условными критериями. Характер решения проблемы служил для нас показателем эмоционального отношения к сверстнику, а именно в способности ребенка прийти на помощь товарищу, сопереживать ему. Учитывалось и умение дошкольников регулировать отношения со сверстниками мирным способом, т.е. разрешать конфликтные ситуации, используя коммуникативные навыки. Также фиксировались просоциальные формы поведения детей: угроза, наказание, агрессивное поведение.

При этом данные нашего исследования позволили выделить следующие условные типы поведения старших дошкольников.

1. *Эмоциональный, организующий тип.* Для него характерна высокая активность, включающая эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию и состраданию, повышенное внимание к действиям сверстника. Дети этого типа всегда готовы прийти на помощь, успокоить товарища, проявить заботу о нем. Такой ребенок характеризуется высокой инициативностью, адекватностью регулирования отношений со сверстниками. Он знает, какими гуманными способами можно распределить роли, следит за соблюдением правил в игре, используя при этом коммуникативные элементы детской субкультуры.

2. *Активный тип.* Для детей этого типа характерно своеобразное решение конфликтных ситуаций. Здесь мы наблюдаем проявление прямой или же косвенной агрессивности, использование отрицательных форм коммуникативных элементов детской субкультуры.

3. *Пассивный тип.* Детей, которых мы условно отнесли к этому типу, характеризовала полная безынициативность: они не знали, как следует себя вести в заданной ситуации, как найти способ выхода из нее.

Как уже отмечалось нами при описании методики «Оцени поступок», используемые в опросе ситуации предоставляли детям широкие возможности для проявления их психологической деятельности. Дети самостоятельно принимали решения, без контроля и вмешательства взрослого, что дало нам основание считать данные акты поведения выражением психологической культуры ребенка. Рассмотрев эти качества дошкольников, мы решили не ограничиваться фиксацией поведенческих проявлений, а попытаться рассмотреть вопрос о том, насколько благоприятно для ребенка складываются отношения в группе сверстников в зависимости от его коммуникативных возможностей.

Результаты первой серии нашего эксперимента, касающиеся коммуникативной компетентности и навыков спонтанной саморегуляции поведения дошкольников, мы сравнили с показателями проективной методики «Оцени поступок», а также решили проверить наши предположения о том, что обеспечивает популярность ребенку в группе сверстников.

Вопрос о популярности детей старшего дошкольного возраста в группе решался преимущественно в связи с их способностью построения оптимальных отношений со сверстниками. Иначе говоря, мы рассматривали способность ребенка к оптимизации своей коммуникативной деятельности, способности в условиях детской субкультуры завоевывать оптимальное положение в своей группе.

В основе избирательных предпочтений детей могут быть самые разнообразные качества. Однако перечень этих качеств не позволяет выделить главное условие детской популярности и понять ее психологическую природу. Поэтому мы предусмотрели и тот факт, что социометрические показатели могут зависеть не только от уровня владения детской субкультурой.

В связи с этим мы провели *третью серию экспериментального исследования*, цель которого заключалась в выяснении влияния на популярность ребенка в группе сверстников коммуникативных составляющих психологической культуры старших дошкольников. Мы попытались осуществить сравнительный анализ.

Первой задачей этой серии эксперимента в группах старших дошкольников было выявление популярных и непопулярных детей. Мы остановились на нашей методике «Поздравь товарища», которая достаточно часто применяется в психологических исследованиях.

В результате социометрического эксперимента мы получили таблицу, из которой видно, сколько выборов отдано каждому члену группы. Это число является мерилем положения ребенка в системе личных отношений, или, по принятой в социометрии терминологии, определяет его «социометрический статус». На самом деле, останавливая в эксперименте свой выбор на конкретном сверстнике, ребенок как бы заявляет: «С этим сверстником я хочу поддерживать близкие отношения, его я предпочитаю остальным». Следовательно, в эксперименте выявляется потребность каждого дошкольника в общении с определенными сверстниками, симпатия к ним. В результате: чем больше членов группы симпатизируют ребенку, чем больше сверстников испытывают потребность общаться именно с ним, тем большим будет число его выборов. *Это число отражает его положение в системе личных взаимоотношений: чем оно больше, тем лучше положение.*

