МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
С С С Р

Московский ордена Ленина, ордена Октябрьской Революции и
ордена Трудового Красного Знамени
государственный университет имени М.В.Ломоносова

Факультет психологии

На правах рукописи

ХЮВЕШ ИМРЕНЕ

УДК 152.26

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ НА РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

(19.00.07 - педагогическая и возрастная психология)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель -

чл.-корр. АПН СССР,
доктор психологических
наук, профессор

Д.Б.Эльконин

кандидат психологических
наук, доцент

Л.Ф.Обухова

Москва - 1987 г.

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

Глава I.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

§ I. Роль среды в онтогенетическом развитии ребенка II

§ 2. Принципы формирования полноценных взаимоотношений ребенка и взрослого в детском учреждении I4

Глава II.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ВХОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В НОВУЮ СОЦИАЛЬНУЮ СИТУАЦИЮ

§ I. Особенности объекта исследования 27

§ 2. Метод и условия исследования 32

Глава III.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ НА РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА

§ I. Анализ дифференциации социальной ситуации 4I

§ 2. Количественный анализ типичных форм активности ребенка 94

§ 3. Анализ долговременной динамики изменения отношений к людям и предметам I03-II5

Глава IУ.

ИСТОРИЯ ДВУХ ДЕТЕЙ

§ I. Принцип выбора II6

§ 2. История Тамаша II7

§ 3. История Сили I25

ЗАКЛЮЧЕНИЕ I52

ЛИТЕРАТУРА I56

В В Е Д Е Н И Е

Актуальность темы исследования. В последнее время в системе общественного воспитания возрастает число трудновоспитуемых детей, и все более остро встает проблема "неадаптированных" детей. Исследования обычно выявляют особенности такого феномена лишь тогда, когда уже сформировались нежелательные характерные черты ребенка. Изучение этого вопроса касается в основном проявлений трудновоспитуемости в подростковом возрасте. В связи с этим большое значение имеют методы исследования, разработанные, в частности, при изучении этапов нравственного развития личности, формирования характера (А.В.Запорожец, Л.И.Божович и др.). Важный аспект исследования данной проблемы - дифференциация основных условий, в которых проявляется неадекватное отношение ребенка к окружающей социальной среде.

В современной психологии установлено, что проблема неадаптированности индивида к социальной среде требует комплексного подхода. В венгерской научной литературе подобные исследования выступают под общим названием - педагогическая социальная психология (Мереи Ф., Патаки Ф., Ормаи В., Яро К. и др.). Для решения этого вопроса важны этно-психологические работы (М.Мид, Леви-Брюль, Э.Эриксон и др.). Но особенно важными являются исследования генетического характера, когда изучается процесс возникновения новых социальных отношений, например, в группе у детей раннего и дошкольного возраста (Д.Б.Эльконин, Герман А. и др.).

Исследование того момента, когда ребенок поступает в детский сад, является особенно актуальным, поскольку в странах социальной ориентации практически все дети охвачены системой

общественного воспитания. Вхождение ребенка в групповую жизнь, формирование тех условий, которые обеспечивают психологический комфорт детей, во многом зависит от взрослых, при осуществлении дифференцированного подхода к детям.

Известны в литературе исследования, посвященные вопросу адаптации в раннем этапе развития, касающиеся либо психофизиологических аспектов поведения (например, Тонкова-Ямпольская), либо рассматривающие этот вопрос с точки зрения депривации - отделения ребенка от матери (А.Бандура, Л.Боулби и др.). Н.Д.Ватутиной изучена проблема поступления 3-х летнего ребенка в детский сад с психолого-педагогической точки зрения, и ею дан разносторонний анализ режимных моментов, обеспечивающих преодоление этого трудного периода.

Однако актуальность нашего исследования определяет то обстоятельство, что в проведенных работах недостаточно раскрыта сущность психологического аспекта вхождения ребенка в новую социальную ситуацию. Исключение составляют, с научной точки зрения, работы венгерского врача и психолога Эмми Пиклер и ее сотрудников, в которых дан разносторонний анализ осуществления и влияния дифференцированного подхода к детям на раннем этапе их развития. В Государственном Методологическом Институте Домов Ребенка, в "Лоци" показаны возможности преодоления госпитализма, как одного из основных проявлений неадаптивности. В специально разработанной системе всестороннего воспитания детей от 0-я до 3-х лет доказано, что в зависимости от взаимоотношений между ребенком и взрослым, от условий организации социальной среды, от учета индивидуальных проявлений активности ребенка формируется гармонически развитая личность. Существенным моментом в развитии детей считается в модели "Лоци" предоставление ребенку взрослыми возможности самостоятельной актив-

ности, в форме социальных ожиданий - с самого начала жизни ребенка. В этой системе взрослый постоянно ориентирует ребенка в явлениях и их причинах, в том, что с ним происходит, что с ним делается и т.д. При этом, в общении взрослых и детей преобладает личный контакт, в котором для взрослого важна инициативность, масштаб познавательной деятельности и социальная активность ребенка. Основной целью взрослого является обеспечение стабильности во взаимоотношениях с детьми.

Проведенное нами исследование впервые изучает возможность применения концепции Э.Пиклер и ее сотрудников в условиях общественного воспитания, в обыкновенном детском саду.

Цель исследования. Выявление условий успешного вхождения 3-х летних детей в новую социальную ситуацию при дифференцированном подходе к ребенку. Реализация этой цели предполагает решение следующих задач: I) Психолого-педагогический анализ возникающих микроситуаций, в зависимости от специфики взаимоотношений взрослого и ребенка; 2) эмпирическое выявление взаимообусловленности отношения ребенка к людям и отношения к предмету, выявление специфики изменений в процессе их становления; 3) разработка системы анализа лонгитюдинального исследования для выявления динамики отношений в группе.

Гипотеза исследования. В данной работе предполагалось, что в процессе формирования взаимоотношений необходим дифференцированный учет взрослыми активной роли ребенка в построении новой системы отношений. Благодаря предъявлению ребенку требований в форме социальных ожиданий, открывающих возможность ориентаций в окружающей действительности, возникает взаимопонимание между взрослыми и детьми.

Метод исследования. Особенности избранных методов опреде-

ляется тем, что исследование проводилось в реальной жизненной ситуации в детском саду, на протяжении 8-ми месяцев.

Сама ситуация исследования была специально организована. Предварительно, на протяжении одного года с помощью фото- и видеорегистрации микроситуаций анализировался стиль работы педагога и связанные с ним разные формы активности детей. Анализ этого материала совместно с воспитательницей впервые для нее позволил наглядно продемонстрировать основные принципы дифференцированного подхода к детям, разработанные Э.Пиклер. Таким образом, у педагога формировалась мотивация в создании иных условий развития детей в группе, которые состояли в предоставлении большей самостоятельности ребенку в форме альтернативных предложений, без жестких требований беспрекословного подчинения им.

Одновременно с этим воспитательница получила опыт стиля взаимоотношения с экспериментатором, который постоянно подчеркивал лишь позитивные моменты в ее работе, и только в редких случаях, совместно с ней анализировались грубые ошибки в обращении с детьми. Благодаря этому у воспитательницы постепенно формировалось рефлексивное отношение к своей деятельности, стремление к постепенной коррекции воспитательной работы, которая отражалась в обогащении содержания педагогического дневника. Сознательность в управлении педагогическим процессом с помощью анализа записей в дневнике постепенно формировалась у педагога, и становилась существенным компонентом в реализации данного исследования.

Таким образом, воспитательница была специально подготовлена нами для проведения длительного, лонгитюдинального естественного эксперимента.

Особенность этого эксперимента заключается в том, что микроситуации жизни детей и взрослых фиксировались в начальном периоде пребывания детей в детском саду с помощью фоторегистрации и одновременно с помощью записи в протоколе. Ряд приемов, специально использованных в исследовании, позволили экспериментатору и фотографу находиться в группе детей и при этом не нарушать естественность жизненных ситуаций.

В основной части исследования экспериментатор направлял деятельность воспитательницы в соответствии с наиболее важными "знаками" ситуаций.

Собранный материал 76 микроситуаций, и более 1000 фотографий, был подвергнут качественному и количественному анализу, с помощью ЭВМ.

Были проанализированы 2 системы отношений в микроситуациях, в 3-х периодах пребывания детей в детском саду, с сентября 1982-го по апрель 1983-го года. Первую систему составляет отношение ребенка к людям, а вторую - отношение к предмету. Установлены этапы, ступени становления этих отношений в процессе вхождения ребенка в новую социальную ситуацию, и с помощью анализа на ЭВМ выявлена тесная взаимосвязь и взаимообусловленность этих систем отношений.

Выявленные с помощью ЭВМ закономерные связи между отношением к людям и отношением к предмету проиллюстрированы в работе подробным анализом некоторых микроситуаций и историями развития двух детей. Один из них имел большие трудности вхождения в новую социальную ситуацию. Другой мальчик отличался тем, что был готов установить отношения и со взрослыми и с детьми, и в этом смысле он обычный ребенок.

Научная новизна исследования. На основе результатов ис-

следования проанализирована особенность взаимоотношения самостоятельной активности трехлетнего ребенка и динамики социальной ситуации; обнаружена закономерная взаимосвязь социальных отношений и предметно-орудийных форм действия в естественных условиях жизни ребенка, в детском саду.

Разработка специального варианта наблюдения социальных микроситуаций у детей младшего дошкольного возраста представляет определенную новизну как в технике организации наблюдения, так и в критериях и принципах анализа полученного материала. Заснятое на фотопленку протекание микроситуаций, то есть иллюстрированные протоколы составляют многоуровневый материал для анализа и творческого "диалога" между педагогом и психологом.

Теоретическое значение данного исследования состоит в том, что выявляется специфика активного взаимодействия взрослого и трехлетнего ребенка и его социального микромира. При этом предполагается, что условия и возможности развития проявляются в конкретных социальных ситуациях, на фоне которых осуществляется предметно-орудийная деятельность человека, детерминирующая его психику.

Поскольку внешняя и внутренняя форма действия существуют в единстве противоположностей и взаимопроникают друг друга, то социальная форма и предметное действие неразрывно связаны между собой. В процессе развития существует основное противоречие: с одной стороны - при усвоении знаний - постепенно возрастает самостоятельность индивида в онтогенезе, с другой стороны - и именно в учреждениях - усиливается тенденция и требование к совместной деятельности людей. В зависимости от содержания и организации социальной среды - как показано

в нашей работе - такое противоречие характеризует формирующиеся отношения участников конкретной социальной ситуации.

В микроанализе естественных ситуаций раскрывается процесс дифференцирования этих ситуаций трехлетним ребенком и формирование его ориентировки в них. Выявляются условия и возможности, предоставляемые взрослыми в форме социальных ожиданий, в которых кроются психологические средства познания ребенком окружающей действительности.

Практическое значение. Полученные материалы имеют важные практические значения. Они показывают значимость дифференцированного подхода, учитывающего самостоятельную активность ребенка в установлении взаимопонимания, как необходимое условие формирования полноценных социальных отношений в детском учреждении.

Само исследование носит характер психолого-педагогического эксперимента, и поэтому его результаты непосредственно отражаются в практике воспитания детей. Результаты исследования и выводы из него имеют значение для обучения воспитателей детских учреждений. Материалы исследования могут служить для проведения практикума студентов психологических факультетов.

Внедрение исследования. На основе результатов и фактического материала нами разработан экспериментальный цикл практикума и семинарий в обучении психологов и педагогов. Применяемый метод обучения носит характер прожективного теста для выявления чувствительности и восприятия структуры социальной ситуации. В Будапештском университете им. ЭЛТЭ, начиная с 1983-го года, в обучении психологов применяется собранный нами материал.

В 1984-ом году начиналось внедрение этого метода в Горьковском Государственном Педагогическом Институте для студентов

и слушателей ФПК. В I983-ем и I984-ом годах использовались материалы исследования в Венгрии для слушателей ФПК педагогов (Будапешт, Бая, Вац.).

Апробация работы состоялась на заседании кафедры детской и возрастной психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Некоторые материалы исследования докладывались на УI Научной конференции венгерских психологов (Будапешт, I983 г.); на X Конференции социалистических стран по дошкольному воспитанию (Москва, I984 г.); на УП Научной конференции венгерских психологов (Будапешт, I985 г.); на Научной конференции Горьковского отделения общества психологов СССР (Горький, I986 г.).

Публикации: по теме диссертации опубликовано II печатных работ.

Структура работы: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, объем - стр., библиографии, в отдельном томе Приложении. Изложенный материал проиллюстрирован 29 фотографиями, I2 таблицами, 20 рисунками (начерчены на ЭВМ). Список литературы включает I65 наименований на русском, венгерском и на других иностранных языках. В Приложении 29 протоколов, 230 фотографий, 80 рисунков.

Глава I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

§ I. Роль среды в психологическом развитии ребенка.

Человек с самого рождения активно вступает во взаимодействие с окружающей действительностью, следовательно, он одновременно является объектом и субъектом общественных отношений: "Как само общество производит человека как человека, так и он производит общество." (К.Маркс, Ф.Энгельс, I956). Для объяснения сущности психического развития ребенка исходным является понимание социальной среды. "... Среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, в роли источника развития..." - писал Л.С.Выготский (I984, с. 395). По мнению Л.С.Выготского, среду нельзя рассматривать абсолютно. Существенным моментом для определения влияния среды на психическое развитие человека выступает то, как он относится к этой среде, его переживание. Переживание какой-либо ситуации определяется тем, какое значение для человека имеет эта ситуация. Поэтому влияние среды на различных психологических возрастных ступенях приобретает всякий раз иное значение.

Мысли Л.С.Выготского созвучны идеям А.Валлона, согласно которым внешние воздействия не просто преломляются внутренними условиями, но и в свою очередь сами преобразуются в эти внутренние условия. Причина и следствие постоянно меняются местами в этом психологическом взаимодействии с окружающей средой (Wallon , I956). А.Валлон и Л.С.Выготский с разных сторон обосновали теорию психического развития, вскрыв диалек-

тику его механизмов и объяснив специфику человеческого развития, его активный характер. Общность этих теоретических позиций заключается в том, что относительность среды выражается в отношениях и значениях, которые формируются в человеческих действиях, в деятельности между людьми, между взрослым и ребенком. Исходным моментом для всех динамических изменений на различных этапах возрастного цикла является социальная ситуация развития, в которой "складывается совершенно своеобразное, специфическое, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной" (Выготский, I984, с. 258).

Д.Б.Эльконин подчеркивает, что и сама социальная ситуация развивается для человека в ее изменяющемся значении, создавая основу индивидуального опыта (Эльконин, I978). Значимость индивидуального опыта также выступает в концепции В.Н.Мясищева, который пишет о том, что "психическое отношение выражает активную, избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков. Чем богаче индивидуальность, тем шире опыт, тем более опосредованы ее реакции" (Мясищев, I948, с. I80). Отсюда следует, что поступки человека постепенно перестают определяться ситуацией момента - рамки актуальной ситуации расширяются ретроспективно и перспективно.

В теории деятельности, выдвинутой А.Н.Леонтьевым, показано, что движущей силой развития выступает собственная деятельность человека. Изучая ведущие типы деятельности, он показал, что в них формируются и перестраиваются психические процессы, то есть подготавливается переход от одного типа ведущей деятельности к другому (... Леонтьев, I98I). На этой основе

Д.Б.Эльконин создал систему возрастной периодизации, объединив идею ведущего типа деятельности с особенностями социальной ситуации развития. Он выбрал три основных критерия периодизации: I. Социальная ситуация развития. 2. Ведущий тип деятельности. 3. Личностные новообразования (Эльконин, I97I). Сама эта иерархия выражает подчиненность возникновения личностных новообразований ребенка социальной ситуации развития и ведущей деятельности. Ведущие деятельности не "даны" человеку, а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь.

Общетеоретическое значение упомянутых работ заключается в том, что они раскрывают роль структуры и динамики социальной ситуации для развития психических функций в онтогенезе.

Изучая процесс и механизм формирования активной позиции ребенка в рамках семейной жизни, венгерский психолог М.Кечки делает важный вывод. Она доказывает, что неправильно рассматривать среду как нечто внешнее, так как для индивидов она содержит и его самого, то есть его <u>отношения</u> к себе и к окружающей действительности (Кечки, I98I, с. I6).

Теоретическая разработка этого вопроса представлена в исследованиях Л.С.Выготского следующим образом: "Поведение индивида идентично социальному поведению. Высший фундаментальный закон психологии поведения заключается в том, что мы ведем себя по отношению к самим себе так, как мы ведем себя по отношению к другим. Существует социальное поведение по отношению к самому себе, и если мы усвоим функцию командования по отношению к другим, применение этой функции к самому себе представляет в сущности тот же самый процесс. Но подчинение своих действий собственной власти необходимо требует в качестве предпо-

сылки осознания этих действий".(Выготский, I984, с. 225). А.Валлон считает, что на протяжении всей жизни существует обмен знаками, которые во многих случаях не контролируются сознанием. Основу отношений между людьми он видит в знаках, которые подают друг другу люди посредством мимики, жестов, телодвижений, то есть в тех средствах невербальной коммуникации, которые часто не попадают в сферу сознания, но которые выражают отношение к окружающим. (Wallon , I953).

Изучая употребления знаков и развитие этой функции, Л.С.Выготский подошел к решению проблемы возникновения символической деятельности. Он считает, что эта деятельность не изобретается ребенком и не заучивается им. Знак возникает в результате сложного процесса развития, в начале которого стоит "переходная, смешанная форма, соединяющая в себе натуральное и культурное в поведении ребенка" (Выготский, I984, с. I4).

Освоение ребенком социальной действительности зависит прежде всего от организации тех условий, в которых осуществляется осознание собственных действий в неразрывной связи с осознанием содержания действий взрослого.

"Для достижения этой цели,- пишет Л.С.Выготский, - ... прежде всего должна дифференцироваться, выделиться, оформиться в переживаниях младенца его совместная деятельность с другим человеком в конкретной ситуации (Там же, с. 305).

§ 2. Принципы формирования полноценных взаимоотношений ребенка и взрослого в детском учреждении

Социальная ситуация развития по своей структуре представляет собой сложную систему внешних и внутренних условий и явля-

ется тем источником, в котором осуществляется развитие психики ребенка и формируются взаимоотношения с другими людьми.

Подъем ребенка по возрастной лестнице происходит благодаря его приобщению к человеческому образу жизни с его исторически сложившимися особенностями обучения и воспитания. Общество создает специальные институты, в которых взрослые целенаправленно организуют условия для эффективного приобщения ребенка к материальной и духовной культуре данного общества. От качества организации этой специфической социальной среды во многом зависит развитие будущего поколения.

Эта проблема остро выступает в тех исследованиях, которые анализируют развитие детей, в детских учреждениях закрытого типа. В работах Р.Спитца, Л.Боулби, Э.Пиклер, Н.М.Щелованова, Н.М.Аксариной и др. выявлен "синдром госпитализации", синдром "дефицита общения" (Spitz , I945, Bowlby , I953, Pikler, I955, I979, Щелованов, Аксарина, I955). Его симптомы: безынициативность, отсутствие у детей необходимых проявлений волевых усилий, самостоятельности, активности и вариативности в действии. Именно эти исследователи впервые обратили внимание на тот факт, что в условиях госпитализма не формируются личностные, избирательные отношения ребенка к окружающей действительности.

Результаты коррекционной работы с такими детьми дают основу для выявления тех общих принципов, которые могут быть применены в разнообразных условиях общественного воспитания.

В ходе развития психических процессов особое место занимает тот тип социальной ситуации, формирующейся в рамках учреждений общественного воспитания, в которых общение со взрослыми служит основным путем проявления собственной активности ребен-

ка (Лисина, I974). Однако недостаточная степень активности со стороны ребенка или же полное ее непроявление часто является препятствием к формированию общения и выполнению совместных действий (**Tardos** , I964). Повышенная роль общения с ребенком на практике также лишает его инициативности, осознания своих возможностей, не создает основ для развития любопытства (**Pikler** , I983). Воспитывает детей то, что они сами делают, а не то, что делает "учитель"; важно не то, что мы даем, а то, что мы получаем; только через свою самостоятельность ребенок изменяется - подчеркивал Л.С.Выготский.(I982, с. I95).

Подобное понимание принципа развития выражено и в концепции венгерского врача-психолога Эмми Пиклер. Пиклер и ее сотрудниками разработана целостная система воспитания детей от рождения до трех лет, в которой важнейшим аспектом является опора на собственный жизненный опыт индивида, на способ участия его в стабильных отношениях, которые складываются у него из повседневной практики, из того, как и каким образом он узнает то, что видит, что делает. На основе практического осуществления концепции Э.Пиклер, более 37 лет назад в Будапеште был создан Государственный Методологический Институт Домов Ребенка под названием "Лоци". В этой модели всестороннего воспитания детей раннего возраста доказано, что теоретические положения только тогда становятся убеждениями, формируя правильные жизненные ориентации, когда они совпадают в практикой. (**David** , **Appel** , I973).

В "Лоци" ярко показано, что на раннем этапе развития психических функций, возможность осознания себя как объекта и как субъекта, зависит от условий и примененных психологических средств, а это, в свою очередь, тесно связано с различными формами самостоятельной активности ребенка и его эмоциональ-

ными состояниями, переживанием стабильности при участии в межличностных отношениях (Пиклер, 1975, Фалк, 1975, Дехелан, Хевеши, Середи, Тардош, 1975).[x]

Целостная система воспитания в модели "Лоци" основывается на создании условий, обеспечивающих формирование стабильных межличностных отношений между ребенком и взрослым, неразрывно связанных с собственной, инициативной и активной деятельностью ребенка как в социальных, так и в предметных отношениях. Гармония развития личности и онтогенезе - в этом смысле - зависит от того, как ребенок понимает и умеет "встроить в себя" усвоенные знания об окружающей действительности.

Э.Пиклер и ее сотрудники считают, что в основе оптимальных условий развития лежит умение взрослых создавать целостную систему взаимной ориентации. Ведущей в этом процессе является

---

x Исследуя модель "Лоци", последователи Валлона, П.Вайэ и П.Тулуз считают, что в этой концепции выступает теоретическое положение о развитии как "авто-конструкции", подобно концепции развития личности К.Роджерса (Vayer , Toulouse , 1982). Мы подчеркиваем тот принцип этой системы, что динамика действий и отношений зависит не только от характера взаимодействий с окружающей средой, но и от специфики этой среды, в которой созданы возможности для взаимопонимания взрослого и ребенка на основе ориентации. В этой связи французские психологи ссылаются на работы советских психологов А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина и В.В.Давидова, а также подробно излагают концепцию П.Я.Гальперина, как сходную с практическими положениями Э.Пиклер.

Описание целостной системы воспитания в "Лоци" не входит в наши задачи. Выделяя основные положения системы Э,Пиклер, мы хотим лишь показать исходную позицию для нашей дальнейшей работы.

ориентация взрослого на знаки и сигналы, идущие от детей, как на показатели активности и соучастия ребенка во взаимодействиях. Стабильность отношений формируется постепенно, в процессе взаимопонимания, в котором чередуется понимание ребенка взрослым и понимание ребенком действий и ожиданий взрослого.

Осуществление такого процесса возможно лишь тогда, когда воспитатели постоянные, "близкие" к ребенку люди, если они знают и понимают особенности индивидуального развития этого ребенка. Такой принцип более ярко проявляется в условиях дома ребенка, но он присущ учреждениям любого типа. В модели "Лоци" этому принципу - принципу постоянства и стабильности отношений - уделяется особое внимание в создании интимных ситуаций в уходе за детьми, в кормлении, на прогулках, в игре и т.д. Интимность контактов выражается в том, каким образом взрослый информирует ребенка о своих действиях, при этом он терпеливо, не спеша, может ждать особенного, личностного проявления активности ребенка в общении, в совместной деятельности, Так как такой подход осуществляется по отношению к каждому ребенку, дети очень рано привыкают и понимают такой тип обращения в группе, могут ждать и уважать такую возможность. Если ребенок наедине или со сверстниками занят, взрослый обычно прямо не вмешивается даже при мелких конфликтах, предоставляя возможность самим детям встречаться с естественной, проблемной ситуацией, самим урегулировать свое поведение. На наш взгляд, при таком отношении к ребенку признается право ребенка на то, что он сам, на свою ответственность может действовать, заканчивать начатое действие, может сам выбирать направление своего внимания.

Такой подход возможен лишь тогда, когда взрослый всесторонне знает ребенка и понимает возможность его актуального и потенциального развития. В этом смысле воспитатели не оставляют ребенка наедине с самим собой, их интимное взаимоотношение как бы фон всей жизнедеятельности детей. Это дает уверенность ребенку, которая сочетается с уважением друг друга и уважением самостоятельно действующего ребенка. В "Лоци" предоставлены возможности и созданы условия для развития у ребенка свободной двигательной активности, проявления инициативы, самостоятельности в игровой деятельности и т.д. В нем взрослому отводится роль сознательного участника и организатора условий, которые являются опосредствующим фактором развития ребенка. Задача взрослого состоит в том, чтобы понять проявления ребенка и правильно, адекватно их интерпретировать, найти основы для диалога и сотрудничества с ним. Во всех сферах деятельности уровень развития детей определяется характером их инициативности, ориентировки, самостоятельной активности, которые зависят, в свою очередь, от внутренних и внешних условий развития. Роль взрослого - сознательно создать условия для кооперации, в которой проявляется соответствующая взаимность и взаимопонимание ее участников, на фоне благополучного, комфортного психического состояния ребенка. Качество и количество помощи и требования со стороны взрослого тесно связаны с уровнем развития каждого ребенка, а не только с задачами развития, поставленными самим взрослым. В этом смысле ход развития определяется устойчивостью усвоенных знаний, зависящих от комплексного психического содержания взаимодействий, которое сформировалось в процессе самостоятельной активности ребенка. При этом самостоятельность понимается не как самоцель,

как это иногда наблюдается при интерпретации автономии, а как степень и характер индивидуального ориентировочного усилия, вложенного в действие, в соответствии с требованиями и условиями социальной среды. Мы подчеркиваем здесь сам способ и качество процесса усвоения, так как он определяет формирование новых потребностей и характер применения ребенком усвоенных психических средств ориентации в ситуации.

В связи с этим мы считаем, что если инициатива ребенка важна взрослому, и если он понимает и адекватно отвечает на эти инициативные проявления - которые в совместной деятельности имеют социальное значение, - то развивается у ребенка желаемая социальная потребность, потребность в другом человеке. Таким образом, вырисовываются основные предпосылки и характер формирования отношений ребенка с окружающей действительностью. К сожалению, считает Э.Пиклер, взрослые обычно сами решают, что должен знать ребенок, когда и как он должен действовать, и помогая ребенку, обучают его, не предоставляя возможности активно ориентироваться в условиях собственного действия.

В модели "Лоци" особенно значимым является создание условий для спокойного, комфортного психического состояния детей, обеспечивающих относительную свободу их действий. Только тот ребенок умеет активно играть, который постоянно чувствует спокойствие, психический комфорт, предоставленные ему взрослыми (Tardos , 1975). О психологическом климате пишет М.Винце, характеризуя условия, которые считаются необходимыми для формирования гармонических взаимоотношений между взрослым и ребенком. Социальная ситуация воспитания в системе "Лоци" характеризуется, прежде всего, ровным, стабильным эмоциональным климатом, в котором ребенок не испытывает, например, агрессии

со стороны взрослых. В то же время взрослый стремится понять причину возникшей агрессии ребенка. Терпеливость взрослого сочетается с последовательными требованиями того, чтобы ребенок понял и "встроил в себя" правила групповой жизни (Vincze , 1984).

В воспитательной системе "Лоци", ребенок с первого дня своей жизни считается разумным партнером, которого постоянно информируют о том, что с ним происходит, о том, что явления имеют свою причину и следствия. Таким образом, в основе воспитательного подхода лежит принцип, что ребенок сам, на своем уровне развития может познать окружающую среду. Переживание ребенком своего чувства безопасности, уверенности в себе возможно лишь при разумном организованном порядке внешних условий в сочетании с внутренней свободой ребенка. Этот принцип позволяет создать возможность для познания действительности на основе инициативной, самостоятельной деятельности ребенка, с учетом его индивидуального ритма развития.

Сознательное отношение взрослого проявляется в том, каким образом он сумеет предоставить ребенку альтернативы действия, выбор и возможность закончить значимые для него действия В системе "Лоци" не существует непосредственного обучения ребенка тому, что твердое, а что сладкое, что жидкое, а что мягкое. Однако взрослыми постоянно обдумывается организация условий, в которых ребенок проявляет интерес к предмету, к явлению, наедине действуя с ним, или опосредованно, в совместной деятельности со взрослым, овладевая новыми знаниями. Таким образом, ребенку предоставляется возможность расширить свой индивидуальный опыт путем активных действий.

В таком климате воспитания исходным положением является

то, что ребенок сам важен для взрослого, но взрослый не выступает в роли судьи детского поступка (**Vincze** , I984). В таких условиях имеет место социально опосредованная возможность развития, в результате которого формируются своеобразные формы человеческого поведения, "отличные как от спонтанных, так и от реактивных процессов" (Выготский, I984, с. 80).

Если с самого рождения ребенка взрослый не обращает достаточного внимания на знаки, идущие от него, на его инициативные проявления, то ребенок привыкает к этому. У него формируется установка на подражание, на повторение, на внешнее подкрепление, которые часто рассматриваются как основные элементы развития, а не как следствие социальных отношений в процессе онтогенеза (**Pikler** , I983).

При формировании отношений ребенка с окружающей средой существенным является характер соучастия его в действиях, в общении со взрослыми. Анализируя эти отношения, Ю.Фалк пишет о том, что в системе "Лоци" взрослый не требует общения от ребенка, его соучастия во взаимодействии, но предоставляет ему возможности для этого, ждет их от него, признает и поощряет их. В то же время автор подчеркивает, что несвоевременное требование к проявлению самостоятельности, которая не совпадает с эмоциональной и социальной зрелостью ребенка, приводит к формированию чувства неуверенности в себе, к проявлению эмоциональных "бурь", к переживанию чувства одиночества. В этом случае самостоятельность выступает лишь как "псевдоавтономия" (**Falk** , I980).

С психологической точки зрения важен не только объективный результат действия, или "акта", а то личностное значение, которое имеет акт для самого субъекта. Во всяком акте, как это

считает Ж.Политцер, воплощается какая-то сторона человеческого я" (Politzer, 1928). "Суть того изменения, которое вносит подобная точка зрения в психологию, заключается в противопоставлении человека процессам, в умении видеть "человека, который работает", в переходе из натурального плана в план человеческий ... и можно сказать вместе с Политцером, что концепция детерминизма гуманизируется" (Выготский, 1960, с. 118).

Действительным осуществлением такого подхода выступает модель "Лоци", в системе которой с самого рождения ребенка созданы условия для переживания в совместной деятельности своих усилий, дифференциация отношения к миру.

Исследуя систему воспитания Э.Пиклер, Т.П.Чиркова, которая непосредственно наблюдала жизнь детей "Лоци", пишет: "Те младенцы и маленькие дети, которые усиленно привязываются к одному, "близкому" взрослому, много двигаются, резвятся, всегда хотят или не хотят чего-то, настаивают на своих привычках, если что-нибудь происходит не так, как бы они хотели, более требовательны, то есть более активны. Но разве не это главное в поведении ребенка, в его полноценном развитии!" (Чиркова, 1986). В раннем детстве при воспитании детей особенно тревожит нас безынициативность, безволие, слепое послушание взрослого, безличность в отношениях, как показатели неблагоприятного хода развития. Отсюда можно заключить, что активный характер жизнедеятельности ребенка формируется при создании соответствующих отношений ребенка и близкого взрослого, т.е. самостоятельности ориентации в окружающем, постоянства и интимности взаимоотношений, взаимопонимания и уважения друг друга.

Обобщая эти принципы, нужно подчеркнуть, то важное обсто-

ятельств, при котором ребенок сам был бы заинтересован обучаться у взрослого на основе своего соучастия в познании окружающей действительности. В противном случае внешние подкрепления, постоянное преимущество взрослого сформируют в ребенке чувство своей слабости. Л.И.Божович справедливо отмечает, что ... "движущей силой выступает не слабость ребенка перед окружающей средой, не стремление лишь приспособиться к ней, а напротив, стремление познать действительность и овладеть ею." (Божович, 1972, с. 32).

Такой подход принципиально отличается от концепций и исследований проблемы социального признания. Страстное желание социального признания, как принцип развития личности, занимает в некоторых психологических трудах особое место. Такое теоретическое положение выдвинуто Э.Эриксоном, Р.Сирсом, Т.Парсонсом и др. По мнению этих авторов, социальные воздействия последовательно навязываются обществом средствами подавления и регуляции "эго"-образований. При таком понимании формирования личности, она рассматривается как определяемое созреванием "эго"-процессов - антисоциальных, эгоистических влечений, желаний. Социальный характер поведения человека является приобретением, обусловленным внешними обстоятельствами. Такое одностороннее понимание процесса формирования личности содержит в себе попытку объяснить изменившееся отношение индивида к социальной среде.

Э.Эриксон выдвигает положение о социальной природе "эго" и считает, что общество передает индивиду особый стиль и способ синтеза своих переживаний, способ общения с самим собой. (Erikson , 1950). Под обществом здесь понимается совокупность индивидов, и социальная среда выступает как часть внеш-

него мира, определяющая, формирующая внутренний мир человека и его внешние социальные контакты. Важнейшим психологическим механизмом включения индивида в общество является его желание социального признания. Схематизируя, можно сказать, что в этой концепции развитие представляется как прибавление одного новообразования к другому, а не как качественное изменение организации развивающейся системы. Эта концепция привлекает внимание психологов тем, что в ней раскрыты способы индивида разрешать свои внутренние конфликты и противоречия, порожденные его столкновениями с социальной средой. Однако возникает вопрос: может ли выступать сам факт столкновения, конфликта в качестве закономерного и существенного источника онтогенетического развития? Таким образом, ни эта концепция, ни другие, в центре которых стоит теория конфликтов или интеракций, не могут в достаточной мере объяснить формирование систем стабильных человеческих отношений, в основе которых лежит совместная деятельность людей.

Как показывает опыт "Лоци", практически вся личная активность младенца вливается в русло его социальных отношений, но это не значит, что исходной и основной потребностью является потребность в оценке другого человека. Такая потребность возникает в процессе развития как следствие характерных взаимоотношений и отнюдь не может выступать как основа человеческих отношений.

Ознакомившись с концепцией и практическими результатами воспитания детей в системе "Лоци", П.Я.Гальперин в 1982-ом году писал: "У д-ра Эмми Пиклер есть ясное представление о том, каких детей она хочет воспитывать: активных, инициативных, самостоятельных и о соответствующих им формах поведения. У д-ра

Пиклер есть подробно и четко разработанная система условий, средств и приемов, обеспечивающих воспитание этих свойств и форм поведения - у всех детей без различия их происхождения.

Это соответствует моим представлениям о том, что конкретное содержание и конкретные структуры душевной деятельности формируются целиком в индивидуальном опыте. Но до сих пор я ограничивался формированием основных видов осмысленного действия человека и лишь теперь перехожу к формированию познавательных процессов, а д-р Пиклер уже давно и с высокой эффективностью формирует основные характеристики личности ребенка, не снимающие, а наоборот, открывающие возможности формирования его индивидуальности.

Она делает это по замечательной и тонкой уверенной интуиции, как настоящий подвижник высокого человеколюбия, - я с благоговением склоняюсь перед ее делом и ее личностью". (Гальперин, 1982).

Глава II

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ВХОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В НОВУЮ СОЦИАЛЬНУЮ СИТУАЦИЮ

§ I. Особенности объекта исследования.

Этапы социальной зрелости определяются общественными требованиями, и на основе этого выявляется, когда ребенок может поступать в детское учреждение. Определение границ детства и содержание задач развития отражает всегда систему ценностей данного общества, и в этом смысле, следовательно, и ценностную ориентацию общественных институтов.

Исследуя момент поступления ребенка в детский сад и изменение репертуара его поведения, мы стараемся выяснить, каким образом 3-х летний ребенок встречает новые условия, как он воспринимает социальную ситуацию. В возрасте 3-х лет ребенок уже имеет свой собственный опыт поведения, и владеет различными способами общения с окружающими; он более или менее сознательно относится к своим потребностям и желаниям, у него уже существуют свои привычки, он обладает многими умениями и знаниями.

Однако, когда ребенок приходит в детское учреждение из семьи, происходит серьезная перестройка всех его представлений и отношений с людьми. Известно, что кризис 3-х лет характеризуется появлением психологического новообразования "я сам". (Эльконин, I978; **Wallon** I965; **Hermann**, I979; **Kocski**, I978). При поступлении в детский сад такого ребенка, возникает глубокое противоречие между усиливающейся тенденцией к самостоятельности и новыми требованиями групповой жизни. Противоречие углубляется еще и в связи с тем, что ребенок вынужден оставаться вне семьи, среди незнакомых людей. Преодоление противоречия зависит, с одной стороны от того, насколько гармоничным был предыдущий период разви-

тия ребенка, а, с другой стороны, в каких условиях и каким образом взрослые учитывают своеобразие этого переходного периода.

Как известно, ребенок является не только объектом воспитательного воздействия, но и активным соучастником всего процесса воспитания. Постепенное возрастание роли самих детей в этом процессе, увеличение меры обратных связей есть показатель развития их как субъектов определенных видов деятельности (Pataki, 1982).

Нами изучается репертуар поведения 3-х летних детей в новой для них обстановке. В него входят индивидуальные проявления эмоций (тревожность, эмоциональная возбудимость и т.д.), тесно связанные с формами и качеством активности, которая рассматривается нами, вслед за В.П. Зинченко, как система операций (Зинченко, 1981).

В этой системе основополагающим является операция употребления знака. Знак "есть внешний вспомогательный стимул, внешнее средство автостимуляции" - организации собственного поведения (Выготский, 1984, с.16).

В процессе сложного вхождения ребенка в новую социальную ситуацию имеет место феномен интимизации (Кон, 1978; Hernadi, 1982). Принято считать, что существует исторически сложившееся, особенное, психическое притязание человека иметь свои предметы, окружать себя ими, выражать себя через их. На протяжении индивидуальной жизни интимизируется не только предмет, но и часть окружающей действительности. Таким образом происходит особое взаимовлияние человека и окружающей среды. Не только человек интимизирует предмет, предмет также оставляет свой отпечаток в нем, вызывает приятное чувство привязанности, уверенности и стабильности (Winnicott, 1964). В процессе интимизации частично происходит привыкание к окружающей среде. Психологической ценностью такого сос-

тояния является освобождение жизненных сил от вынужденной ориентировки, от напряженности, вызываемой незнакомым обстоятельством. Следовательно, интимизированное окружение создает для человека фон уверенности, безопасности в отношении тех событий, которые происходят в этой среде.

Как нам представляется, 3-х летний ребенок уже обладает такими структурами интимизации, различает социальные отношения и предметы не только по их функциям, но и по их личностным значениям, по "интимности". Поступая в детский сад, ребенок сталкивается и с проблемой "потери" своих любимых предметов, с тем, что игрушками надо делиться с другими детьми (и иногда взрослыми он оценивается на этом основании). При наблюдении маленьких детей в группе, в детском саду, часто можно видеть, как серьезно, иногда судорожно они относятся к своему собственному, привычному месту, стулу или чашке. Иногда сами взрослые не могут различать одинаковую по виду одежду, игрушки, но дети знают и ценят принадлежность этих предметов. Перед нами раскрывается тонкая дифференциация ребенком особенностей и значений предмета. Наиболее часто такое отношение выступает у тех детей, которые имели возможность интимизации на раннем этапе развития.

Анализируя вхождение ребенка в новую социальную ситуацию, при переходе из семьи в детский сад нельзя не учитывать поведение взрослого. Для сознательного взрослого существует общая и частная цель, которые неодинаково выступают для ребенка и взрослого в их совместной деятельности. На что взрослый ориентируется? Одним из основных ориентиров является самостоятельно действующий ребенок, так как в этом выступает степень осмысленности его действий.

Каким же образом взрослый предоставляет действующему ребенку ориентиры, создающие основу всякого обучения? Если условия организованы таким образом, что есть выбор альтернатив на основе внутренних и внешних возможностей, тогда мы будем говорить об относительной свободе действий, которая существенно отличается от спонтанности, от реактивности. Для организации этих условий необходимо учитывать, каким образом действующее лицо использует возможности, которые выступают в конкретных ситуациях. Это касается как двигательных, так и определенных мыслительных операций. Как уже было отмечено, аналогом такого подхода к детям может служить модель "Лоци". Опираясь на результаты воспитания в "Лоци", можно предполагать, что в зависимости от организации социальной ситуации, формирование структуры самосознания ребенка будет тесно связано с качеством его ориентировки в этой ситуации, и, с возможностями интимизации как в контактах с людьми, так и в действиях с предметами. Как отмечала М.И. Лисина, точное знание ребенком своих возможностей намного повышает адекватность его поведения, а "игнорирование ребенком своих реальных возможностей, наоборот, способствует нарушению гармонической структуры его личности, и приводит к отклонениям в развитии его характера" (Лисина, Сильвестру, 1983, с. 25).

В концепции Э. Пиклер, Ю. Фалк, А. Тардош, М. Винце обосновывается такой принцип оптимальных условий развития в раннем детстве, который упреждает неравномерность развития отдельных психических функций и конфликтов в формировании отношений.

В построении системы воспитания ребенка в детском учреждении надо учитывать сущность опосредованной природы психических процессов. Яркий пример такой возможности выступает в трудах венгерского психолога А. Герман, работы которой глубоко повлияли на

разработку педагогической программы детских садов, организованных в общественной системе воспитания, после освобождения Венгрии в I945 году (Hermann, I949, I982). Взгляды А. Герман во многом сходны с концепцией Э. Пиклер, и особенно в том, насколько важны как стабильные отношения и благополучные переживания, так и самостоятельная активность в развитии личности на раннем этапе онтогенеза ребенка.

У Герман, в книге "Воспитание человека человеком" подчеркнуто, что при поступлении в детский сад или в школу ребенок может испытывать тяжелые переживания, сопровождающиеся снижением его активности. А. Герман с психологической точки зрения считает важным, что взрослые должны понимать состояние ребенка, подготовить его к тому, что будет с ним происходить в детском саду или в школе, и ни в коем случае не обманывать его, не вводить в заблуждение относительно детского учреждения.

С точки зрения педагогического раскрытия новых проблем при поступлении в детский сад ценной является также работа Н.Д. Ватутиной, которая подчеркивает, что для маленького ребенка каждая ситуация может выступать событием необычайной важности (Ватутина, I983). В ее книге выявлено, что вследствие неполной информации, недостаточного жизненного опыта, невозможности критически осмыслить происходящее, ребенок воспринимает поступление в детское учреждение в совершенно иных масштабах, чем взрослые.

Как считает А. Герман, более проблематичным с психологической точки зрения является безразличное отношение ребенка к новой обстановке, если для него безразличны бесконтактность или поверхностные межличностные отношения. Это свидетельствует о том, что он уже привык к тому, что взрослые с ним что-то делают, и что его на самом деле не интересует то, что с ним происходит.

В нашей работе, на конкретных примерах, мы постараемся показать значимость, многообразие и активный характер вхождения 3-х летнего ребенка в новую социальную среду. Выбирая критерий самостоятельной активности и ее взаимосвязи с динамикой социальной ситуации, мы подчеркиваем значение такого характера активности маленького ребенка, который на наш взгляд, не был достаточно изучен и недостаточно признан ни в теоретическом, ни в практическом плане.

Исследованием репертуара поведения детей при поступлении в детский сад мы хотим показать сложность той обстановки, в которой не только 3-х летний ребенок, но и взрослые живут и действуют, а иногда встречаются с необычайными трудностями. Именно поэтому взрослые должны сознательно искать возможности, создавать условия, в которых дети не принуждаются к поверхностным социальным контактам и к любым действиям. Учет постепенности, создание возможностей дифференцировки ребенком новых условий может упреждать формирование нежелательных психических проявлений и диспропорциональности в развитии психики.

§ 2. Метод и условия исследования

Основным методом данного исследования был специальный вариант наблюдения социальной ситуации в естественных условиях (в обыкновенном детском саду), с применением формирующего эксперимента для повышения чувствительности взрослого к особенностям поведения ребенка в группе.

Выбранный нами аспект самостоятельной активности 3-х летнего ребенка, изучение его характерных черт создает определенные трудности. Так, методическая трудность заключается в том, что

в лабораторном эксперименте заранее можно изолировать какое-то явление, стараясь при этом искусственно оторвать его от других. Здесь перед испытуемым ставится "готовая" цель и поэтому сам процесс формирования цели обычно не исследуется (Леонтьев, 1972). Лабораторное исследование имеет возможности для организации специфических условий и создания более объективных категоризаций соответствующих явлений. Однако, при изучении динамики социальной ситуации и осуществляемого в ней репертуара поведения ребенка, использование лабораторного эксперимента невозможно. Только обращение к методу наблюдения позволяет сохранить целостность ситуации, учесть и изучать разнообразие и изменение самостоятельных действий ребенка.

Хотя в психологической литературе охарактеризована социальная ситуация развития 3-х летнего ребенка (см. например характеристику кризиса трех лет, данную Л.С. Выготским, 1984), применение теоретических принципов на практике составляет определенные трудности. Мы предполагаем, что причиной этого является изучение возрастного и функционального развития ребенка по результатам, а не в ходе самого процесса.

Далее, проблемой является и то, что механизмы освоения мира предметов и мира людей, которые и представляют собой содержание психического развития, по мнению Д.Б. Эльконина, иногда понимаются как глубоко различные процессы. На наш взгляд, теоретическое преодоление такого разрыва осуществляется в разработке Д.Б. Элькониным общих принципов периодизации психического развития в детском возрасте. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что там, где в системе воспитания наблюдается разрыв, переход в новые социальные условия, должна существовать более органичная связь между развитием

мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной стороной личности. Однако, это верное теоретическое предположение до сих пор не было наполнено эмпирическим содержанием, и отсутствовали готовые методические приемы анализа подобных переходных периодов развития.

Для исследования формирования взаимоотношений у маленьких детей в Венгрии используется методика "актометрии", разработанная Ф. Мереи. Исследования, проведенные на основе этой методики, содержат анализ этапов активности ребенка в группе. Некоторые принципы этой системы включены в наше исследование при определении ступеней отношений детей со взрослыми и сверстниками, и также при описании действий с предметами. Однако мы не могли целиком адаптировать категории "актометрии", так как в них исходной единицей является интеракция, а не действие, как в нашем исследовании. В нее также включены элементы моделирования и подражания, которыми мы не занимаемся (Merei , 1948, 1978).

В основу наших наблюдений легла регистрация поведения ребенка с учетом предметных и социальных сторон его действия. Целостный протокол и фотографирование протекания данной ситуации взаимодополняют друг друга и дают возможность более объективного анализа репертуара поведения наблюдаемого ребенка.

Остановимся на некоторых объективных условиях проведенного исследования. В выбранном детском саду, исследования или эксперименты раньше не проводились. Выбранные нами две воспитательницы работают в данном детском саду более пяти лет. Обеим еще не исполнилось 30 лет. Они проходили курсы повышения квалификации, где знакомились с методами занятий в детском саду. Воспитатель-

ную систему "Лоци" они не изучали, с опубликованными работами этой концепции не были знакомы. В предварительных беседах педагоги проявили интерес к нашим взглядам, и добровольно предложили свое участие в исследовании. Поэтому до проведения основного исследования, в течение одного года мы часто посещали их во время работы, и убедились в том, что в их стиле общения с детьми или коллегами преобладает естественность и откровенность.

Важным аспектом выбора данного детского сада, расположенного в УП районе Будапешта, было то, что 16% дошкольников считались трудновоспитуемыми, вследствие неблагополучных семейных условий. По сравнению с другими районами этот процент очень высок и требуются специальные условия в воспитательной работе этих учреждений.

Усложняет обстановку и то, что оборудование и условия этого детского сада средние по отношению к принятым в Венгрии нормам. Группы заполняются детьми на 120-130%, каждая группа имеет лишь одно помещение для игры, питания, занятий, дети здесь же спят. Для двух групп общими являются раздевалка, ванная и туалет. В течение одной смены одна няня обслуживает две группы.