Дети, которые в результате эксперимента получают наибольшее число выборов, именуются «звездами». К этой высшей группе, как правило, относят не всех получивших количество выборов выше среднего числа, а только тех, кто получил самое большое. Так, в нашем исследовании к высшей, первой, группе («звезды») по числу полученных выборов были отнесены те, кто получил пять и более выборов, что превышает среднее количество в два раза и более. (Напомним, что в нашем эксперименте каждый испытуемый делал три выбора.) Вторую группу («популярные») составили дети, имеющие 3–4 выбора; к третьей группе («непопулярные») мы отнесли детей, получивших 1–2 выбора (число выборов ниже среднего); к четвертой группе («изолированные») – дошкольников, не получивших в эксперименте ни одного выбора.

Такая классификация позволяет четко выделить две наиболее существенные категории – членов группы с благоприятным статусом (первая и вторая статусные категории), куда относятся испытуемые, получившие среднее и выше среднего число выборов, и членов группы с неблагоприятным статусом (третья и четвертая статусные категории), куда относятся испытуемые, получившие минимальное число выборов.

Анализ экспериментального материала показывает, что соотношение суммарных величин благоприятных и неблагоприятных статусных категорий – это существенный диагностический показатель, который мы квалифицируем как *коэффициент благополучия взаимоотношений*. Если большинство членов группы оказываются в благоприятных статусных категориях («звезды», «популярные»), уровень взаимоотношений определяется как *высокий*; при одинаковом соотношении – *средний*; при преобладании в группе людей с низким статусом – *низкий*.

В качестве диагностического показателя можно рассматривать и *индекс изолированности* – процент членов группы, оказавшихся в статусной категории «изолированные».

Социометрическое исследование показало наличие во всех исследуемых возрастных группах полной статусной структуры, т.е. в каждой группе были представлены все статусные категории. Анализ статусных структур каждой возрастной группы соответствует данным, представленным в табл. 2.

Таблица 2. Общие показатели статусной структуры группы

Группа	Состав	Статусная структура групп		
		«Звезды»	«Популярные»	«Непопулярные и изолированные»
А	22	5 (23%)	10 (45%)	7 (32%)
В	24	4 (17%)	15 (65%)	5 (18%)
С	25	3 (12%)	12 (48%)	10 (40%)
Д	28	5 (18%)	10 (36%)	13 (46%)
Е	21	3 (14%)	10 (48%)	8 (38%)

В результате анализа социометрических показателей межличностного взаимодействия нами получены следующие результаты. Уровень благополучия взаимоотношений для каждой группы соответствовал следующим показателям: для группы

А – 68%, для группы В – 79, для группы С – 60, для группы D – 53, для группы Е – 62%. Это свидетельствует о преобладании в группах детей с благоприятным статусом. Однако 36% детей из общего количества групп, а соответственно из группы А – 32%, из группы В – 21, из группы С – 40, из группы D – 46, из группы Е – 38%, нуждаются в коррекции социометрического статуса. В связи с этим мы установили наличие взаимосвязи между уровнем коммуникативной компетентности ребенка в области детской субкультуры и его положением в группе сверстников.

Статусное положение «звезд» и «популярных» дошкольников мы рассматривали как благоприятное. Статусную структуру «не пользующихся популярностью» и «изолированных» детей мы классифицировали как неблагоприятную. Для решения поставленной задачи необходимо было сопоставить результаты социометрического эксперимента, позволившего определить положение каждого ребенка в группе сверстников и уровень коммуникативной компетентности ребенка в области детской субкультуры.

Как показали предварительные эксперименты, старшие дошкольники уже могут осознанно ответить, кого из сверстников они предпочитают и почему. Поэтому наряду с методикой невербального выбора мы использовали вопросы, позволяющие определить субъективное отношение каждого ребенка к сверстникам.