Изучая особенности жизни детей в детском саду, мы подчеркиваем, что они составляют начальный период формирования "истории" отношений в учреждении. К сожалению, когда один взрослый встречается с 20-30 детьми, объективно трудно ожидать от воспитательниц, чтобы они в своих решениях в большой мере учитывали особенности развития каждого ребенка. Взрослый обычно обобщает свои знания о возрастных особенностях детей, свой прежний опыт, и в основном на фоне актуальной ситуации старается помочь развитию ребенка. При этом, в нашем исследовании необходимо было учитывать характер активного соучастия ребенка, действие которого преобра-

зует социальную ситуацию. Мы считаем важным, что этот процесс является не просто адаптационным или приспособительным, а в зависимости от характера организации условий в нем должен осуществляться активный характер взаимоотношений. Наш формирующий эксперимент и был направлен на то, чтобы взрослый мог более детально воспринимать эту сторону взаимоотношений.

Наше лонгитюдинальное исследование проводилось с сентября 1982 года по апрель 1983 года.

Со второго дня поступления детей в детский сад, в течение 8 месяцев раз в неделю мы наблюдали их в естественных условиях. В группе было 32 ребенка, 2 воспитательницы (работающие поочередно), одна няня (в течение 8 месяцев 4 из детей ушли в другой детский сад, так как родители получили новые квартиры).

Основные принципы метода - объективность наблюдения, его системный и целенаправленный характер.

Наблюдая за одним ребенком в микроситуации, психолог вел протокол, в то же время фотограф постоянно снимал данную ситуацию. Во время проведения наолюдения мы не имели никаких контактов ни со взрослыми, ни с детьми. Воспитательница не знала, кого мы наблюдали. Фотографии свидетельствуют о том, что наше присутствие не изменяло естественного хода событий в группе (из более 1000 снимков найдено лишь 14, где ребенок или взрослый прямо смотрит в объектив фотоаппарата). Отсутствие зрительного контакта очень быстро снимало желание детей включиться с нами в общение, они как будто не воспринимали нас.

Проведение исследований максимально подчинялось режиму, требованиям и условиям данного учреждения (например: заведующая детским садом считала, что наше присутствие в первый день будет мешать детям, поэтому мы не работали в первый день. Далее, в нояб-

ре из-за инфекционного заболевания многие дети отсутствовали, в декабре группа готовилась к праздникам, поэтому мы пропустили наблюдения нетипичного для нас периода).

Наблюдение продолжалось в течение 8 месяцев. Изучая педагогическую и психологическую литературу по поводу адаптации детей к новой обстановке при поступлении в учреждения, мы обнаружили противоречивые выводы. Некоторые авторы считают, что время привыкания составляет около 3 недель. Однако, при этом обычно исследуются физиологические особенности и вегетативные реакции ребенка (Тонкова-Ямпольская и др., 1980). Более тщательно изучена данная проблема Н.Д. Ватутиной, которая предполагает, что для адаптации ребенка в условиях детского сада нужно по крайней мере 3 месяца (Ватутина, 1983). Учитывая эту неопределенность, мы решили вести наблюдения значительно дольше.

Дети и микроситуации выбирались в случайном порядке. Если наблюдаемый ребенок или педагог это замечали, то мы прекращали наблюдение данной ситуации. Учитывая психологические особенности активности ребенка данного возраста, предполагалось, что одна микроситуация по времени ее протекания составляет минимум 5 минут, максимум 10 минут.

В протоколе фиксировалась, в первую очередь, предметно-орудийная и социальная форма действия ребенка. Микроситуация наблюдалась с момента выбора одного ребенка, действующего наедине, до момента убывания его активности в данной ситуации, или до коренного изменения содержания действий его под влиянием внешних условий.

К проведению восьми-месячного наблюдения мы специально готовили взрослых. Технически цель подготовки заключалась в том, чтобы не влиять на естественность протекания ситуаций - такова была

стратегия совместной работы фотографа и психолога. Используя подобную стратегию и применяя видеомагнитофон, предварительно мы убедили педагогов в том, что наше наблюдение не преследует цели контроля и оценки их педагогической деятельности, и направлено на изучение особенностей поведения детей. Как уже было отмечено, предварительная подготовка воспитателя содержала в себе элементы формирующего эксперимента. Сущность такого эксперимента состояла в следующем. После каждого нашего посещения, спустя 2-3 дня мы показывали педагогу фотографии снятых ситуаций. При этом мы давали лишь возможность посмотреть на серию фотографий действующего ребенка, но при этом мы старались не анализировать эту ситуацию. Педагог делала это сама, замечая особенности данной ситуации и поведения ребенка. Как свидетельствуют изменения записей в педагогическом дневнике, в результате такой работы воспитательницы стали более чувствительными к восприятию особенностей социальной ситуации.

Для того, чтобы исследовать процесс изменения репертуара поведения ребенка, составлялись ряды снятых фотографий, они также служили основой для анализа, как и соответствующие протоколы (в приложении приведены такие серии, которые были использованы в формирующем эксперименте; при формировании рефлексии у педагогов мы предъявляли ряд фотографий другого размера - I5 x I0 см).

На 8-ом месяце исследования было проведено интервью с обеими воспитательницами. Интервью включало следующие вопросы: характер адаптации детей; их позиция в группе; личностная характеристика на основе 27 свойств 3-х летнего ребенка, предложенная нами (на основе этих интервью была разработана "квазисоциометрия" группы начального периода, которая отражает различия в восприятии

этих детей и их взаимоотношений каждой из воспитательниц[x]. Был подготовлен также вопросник для родителей, состоящий из 25 пунктов, в котором раскрываются особенности и условия семейной жизни исследуемых детей. Ответы частично используются в данной работе).

Сложность изучаемой действительности, богатство явлений в наблюдаемых микроситуациях (всего их было проанализировано 76), вызвало необходимость разработки специальной системы анализа. Лонгитюдинальное исследование, в центре которых стоит процесс формирования отношений индивидов в группе, осуществляются обычно в группах более старшего возраста, где чаще всего применяются стандартные приемы, такие как тесты, шкалы, интервью и т.д. В незначительной степени представлены работы, которые построены на изучении отношений ребенка и взрослого на основе взаимного обмена знаками, сигналами и значениями в раннем детстве.

Обобщая частичные исследования, мы попытались разработать такую систему анализа, которая обладала бы определенной теоретической основой. И, прежде всего, эта система должна была отражать ту действительность и процесс, которые исследовались нами в лонгитюде. Сложность изучаемого материала и разработанная схема анализа не позволяет построить работу традиционным образом. Поэтому перед каждой частью определенного типа анализа мы будем описывать те исходные положения, на основе которых построен специальный анализ. В общем виде анализ исследования осуществлялся на основе следующих критериев:

I. Встреча ребенка с новой обстановкой, с новыми возможностями поведения.

---

x) Объем диссертации не позволяет раскрыть содержание этой части более подробно. Этот материал частично опубликован на венгерском языке.

2. Групповые условия и особенности возникающих отношений.

3. Становление индивида членом новой группы, особенности постепенного формирования стабильных отношений между взрослым и ребенком, между сверстниками.

На основе этих критериев была построена схема описания и анализа 76 микроситуаций. Она состоит из следующих частей:

I. Индивиды и разновидности возникающих микроситуаций. Подробно анализируются некоторые ситуации с позиции взрослого и ребенка. Приводятся характерные фотографии из серии, расположенные в отдельном томе Приложения вместе с протоколами. Динамика отношений иллюстрируется рисунками и кривыми, вычерченными с помощью ЭВМ.

2. Количественный анализ определенных, типичных форм активности, и обобщение результатов по 76 ситуациям.

3. Общий анализ динамики отношений в 76 ситуациях. Разработаны относительные шкалы IO ступеней поведенческих форм, с помощью которых выявляется взаимообусловленность и направленность изменения социального и предметного отношений. Анализ иллюстрируется графиками вычерченными с помощью ЭВМ, на основе разработанных шкал. Рассчитана степень взаимообусловленности (коэффициент корреляции) социального и предметного отношений (методика рассчета приводится в главе Ш. 3.).

4. Описание "истории" отношений двух мальчиков, с применением при этом разных аспектов нашей системы анализа.

Глава Ш

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ НА РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА

§ I. Анализ дифференциации социальной ситуации

Социальная ситуация развития содержит в себе возможность совершенствования действий, что неизбежно ведет к перестройке отношений, то есть к изменению психологического содержания ситуации. Если предполагается, что во всяком поведенческом акте воплащается какая-то сторона человеческого "я", то система активности определяет позиции и репертуар поведения, содержащие в себе употребление определенных психических средств. В процессе присвоения окружающей действительности система активности ребенка изменяется, что проявляется в конкретных действиях, в зависимости от формирующихся взаимоотношений. Взаимоотношения основываются на способе обмена знаками и значениями по мере их развития, и в таком смысле они выступают, как ориентиры для осуществления дифференцированного подхода к детям.

Приступая к подробному анализу некоторых микроситуаций, мы выделяем следующие принципы их рассмотрения:

а) ситуация содержит в себе определенные позиции участников, которые связаны с возникающими переживаниями;

б) в ситуации выявляются средства и способы действия;

в) ситуация содержит в себе аспекты прошлого опыта и будущего во взаимоотношениях;

г) в ситуации объективизируется взаимообусловленность социальных и предметных отношений.

Ситуация I. Сильви.[x] (сентябрь, I3 мин.)

Утром Сильви во время игры сидит среди кубиков, иногда перебирает их. Ее движения медленные, неуверенные, лицо неподвижное. Внимание девочки переключается на предметы и на окружающих. Она иногда сосет палец (фото I,2,3,4,5). При случайной возможности участия в деятельности взрослого и сверстника Сильви молча, неуверенно включается в их ситуацию (фото 7,8,9,I0).



Фото 8.

Сильви выбирает элемент из корзины, который взрослый искал для стройки. После того, как девочка сама включилась - при определенной дистанции - в деятельность других, изменяется ее прежний способ действий (наедине). Она выбирает кубики, строит ворота, подбирает новый предмет - корабль, который размещается под воротами. Сильви иногда смотрит в сторону взрослого (см. целостный протокол и ряд фотографий в Приложении, с. 2-3).

---

x) Целостный протокол наблюдаемых микроситуаций приводится в Приложении. В каждой микроситуации выделены эпизоды, показывающие процесс изменений. Эпизоды обозначены цифрами в скобках. Динамика отношений изображается на рисунках, где анализ эпизодов составляется на основе относительных шкал I0 ступеней социального и предметного отношений. Подробно они излагаются в главе Ш. § 3. Ряд фотографий дополняет и иллюстрирует протоколы, но номера фотографий не совпадают с цифрами эпизодов.

Анализ:

а) позиции, переживания. Девочка отделяется в действии и в пространстве от детей и от взрослых. Неуверенность ее выражается в том, что хотя она внимательно смотрит на окружающих, она сосет палец. Неподвижность ее и дальнейшие осторожные движения ребенка сигнализируют о потребности дистанции, с которой можно ориентироваться. Дифференциация своей позиции осуществляется опосредованно, через тот предмет, который имеет значение в деятельности взрослого. Воспитательница не требует от ребенка включения в совместную деятельность, но поощряет девочку за помощь. Взрослый воспринимает неуверенность Сильви, но в то же время имея личный контакт с Беа, он не прекращает его для активизации Сильви;

б) средства и способы действия. Внимание девочки меняется, иногда направляется на взрослого, на детей, иногда на ближайшие предметы. Ориентировка ее становится целенаправленной в сторону деятельности взрослого в связи с определенным предметом. После опосредованного контакта со взрослым и со сверстником действие девочки уже носит характер планомерности и вариативности. Это выражается в движении рук и в применении нового предмета;

в) прошлое и будущее. В незнакомой обстановке девочка выбирает простые игрушки, знакомые для нее, но этот выбор еще может быть случайным. В проявлении социального внимания можно предположить, что ребенок уже раньше усвоил способ дистантной ориентировки в незнакомых условиях. Неспешность ее движений, осторожность при включении в совместную ситуацию со взрослым говорит о том, что ей важно познавать действительность не в "поверхностных" контактах. Девочка дифференцирует "я" и "другой" в действии, и на этом основании можно ожидать у нее формирование элементов ко-

операции в будущем, в первую очередь, со взрослым;

г) взаимообусловленность социальных и предметных отношений. Отсутствие стабильности контактов влияет на способ действия с предметами. Выбирая элемент, который значим в деятельности взрослого, ребенок начинает воспринимать его в новом значении, изменяется психологическая функция предмета в контакте со взрослым. Взрослый обеспечивает лишь возможность включения ребенка в ситуацию, но при этом уважает дистанцию девочки, не требуя определенного действия. Образец того, что в личном контакте взрослый продолжает действовать с Беа, создает условия дифференциации контактов и действий, неразрывно связанных между собой. Для Сильви или для других детей подобная ситуация может служить примером того, что контакт и взаимодействие важны для взрослого, но надо уважать их личностное значение для достижения взаимопонимания и стабильности в группе.

Таблица типов активности показывает, что в этой ситуации преобладает предметный характер ориентации в поведении и выявляется потребность ребенка действовать наедине.

Таблица № I.

Типы активности

Тип инициативности	Тип включенности во взаимоотношения
I/2. Ребенок инициативен с предметом и возникают случайные социальные контакты. Важен предмет, контакты меняются.	II. Ребенок после контакта со взрослым снова действует наедине.

Изображение динамики отношений (рис. I) демонстрирует сильно коррелированное изменение отношений с 4-го эпизода, когда девочка самостоятельно включается в действие взрослого. Взаимообусловленность социального и предметного отношений иллюстрируется коэффициентом корреляции, равный 0,9I.

Из общего содержания I-ой микроситуации видно, что Сильви получила возможность самой выбирать способ познания окружающей действительности в рамках данных условий (в группе в этот момент находилось 23 ребенка).

Запись педагога в дневнике, в частности, свидетельствует о том, что взрослый заметил неуверенность, замкнутость и неподвижность девочки, и сознательно стремился дать время ребенку для ориентировки в социальных и предметных отношениях.

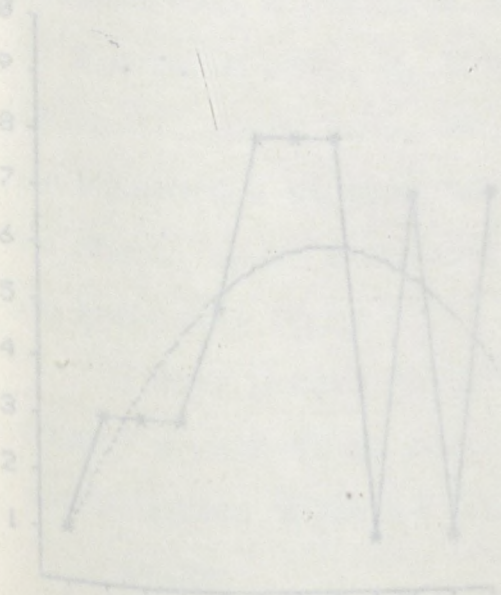
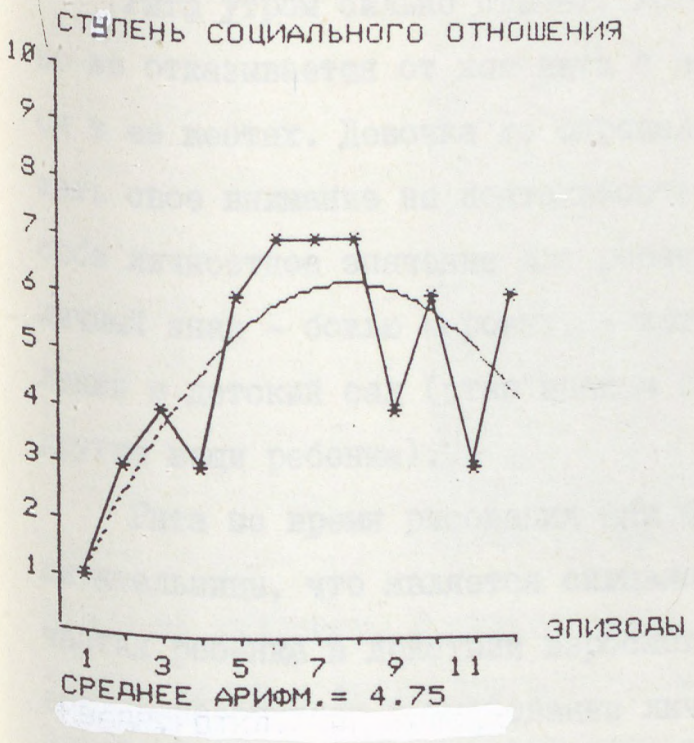
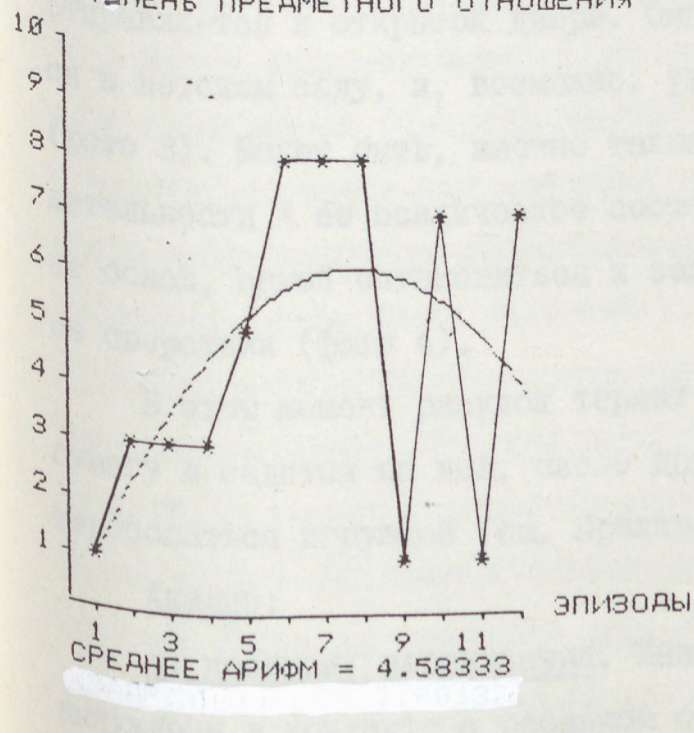


Рисунок № I.

СИТУАЦИЯ 1





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = Ø.91623

Ситуация № 6. Рита. (сентябрь, I4 мин.)

Рита утром сильно плачет, когда ее привозят в детский сад, но не отказывается от контакта с воспитательницей, что выражается в ее жестах. Девочка до определенного момента согласна обращать свое внимание на деятельность взрослого, которая содержит в себе личностное значение для ребенка. Взрослый рисует девочке ее личный знак - божью коровку, - который она получила при поступлении в детский сад (этим знаком обозначены вешалка, полотенце и другие вещи ребенка).

Рита во время рисования как будто подражает движениям воспитательницы, что является сигналом первоначального уровня соучастия ребенка в действии взрослого (фото 2). Но для девочки это еще не обозначает формирование личного контакта, она отделяется от воспитательницы, когда взрослый заканчивает рисунок. Рита берет бумагу со своим знаком, как будто интимизируя предмет, и отправляется к открытой двери. Она, наверное, не хочет оставаться в детском саду, и, возможно, уверена в том, что ее ждут дома. (фото 3). Может быть, именно такое отношение к окружающей действительности и ее психическое состояние дает возможность девочке не боясь, самой остановиться и заинтересоваться тем, чем занят ее сверстник (фото 4).

В этот момент рисунок теряет свое значение. Рита отпускает бумагу и садится на пол, около другого ребенка. Она начинает интересоваться игрушкой (см. Приложение, с. 6-7).

Анализ:

а) позиции, переживания. Няня и педагог в данной обстановке вынуждены в контакте с ребенком быть инициативными. Няня, в кооперации со стратегией педагога, ждет, пока ребенок обратит вни-



Фото 4.

мание на педагога. Воспитательница берет ребенка к себе лишь тогда, когда в жесте девочки выражается уже приближение, то есть взрослый реагирует на активность ребенка. Педагог обращает свое внимание на то, что девочка не принесла подарок детского сада - цепочку с личным знаком. В этом выражается стремление к интимности в построении контакта. В дальнейшем действии, в позиции взрослого преобладает опосредованность. Не ребенок должен рисовать или петь, но через эти действия воспитателя он получает возможность дифференциации своей позиции. Когда Рита отдаляется от взрослого, в ее руках значимый предмет сигнализирует о том, что в контакте со взрослым переживание изменило ее начальное эмоциональное состояние. Так как воспитательница старается понять ребенка, ей не мешает прерывание контакта ребенком, она не требует продолжения, она ориентирована на ребенка;

б) средства и способы действия. Дистанция взрослого разнообразны, стратегия выжидания проявляется в разных эпизодах микроситуации. Личный контакт реализуется в предметной деятельности

Стремление к интимности выражается через личный предмет, через такие действия - рисование, пение, - которые связаны с этим предметом и направлены к ребенку. Опосредованно здесь взрослый передает свои знания, создавая возможности их усвоения. В жестах ребенка содержится первичный элемент подражания, при углубленном внимании в сторону действия взрослого. Соотнесенность внимания и движений рук можно наблюдать также, когда ребенок уже стоит перед открытой дверью. Изменение направленности внимания говорит о том, что дальнейшая цель, то, что "я хочу уйти отсюда" преобразуется, возникает ориентировка, вызванная конкретными обстоятельствами. Таким образом, изменяется позиция ребенка, рисунок теряет свое значение в действии с ним. Новая ориентировка определяет дальнейшие действия девочки, в которых, как и раньше, можно обнаружить планомерность, неспешность;

в) прошлое и будущее. Тот факт, что Рита утром плачет, не означает, что она не хочет заходить в группу, имея неприятный прошлый опыт. Она не отказывается от физического контакта со взрослыми. В том, что она плачет или направляется домой, выражается поиск "безопасности", выделения своего "я" и той общности отношений, которая формировалась в семье. Может быть, Риту убедили родители, что ее ждут дома, что есть куда возвращаться. В переживаниях и в действиях выступает именно та ситуация "мы", которая стабильна и качественно отлична от новой групповой ситуации. Поэтому ребенок хочет действовать здесь наедине, и в определенных границах получает возможность этого. В решении ребенка остаться здесь заключается альтернатива интересоваться по-своему: чем заняты другие дети, какие игрушки находятся в группе. В переходе от прошлого к будущему предметы, имеющие личностное зна-

чение (цепочка и рисунок со своим знаком, игрушка у другого ребенка) выступают в качестве как бы переводящей функции в формировании отношений;

г) взаимообусловленность социальных и предметных отношений. Взрослые дают ребенку время чтобы освободиться от напряженности. Поэтому в контакте со взрослым ребенок не "обучается" прямо и непосредственно, он не должен здороваться, общаться и т.д. В форме ожиданий, опосредованно и постепенно направляется внимание ребенка на значение личного предмета, связанное, с одной стороны, отношением взрослого и ребенка, с другой стороны, с правилами групповой жизни. Так как девочка не открыта для контактов, социальное отношение формируется через значения предметных отношений. Воздержанность взрослого от непосредственного контакта создает условия, в которых ребенок может ориентироваться в этих отношениях и сам может влиять на отношения. Воспитательница не требует реакции в контакте и в действии, она лишь открывает возможность познания новой обстановки, в которой формируется личностное значение предмета. Ребенок интимизирует рисунок и в этом отношении важен действующий взрослый, но с ним еще существует определенная дистанция, которая уважается взрослым.

Характер активности ребенка показан на таблице № 2, почти совпадающей с данными предыдущей ситуации.

В динамике 6-ой микроситуации (рис. № 2) взаимообусловленность отношений сильно не выражается, на что указывает также и коэффициент корреляции, равный 0,58. Мы предполагаем, что неровность социальных контактов под влиянием эмоций снижает характер предметных отношений так же, как и отсутствие взаимопонимания в

Таблица № 2.

Типы активности

Тип инициативности	Тип включенности во взаимоотношения
I/2. Ребенок инициативен с предметом и возникают случайные социальные контакты. Важен предмет, контакты меняются.	Ш. Взрослый предлагает контакт, потом ребенок снова действует наедине.

предметном действии влияет на формирование социальных отношений.

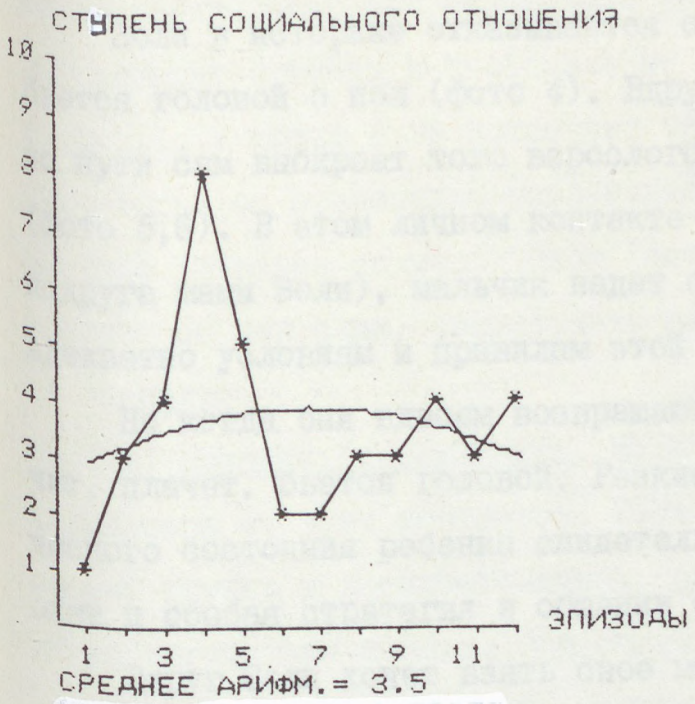
В 6-ой микроситуации перед нами раскрывается характер стремления взрослого к тому, чтобы эмоционально успокоить ребенка и найти возможность наладить с ним личный контакт или взаимопонимание в действии. Одновременно с этим сама воспитательница не требует "ответной реакции", не предлагает другую игрушку, а дает возможность девочке выйти из контакта. Взрослый должен быть терпеливым, у него тоже должно найтись время для ориентировки, для восприятия того, как Рита сама оценивает нелегкую обстановку и ищет то, что сама хочет делать.

На основе данных интервью с педагогами, с родителями, записей в дневнике и наших наблюдений мы считаем, что для этой девочки ежедневная жизнь в детском саду стала радостным, интересным и значимым событием на протяжении 4-5 месяцев. Согласно мнению педагогов, этот период не является длинным, так как в понятие привыкания мы включаем показатели уровня игровой деятельности и стабильности личных контактов.

Из дальнейшей "истории" Риты следует, что позже, в течение 3-х лет она стала активным членом данной группы, одним из ее лидеров, имея стабильных партнеров в группе.

Рисунок № 2.

СИТУАЦИЯ 6





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = Ø.58656

Ситуация 7. Золи. (сентябрь, 35 мин.)

Золи в истерике отказывается от всех контактов в группе, он бьется головой о пол (фото 4). Вдруг сам выходит из комнаты, и по пути сам выбирает того взрослого, с которым он хочет общаться (фото 5,6). В этом личном контакте со знакомым взрослым (няня - подруга мамы Золи), мальчик ведет себя уверенно, его поведение адекватно условиям и правилам этой ситуации.

Но когда они вдвоем возвращаются в комнату, Золи снова кричит, плачет, бьется головой. Резкие изменения поведения и психического состояния ребенка свидетельствуют о том, что у него есть опыт и особая стратегия в общении со взрослыми.

Вдруг Золи хочет взять свое мыло, принесенное мамой в первый день. Воспитательница, хотя не совсем понимает это желание, дает возможность, показывает ящик, где находится 30 кусков такого же мыла. Мальчик молча, долго ищет свое, потом выбирает один кусок. Золи снова плачет, и заявляет, что даже свое мыло не оставит воспитательнице, он хочет идти домой (фото 7).



Фото 7.

В этот момент, посредством интимизированного предмета, воспитательница начинает налаживать контакт с мальчиком (см. соответствующие эпизоды в протоколе от I2-го до 24-го, в Приложении, с. 8-II). И когда Золи встречает тактичные, разумные предложения взрослого, он постепенно успокаивается и даже включается в совместное действие со сверстником (фото I0). Позже он согласен на контакт со взрослым, внимательно слушает его.

Анализ:

а) позиции, переживания. Мальчик, выявляя свое желание, отказывается от всех контактов. Хотя сильное выражение его эмоций мешает группе и воспитательнице, она ждет момента, когда вновь можно обращаться к Золи. Она считает важным успокоить других детей, объяснить им поведение мальчика. Она занимает выжидательную позицию, не требуя, чтобы мальчик оставался в комнате, надеясь, что Золи сам вернется. После контакта с няней, мальчик уже менее напряжен, он начинает ориентироваться, общаться со взрослым. В его желании, получить свое мыло, выражается дифференциация "я" в отделении от "другого", от незнакомой воспитательницы через предмет, обозначающий одновременно и маму. Взрослый старается создавать ситуацию, в которой на основе действия с предметом можно наладить личный контакт с мальчиком. С помощью реального предложения, когда воспитательница дает пакет, сближаются позиции ребенка и взрослого. Они впервые переживают согласие, которое влияет на протекание дальнейших эпизодов. Резкие эмоциональные изменения ребенка требуют особой терпеливости и постепенности от взрослого;

б) средства и способы действия. В общении со взрослыми мальчик проявляет разнообразные способы. Он умеет общаться адекватно

ситуации так же, как и истерически отказаться от познания возможностей. В менее напряженном состоянии мальчик целенаправленно и планомерно действует, выбирает мыло, как бы символ своего отделения от всей обстановки. Интимизированный предмет преобразуется по значению в контакте со взрослым, эти взаимообусловленные отношения переводят мальчика в другое действие, в совместную деятельность со сверстником. В самостоятельности ребенка выражаются неровности в ориентировке действия быстро меняются под влиянием внешних условий.

в) прошлое и будущее. В поведении мальчика выражается привязанность к семейным отношениям. Одновременно с этим можно предположить, что истерическое состояние содержит в себе тревожность, боязнь новых условий. Стратегия мальчика свидетельствует о том, что он не верит в возвращение мамы, он не умеет ждать ее. Противоречие зависимости от взрослого и своих желаний уже раньше образовали лабильность решений ребенка. В темпераменте выражается сверхактивность без развития саморегуляции. Представляется при этом, что ребенок привык к постоянному урегулированию его поведения взрослыми, вследствие этого осуществление своих желаний порождало много конфликтов. В групповой жизни такой ребенок, как типичный пример "псевдоавтономии", требует осуществления особого индивидуального подхода. Нестабильность структуры самосознания тесно связана с неровностью развития социальных отношений, поэтому от него на данном этапе трудно ожидать усвоения правил групповой жизни.

г) взаимообусловленность социальных и предметных отношений. Эти отношения становятся относительно стабильными почти одновременно, несмотря на резкие изменения в ситуации. Посредством ин-

тимизированного предмета преобразуется отношение ребенка к воспитательнице. Стремление педагога дифференцировать элементы в действии мальчика, создает условия, в которых впервые взрослый понимает ребенка, и постепенно преобразуется функция предмета. Через значение предмета взрослый хочет показать свое отношение в связи с другими детьми ("осторожно, можешь в кого-нибудь попасть"). Воспитательница информирует ребенка о последствии нежелательного действия без оценки поступка. Таким же образом она открывает возможность включения мальчика в совместную деятельность лишь с одной девочкой, а не со всей группой.

Типы активности ребенка в 7-ой микроситуации тесно связаны с характером активности взрослого. На таблице № 3 показан анализ участия ребенка в той части микроситуации, когда он уже не пребывает в напряженном состоянии.

Таблица № 3.

Типы активности

Тип инициативности	Тип включенности во взаимоотношения
II/I. Ребенок инициативен через предмет. Предметы и контакты меняются в ходе действий.	УШ. С помощью взрослого ребенок взаимодействует со сверстником.

Динамика 7-ой микроситуации (рис. № 3) выражает органическую взаимосвязь отношений с изменением характера активности ребенка. Это подтверждается рассчетами (коэффициент корреляции = = 0,66).

7-ая микроситуация - типичный пример того, когда перенапряженность и функциональный резерв человека в данных условиях выступают в единстве и борьбе противоположностей.

Мы хотим еще раз подчеркнуть тот момент, как разумно поступила воспитательница в трудной обстановке, что она могла ждить инициативного проявления со стороны ребенка, к которому она уже могла подключиться. Из протокола 7-ой ситуации видно, что при наличии желаемого контакта, Золи обладает средствами общения, он может просить, ждать и т.д., но не всегда так, как этого ждут или требуют взрослые.

Далее хотим обратить внимание на те отношения, на те условия, которые формировались вокруг Золи. В первое утро мама представила воспитательнице мальчика, как упрямого, трудного ребенка, с которым надо поступать твердо и решительно. Когда взрослые об этом разговаривали, Золи стоял рядом, все слышал. Каждое утро начиналось с того, что мама обещала мальчику, что она скоро вернется, он останется здесь лишь на короткое время.

Через неделю после поступления в детский сад мы наблюдали 7-ю микроситуацию. Спустя еще неделю, на собрании педагогов, обобщая свои первые впечатления о детях, наши воспитательницы рассказали, как трудно - в первую очередь с мамой Золи - обсуждать проблему очень лабильного мальчика. Большинство педагогов предлагало, что с таким ребенком должен заниматься специалист в Диспансере, а не воспитательница в детском саду.

Мы с педагогами данной группы решили все-таки поступить иначе. Во-первых, мы попросили маму Золи, чтобы она взяла недельный отпуск на работе. Утром она пришла вместе с сыном, и в первой половине дня помогала няне в работе, в то же время

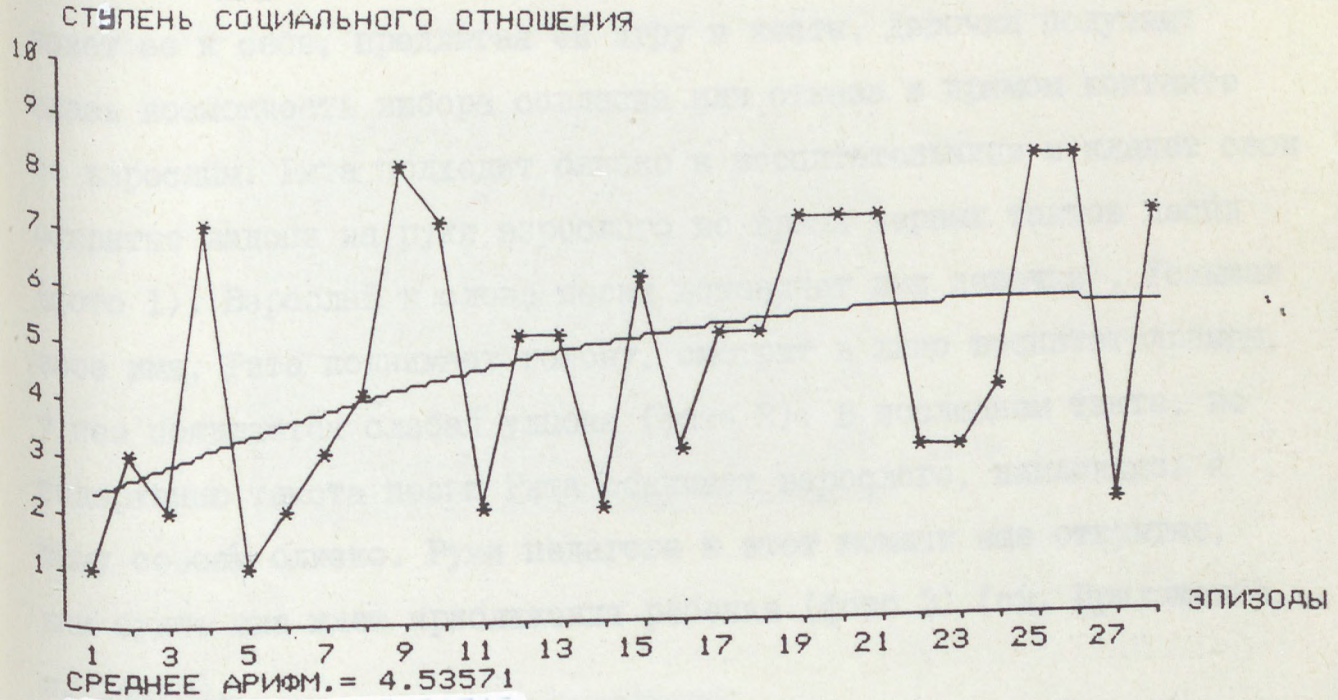
могла видеть, наблюдать работу педагога, отличающуюся от ее установки в отношении способа воздействия на ребенка. Далее мама все больше и больше времени проводила на кухне детского сада, куда иногда заходил Золи.

За это короткое время было обнаружено, что в их отношениях наблюдается неровность эмоций, непонимание друг друга. Но более важно, что Золи постепенно начал интересоваться игрушками, начал общаться в группе, и хотя он требовал особого к себе внимания, выяснилось, что у него много хороших идей, ловкие руки, и он даже обладает особым юмором. И нужно отметить, что раньше, чем взрослые, сами сверстники начали его "уважать", с удовольствием играли с ним, несмотря на то, что он иногда "слишком быстро переорганизовал" ситуацию вокруг себя (запись педагога в дневнике).

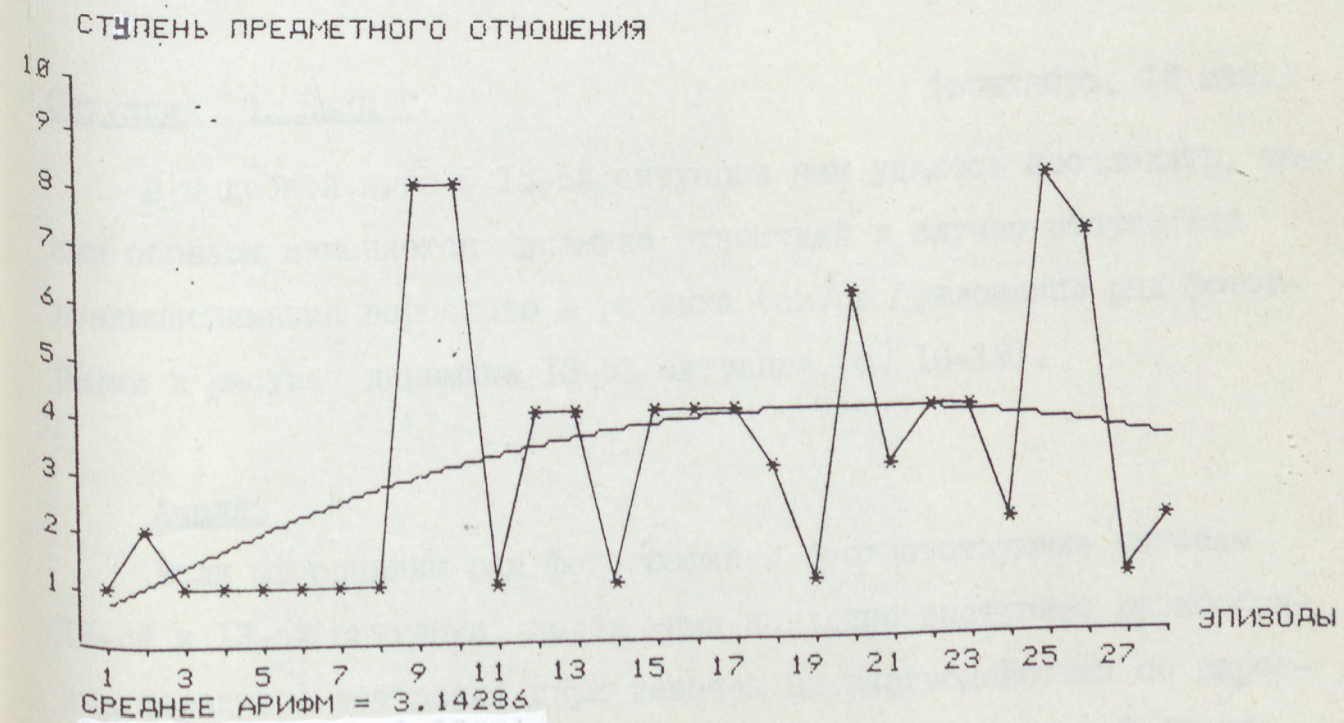
Дальнейшие наши наблюдения, например в ситуации 26,36,45 и 5I, дальнейшая "история" отношений Золи доказывают предположение о том, что "при вариативности функциональных требований и складывающихся возможностей практически всегда будет обеспечено наличие неспецифической, подобной, дополнительной, резервной зоны функциональных возможностей" (Асеев, I978, с.36).

Рисунок № 3.

СИТУАЦИЯ 7



СРЕДНЕЕ АРИФМ.= 4.53571



СРЕДНЕЕ АРИФМ = 3.14286

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.66957

Ситуация I2. Рита. (сентябрь, 6 мин.)

Рита утром стоит в дверях и сильно плачет. Воспитательница зовет ее к себе, предлагая ей игру в жесты. Девочка получает здась возможность выбора согласия или отказа в прямом контакте со взрослым. Рита подходит близко к воспитательнице и кладет свои открытые ладони на руки взрослого во время первых тактов песни (фото I). Взрослый в слова песни вставляет имя девочки . Услышав свое имя, Рита поднимает голову, смотрит в лицо воспитательницы, у нее появляется слабая улыбка (фото 2). В последнем такте, по содержанию текста песни Рита обнимает взрослого, наклоняясь к нему совсем близко. Руки педагога в этот момент еще открытые, как будто она ждет приближения ребенка (фото 3) (см. Приложение, с. I4-I5).

Для наглядности приведем еще один пример, и сравним одновременно две микроситуации.

Ситуация I3. Вики Г. (сентябрь, I8 мин.)

В подобной игре в I3-ой ситуации нам удалось проследить, каким образом изменяется динамика отношений в случае отсутствия взаимопонимания взрослого и ребенка (см. в Приложении ряд фотографий и рисунок динамики I3-ой ситуации, с. I6-I8).

Анализ

Если мы сравним ряд фотографий и соответствующие эпизоды I2-ой и I3-ой ситуации, перед нами наглядно выступает разнообразие характера соучастия двух девочек во взаимодействии со взрослым. Педагог в обоих случаях получил об этом сигналы. В I2-ой ситуации Рита сначала кладет свои руки на руки воспитательницы.

В I3-ой ситуации Вики интересовалась лишь со стороны, она не подходит так близко ко взрослому, как Рита, как будто сигнализируя о том, что не хочет непосредственного контакта с ним.



Фото I.

Рита



Вики

Фото 5.



Вики держит свои руки перед туловищем, она не включается во взаимодействие со взрослым на таком уровне, как Рита (фото 5). Об этом свидетельствует жест девочки при завершении игры, когда Вики совсем отворачивается от взрослого. Воспитательница и в этом случае дает возможность ребенку завершить действие, она также, как в I2-ой ситуации, не дотрагивается до туловища девочки, а ждет, оставив ладони открытыми (фото 6).

Эти данные показывают раскрытие перехода от сознания переживания к переживаемой сознательности, в первую очередь, значимой для взрослого в выработке дифференцированного обращения с детьми.

Так как в нашем исследовании мы последовательно, через серии фотографий ориентировали педагога об особенностях микроситуации, воспитательница сама рефлексировала эти моменты ее взаимодействия с девочками. Она заявила, что в данной обстановке не заметила сходства и разницы знаков, идущих от детей; позднее она вспомнила лишь факт согласия и отказа девочек. На основе фотографий взрослый мог дифференцировать значимые элементы ситуации, их место в общении участников, при этом появилась возможность выявить способ своей активности и активности детей.

В последнее время изучение общения, невербальной и вербальной коммуникации получило широкое распространение. Согласно работам А.Е. Шефлена, Э. Холла, определенной культуре присущи своеобразные правила жестов, положение тела и т.д. Авторы считают особенными правила репертуара поведения в институтах, в учреждениях, в которых выражается статус, возраст, система зависимости индивидов и т.д. (Hall , I966).

Привлекает внимание специалистов интеракционистская ориентация в социальной психологии, в частности, работы Дж. Мида, Э. Гоффмана и др. Существено в этом подходе признание социальной специфичности человеческого поведения. Однако, например, в работах Гоффмана весь процесс социального воздействия понимается лишь как факт приспособления индивида к ситуации (Goffmann, 1963).

Мы предполагаем, что в изучении социальной ситуации недостаточно оставаться на этой позиции, так как в интеракциях не всегда может выступать сущность действия, в котором также формируются отношения субъектов. Наиболее наглядно такая проблема выступает в нашей 13-ой микроситуации, когда в дальнейшем, 3-х летний ребенок, пользуясь возможностью, посредством предлагаемого взрослым предмета преобразует ситуацию.

Ситуация I7. Вики Л. (сентябрь, 20 мин.)

Вики Л. не хочет контакта ни со взрослыми, ни с детьми (фото I,3,4,5). Лишь постепенно, когда она сама начинает интересоваться и выбирает деятельность, тогда изменяется ее отношение к окружающей действительности (фото 6,7,8,9,I0,II).

Девочка наедине выбирает кубики из корзины, но когда Тиби приближается к ней, Вики быстро садится на свое прежнее место (фото I2).



Фото I2.

Вики в руках держит кубик, осторожно смотрит в сторону и не хочет контакта с мальчиком. Когда Тиби уходит, Вики возвращается, медленными движениями выбирает определенные кубики. Девочка начинает строить, в ее конструкции появляются элементы представления того, что раньше строил взрослый с другими детьми. Она упорно строит дом и сад для воображаемой утки, теперь уже не отдаляется от случайного контакта со сверстником (фото I3,I4) (см. Приложение, с. 24-26).

Анализ:

а) позиции, переживания. Эмоциональное состояние ребенка изменяется в личном контакте со взрослым, но девочка сохраняет свою позицию в отделении себя от других. Она интересуется деятельностью взрослого, постепенно освобождается от отчужденности. Наедине начинает ориентироваться, внимательно следит за другими. Продолжая стройку, начатую взрослым, ребенок меняет свою позицию, и успокаивается в своем действии. В таком эмоциональном состоянии ей уже не мешает близость другого ребенка - они рядом друг с другом продолжают начатое действие;

б) средства и способы действия. Посредством личного предмета ребенок обращает свое внимание на взрослого. Короткий контакт с ним не позволяет девочке ориентироваться, поэтому она отказывается от совместной деятельности. Возникновение ориентировочной деятельности связано с новым приближением и деятельностью взрослого. Ребенок интересуется простыми предметами, но в формировании структуры действия выражается значение содержания действий взрослого. Внимание девочки постепенно переключается на содержание своего действия, целенаправленность и планомерность не изменяется в случайном контакте со сверстником;

в) прошлое и будущее. Ребенок дифференцирует новую обстановку на основе того, что в будущем что-то оказывается нежелательным для нее. Можно предположить, что ей объяснили дома, что после дневного сна придут за ней, и ей это кажется слишком длинным временем. Вследствие того, что девочка на самом деле не переживала неприятности в первые дни, она быстро успокаивается. Углубленное внимание по отношению к взрослому говорит о том, что обычно в контакте со взрослыми ей интересно. Стремление ее

ориентироваться в отношениях создает определенную дистанцию, и влияет на изменение характера самостоятельной активности. Постепенность и осторожность включенности в действие выражает потребность девочки пока действовать наедине. Упорное действие на основе деятельности взрослого сигнализирует о том, что Вики хочет и умеет играть, что элементы сюжетной игры близки ей и могут проявляться в дальнейших ее деятельностях;

г) взаимообусловленность социальных и предметных отношений. Постепенное повышение активности ребенка выражает изменение как в социальных, так и в предметных отношениях. Хотя девочка выбирает простые игрушки, значение их содержит в себе действующего взрослого или других детей. Она планомерно строит из кубиков на основе той воображаемой ситуации, которую взрослый предлагал другим I4-ю минутами раньше. Девочка в этом смысле не отделяется от данной ситуации "мы", опосредованно она включается в жизнь группы через употребления предметов определенным образом.

Типы активности в I7-ой микроситуации имеют сходство, например, с ситуациями 6, 75.

Таблица № 4.

Типы активности

Тип инициативности	Тип включенности во взаимоотношение
I/2. Ребенок инициативен с предметом и возникают случайные социальные контакты. Важен предмет, контакты меняются.	Ш. Взрослый предлагает контакт, потом ребенок действует наедине.