Данная социометрическая процедура проводилась с теми же детьми, что и в первой и второй сериях эксперимента. В этих группах были выделены «популярные» и «непопулярные» дошкольники, уровень психологической культуры которых (ее коммуникативных составляющих) мы подвергли сравнительному анализу.

В соответствии с замыслом нашего исследования изучались такие компоненты психологической культуры ребенка, как коммуникативная компетентность и умение регулировать отношения со сверстниками с помощью элементов детской субкультуры. Владение детской субкультурой рассматривалось нами как один из факторов, который обеспечивает положение ребенка в группе. Конечно, мы не можем утверждать, что высокие показатели социометрического статуса ребенка зависят только от уровня владения детской субкультурой. Известно, что на социометрический статус большое воздействие оказывает владение ребенком игровой деятельностью.

Однако степень владения игровой деятельностью не трактовалась ранее как владение детской субкультурой. Результаты других исследований подтверждают это, хотя авторы не обращались к проблемам детской субкультуры.

Нами зафиксированы следующие социометрические показатели. Наибольшей популярностью у сверстников пользовались дошкольники, уровень владения гуманными способами детской субкультуры которых соответствовал высокому, а «непопулярные» сверстники имели низкие показатели. Мы отметили, что самые популярные и влиятельные дети в группе творчески взаимодействуют с партнерами по играм, знают гуманные стратегии решения проблемных детских ситуаций. Для того чтобы определить, зависит ли положение ребенка в группе сверстников от уровня владения коммуникативными составляющими детской субкультуры, возникла необходимость определить статистическую значимость полученных результатов. Для этой цели использовался метод математической статистики «*t*-критерий Стьюдента». Вычислив величину *t*-критерия и сравнив с табличными данными, мы определили уровень статистической значимости различий между показателями социометрического статуса и уровнем владения коммуникативными элементами детской субкультуры ($p \geq 0,05$). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что *популярностью сверстников пользуются дети с высоким уровнем владения коммуникативными составляющими детской субкультуры.*

Мы зафиксировали также различие между статусными категориями «популярных» и «непопулярных» дошкольников в формах их поведения со сверстниками. Первую и вторую статусные группы дошкольников мы рассматриваем как благоприятные и относим к категории «популярных» детей. Дошкольников, социометрический статус которых соответствовал третьей и четвертой группам, мы отнесли к «непопулярным» у сверстников; их эмоциональное благополучие требовало определенной коррекции. Как показывают результаты проективной методики «Оцени поступок», формы поведения «популярных» и «непопулярных» детей в конкретной ситуации принципиально различны.

Большинство «популярных» детей при анализе конкретной конфликтной ситуации с позиции обиженного персонажа бесконфликтно решали поставленную задачу и проявляли положительное отношение к сверстникам. Наиболее распространенным вариантом решения проблемы были использование

коммуникативных составляющих детской субкультуры и гибкость принятия решения («придумаю отговорку или обзывалку», «распределю роли с помощью считалки», «возьму другую игрушку», «знаю мирилку»). Однако наличие положительно-подчинительных форм взаимодействия также не было исключением.

А вот среди «непопулярных» детей самыми распространенными способами решения оказались прямая или косвенная агрессивность, подчинительное поведение или защитные реакции («дам сдачи», «отниму игрушку», «изобью всех», «пожалуюсь маме»). Такая настроенность мешает их общению со сверстниками, вызывает недовольство у других детей и нежелание выбирать таких для участия в игре. У «популярных» детей таких ответов не зафиксировано.

Однако мы не можем утверждать, что «непопулярные» дети вовсе не владеют коммуникативными элементами детской субкультуры и поэтому занимают неблагоприятное статусное положение в группе.

Дошкольники, которых мы отнесли к условному активно-отрицательному типу, очень часто использовали компоненты детской субкультуры для того, чтобы обидеть или оказать эмоциональное давление на того, кто плохо владел навыками саморегуляции поведения в значимых для детей ситуациях. Такое манипулятивное поведение мы характеризовали как стремление к доминированию над более слабым, чтобы разозлить, расстроить или напугать сверстника. Следовательно, такой тип поведения не принимался сверстниками и «манипулятор» оказывался в числе не пользующихся популярностью.