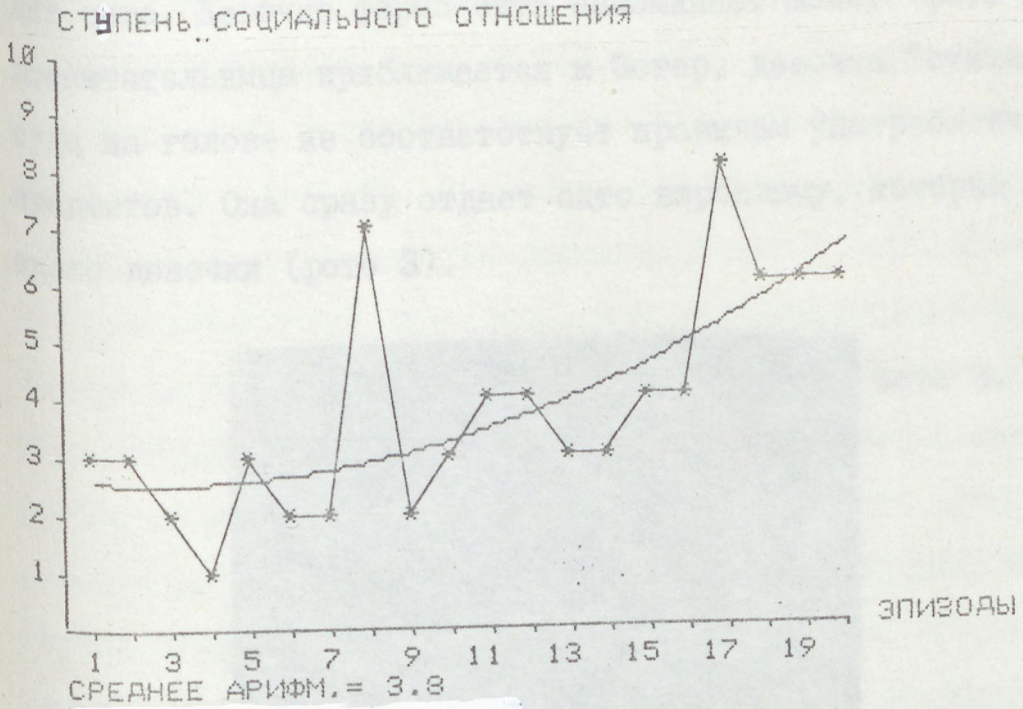
На рисунке № 4 кривые изображают направленность изменения отношений, органически связанную с повышением активности в том же действии. Взаимообусловленность социальных и предметных отношений подтверждается и в коэффициенте корреляции, равным 0,62.

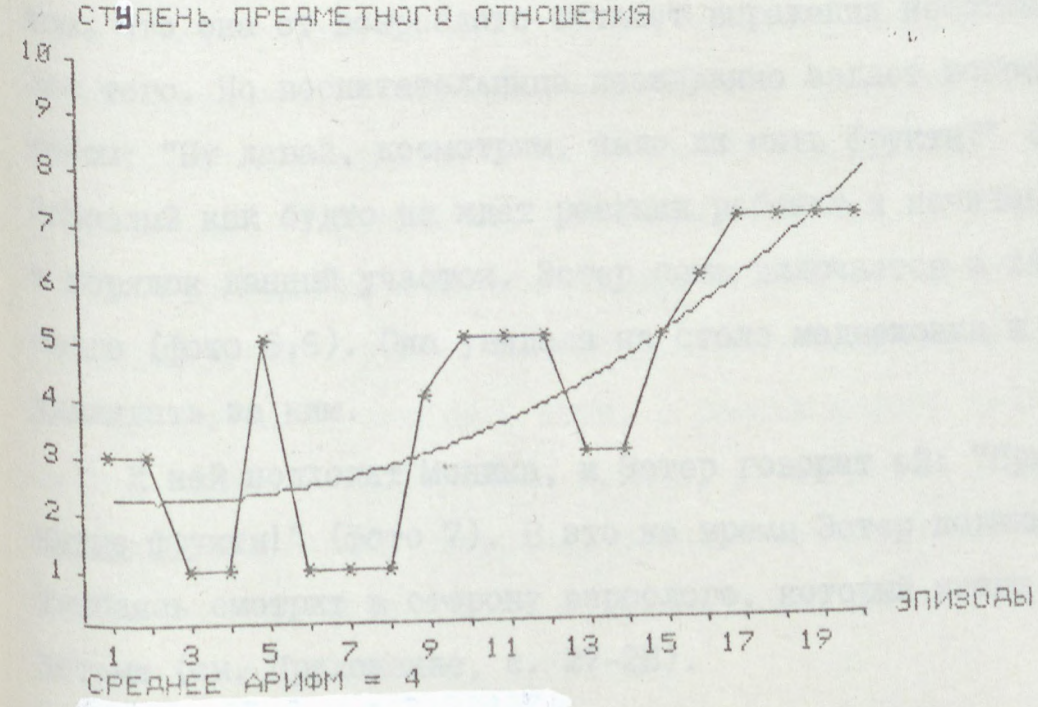
В 17-ой микроситуации более ярко, чем в других, выявляется особая роль предмета, который выступает для ребенка как средство стабилизации ситуации. В то же время видно, как ориентируется Вики в новой социальной ситуации, обращая свое внимание на деятельность других, успокаиваясь в своем действии. Об этом свидетельствует подробный анализ движения и мимики ребенка, изменение которых неразрывно связано с постепенным изменением содержания самостоятельной активности. Аналогично этому примеру, в 1-ой ситуации также можно проследить изменение движения и мимики Сильви, изменение содержания ее активности.

В связи с этим напомним об известном положении А. Валлона, согласно которому под влиянием все более тонких отношений ребенка с окружающими происходит дифференциация и обогащение первичных эмоциональных средств общения, приводящие к формированию мимики ребенка. По словам Валлона это является "постулярной функцией", приспособленной к потребностям аффективных отношений между индивидами (Валлон, 1967).

Рисунок № 4.

СИТУАЦИЯ 17





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = Ø.62910

Ситуация № I8. Эстер. (октябрь, I0 мин.)

В комнате для кукол среди разбросанных игрушек Эстер находит сито. Девочке форма сита напоминает шляпу (фото 2). Но когда воспитательница приближается к Эстер, девочка "считает", что посуда на голове не соответствует правилам употребления подобных предметов. Она сразу отдает сито взрослому, который молча стоит около девочки (фото 3).



Фото 3.

Согнутая голова, неподвижность девочки свидетельствуют о том, что она от возрослого ожидает выражения несогласия или более того. Но воспитательница неожиданно задает вопрос шутливым тоном: "Ну давай, посмотрим, надо ли мыть фрукты?" (фото 4). Взрослый как будто не ждет реакции ребенка и начинает приводить в порядок данный участок. Эстер сама включается в действие взрослого (фото 5,6). Она увидела на столе медвежонка и начинает ухаживать за ним.

К ней подходит Моника, и Эстер говорит ей: "Принеси ему мытые фрукты!" (фото 7). В это же время Эстер поднимает голову, улыбаясь смотрит в сторону взрослого, который занят с другими детьми (см. Приложение, с. 27-28).

Анализ:

а) позиции, переживания. Под влиянием внешних условий меняется позиция ребенка. Манипуляция с предметами сопровождается веселым состоянием девочки, ей, видимо, интересно само движение. Необыкновенное употребление одного предмета, изменение его функции нравится девочке. С приближением взрослого меняется позиция и эмоциональное состояние ребенка. Эстер представляет будущее с позиции взрослого, она сама хочет избавиться от неприятности. Неожиданная положительная реакция взрослого как-бы освобождает ребенка от напряженности. Без приказания взрослого девочка добровольно включается в действие взрослого. В ходе этой деятельности ребенок проявляет инициативу, преобразуя ситуацию в игру. В сюжетной игре со сверстником, воображая прежнюю позицию взрослого, девочка частично изменяет смысл предложения воспитательницы, это ей дает эмоциональное удовольствие;

б) средства и способы действия. Первичные манипуляции со случайными предметами переходят в ориентировку, в познание отдельного предмета. Употребление его не по функции, а по форме изменяет значение предмета. В то же время есть сигналы о том, что ребенок знаком с правилами применения предмета. В совместном действии со взрослым ребенок постепенно направляет свое внимание в сторону другой игрушки, целенаправленно выбирает новые, подходящие предметы для сюжетной игры. В рамках нового действия проявляется знание разнообразных правил, упоминается и дальше в воображении развивается ситуация, только-что пережитая с воспитательницей. Девочка согласна на сотрудничество со сверстником, она обогащает содержание их действий;

в) прошлое и будущее. Эстер на уровне манипуляции занимается предметами наедине. В употреблении одного предмета проявляется способность воображения. В первичном контакте со взрослым обнаруживает себя прежний опыт ребенка, предположение о том, что взрослые могут запретить необычное употребление предмета. Также явно выступает знание правил в группе, не только того, что разбросанные игрушки мешают, но и знание того, что разумный порядок важен не только взрослому. Без требования взрослого девочка помогает ему, по-видимому, это естественно в жизни ребенка. В сюжетной игре также выражается богатство репертуара поведения девочки, готовность ее к кооперации в группе;

г) взаимообусловленность социальных и предметных отношений. На основе выбора и употребления одного предмета коренным образом изменяются отношения ребенка к окружающему. Так как в действии взрослого социальный контакт и значение предмета тесно связаны, отсутствие оценки нежелательного поступка открывает дальнейшие возможности действия в ситуации. В шутке, опосредованно, выражается позиция взрослого, дальнейшее совместное действие воспитательницы и девочки сигнализирует о их взаимопонимании. Как социальные, так и предметные отношения формируются в рамках сюжетной игры, они достигают более высокой степени, - сотрудничества двух детей, в котором доминирует Эстер и используются предметы, выбранные ею.

Типы активности в I8-ой микроситуации тесно связаны с изменениями взаимоотношений, динамикой данной ситуации.

Таблица № 5.

Типы активности

I. Тип инициативности	2. Тип. включенности во взаимоотношение
I/2. Ребенок инициативен с предметом и возникают случайные социальные контакты. Важен предмет, контакты меняются.	УШ. С помощью взрослого ребенок взаимодействует со сверстником.

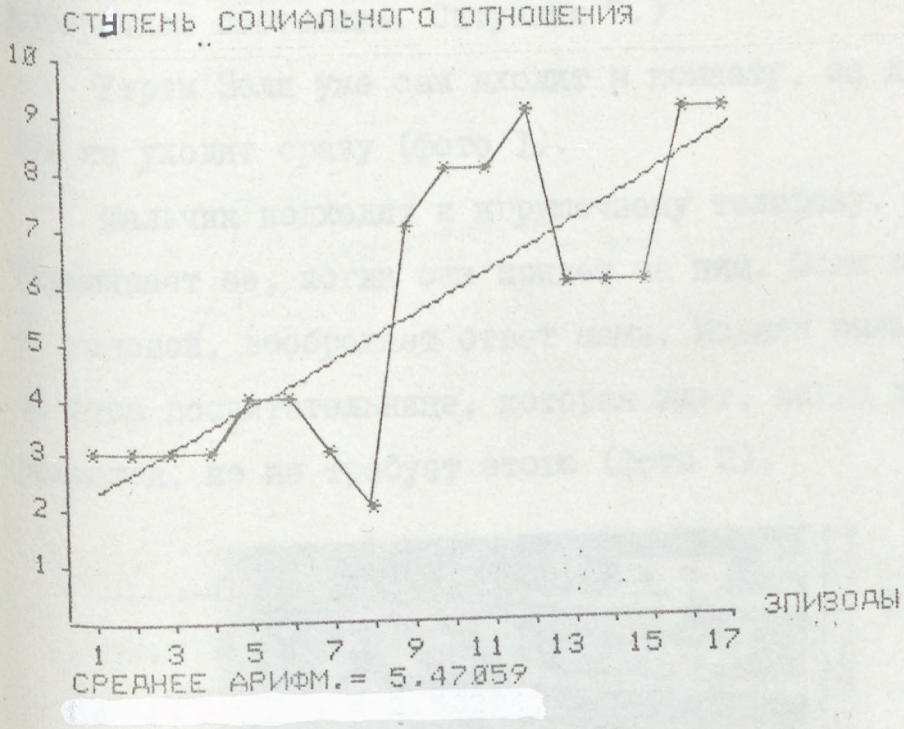
На рис. № 5 видно, что взаимообусловленность социальных и предметных отношений подтверждается и рассчетом (коэфф. корр. = = 0,60).

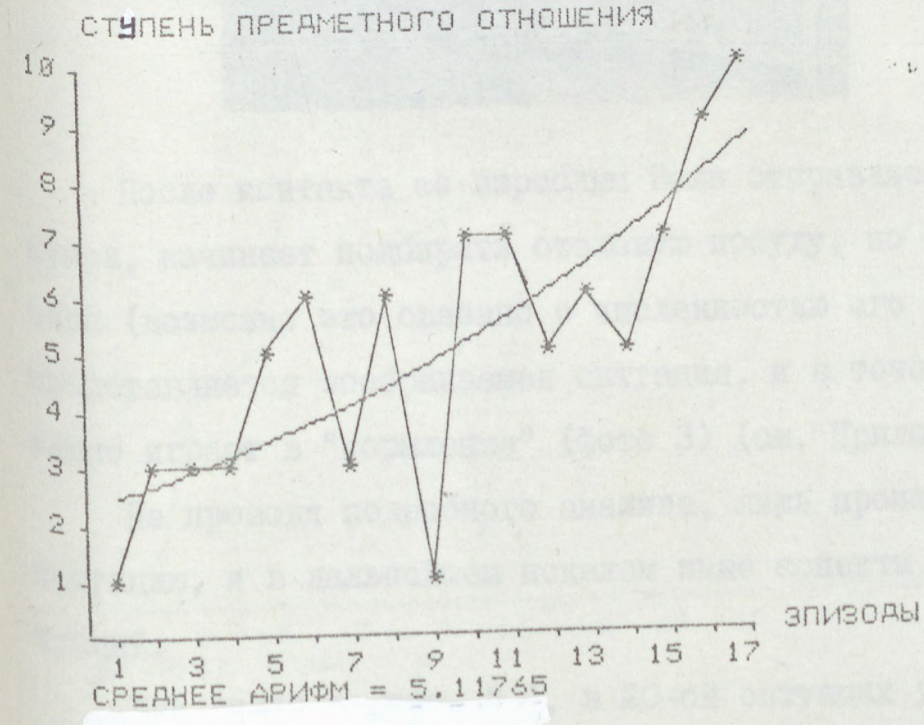
Мы думаем, что в I8-ой ситуации выражено значение опосредованности в обращении с ребенком так же, как и значимость взаимопонимания взрослого и ребенка. Вместо того, чтобы "поучать" ребенка, воспитательница занимает позицию "социального ожидания", непосредственно не требуя соблюдения порядка. И несмотря на то, что девочке наверное, интересно надеть сито на голову, она сама находит другой способ применения данного предмета в сюжетной игре. Такая "находка", на наш взгляд, является не только подражанием взрослому в действии, но и особенным преобразованием значения предмета, то есть преобразованием своего отношения к предмету.

Как видно, значимо не само приспособление к ситуации, но характер "истории" отношений, который формируется в разнообразных социальных ситуациях (иллюстрацией такого положения служит следующая, 20-ая ситуация).

Рисунок № 5.

СИТУАЦИЯ 18





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.60851

Ситуация 20. Золи. (октябрь, I4 мин.)

(Прошел лишь один месяц с тех пор, как мы наблюдали Золи в истеричном состоянии. Ситуация 7.)

Утром Золи уже сам входит в комнату, за дверью стоит мама, она не уходит сразу (фото I).

Мальчик подходит к игрушечному телефону. Он звонит маме и спрашивает ее, когда она придет за ним. Золи ждет недолго, качает головой, воображает ответ мамы. Издали мальчик рассказывает об этом воспитательнице, которая ждет, когда ребенок с ней поздоровается, но не требует этого (фото 2).



Фото 2.

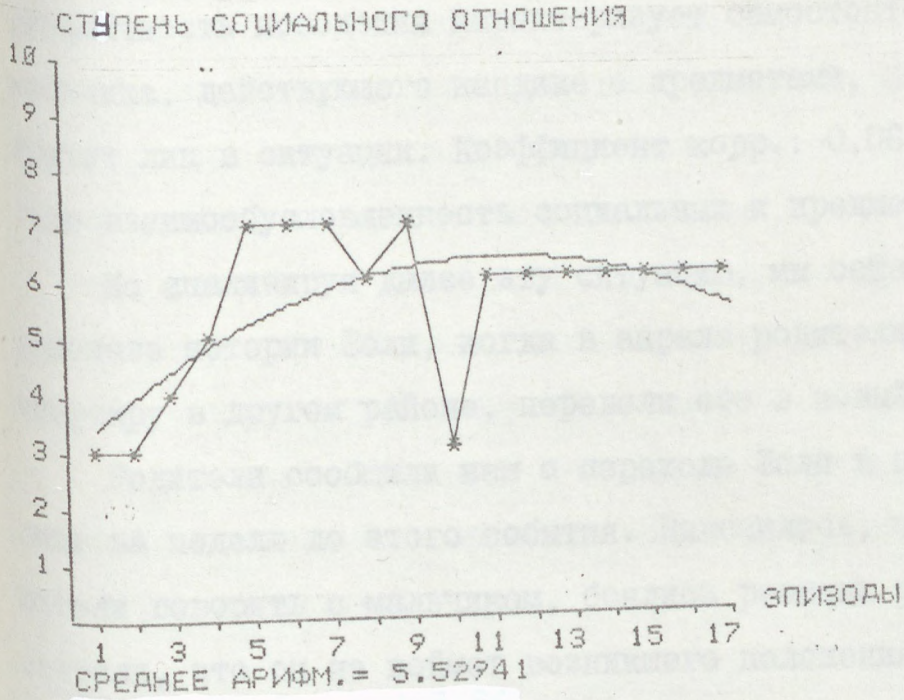
После контакта со взрослым Золи отправляется в комнату для кукол, начинает подбирать столовую посуду, по 4 предмета из набора (возможно это связано с численностью его семьи). Мальчику представляется воображаемая ситуация, и в течение 8 минут он наедине играет в "кормление" (фото 3) (см. Приложение, с. 3I-32).

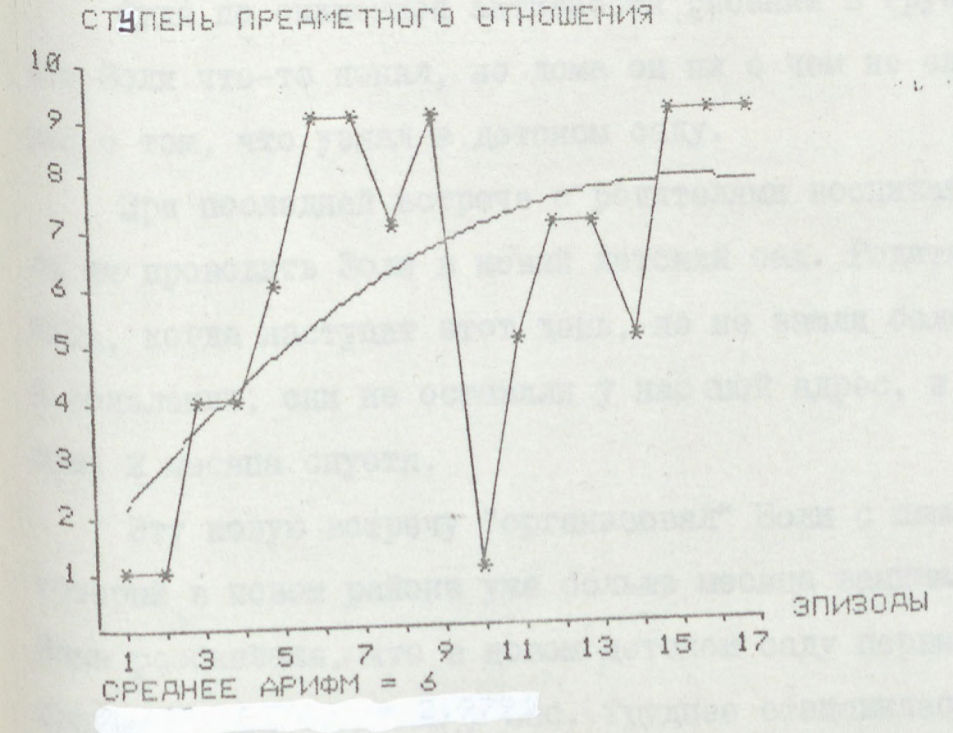
Не проводя подробного анализа, лишь проиллюстрируем данную ситуацию, и в дальнейшем покажем иные аспекты отдельных микроситуаций.

Как видно на рис. № 6, в 20-ой ситуации уже не обнаруживается таких резких изменений в отношениях Золи, как это наблюдалось в 7-ой микроситуации.

Рисунок № 6.

СИТУАЦИЯ 20





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.88683

В резком изменении предметного отношения в IO-ом эпизоде выражается беспредметность в личном контакте со взрослым. Далее, динамичность поведения характеризует самостоятельную активность мальчика, действующего наедине с предметами, но воображающего других лиц в ситуации. Коэффициент корр.: 0,88 выражает также тесную взаимообусловленность социальных и предметных отношений.

Не анализируя далее эту ситуацию, мы остановимся лишь на рассказе истории Золи, когда в апреле родители, получив новую квартиру в другом районе, перевели его в новый детский сад.

Родители сообщили нам о переходе Золи в новый детский сад лишь за неделю до этого события. Выяснилось, что они об этом не хотели говорить с мальчиком, боялись реакции ребенка и вообще считали, что он не поймет возникшего положения. Педагог убедил маму о важности быть откровенной, но мама согласилась лишь на то, чтобы воспитательница обсудила с ребенком этот вопрос.

Судя по сниженной активности ребенка в группе, было видно, что Золи что-то понял, но дома он ни о чем не спрашивал, не говорил о том, что узнал в детском саду.

При последней встрече с родителями воспитательница предложила им проводить Золи в новый детский сад. Родители обещали сообщить, когда наступит этот день, но не зашли больше в детский сад. К сожалению, они не оставили у нас свой адрес, и зашли к нам снова лишь 2 месяца спустя.

Эту новую встречу "организовал" Золи с помощью психолога, который в новом районе уже больше месяца занимался с мальчиком. Мама рассказала, что в новом детском саду первые дни для ребенка были еще тяжелее, чем у нас. Труднее становилась обстановка тогда, когда Золи явно, на словах и в своих агрессивных поступках,

выражал новым воспитательницам свою антипатию к ним и желание вернуться к тете Юли и Анче, которые "красивее и добрее". В результате ребенок был послан к психологу.

К сожалению, на этот раз наши педагоги уже не смогли помочь ребенку, так как через два дня после его посещения начались летние каникулы, и воспитательницы уехали. С тех пор мы не слышали о Золи, родители и даже педагоги снова забыли записать новый адрес в тот радостный день, когда мальчик еще раз мог играть с Сильви, с постоянной подругой прошлого.

Возвращаясь к истории исследуемой группы, в следующей микроситуации мы покажем значения отношений и кооперации сверстников в рамках ролевой игры.

Ситуация 24. Кристина. (октябрь, 20 мин.)

"Драматургия" данной микроситуации - типичный пример игры в "семью", или как по-венгерски называется: "игра в папу и маму". Нетипичной является ситуация в том смысле, что участники данной ролевой игры - 3-х летние дети, поступившие в детский сад месяц назад.

Анализ

В 24-ой микроситуации выявляется разница между психологическим и хронологическим возрастом ребенка. Это касается не только Кристины, ведущей игру как мама, но и Мати, играющего малыша, и Анди, помогающей "маме" в игре, то есть Анди, которая иногда тоже хочет стать "ребенком" (см. Приложение, с. 36-38).

На рис. № 7, где изображена динамика отношений Кристины, также выражается, что в ролевой игре преобладают стабильные контакты с дифференцированными позициями в сотрудничестве. В то же время резкие изменения в ступенях предметного отношения обусловлены изменениями значения разных предметов и отсутствием конкретного предмета в общении детей. Низкое коррелирование отношений (коэфф. корр.: 0,16) иллюстрирует, что социальные и предметные отношения слились в одно русло; в ролевой игре ребенок планирует действие, в ходе которого развиваются взаимоотношения разных действующих лиц.