Однако среди дошкольников с активно-отрицательной тенденцией были и «популярные» дети. Дело в том, что как раз дети с нарушениями навыков саморегуляции, с повышенной эмоциональной тревожностью проявляли склонность выбирать «агрессоров». Основным мотивом выбора здесь служил страх перед агрессивным ребенком с тенденцией к авторитарному поведению.

Итак, мы зафиксировали различный характер разрешения конфликтных ситуаций «популярными» и «непопулярными» детьми. Психологический микроанализ типичных ситуаций общения детей, которые регулировались с помощью коммуникативных элементов детской субкультуры, позволил выделить некоторые особенности социальных коммуникативных навыков старших дошкольников с различным статусным положением в группе сверстников.

Одной из важных причин неблагополучного статусного положения оказалась также депривация потребности в личностном взаимодействии как со сверстниками, так и со взрослыми. Полученные данные позволили нам в дальнейшем выстроить эффективную программу помощи детям, нуждающимся в развитии социальной адаптивности и коммуникативной компетентности.

«Популярные» дети практически не были равнодушны к сверстникам и даже конфликтные ситуации, в которых пострадали сами, старались разрешить мирным путем, используя при этом навыки владения элементами детской субкультуры.

Анализ материалов проведенного исследования позволяет сделать общий вывод о том, что дети разных статусных групп находятся на различных ступенях владения детской субкультурой. Данные результаты свидетельствуют о том, что *в основе популярности дошкольников лежит прежде всего уровень их психологической культуры, которая выражается в построении оптимальных отношений с другими детьми, в способности к оптимизации своей коммуникативной деятельности, где один из значимых факторов – детская субкультура.* Эти различия проявились во всех примененных методиках и по всем показателям.

На основе полученных нами результатов можно полагать, что психологическая культура делает ребенка популярным, предпочитаемым среди сверстников. Отсутствие навыков и умение использовать коммуникативные составляющие детской субкультуры, враждебность и агрессивность, а также использование коммуникативных составляющих детской субкультуры для манипуляции сверстниками делают ребенка отверженным.

Не пользуются популярностью и безынициативные дошкольники. Причина их непопулярности также заключается в низком уровне психологической культуры, а детское сообщество, ориентированное прежде всего на групповые ценности, обычно не любит таких детей. Всегда на помощь к таким детям приходят воспитатель или родители, которые вторгаются в детскую ситуацию для защиты и могут «разогнать» всех невзирая на то, кто прав и кто виноват. Поэтому безынициативные дети также испытывают потребность в эмоционально-личностном взаимодействии как со взрослыми, так и со сверстниками.

Данные исследования позволяют сделать вывод о необходимости проведения в каждой возрастной группе коррекционной работы, направленной на оптимизацию межличностных отношений путем повышения уровня психологической культуры дошкольников и их социометрического статуса.

Начинать эту работу необходимо с изучения положения детей в группе сверстников. Коррекционная работа с детьми по повышению уровня психологической культуры, основанная на ситуациях создания успеха, помогает улучшить положение ребенка в группе сверстников, а следовательно, и его эмоциональное состояние в период пребывания в дошкольном учреждении.

Полученные данные о характере влияния психологической культуры старших дошкольников на их положение в группе сверстников требовали подтверждения. Для этого провели *четвертую серию эксперимента*, позволившую сравнить результаты методик «Поздравь товарища» и «Оцени поступок» с использованием в работе с тремя группами старших дошкольников индивидуальных и подгрупповых занятий по навыкам саморегуляции поведения, направленным на формирование психологической культуры. Так, в контрольных группах, которые мы условно обозначили А и В, специальные коррекционные занятия не проводились в отличие от параллельных по возрасту групп С, D, Е. Социометрическая методика «Поздравь товарища», проведенная три раза, позволила нам выявить детей, нуждающихся в коррекции эмоционального благополучия в среде сверстников. По данным методик, как уже говорилось, обследовалось 120 детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты распределялись по балльной системе соответственно уровням (высокий, средний, низкий).