Одновременно с этим, в анализе содержания разных эпизодов можно выделить существенный принцип замещения предмета переносом его значения. Согласно Д.Б. Эльконину, замещение одного предмета другим происходит в игре на основе возможностей произвести с иг-

ровым предметом действие, необходимое для развертывания роли. Само принятие ребенком роли и связанное с этим изменение значений вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену одной позиции на другую (Эльконин, I978, Мухина, I975).

В нашем примере Кристина просит "диск", потом даже маленкой машиной делает уколы и заявляет: "... тебе будет немножко больно". Перед этим и после роли врача она постоянно выступает в роли мамы (фото 2,3,4,5).

В данных эпизодах находит подтверждение замечание Элькони-на о том, что обобщенность действий сопровождается выделением человеческих отношений, смысл которых эмоционально переживается. Кристина, Мати и Анди во время "уколов" ведут себя "серьезно", Мати даже напрягает свои руки. Серьезность игровой ситуации показывает и тот момент, когда Кристина уходит за пеленкой, Мати особым положением тела ждет пеленания, а Анди нежно держит его голову (фото 7).

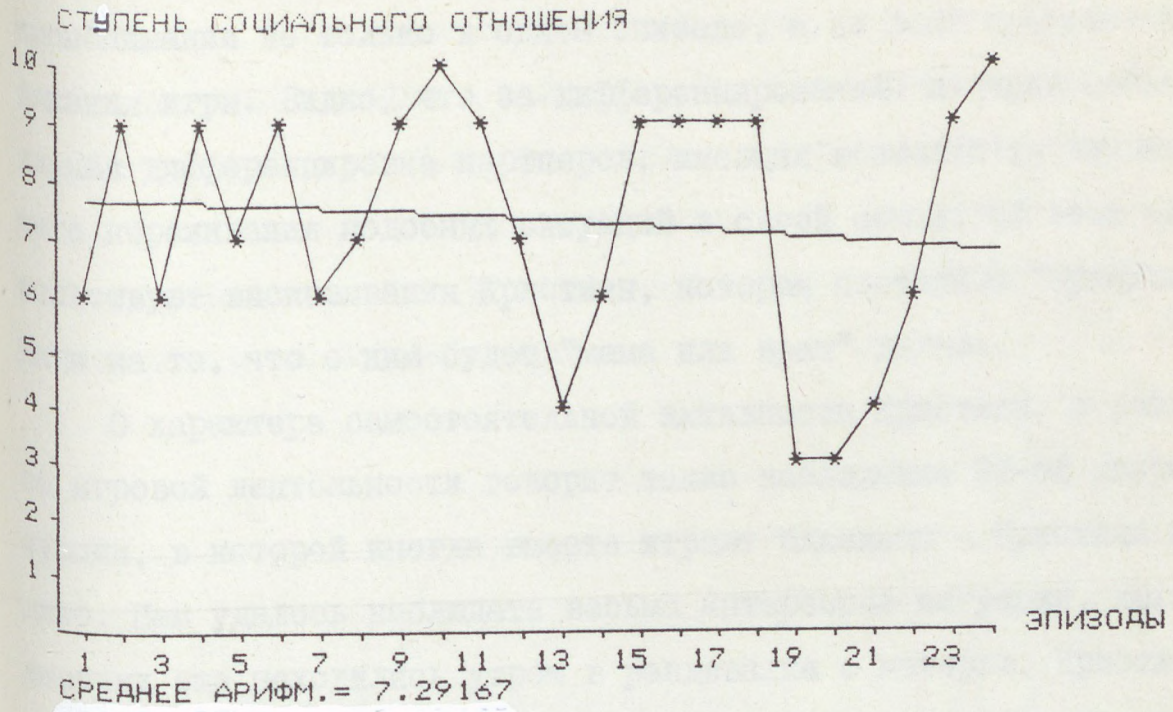
Далее, когда Кристина кладет спать малыша, она ставит домино на глаза Мати, что вызывает радостный смех у всех троих (фото 9). Перед сном мама и ребенок прощаются ... (фото I0).



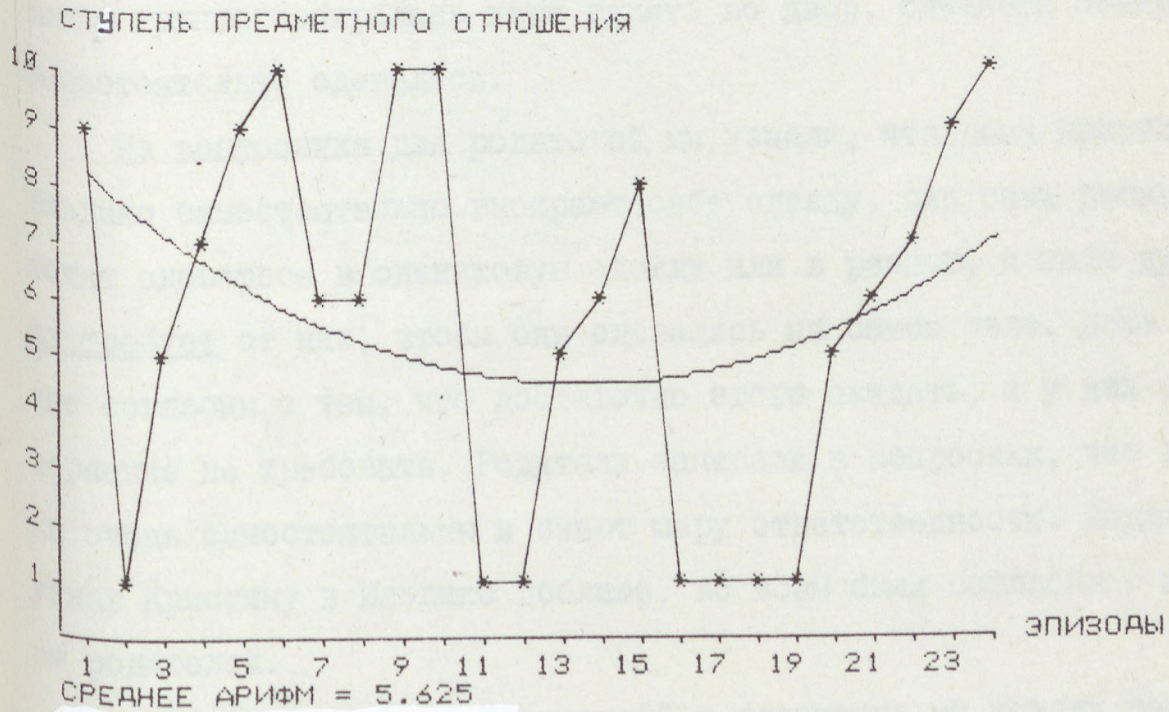
Фото I0.

Рисунок № 7.

СИТУАЦИЯ 24



СРЕДНЕЕ АРИФМ.= 7.29167



СРЕДНЕЕ АРИФМ = 5.625

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.16489

Поражает общность ласковых движений и принятие роли во взаимопонимании не только в одном эпизоде, а во всем процессе протекания игры. Видно, что за дифференцированием позиций стоит реальная дифференцировка партнеров, имеющих возможность эмоционального переживания подобных ситуаций в своей семье. Об этом свидетельствуют высказывания Кристины, которая постоянно "ориентирует" Мати на то, что с ним будет "мама или врач" делать.

О характере самостоятельной активности Кристины, о развитости ее игровой деятельности говорит также наблюдение 21-ой микроситуации, в которой иногда вместе играют близнецы - Кристина и Ильдико. Нам удалось наблюдать весьма интересные ситуации, когда девочки еще находились утром в раздевалке с матерью. Кристина и Ильдико сидели на скамейке, в ожидании своей очереди для переодевания мамой. Это происходило каждое утро до конца года. Однако, когда группа собиралась идти гулять во двор, близнецы совершенно самостоятельно одевались.

Из вопросника для родителей мы узнали, что дома Кристина и Ильдико самостоятельно выбирают себе одежду, они сами решают, когда хотят одеваться в одинаковую одежду или в разную, и мама никогда не требует от них, чтобы они одевались на самом деле. Дома взрослые согласны с тем, что достаточно этого ожидать, и у них есть терпение не требовать. Родители записали в вопросник, что девочки очень самостоятельны и знают меру ответственности. Педагоги, узнав Кристину и Ильдико поближе, во всем были согласны с мнением родителей.

Такой расширенной "картиной" о близнецах мы хотели показать яркий пример того, о чем говорится в концепции Эмми Пиклер, когда самостоятельность качественно отличается от псевдоавтономии.

В самостоятельности близнецов раскрывается сущность относительной свободы действия в тесной связи с организацией взрослыми социальной ситуации развития. Противоположным примером служит Золи, иногда сигнализировавший о своей псевдоавтономии. Золи не получал возможности ориентироваться, планировать и т.д., и мы предполагаем, что это приведет позже к формированию у него отклонения от норм поведения.

Ситуация 44. Тиби. (февраль, 9 мин.)

На занятии, в котором принимают участие некоторые дети, воспитательница рисует разноцветные пятна, названные островами. Дети должны искать в комнате подходящие по цвету игрушки и принести их педагогу, который кладет предметы на цветные пятна. Тиби (до 5-го эпизода, см. в Приложении, с. 45) внимательно следит за действиями взрослого (фото I,2,3,4,5). Но когда воспитательница просит принести черный предмет и заявляет, что "черное, где-то спрятано", то лишь для Тиби слово "спрятанное" имеет особое значение. Он целенаправленно отправляется к полке воспитательницы, берет оттуда сломанный телефон и передает педагогу.



Фото 7.

Взрослый и мальчик лишь на секунду замирают. Воспитательница ироническим тоном делает замечание, что "кто-то так играл, что сломал телефон". Тиби испуганно смотрит на нее, в его положении тела и в движениях рук выражается противоречивое эмоциональное состояние (фото 7) (см. Приложение, с. 45-47).

Анализ

Мы выбрали 44-ю ситуацию, чтобы показать необходимость качественного анализа при интерпретации количественных данных. Как

видно на рис. № 8, в этой ситуации коэффициент корреляции приблизительно такой же низкий (0,17), как, например, в 24-ой микроситуации, при наблюдении ролевой игры. В то же время кривые изображают качественную разницу характера активности данных детей.

Мы считаем показательным резкое изменение отношений, которое проявляется в 44-ой ситуации после 5-го эпизода. Ребенок как будто сам стремится преодолеть бывший конфликт, так как день тому назад он сломал телефон в присутствии другой воспитательницы. Педагог, как обычно, утром прочитала записи коллеги в дневнике и оттуда узнала "историю". И когда Тиби берет телефон с полки, между взрослым и ребенком формируется особенное взаимоотношение. Но в нем взрослый не понимает значения самостоятельного поступка ребенка. Не рискуя оставить ситуацию "без пользы" ("поучить" ребенка или всю группу), взрослый снова оценивает вчерашний поступок Тиби, не зная даже о том, каким образом сломался телефон. Мы считаем, что когда взрослый стремится воздействовать на мальчика, не веря в постепенное формирование ответственности ребенка, то он не воспринимает существенных сигналов о том, как ребенок на своем уровне переживает бывший и вновь возникший конфликт.

В динамике отношений, начиная с 8-го эпизода, показательна резкая разница между социальными и предметными отношениями. Снижение активности ребенка обусловлено, на наш взгляд, тем, что взрослый намеревался дать моральный урок бывшему поступку, не приняв во внимание способа поведения Тиби, его отношение в настоящий момент.

На самом деле нам не известно, что ждала воспитательница от Тиби, но знаем взрослых, которые требуют от ребенка в подоб-

ных ситуациях словесного извинения. В связи с этим можно напомнить, что в исследованиях А.В. Запорожца отмечено, что нравственные нормы известны детям дошкольного возраста на словах раньше, чем в действиях (Запорожец, 1972). Объяснение такого феномена неоднозначно. Возможно, что одна из причин этого скрыта в стиле обращения взрослого с ребенком, когда его действие оценивается только взрослым, который не учитывает в организации социальной ситуации проявления активной позиции ребенка.

(Подобная проблема выступает в следующей микроситуации).

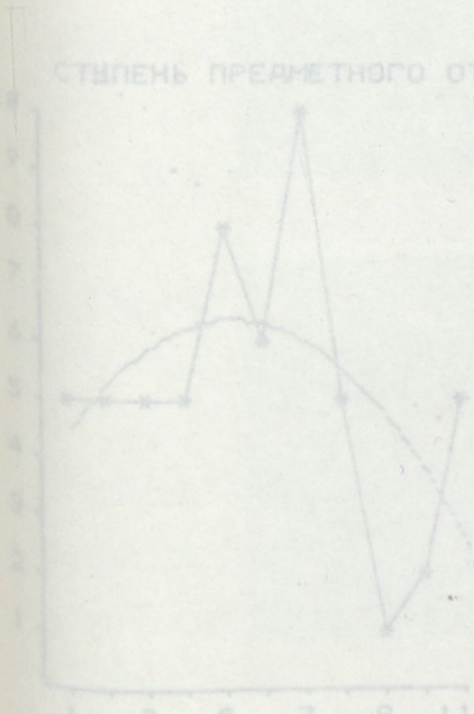
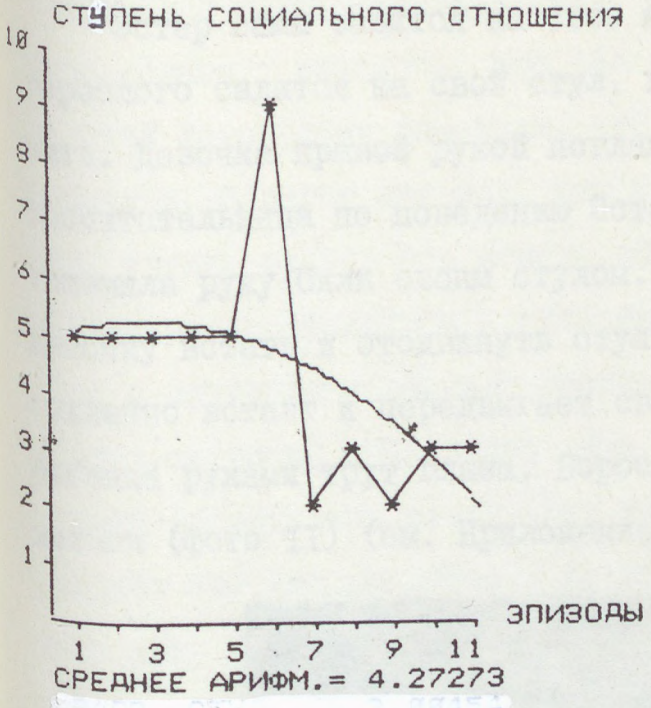
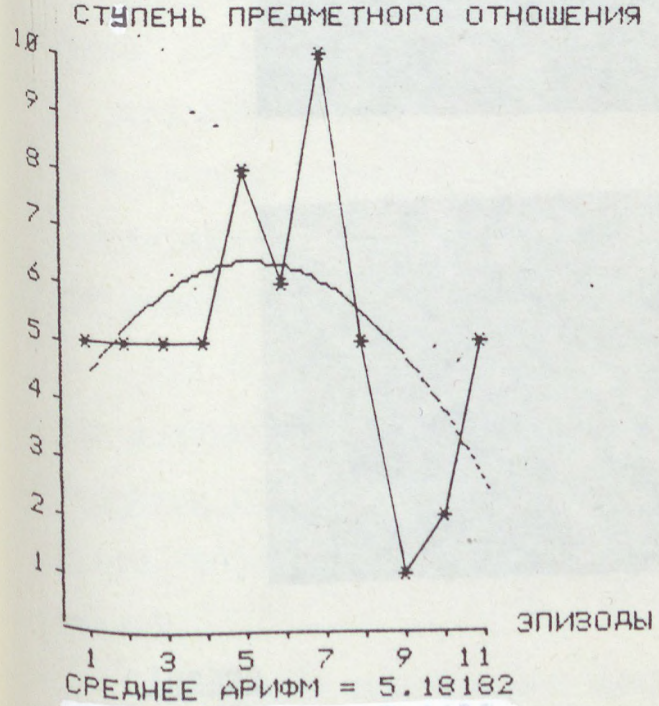


Рисунок № 8.

СИТУАЦИЯ 44





КОЕФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.17271

Ситуация 55. Эстер. (март, 6 мин.)

Эстер сама садится на свое место. Ее сосед, Сили с помощью взрослого садится на свой стул, но вдруг он сильно начинает плакать. Девочка правой рукой поглаживает лицо мальчика (фото I,2). Воспитательница по поведению Эстер ошибочно решает, что девочка защемила руку Сили своим стулом. (фото 4,5,6,7). Взрослый просит девочку встать и отодвинуть стул подальше. Эстер ждет, потом медленно встает и передвигает свой стул. Девочка садится. Оба ребенка руками трут глаза. Взрослый уже занимается с другими детьми (фото II) (см. Приложение, с. 50-5I).



Фото 7.



Фото II.

Анализ

Здесь приведены фотографии, выбранные педагогом для специального анализа в формирующем эксперименте. Воспитательница вы-

брала 7-ую фотографию и с удивлением обнаружила, что она не помнит "такой требовательный жест, выражающий обвинение Эстер". И хотя педагогу казалось, что она помнит всю ситуацию, но только на этой фотографии заметила, что Эстер прекратила поглаживать мальчика. Педагог заявила, что ей было странно видеть обоих детей, трущих глаза: она искала объяснения. На основе II-ой фотографии воспитательница предположила, что ее ошибочное вмешательство в ситуацию усложнило эмоции детей. Подробный, совместный анализ ситуаций проводился лишь в 1984 году, когда с воспитательницами обсуждались результаты исследования. За прошедшее время педагог мог эмоционально и интеллектуально осмыслить свои ошибки, поскольку элементы микроситуаций должны обобщаться ею и осознаваться как системы дифференцированного подхода к детям.

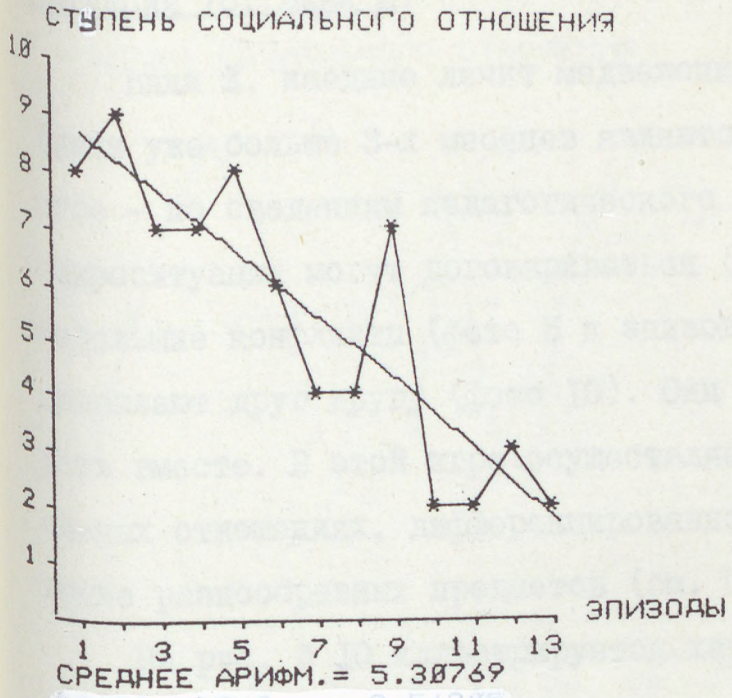
Мы считаем, что в характере формирующихся отношений в 55-ой ситуации не созданы возможности взаимопонимания взрослого и ребенка. Раньше, в 18-ой ситуации мы уже показали, как в конфликте со взрослым Эстер получает возможность выбора альтернатив, потому и уровень самостоятельной активности ребенка не снижается. Подтверждением такого предположения служит рис. № 9, иллюстрирующий изменение взаимоотношений ребенка в 55-ой ситуации.

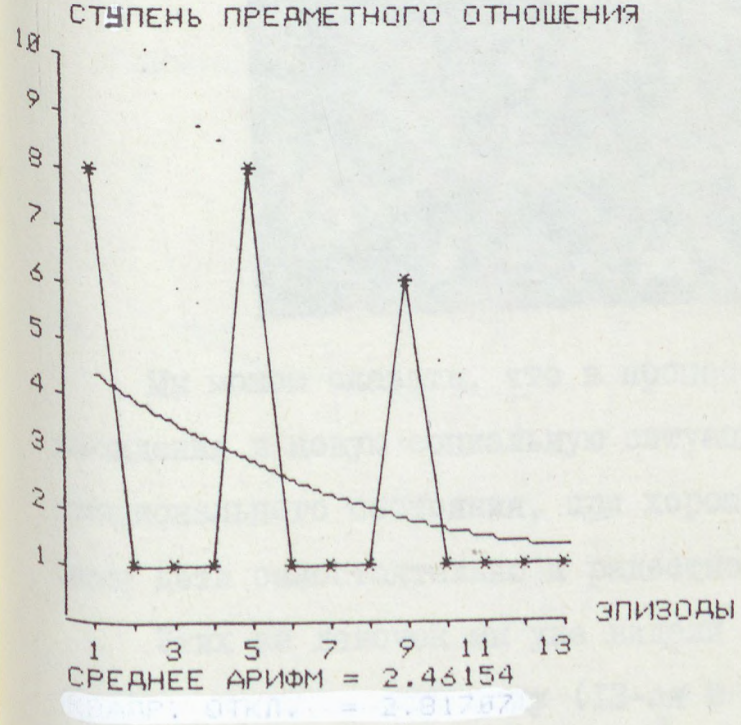
При сопоставлении таких явлений в разных микроситуациях еще раз поднимаются проблемы, при которых взрослый открывает перед ребенком разные возможности. При этом развитие ребенка осуществляется через выполнение действий, которым взрослый дает альтернативы.

Последняя наблюдаемая микроситуация демонстрирует простую игру сверстников.

Рисунок № 9.

СИТУАЦИЯ 55





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.53289

Ситуация 76. Вики Л. (апрель, 18 мин.)

Вики Л. наедине лечит медвежонка. К ней подходит Вики Г. (дети уже больше 3-х месяцев являются постоянными партнерами по игре - по сведениям педагогического дневника). Девочки в данной микроситуации могут договариваться (фото 2,3),решать между собой небольшие конфликты (фото 5 и эпизоды 9,10 в протоколе), иногда подражают друг другу (фото 10). Они могут радостно и просто играть вместе. В этой игре осуществляется как ориентировка в социальных отношениях, дифференцированность в позициях, так и применение разнообразных предметов (см. Приложение, с. 66-68).

На рис. № 10 иллюстрируется характер отношений Вики Л. в совместной игре со сверстниками.



Фото 13.

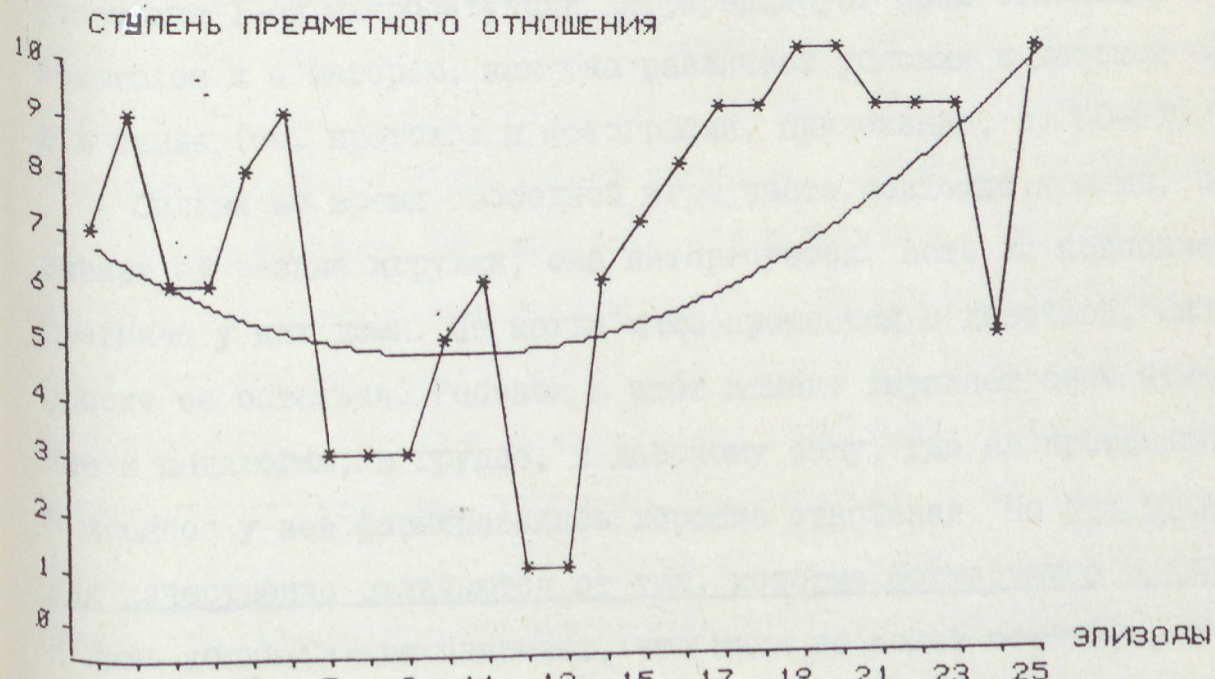
Мы можем сказать, что в процессе продолжительного периода вхождения в новую социальную ситуацию, на фоне положительного эмоционального состояния, при хорошем взаимопонимании с окружающими дети самостоятельно и радостно играют.

Этих же девочек мы уже видели в контакте с взрослым вначале пребывания в детском саду (13-ая и 17-ая микроситуация). Они тогда вообще не улыбались.

Рисунок № IO.

СИТУАЦИЯ 76





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.65610

В конце нашего исследования, в апреле 1983 года нас пригласили на "открытый день для родителей", который является традиционным в детском саду. В этот день утром, по желанию, родители могут остаться в группе во время свободной игры, до завтрака детей (до 9 часов утра). В такой ситуации мы могли наблюдать детей, родителей и педагогов.

Известно, что жизнь детского сада всегда начинается одинаково. Каждое утро - это расставание с родителями и встреча с педагогом, детьми. Но спустя 8 месяцев, в этот день из 26-ти детей 14 сильно плакали при прощании. Почему? Они сильнее, чем другие, сигнализировали о том, что такая неестественная, сверхнапряженная организация условий в этот день сильно влияли на формирующиеся отношения. Как же может ориентироваться 3-х летний ребенок в такой ситуации?

В 72-ой микроситуации приведен пример того, как Сильви, участница 1-ой микроситуации дифференцирует свои отношения с педагогом и с матерью, как она различает условия в детском саду и в семье (см. протокол и фотографии, Приложение, с. 60-61).

Сильви во время свободной игры часто подходит к маме, показывает ей разные игрушки, она интересуется, есть ли подобные предметы у них дома. Но когда мама прощается с девочкой, Сильви просит ее остаться. Ребенок в этот момент выражает свое отношение к педагогам, к группе, к детскому саду, где на протяжении 8 месяцев у нее формировались хорошие отношения. Но эти отношения качественно отличаются от тех, которые формируются в семье. И лишь когда Сильви понимает, что мама не может остаться, тогда начинает плакать. Она выбирает альтернативу, верит в то, что

мама возьмет ее с собой на работу, хотя об этом прямо не говорится. Мама понимает девочку и согласна взять ее с собой, видимо такая возможность представилась не один раз. И только теперь



Фото 5.

впервые, Сильви смотрит на воспитательницу, поворачивается в ее сторону и со слезами на глазах говорит педагогу: "Завтра приду утром". Без требования взрослых, по своей инициативе Сильви говорит на прощание: "До свидания, Юлика".

В конце рабочего дня Юлика - воспитательница - призналась перед нами, что ей трудно было переживать утренние события. Она почти заплакала также, как и дети, но по другой причине. Ведь они с коллегой с первого дня много работали, старались создавать благополучные условия. Им казалось, что в течение 8 месяцев дети не только привыкали к детскому саду, но им здесь интересно, весело, что формировались стабильные отношения. Может быть, они ошиблись? Нет, они лишь теперь могли понять по существу, что эти отношения качественно отличаются от семейных. В то же время воспитательницы не должны стесняться или грустить. Ведь Сильви сказала, что она завтра придет утром! Таким образом наблюдаемые отношения в новой социальной ситуации развития ребенка выступают перед нами в динамике их становления.

§ 2. Количественный анализ типичных форм активности ребенка

Для осуществления дифференцированного подхода взрослый должен адекватно воспринимать ребенка в действиях, должен ориентироваться на сигналы, идущие от детей, чтобы сознательно и целенаправленно он мог реагировать на проявление индивидуальных особенностей развития ребенка. На основе исследований А. Тардош (1964), М. Винце (1972), В.К. Котырло (1971) нами выделены следующие элементы кооперативного поведения в первоначальном периоде вхождения ребенка в новую социальную ситуацию: тип инициативности и тип включенности во взаимоотношения, которые характеризуют изменение активности детей в конкретных ситуациях.

Выделяя эти аспекты мы подчеркиваем их общее психолого-педагогическое значение, как значимых составных элементов дифференцированного обращения с детьми. Эти элементы выступают как условия и как показатели психологического расстояния между участниками социальной ситуации, и содержат в себе важные аспекты взаимопонимания взрослого и ребенка.

§ 2.1. Типы инициативности ребенка

В инициативности воплощена целенаправленность индивида, и как таковая, может отражать отношения ребенка к окружающей действительности и в то же время выражать относительный уровень и тенденцию его психического развития (Политцер, 1980). В этой целенаправленности предметный характер в операциях функционально преобразуется из интерпсихического в интрапсихическое - как это выражено в трудах Л.С. Выготского и его последователей (Выгот-

ский, 1982). В процессе онтогенеза функция предмета постепенно преобразуется в знаки, носящие еще долго предметное содержание. По мнению Л. Гараи, это является тем историческим моментом специфики человеческого развития, который проявляется в кооперации и одновременно облегчает и усложняет передачу информации, непосредственно зависящей от предметной действительности (Garai, 1980).

Значение инициативы более четко выступает в трудах Э. Пиклер, и ее сотрудников. В модели "Лоци" при этом подчеркивается, что при организации условий взрослый должен обеспечить ребенку самостоятельность в выполнении действия, не принуждая его к этому.

В процессе обращения друг к другу инициативность и характер взаимопомощи может стать одним из основных условий осмысления своего поступка или причины действий другого человека. В этом смысле мы считаем общим и важным аспектом концепции Л.С. Выготского, Э. Пиклер и др., проблему переживаний, так как в данном процессе происходит переход от сознания переживаний к переживаемой сознательности и ответственности в социальном аспекте человеческого действия (A.Kapitany, G.Kapitany, 1980).

Исходя из общих принципов, и на основе работ сотрудников "Лоци", мы составили свою систематизацию инициативности, предполагая, что социальная ситуация детского сада отличается от той, которая существует в Доме Ребёнка. Наши типы и данные количественного анализа свидетельствуют лишь о возможности подобного подхода, и требуют дальнейших, дополнительных исследований.

С выделением аспекта самостоятельности, мы сравнивали микроситуации, в которых явно выступает инициативность ребенка. Всего

Таблица № 6.

Типы инициативности ребенка

	Типы	№ ситуации	Количество ситуаций	Всего
I.	I. Ребенок инициативен в действии с предметом или с предметами без контактов с людьми.	2,4,I0,I5,25,26, 28,30,38,50,73	II	29
	2. Ребенок инициативен с предметом и возникают случайные контакты. Важен предмет, соц. контакты меняются.	I,6,I7,I8,I9,20, 29,33,35,44,45, 49,52,6I,69,74, 75	I8	
II.	I. Ребенок инициативен через предмет. Предметы и соц. контакты меняются в ходе действия.	7,8,9,22,32,37, 39,43,5I,56,67,70	I3	20
	2. Ребенок инициативен и соглашается на социальный контакт. В контакте и в действии важен предмет.	2I,48,56,62,64, 74,76	7	
III.	I. Ребенок инициативен в социальном контакте и в действии. Предметы лишь иногда включены в действие, социальные контакты постоянные.	24,27,55	3	8
	2. Ребенок инициативен в социальном контакте и в действии. Иногда меняется его позиция в контакте с употреблением соответствующих предметов.	23,4I,60,65,72	5	
	В С Е Г О			57

насчитывается 57 таких ситуаций. Из них в I8-ти ситуациях обнаружилось тип I/2, когда ребенок активен с предметом и возникают случайные социальные контакты. В этих действиях для ребенка важен предмет, социальные контакты его быстро меняются. Также подчеркиваем, что в I3-ти ситуациях выступает тип II/I, то есть то, что ребенок инициативен в социальных контактах через предмет и далее, в ходе действия предметы и контакты могут меняться. В сумме I-го типа - в 29-ти ситуациях, и II-го типа - в 20-ти ситуациях выражается преобладание предметной инициативы. Мы предполагаем, что эти факты говорят о направленности действий ребенка, когда он получает возможность ориентироваться самостоятельно в новой обстановке.

Большая разница, выступающая по сумме III-го типа инициативности - в 8-ми ситуациях -, выражает сложность и затруднения ориентировки в социальных контактах. Так как социальные отношения сложнее, то ребенок, получая альтернативную возможность, выбирает предметные опоры, видимо не только как более простые, но и как более стабильные, знакомые из прошлого опыта.

I-ый и II-ой тип инициативности содержит в себе опосредованный, психологический характер формирующихся отношений. Преобладание их показано было в подробном анализе некоторых микроситуаций (см. глава III. § I). В то же время эти факты отнюдь не являются выражением одиночества ребенка, они содержат в себе возможность постепенного познания и дифференциации новой обстановки, предоставленной взрослыми. Полученные нами данные подтверждают, что важным показателем и условием групповой жизни является взаимосвязь между формированием стабильных межличностных отношений и самостоятельной активностью в действиях, носящих предметный характер.

§ 2.2. Типы включенности во взаимоотношения

Теоретическое положение о значимости включенности индивида в общественные отношения является общепринятым в советской психологии (Труды Л.С. Выготского, Л.С. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.).

Принцип поэтапного формирования психических функций позволяет предположить, что в познании и в дифференцировке социальных отношений так же должна осуществляться ориентировочная деятельность, как и в предметных отношениях (на основе концепции П.Я.Гальперина и Э. Пиклер).

Важным аспектом включенности в социальную ситуацию является активная позиция ребенка. Об этом свидетельствует исследование динамики позиций ребенка в семейных условиях(М. Кечки). "Путь развития личности ребенка идет от социальной ситуации в целом через дифференциацию позиций внутри ситуации к стабилизации своей позиции" (Кечки, 1981, с.3).

Проблема включенности во взаимоотношения выступает также в разнообразных экспериментальных исследованиях общения. Например М.И. Лисина и ее сотрудники предполагают, что наиболее важной характеристикой является "взаимонаправленная активность двух или более участников деятельности, каждый из которых выступает как субъект, как индивид" (Лисина, 1978, с. 269).

Однако характер формирования взаимоотношений мало изучен у маленьких детей, и в частности, редко исследуется в новой для них социальной ситуации, на основе принципа действия в естественных условиях. В этом смысле необходимым является понимание некоторых типов включенности во взаимоотношение ребенка со взрослым, в котором ребенок - при отказе от контакта - играет не пассивную

роль, а наоборот, он проявляет собственную активность в дифференцированном познании окружающей социальной действительности. Учет такого характера межличностных отношений обеспечивает взрослому выделение средства дифференцированного обращения с детьми.

Согласно этому, в естественных ситуациях, формирующихся в учреждении, мы анализируем проявления типов включенности в социальные контакты самостоятельно действующего ребенка. При определении соответствующих типов включенности основой послужила работа М. Винце (Vincze , I972). Она систематизировала проявления включенности детей во взаимоотношения в возрасте от 3-х месяцев до 2,5 лет в Доме Ребенка. Наши типы лишь в некотором отношении сходны с системой Винце М., мы дополнили ее теми проявлениями форм поведения, которые имели место в детском саду.

Из данных таблицы № 7 видно, что ситуации часто характеризуются типами II.,III. и IX. Это означает, что в самых разных ситуациях, например, в игре, на занятиях или в действиях по уходу за собой ребенок способен как действовать наедине, так и взаимодействовать со сверстниками.

Этот период развития отношений характеризуется ситуативной мобильностью: отношения легко меняются под влиянием эмоционального состояния 3-х летнего ребенка. Далее, как нами замечено, в нестабильных отношениях, при возможности, ребенок предпочитает иногда действовать наедине, что отнюдь не является состоянием одиночества, как это интерпретируется некоторыми исследователями. В репертуаре поведения ребенка проявляется лишь реальная дистанция, характеризующая общение, в котором вероятно, легче ориентироваться в сторону сверстников, так как эти социальные контакты менее сложные, чем ориентироваться в отношении взрослого.

Таблица № 7.

Типы включенности ребенка во взаимоотношения

Т и п ы	№№ ситуации	Количество ситуаций	
		шт.	%
I. Ребенок действует наедине	4,20,47,57,73	5	6,6
II. Ребенок после социального контакта со взрослым снова действует наедине	I,5,9,I0,I3,27,29,36,4I,42, 44,58,65,7I,72,74	I6	2I,I
III. Взрослый предлагает контакт, потом ребенок снова действует наедине	2,3,6,II,I6,I7,23,34,38,39, 46,63,75	I3	I7,I
IУ. Взрослый и ребенок действуют вместе	I2,53	2	2,6
У. При помощи взрослого взаимодействие не формируется, ребенок действует наедине	I4,I5,26,28,30,55,67,68,70	9	II,8
УI. Сверстник предлагает контакт, потом ребенок снова действует наедине	I9,33	2	2,6
УII. Ребенок предлагает контакт сверстнику, потом действует наедине	3I,50,56	3	3,9
УIII. С помощью взрослого ребенок взаимодействует со сверстником, или с ним.	7,I8,35,37,40,49,59,6I,62,64	I0	I3,2
IX. Взаимодействие со сверстниками	8,2I,22,24,25,32,43,45, 48,5I,52,54,60,66,69,76	I6	2I,I
В С Е Г О		76	I00,0

Типы У. и УШ. проявляются лишь умеренно, отсюда можно сделать вывод, что в зависимости от содержания помощи взрослого и позиции разных детей по разному формируются взаимодействия между ними. Мы предполагаем, что дальнейшие исследования содержания и способов помощи, выявления характера позиций в ситуации будет показывать значение действий самого действующего ребенка, когда важно не только его реагирование на инициативу взрослого, но и способ реагирования взрослого на инициативу ребенка.

Чтобы формировалось действительное кооперативное поведение во взаимодействиях, необходимым является создание условий взаимного понимания. Подчеркиваем, что во всех случаях УШ-го типа включенности во взаимоотношения можно обнаружить стремление участников ситуаций к взаимопониманию, вследствие которого стабилизируется действие ребенка, даже при наличии частичного конфликта (например 7-ая микроситуация - Золи; I8-ая микроситуация - Эстер; 6I-ая микроситуация - Сили). Противоположная обстановка выступает в У-ом типе, когда в данных ситуациях отсутствует возможность взаимопонимания (например I5-ая ситуация - Сили; 55-ая ситуация - Эстер).

Типы IУ., УI. и УП. в общем нехарактерны для включенности ребенка во взаимоотношения, и чтобы сделать вывод, требуется более содержательное сравнение этих специфических микроситуаций.

Таким образом введение количественного анализа данных позволяет проиллюстрировать возможность сравнения разнообразных социальных ситуаций с помощью выделения некоторых форм активности ребенка. Подобный анализ может влиять на формирование у воспитателей чувствительности и сознательности к "естественной", но не спонтанной ситуации, в которой в разных масштабах проявляется

активность взрослого и ребенка. Дальнейшая разработка такого анализа поможет раскрыть психологическое содержание того принципа, согласно которому взрослый организует условия и открывает возможность действия, которыми потом пользуется сам ребенок.

§ 3. Анализ долговременной динамики изменения отношений

Система нашего исследования 76 протоколов ситуаций была дополнена анализом вариантов социальной и предметной стороны действий ребенка, которые проявились в течение 8-ми месячного лонгитюда, в начальном периоде пребывания 3-х летних детей в детском саду. Была составлена шкала 10 ступеней предметных и шкала 10 ступеней социальных отношений, которые включают в себя репертуар поведения ребенка во всех 76-ти анализируемых микроситуациях.

Гипотезой для составления первичной шкалы отношений является предположение о том, что постепенное изменение репертуара поведения детей в действиях должно отражаться в характеристике перераспределения значений, и этим количественно выражать общую направленность формирующихся взаимоотношений в группе.

Наша шкала является гипотетической в отношении расположения отдельных ступеней, и служит лишь началом сравнения отдельных наблюдений целостной социальной ситуации. В ступенях зафиксированы разнообразные формы социальных контактов и предметных действий ребенка, с предположением, что этими критериями измеряется тенденция изменений в репертуаре поведения детей за полный цикл наблюдения, от сентября 1982-го года до апреля 1983-го года.[x]

---

[x] Примечание. Месяцы наблюдения составляют лишь 3 периода, так как в ноябре из-за инфекционного заболевания многие дети отсутствовали, в декабре группа готовилась к праздникам, поэтому мы должны были пропустить наблюдения не типичного для нас периода. В то же время в изменении взаимоотношений полный цикл составляется на основе 8 месяцев.

Для создания возможности выявления статистических выводов мы сравнивали данные трех выборок ситуаций по трем временным периодам, согласно таблице № 8.

Таблица № 8.

Группировка ситуаций по временным интервалам наблюдения

№ периода	Интервал наблюдения	Количество ситуаций	Количество эпизодов в ситуациях
I.	сентябрь-октябрь	29	420
2.	январь-февраль	2I	247
3.	март-апрель	26	39I
	Всего	76	I058

Теоретическое разделение на I. - социальное отношение, и на II. - предметное отношение содержит в себе следующие ступени.

I. Ступени социального отношения

I. Активное отделение себя от обстановки

В данной обстановке ребенок как будто не воспринимает окружающих. Сильное выражение эмоций. Он вообще отказывается от контактов.

2. Отдаленность

Замкнутость. Неподвижность. Он отказывается от определенного вида контактов. Выраженная неуверенность.

3. Появление социального внимания

Он обращает свое внимание на других, но не хочет устанавливать контакты. Наблюдается переключение внимания.

4. Преконтактность

Возникают случайные контакты. Он не включается в действие другого. Он начинает и продолжает свое действие незаивисмо от других. Он отдаленно подражает кому-то.

5. Фокусировка на себя

В контакте он сильно поддерживает свою позицию. Своими действиями мешает другому. Пренебрегает условиями ситуации.

6. Отстраненность

Упорно действует сам. Наличие некоторых элементарных навыков, выполняемых в одиночестве. Приближается к действующим. Продолжает свое действие в контакте. Доводит до конца свое действие.

7. Установка на общение

Он неуверенно устанавливает контакт. Ждет решения от другого лица. Неуверенное выражение согласия или несогласия. Просит что-то. В конфликте плачет. Задает вопрос. Отвечает на вопрос. Декларирует что-то другому лицу.

8. Опосредованная включенность

Он предлагает контакт кому-то. Принимает решение другого лица. Подражает кому-то. Объясняет обстановку, чтобы убедить кого-то. Действует по определенному правилу. Берет на себя роль адекватно ситуации. Помогает другому.

9. Непосредственная включенность

Проявляет инициативу в контакте и во взаимодействии, адекватно ситуации. Берет на себя ведущую роль в совместном действии. Выражает совместное переживание.

I0. Дифференциация позиций в ситуации

"Подлаживается" к партнеру. Договаривается с кем-то. Он изменяет свою позицию адекватно ситуации. Активно принимает участие в сотрудничестве.

II. Ступени предметного отношения

I. Отсутствие отношения к предмету

Не интересуется конкретным предметом. Предмет явно не выступает в его деятельности.

2. Случайное отношение

Проявляется минимальный интерес к ближайшему предмету. Манипуляция или кратковременное, случайное действие с предметом.

3. Диффузное отношение

Внимание ребенка иногда переключается на новый предмет. Берет, откладывает его. Держит предмет и ждет чего-то. Манипулирует с ближайшим предметом.

4. Присвоение предмета

Занимается только своим предметом, например, принесенным из дома. Отгораживает предмет от другого лица. Отбирает предмет у другого, но пока не действует с ним. Своим предметом мешает действию другого. Интимизирует предмет.

5. Ориентировка на предмет

Проявляет любопытство к конкретному предмету. Целенаправленно выбирает предмет. Интересуется деталями предмета.

6. Дифференцированное отношение

Целенаправленно выделяет детали предмета. Выбирает предмет адекватно ситуации и действию. Выделяет одну из функции предмета. Действуя с предметом, частично воспроизводит способ действия. Он отдает предмет кому-то. Берет предлагаемый ему предмет.

7. Действенное отношение

Предмет как целое употребляется им в действии. Он упорно действует с тем же предметом. В употреблении предмета выражается целенаправленность и законченность действия.

8. Пристрастное отношение

В употреблении предмета выражается его значение для действующего. Подражает кому-то в предметном действии адекватно актуальной ситуации. Значима принадлежность предмета какому-то лицу. В действии проявляется правило употребления предмета. Предмет им употребляется в совместном действии. Показывает предмет кому-то.

9. Символическое отношение

В действии добавляется символический элемент при употреблении предмета. Предмет выступает как атрибут роли.

I0. Социально-ситуативное отношение

С предметом действует по требованию данной социальной ситуации. Предмет функционирует в соответствии как личного, так и символического значения. Посредством предмета меняется позиция действующего. Во взаимодействии, согласно роли, отдает предмет другому лицу.

§ 3.I. Ход анализа протоколов и обработка данных по ситуациям

В одной микроситуации анализируется поведение одного ребенка; в заголовке протокола намечается номер ситуации (от I до 76), указывается имя ребенка и его номер (от I до 32). Например: Ситуация I. Сильви (24). Также фиксируется месяц и длительность ситуации. Например: сентябрь, I3 мин. (В общем исследовании ситуации длились от 4-х до 20-ти минут, за исключением ситуаций 7. и I9., длительность которых составила 50 минут. По этим данным установлено, что средняя длительность одной микроситуации была I2 минут).

В тексте протокола в процессуальном виде выделяются эпизоды ситуации, в зависимости от изменения поведенческих форм. Номер эпизода отмечается цифрой в скобках. Например, в I-й ситуации: "Сильви иногда берет в руки кубик (3)". (См. Приложение, с. 2).

Каждый эпизод имеет две отдельнне характеристики - ступень социального и ступень предметного отношения.

Последовательность социальных отношений получается выделением 10 ступеней между одиночеством и взаимодействием ребенка с другими лицами в ситуации. Так как эти ступени выделены в большой мере на основе наших наблюдений, то в содержание одной ступени включено то, что можно в действительности воспринять. Например: "Иногда берет в руки кубик" в анализе соотношения с людьми обозначается 4-ой ступенью - как Преконтактность, которую мы определили с помощью фотографий, так как Сильви отдаленно подражает кому-то. (См. Приложение, с. 2).

В то же время в отношении с предметом данный эпизод обозначается 3-ей ступенью - как Диффузное отношение, так как Сильви манипулирует с ближайшим предметом, берет, откладывает его.

Цифры эпизодов и цифры ступеней отношений фиксируются на кодовой бумаге данной ситуации и выступают как элементы динамики взаимоотношений.

В целях большей наглядности чередование ступеней отдельной ситуации изображается на рисунках (см. рисунки I-10 в главе III.I., и 76 рисунок в Приложении). При этом общая динамика активности ребенка иллюстрируется сглаживающей кривой, одновременно показывающей направленность активности ребенка в социальных и предметных отношениях. Сглаживающая кривая представляет собой график полинома 2-ой ступени, рассчитанного методом наименьших квадратов.

Для каждой ситуации рассчитываются арифметические средние ступеней, присвоенных эпизодам по социальной и предметной шкалам, а также коэффициент корреляции динамики социального и предметного отношений.