У детей из коррекционных групп С, D, Е отмечен рост уровня владения коммуникативными составляющими психологической культуры, и, следовательно, статусное положение их улучшилось. В контрольных группах А и В положение ребенка в группе сверстников осталось на прежнем уровне или наблюдался незначительный сдвиг в сторону оптимизации межличностных отношений.

Анализ полученных материалов позволил нам сделать общий вывод о том, что чем выше показатели коммуникативной культуры, тем успешнее навыки саморегуляции поведения ребенка, а следовательно, выше его социометрический статус. Таким образом, система коррекционных занятий оказала позитивное воздействие на процесс оптимизации межличностных отношений в группах старших дошкольников.

Результаты нашего исследования позволяют заключить, что имеются отличительные особенности, связанные с поло-

жением, занимаемым ребенком в группе, и уровнем владения психологической культурой. Выявленные различия в социометрическом статусе испытуемых таковы: дошкольники с выраженными положительными и отрицательными формами взаимодействия со сверстниками занимают разные статусные позиции в зависимости от того, каким образом они могут разрешить любую конфликтную ситуацию.

Мы наблюдали, что социометрические показатели у детей из экспериментальных групп С, Д, Е значительно улучшились. Что касается социометрических показателей контрольных групп А и В, то количество детей с низким социометрическим статусом практически осталось без изменений. Это позволяет сделать вывод, что коррекционные занятия по навыкам саморегуляции поведения повышают уровень психологической культуры ребенка и обеспечивают плавный переход к оптимизации межличностных отношений в среде сверстников.

Изучение основного компонента психологической культуры детей – *коммуникативной предобразованности* позволило выявить не только возрастную специфику житейских психологических знаний и умений ребенка, но и особенности некоторых элементов детской субкультуры (коммуникативной компетентности в области саморегуляции и самовоспитания). Таким образом, наше предположение о том, что психологическая культура старших дошкольников оказывает существенное влияние на положение ребенка в группе сверстников, в целом подтвердилось.

1. У детей старшего дошкольного возраста складываются устойчивые избирательные отношения со сверстниками. Психологическая культура выступает существенным фактором, оказывающим влияние на положение ребенка в группе. При этом отмечается доконцептуальный уровень владения психологической культурой, которая включает основные элементы детской субкультуры.

2. Дети старшего дошкольного возраста владеют коммуникативными элементами детской субкультуры в одинаковой степени. Различные компоненты детской субкультуры по-разному детерминируют положение ребенка в группе сверстников.

3. Положение ребенка в группе зависит от уровня владения коммуникативными составляющими детской субкультуры. Высокий уровень коммуникативной компетентности позволяет ребенку регулировать отношения с социальным миром и

является главным фактором взаимодействия детей друг с другом. Чем выше уровень психологической культуры, тем больше форм взаимодействия с другими детьми.

4. Популярность ребенка в группе сверстников обеспечивает его коммуникативная компетентность в области детской субкультуры. Чем выше показатели коммуникативной компетентности, тем успешнее вырабатываются навыки саморегуляции поведения в детском сообществе.

Данные нашего исследования позволяют сделать вывод о необходимости проведения в каждой возрастной группе коррекционной работы, направленной на оптимизацию межличностных отношений путем повышения уровня психологической культуры детей. На основании нашей исходной гипотезы и полученных данных можно предположить, что все поведенческие проявления в детском сообществе базируются на доконцептуальном уровне психологической культуры, которая формируется посредством спонтанного усвоения ребенком коммуникативной культуры родителей и образцов коммуникативной деятельности и оценок знакомых людей.

Результаты проведенных нами экспериментов позволяют наметить некоторые направления дальнейшего исследования в области формирования психологической культуры детей дошкольного возраста. Использование в работе дошкольных учреждений более разнообразных форм и методов развития психологической культуры детей будет способствовать решению общей воспитательной задачи, направленной на воспитание гармонично развитой личности, умеющей противостоять жизненным трудностям, способной адекватно оценивать жизненные ситуации и находить их разрешение. Целесообразно проводить специальные занятия по формированию психологической культуры детей дошкольного возраста.

Успех коррекционной работы будет обеспечен, если она найдет продолжение в семье, так как воспитатель и психолог только в тесном сотрудничестве с родителями смогут оказать более эффективное влияние на процесс формирования психологической культуры ребенка. Если же полученные в детском саду навыки не будут подкреплены в семье и психологическая культура родителей по отношению к ребенку окажется низкой, то преобладание нежелательных поведенческих реакций ребенка приведет в дальнейшем к его неумению соблюдать социальные нормы поведения, разрешать проблемы взаимодействия с окружающими людьми.

Заключение

Актуальность проблемы объясняется необходимостью решения таких важнейших задач современной образовательной системы, как воспитание гармонически развитой личности, обладающей устойчивым мировоззрением, социальными и нравственными убеждениями, умением познавать и реально оценивать свою личность. Эти задачи на уровне дошкольного воспитания решаются в русле концепции гуманистических подходов к воспитанию ребенка, в основе которых находится психологическая культура всех участников взаимодействия.

Психологическая культура личности предполагает способность к усвоению и переработке информации, адаптации к противоречиям окружающего социального и природного мира. Психологическая культура ребенка включает его представления о своей психической жизни, о психологических процессах.

В психологическую культуру ребенка входят элементарные житейские психологические знания и широкий спектр его психологической деятельности, в том числе умение вступать в коммуникативный контакт с окружающими и поддерживать его. Психологическая культура ребенка включает детскую субкультуру как важную составную часть.

Однако, несмотря на большую теоретическую и практическую значимость проблемы формирования психологических знаний и психологической культуры в дошкольном возрасте, психологическая культура ребенка-дошкольника до сих пор не стали предметом психологического исследования.

Педагогический процесс, построенный с позиций личностно-ориентированной педагогики и психологии, предполагает учет потребностей и запросов старших дошкольников, их психологической культуры, использование разнообразных форм и методов работы с детьми, основанных на учете и обогащении личного опыта ребенка. Сегодня актуальна необходимость повышения психологической культуры всех участников педагогического процесса, включая детей. При этом в старшем до-

школьном возрасте значительно повышается роль значимых для ребенка взрослых в формировании его психологической культуры. Старший дошкольник посредством овладения до-концептуальным уровнем психологической культуры регулирует свои отношения в группе сверстников, а также во внутрилличностном пространстве.

В процессе усвоения языка ребенок в раннем детстве получает первичные психологические представления, которые постепенно становятся житейскими психологическими понятиями. Таким образом, каждый человек с детства овладевает спонтанной психологической культурой. Психологическая культура ребенка включает элементы детской субкультуры, а также психологической культуры значимых для него взрослых.

Дети старшего дошкольного возраста владеют коммуникативными элементами детской субкультуры как составной части психологической культуры. Развитие психологической культуры ребенка является показателем его социального развития, связанного с ростом его интеллектуального уровня, который наблюдается в этот период. Дошкольники по-разному используют элементы детской субкультуры в ситуациях межличностного общения и совместной деятельности. Одни элементы детской субкультуры служат для гармонизации и регулирования гуманных взаимоотношений со сверстниками, другие носят деструктивный характер. Деструктивное использование детской субкультуры отрицательно влияет на статусное положение ребенка в группе.

Имплицитная теория личности представляет собой систему ценностных установок и ориентаций, которые независимо от желания родителей управляют их воспитательными воздействиями. Анализ имплицитной теории родителей показал, что они, сами того не подозревая, могут быть отнесены к представителям психологических направлений, которые по-разному трактуют и психологическую сущность ребенка, и возможности воздействия на него, и соотношение наследственности, среды и воспитания. Их отношение к ребенку определяется теми принципами, образами ребенка, которые у них имеются. При этом родители по своим имплицитным психологическим установкам могут быть близки к адептам различных классических психологических теорий, что накладывает отпечаток на их отношение к ребенку. Поэтому в дальнейшем в зависимости от воспитательной практики родителей,

имеющих свою имплицитную теорию воспитания ребенка, будет зависеть формирование психологической культуры ребенка.

Каждый из родителей может придерживаться своей имплицитной теории личности, но согласованность или несогласованность их воспитательских позиций оказывает положительное или отрицательное влияние на развитие психологической культуры детей.

Структура детской группы во многом зависит и от уровня профессиональной психологической культуры воспитателя, которая проявляется в способах взаимодействия с детьми, в коммуникативной культуре.

Литература

Виноградов, Г.С. Детский фольклор: Из истории русской фольклористики / Г.С. Виноградов. Л.: Наука, 1978.

Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 62–76.

Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. СПб.: Союз, 1997.

Игра в жизни дошкольника / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Минск, 2012.

Коломинский, Я.Л. Человек: Психология / Я.Л. Коломинский. Минск: Университетское, 1998.

Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в мелких группах / Я.Л. Коломинский. Минск, 2010.

Коломинский, Я.Л. Культурно-психологическое опосредование межличностного взаимодействия в системе «психолог – дети» / Я.Л. Коломинский // Психология и дети: рефлексия по поводу защиты прав ребенка: тез. докл. науч. конф. Минск, 24–25 марта 1999 г. / Мин. обр. Респ. Беларусь, Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка. Минск, 1999. С. 3–4.

Коломинский, Я.Л. Диагностика педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. Минск, 1993.

Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. Минск: Университетское, 1999.

Коломинский, Я.Л. «Пралеска» – программа физического и психологического здоровья детей / Я.Л. Коломинский [и др.] // Адукацыя і выхаванне. 2000. № 12. С. 50–56.

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

Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. СПб., 1998.

Осорина, М.В. Социализация в среде сверстников: традиции детской субкультуры / М.В. Осорина // Что такое детская субкультура? М.: Проспект, 1999. С. 274–282.

Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения. Психология / Е.А. Панько. 2-е изд., перераб. Минск: Зорны верасень, 2006.

Пралеска: программа дошкольного образования / Е.А. Панько [и др.]. Минск: НИО; Аверсев, 2007.

Пухова, Т.И. Развитие представлений о семейных отношениях у детей / Т.И. Пухова // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 45–53.

Смирнова, Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.С. Лисиной / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 76–87.

Советский энциклопедический словарь / под общ. ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1987.

Стрелкова, О.В. Влияние психологической преобразованности взрослых на психологическую культуру детей / О.В. Стрелкова // Деятельность практических психологов на современном этапе: тез. докл. науч. конф. Минск, 14–15 дек. 1999 г. / Мин. обр. Респ. Беларусь, Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка. Минск, 2000. С. 49–51.

Стрелкова, О.В. Обеспечение психологической и социальной готовности старших дошкольников к школьному обучению в условиях ДОУ / О.В. Стрелкова // Из опыта работы практических психологов дошкольных и школьных учреждений Калининградской области: сб. ст. Калининград: КОИПК и ПРО, 2000. С. 7–28.

Стрелкова, О.В. Влияние навыков эмоциональной саморегуляции на положение ребенка в группе сверстников / О.В. Стрелкова // Психология. 2000. № 4. С. 67–72.

Стрелкова, О.В. Межличностное взаимодействие – фактор формирования психологической культуры личности / О.В. Стрелкова // Психическое здоровье – общая ответственность: тез. докл. региональн. практич. конф. Калининград, 20 апреля 2001 г. Калининград, 2001. С. 66–67.

Стрелкова, О.В. Раннее социальное сиротство как причина материнской депривации / О.В. Стрелкова: тез. докл. региональн. практич. конф. Калининград, 20 апреля 2001 г. С. 76–77.

Стрелкова, О.В. Формирование психологической культуры детей старшего дошкольного возраста: метод. рекомендации / О.В. Стрелкова; Комитет по социальным вопросам мэрии г. Калининграда, Центр социальной помощи семье и детям. Калининград, 2001.

Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. СПб., 1999.

Hill, I. Child development / I. Hill // The scientific principles of psychopathology / ed. by P. McGuffin, M.F. Shanks, R.J. Yodgson. L.: Grune a. Stratton, 1984. P. 191–226.

Kempl, H.C. Foreword / H.C. Kempl // The abused child: A multidisciplinary approach to developmental issues and treatment / ed. by H.P. Martin, C.H. Kempe. Cambridge: Ballinger Publ., 1976. P. 11–14.

Norwood, R. Women who love too much / R. Norwood. London: Arrow, 1986.

Rogers, C. Carl Rogers on encounter groups / C. Rogers. New York, 1970.

Surwit, R. Behavioral Approaches to Cardio-vascular Disease / R. Surwit, R. Williams, D. Shapiro. New York; London, 1982.

Webb, N.B. Play Therapy with Children / N.B. Webb. New York, 1991.

Содержание

Предисловие	3
<i>ГЛАВА 1.</i> Психологическая культура и детская субкультура	6
<i>ГЛАВА 2.</i> Влияние сверстников на формирование психологической культуры детей старшего дошкольного возраста. . .	23
<i>ГЛАВА 3.</i> Психологическая культура семьи и ее воспитательное значение	36
<i>ГЛАВА 4.</i> Влияние психологической культуры родителей на психологическую культуру детей	55
<i>ГЛАВА 5.</i> Особенности профессиональной психологической культуры воспитателя как фактор педагогического взаимодействия.	64
<i>ГЛАВА 6.</i> Специфика проявления психологической культуры воспитателя во взаимодействии с детьми старшего дошкольного возраста	78
<i>ГЛАВА 7.</i> Психологическая культура дошкольников и формирование взаимоотношений в группе сверстников	83
Заключение	104
Литература	107

Учебное издание

Коломинский Яков Львович
Стрелкова Ольга Викторовна

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЕТСТВА

Пособие для педагогов учреждений дошкольного образования

Редактор *Е.В. Савицкая*
Художественный редактор *Т.В. Шабунько*
Технический редактор *Н.А. Лебедевич*
Корректор *Н.Г. Баранова*
Компьютерная верстка *Д.И. Дыбовского*

Подписано в печать 18.11.2013. Формат 84×108/32.

Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman». Офсетная печать.

Усл. печ. л. 5,88. Уч.-изд. л. 6,2. Тираж 1000 экз. Заказ

Республиканское унитарное предприятие «Издательство “Высшая школа”».

ЛИ № 02330/0494062 от 03.02.2009. Пр. Победителей, 11, 220048, Минск.

e-mail: market@vshph.com <http://vshph.com>

Открытое акционерное общество «Красная звезда».

ЛП № 02330/0552716 от 03.04.2009. 1-й Загородный пер., 3, 220073, Минск.

Коломинский, Я. Л.

- К61 Психологическая культура детства : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Я. Л. Коломинский, О. В. Стрелкова. – Минск : Выш. шк., 2013. – 109 с . ISBN 978-985-06-1953-2.

На современном научном уровне рассматривается актуальная проблема психологической культуры педагогов, родителей и детей. Особое внимание авторы уделяют детской субкультуре, ее коммуникативной составляющей. На богатом фактическом материале прослеживается влияние психологической культуры на взаимоотношения взрослых и детей, на психологический климат в группе дошкольников.

Для педагогов учреждений дошкольного образования.

УДК 159.922.7
ББК 88.8

Издательство «Вышэйшая школа»



**Книги по издательской цене
(с доставкой, оптом и в розницу)
можно приобрести по адресу:**

УП «Издательство “Вышэйшая школа”»

пр. Победителей, 11
220048, Минск, Республика Беларусь

Тел.: (+375-17) 203-67-38, 203-99-35

Факс: (+375-17) 203-54-15

<http://vshph.com>

e-mail: market@vshph.com

Мы рады работать для Вас!