Примечание. Поскольку созданные нами шкалы не стандартизованы для большой группы детей, они по своей натуре ближе к ран-

говым шкалам, и не могут служить абсолютной мерой близости социальных или предметных отношений. При использовании средних арифметических и коэффициентов корреляции Пирсона мы сознательно допускали, что в дальнейшем мы делаем количественный вывод лишь об изменении близости отношений по периодам наблюдения на одной и той же выборке детей. (Среднее значение рангов по определению постоянное - в данном случае - 5,5.).

§ 3.2. Обработка полного массива данных

Целью обработки полного массива данных явилась проверка гипотезы о том, что развитие за 8 месяцев социальных и предметных отношений выражается и в цифрах наших относительных шкал, а также что это развитие двух родов отношений происходит скорелировано. (Весь материал расположен в Приложении, с. 69-I48).

На рисунках № II, № I2, № I3, № I4 мы изобразили распределение частот отношений по периодам и соответственно по полному циклу наблюдений. На рисунках указаны центры распределений и коэффициент корреляции.

Центром распределения мы выбрали среднее арифметическое значение всех данных в данной выборке.

Коэффициент корреляции в этой связи рассчитывался с использованием ряда данных, образуемых парами арифметических средних ситуаций данного периода. (Расчеты производились на микро - ЭВМ типа М Ø 8Х).

Рисунок № II.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО И ПРЕДМЕТНОГО ОТНОШЕНИЙ
1 ПЕРИОД (СЕНТЯБРЬ-ОКТЯБРЬ)

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ

СТУПЕНИ		
1	3.1%	###
2	7.6%	########
3	26.4%	##########################
4	16.2%	################
5	6.2%	######
6	17.4%	##################
7	10.0%	##########
8	7.1%	#######
9	5.5%	#####
10	0.5%	

ЦЕНТР РАСПРЕДЕЛЕНИЯ: 4.79

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ ПРЕДМЕТНОГО ОТНОШЕНИЯ

СТУПЕНИ		
1	27.4%	###########################
2	2.4%	##
3	10.5%	##########
4	9.3%	#########
5	15.7%	################
6	9.5%	##########
7	11.4%	###########
8	4.8%	#####
9	6.7%	#######
10	2.4%	##

ЦЕНТР РАСПРЕДЕЛЕНИЯ: 4.38

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.67489

Рисунок № I2.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО И ПРЕДМЕТНОГО ОТНОШЕНИЙ
2 ПЕРИОД (ЯНВАРЬ-ФЕВРАЛЬ)

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ

СТУПЕНИ		
1	1.6%	##
2	3.6%	####
3	19.0%	###################
4	14.6%	##############
5	6.9%	#######
6	17.8%	##################
7	12.1%	############
8	13.0%	#############
9	8.9%	#########
10	2.4%	##

ЦЕНТР РАСПРЕДЕЛЕНИЯ: 5.59

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ ПРЕДМЕТНОГО ОТНОШЕНИЯ

СТУПЕНИ		
1	30.4%	##############################
2	1.6%	##
3	4.9%	#####
4	5.3%	#####
5	14.2%	##############
6	8.1%	########
7	10.1%	##########
8	12.1%	############
9	8.9%	#########
10	4.5%	####

ЦЕНТР РАСПРЕДЕЛЕНИЯ: 4.81

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.53290

Рисунок № I3.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО И ПРЕДМЕТНОГО ОТНОШЕНИЙ
3 ПЕРИОД (МАРТ-АПРЕЛЬ)

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ

СТУПЕНИ		
1	Ø.3%	
2	5.9%	######
3	12.8%	############
4	14.1%	##############
5	1.5%	##
6	19.4%	###################
7	19.9%	####################
8	11.8%	###########
9	11.3%	###########
1Ø	3.1%	###

ЦЕНТР РАСПРЕДЕЛЕНИЯ: 5.97

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ ПРЕДМЕТНОГО ОТНОШЕНИЯ

СТУПЕНИ		
1	28.4%	############################
2	1.5%	##
3	7.2%	#######
4	1.8%	##
5	11.Ø%	###########
6	14.1%	##############
7	7.9%	########
8	15.9%	################
9	8.2%	########
1Ø	4.1%	####

ЦЕНТР РАСПРЕДЕЛЕНИЯ: 4.96

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = Ø.66219

Рисунок № I4.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО И ПРЕДМЕТНОГО ОТНОШЕНИЙ
ПОЛНЫЙ ЦИКЛ НАБЛЮДЕНИЯ

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ

СТУПЕНИ		
1	1.7%	##
2	6.0%	######
3	19.7%	#####################
4	15.0%	###############
5	4.6%	#####
6	18.2%	###################
7	14.2%	##############
8	10.2%	##########
9	8.4%	########
10	1.9%	##

ЦЕНТР РАСПРЕДЕЛЕНИЯ: 5.41

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУПЕНЕЙ ПРЕДМЕТНОГО ОТНОШЕНИЯ

СТУПЕНИ		
1	28.4%	##############################
2	1.9%	##
3	7.9%	########
4	5.6%	######
5	13.6%	##############
6	10.9%	##########
7	9.8%	##########
8	10.6%	##########
9	7.8%	########
10	3.5%	###

ЦЕНТР РАСПРЕДЕЛЕНИЯ: 4.70

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.63041

§ 3.3. Выводы о возможности применения IO-ступенчатых шкал социального и предметного отношений для количественного анализа наблюдений

Как предполагалось, центры распределений частот обоих видов отношений с течением времени монотонно сдвигаются к более высоким значениям. (См. таблицу № 9).

Таблица № 9.

Значения центров распределения

центр распределения	I период	2 период	3 период
социальных отношений	4,79	5,59	5,97
предметных отношений	4,38	4,8I	4,96

Это дает основание предполагать, что более высокие номера ступеней шкал на самом деле выражают более стабильное взаимоотношение между индивидами и более высокий уровень в использовании предмета. Однако "двугорбый" характер распределений указывает на то, что это предположение не всегда справедливо для соседних ступеней, то есть сама шкала не является монотонно возрастающей.

Для выведения окончательного решения проверим нулевую гипотезу: на самом ли деле данные отдельных периодов исходят из разных выборок или, иными словами - можно ли утверждать с определенной вероятностью, что значения центров распределения неслучайно отличаются? Проверку проведем с помощью t - рас-

пределении Стьюдента.

В таблицу № I0 введены рассчетные значения t и его критические значения на уровне доверительной вероятности 0,99.

Таблица № I0.

Рассчетные и критические значения t Стьюдента

	значения t разностей между средними		
	периоды I-2	периоды 2-3	периоды I-3
социальных отношений	4,52	2,09	7,69
предметных отношений	I,83	0,6I	2,86
критическое значение при p = 0,0I	2,58	2,58	2,59

На основании проверки мы можем с 99%-ной вероятностью утверждать, что сдвиг центров распределения выражает то, что предполагалось по наблюдению: с течением времени усиливаются социальные и предметные отношения ребенка при наличии относительной возможности самостоятельной активности. А это, в свою очередь, указывает на то, что выработанные теоретическим путем шкалы представляют интерес для дальнейших исследований по данной теме. Также важно отметить, что без ускорения темпа развития, в дифференцированном подходе к детям происходит постепенное включение их во всестороннее взаимодействие с окружающими.

Далее предполагается, что эти шкалы - после их усовершенствования и стандартизации для определенной популяции - могут стать инструментами педагогов и экспериментаторов для составле-

ния и анализа протоколов наблюдений естественных ситуаций.

Относительно высокие значения коэффициента корреляции

- в первом периоде $r = 0,67$
- во втором периоде $r = 0,53$
- в третьем периоде $r = 0,66$
- в полном цикле $r = 0,63$

указывают на то, что не только в отдельных действиях - в эпизодах -, но и в длительном процессе изменения социального и предметного отношений ребенка однозначна их взаимообусловленность, что тоже заслуживает дальнейшего исследования при развитии идей данной работы.

Глава IУ.

ИСТОРИЯ ДВУХ ДЕТЕЙ

§ I. Принцип выбора

В данной главе мы попытаемся показать на примере развития двух детей процесс вхождения в новую социальную ситуацию в более цельном и конкретном виде так, как он происходил в реальной жизни.

Выбранные нами мальчики дают примеры разнообразия проявления самостоятельной активности. Самостоятельность Тамаша характеризуется таким отношением к окружающей социальной и предметной действительности, в котором проявляется его знание того, что он может делать сам, и когда ему требуется помощь других. В этом знании содержится умение ориентироваться, тщательно обследовать условия и возможности действия, доверие к окружающим людям, вследствие чего вокруг мальчика редко возникают острые конфликты. Тамаш умеет действовать сам и взаимодействовать с другими, как нормально развитый трехлетний ребенок. Тамаш ищет возможность понять окружающую действительность. Он спокойный, тихий мальчик, иногда замкнутый, но обычно открыт для контактов, иногда грустный, но чаще всего пребывает в веселом состоянии. Тамаш в течение трехлетнего пребывания в детском саду стал одним из наиболее уважаемых партнеров как своих сверстников, так и взрослых.

На основе истории отношений Сили перед нами открывается совершенно иная картина. Начиная с момента поступления этого мальчика в детский сад, на протяжении восьмимесячного наблюде-

ния вырисовывается процесс, в ходе которого Сили постепенно освобождается от своей отчужденности и неуверенности, постепенно изменяется репертуар его поведения, и он включается в новую социальную среду.

Историю этих мальчиков мы разделили на фазы отношений по содержанию выбранных, типичных микроситуаций, возникающих в течение 8-ми месяцев. Анализ содержания микроситуаций строился по принципу формирования взаимоотношений в действии ребенка.

№ 2. История Тамаша

I. фаза. Ситуация без взаимных контактов

Ситуация 4. (сентябрь, I2 мин)

Тамаш утром сам заходит в комнату. (Раньше в течение 2-х недель он оставался в детском саду лишь на короткое время; мальчик утром всегда договарился с родителями, когда они придут за ним).

Тамаш ждет у двери, потом медленно отправляется к воспитательнице, которая утешает плачущую девочку. Он молча стоит, у него на лице проявляется слабая улыбка тогда, когда педагог здоровается с ним. Мальчик Дени стоит рядом и поглаживает руку Тамаша. (Фото I.)

Тамаш без слов отправляется в уголок кубиков и начинает строить.

Лишь на 4-й минуте наблюдения мальчик поднимает голову, внимательно смотрит на окружающих. (Фото 2) Потом встает и переходит к столу, садится и в течение 5 минут сосредоточенно рисует. (Фото 3.) (См. целостный протокол и ряд фотографий,



Фото 2.

Приложение, с. 4-5).

Психолого-педагогический анализ

Ребенок ориентируется в комнате. Приближение его к воспитательнице содержит в себе возможность разных интерпретаций. Возможно, что он уже усвоил правило в обращении со взрослым, а возможно, что Тамаш, как и еще 4 детей, заинтересовался девочкой, сидящей на коленях у взрослого. Кроме того, можно предположить, что для Тамаша контакт со взрослым сопровождается переживанием первичной стабильности, но он теперь как будто понимает обстановку; и неопределенность ситуации мотивирует его действовать далее наедине.

II. фаза. Преконтактность

Ситуация 9. (сентябрь, I0 мин.)

Тамаш играет с автокраном. Когда ручка не крутится, маль-

чик взглядом ищет взрослого. Тамаш молча показывает на ручку. Воспитательница включается в действие ребенка: "Тут нужно нам найти один центральный винт". Она старается так починить кран, чтобы Тамаш видел детали. (Фото 3.).



Фото 3.

За это время мальчик держит ручку, но не пробует крутить, он внимательно смотрит на руки взрослого. Когда автокран исправлен, ребенок продолжает заниматься предметом. Позже, когда Сили приближается и смотрит на игрушку, Тамаш толкает автокран ему. Тамаш находит рядом маленький поезд и начинает собирать вагоны. (См. Приложение, с. I2-I3).

Психолого-педагогический анализ

Столкнувшись в игре с трудностями, Тамаш жестом ожидания обращается за помощью к взрослому. В помощи взрослого и в его словах: "... Нам нужно найти..." выражается стремление создать ситуацию "мы". Воспитательница взглядом следит за тем (см. на 3. фото), понимает ли ребенок, где ему нужно искать винт.

Так как воспитательница заинтересована в содержательной активности ребенка, она не требует дальнейшего, непосредственного контакта с мальчиком. Возможно, неосознанно, но педагог

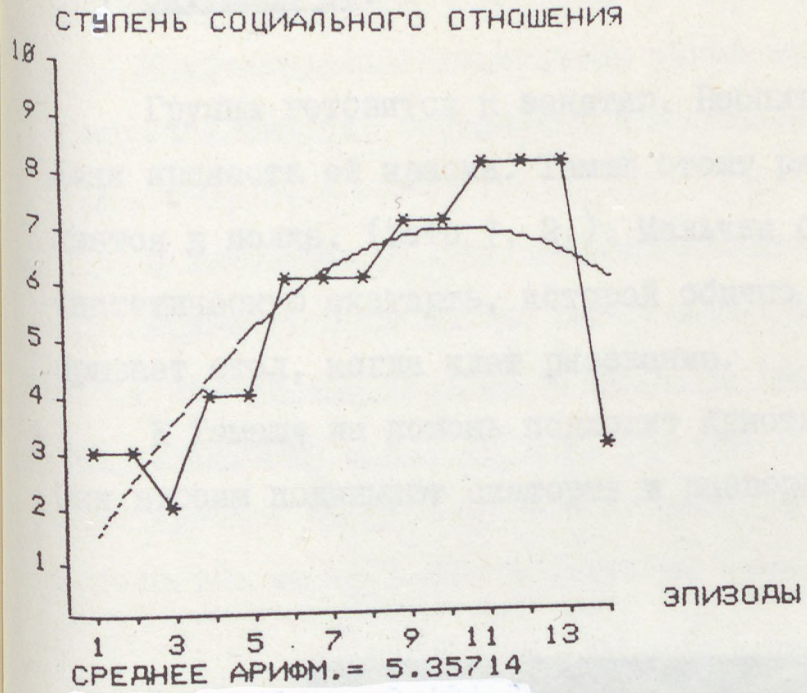
не требовала и благодарности за помощь, несмотря на то, что в этой ситуации была возможность непосредственно обучать ребенка правилам общения, например, говорить "спасибо".

Мы предполагаем, что в стабильных отношениях, во взаимных контактах ребенок усваивает эти правила постепенно, и таким образом, они становятся органическим элементом естественного общения. В то же время в данной ситуации Тамаш показывает нам свою социальную зрелость не на словах, а в общении с Сили. Тамаш, наверно, уже видел неоднократно, что Сили не умеет просить игрушку, что вокруг этого мальчика часто возникают конфликты. По-видимому, Тамаш здесь дифференцирует ситуацию "я и другой": "Я", который уже поиграл с автокраном, и "другой", который интересуется игрушкой. В этой фазе выражается формирование важнейшего элемента групповой жизни и дальнейшей кооперации, когда на основе собственной инициативы ребенок дифференцирует социальную ситуацию. Одновременно, и другой ребенок получает возможность участвовать в этой, по социальному содержанию важной ситуации, которая в дальнейшем может вызвать интерес Сили к предметам своего сверстника, не отделимый от содержания действий с данным предметом. (В истории Сили, в I4-ой и в I5-ой ситуациях приведем соответствующие примеры).

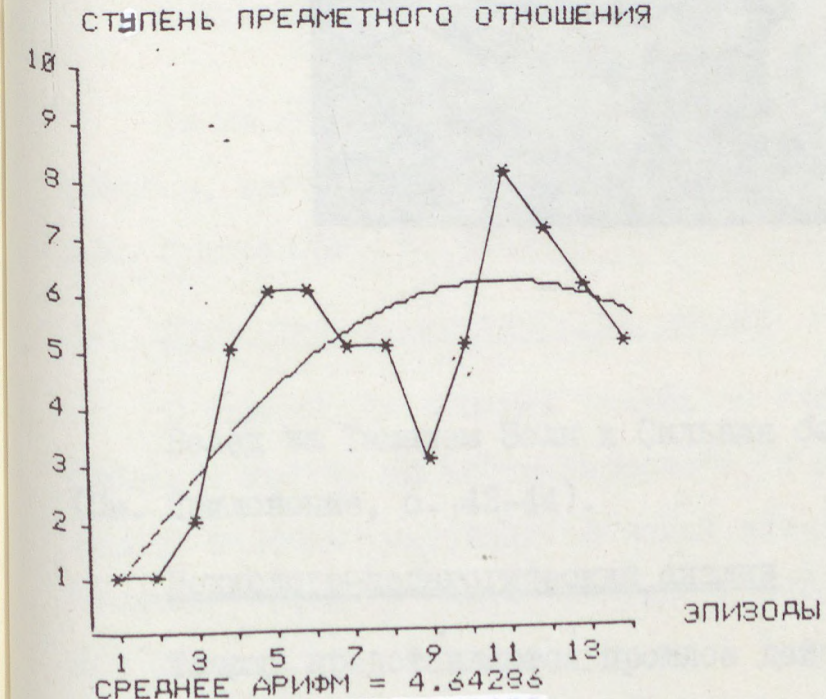
На рис. № I5 иллюстрируется динамика отношений Тамаша в 9-ой микроситуации, выражающей органическую взаимообусловленность социальных и предметных отношений (коэфф. корр. = 0,68).

Рисунок № I5.

СИТУАЦИЯ 2



СРЕДНЕЕ АРИФМ.= 5.35714



СРЕДНЕЕ АРИФМ = 4.64286

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = Ø.68878

Ш. фаза. Взаимодействие со взрослым и со сверстниками

Ситуация 40. (Февраль, 4 мин.)

Группа готовится к занятию. Воспитательница просит Дени принести ей краски. Тамаш стоит рядом, вдруг он отправляется к полке. (Фото I, 2.). Мальчик берет в руки большую синтетическую скатерть, которой обычно воспитательница покрывает стол, когда идет рисование.

К Тамашу на помощь подходит Кристина и Дени. (Фото 3.) Они втроем поднимают скатерть и разворачивают ее. (Фото 4.)



Фото 4.

Вслед за Тамашем Золи и Сильвия берут другую скатерть. (См. Приложение, с. 43-44).

Психолого-педагогический анализ

Тамашу представляются прошлое действие взрослого и будущие условия совместной деятельности в группе. Посредством конкретного предмета выражается формирование навыка и естественная форма кооперации между взрослым и детьми. Вследствие

того, как взрослый ориентирует детей, формируется ситуация "мы", в которой существует, в форме социальных ожиданий, возможность взаимопомощи.

Количественные показатели также подтверждают тесную взаимообусловленность социальных и предметных отношений (коэфф. корр. = 0,93).

В повышении уровня самостоятельной активности ребенка (см. кривые в Приложении) мы считаем значимым то обстоятельство, что по собственной инициативе Тамаша формируется ситуация кооперации между детьми, которая органически связана с конкретным предметом. Стабильность таких отношений Тамаша выражается также в 4I-ой ситуации. (См. таблицу № II, на с. 148.)

IУ. фаза. Взаимодействие в контактах со свертниками

Ситуация 54. (март, I6 мин.)

Тамаш из своей книжки показывает детям картинки, задает вопросы, иногда с особым юмором обращается к своим партнерам. (См. Приложение, с. 48-49)

Психолого-педагогический анализ

В содержании общения Тамаша со своими партнерами, в его словах и жестах мы видим Взрослого, с которым мальчик мог переживать подобные ситуации. В таких ситуациях осуществляется настоящее обучение, как в опосредованной, так и в непосредственной форме. В 54-ой микроситуации с разной интенсивностью принимает участие 7 детей, которые по своей инициативе проявляют интерес к числам, счету, или "лишь" симпатию к Тамашу.

В 54-ой микроситуации мы хотим обратить внимание на сле-

дующие факты. Вокруг Тамаша собираются разные дети. Серия фотографий и протокол показывает то, как Сили (фото 2.) или Тиби включаются во взаимодействие с Тамашем в ситуации (См. Приложение, с. 48-49).

Значение этого момента становится важным, если учесть семейные условия этих мальчиков. Для них книга является интересной "непривычной игрушкой", значимость которой опосредована личными контактами с Тамашем.



Фото 2.

Но этот аспект дифференцирует лишь Тамаш, и не воспринимает воспитательница. Воспитательница издали говорит: "Сили, перестань. Тамаш не может так читать сказку". Но ведь Тамаш не только читает, он даже смеется, когда Сили или Тиби обнимают его. Мы уже видели, а в 62-ой ситуации еще раз специально показываем, как Тамаш сам умеет обращаться ко взрослому за помощью. И когда воспитательница, на основе недифференцированного подхода, вмешивается в контакт Тамаша и Сили, то в результате Сили уходит, так как сам взрослый ограничивает возможность его участия в значимой социальной ситуации.

Количественные данные выражают социальное значение действия Тамаша в контакте с другими детьми. Слабость взаимообусловленности социального и предметного отношений показывает преобразование значения конкретного предмета, предмет - лишь повод для общения со сверстниками. Динамика отношений иллюстрируется на рис. № I6.

У. фаза. Решение межличностного конфликта сверстников с помощью взрослого

У. фазу отношений Тамаша, когда мальчик решает конфликт с помощью взрослого, мы будем анализировать в совместной микроситуации Сили и Тамаша, чтобы показать перспективы отношений, формирующихся в учреждении. (См. протоколы и серии фотографий, Приложение, с. 55-59).

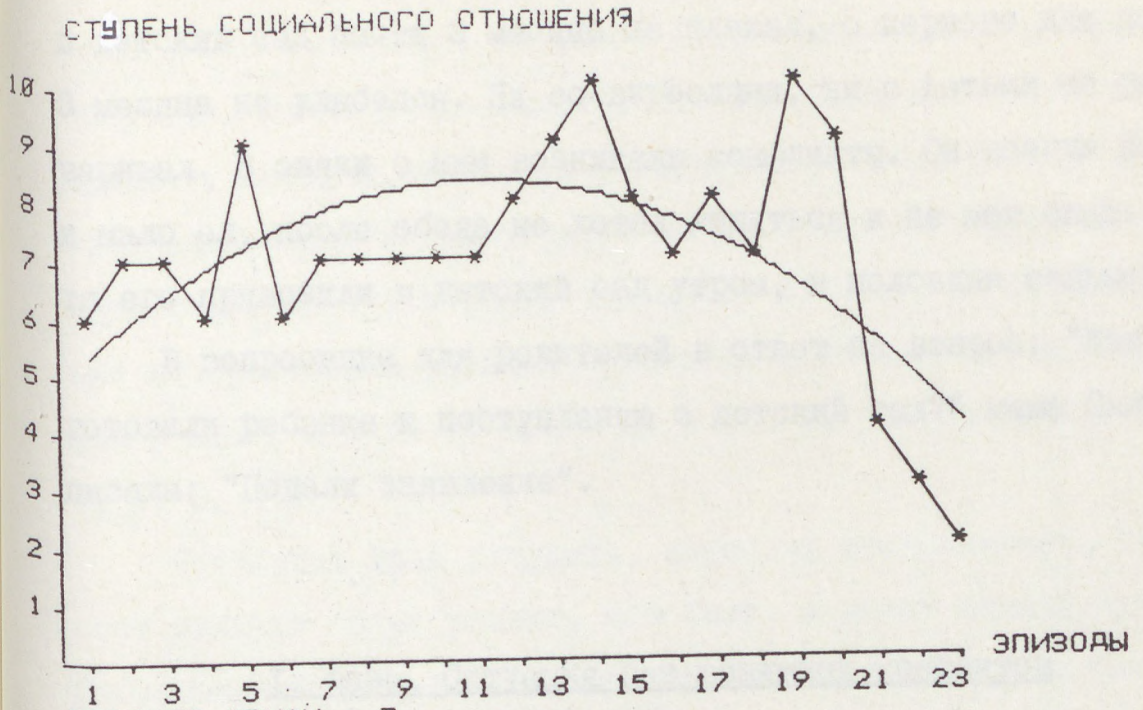
(Репертуар поведения Тамаша, формы его активности, количественные данные обобщены в таблице II, которая будет показана после описания истории отношений Сили, рядом с его данными в таблице I2).

§ 3. История Сили

История Сили и то, что с ним происходило за 8 месяцев в детском саду, является простым и в то же время ясным примером того, каким образом постепенно дифференцируется содержание социальной ситуации в зависимости от отношения ребенка к окружающей среде и от отношения взрослых к ребенку, от понимания ими ребенка. Это пример того, каким образом создаются условия формирования ориентировочной основы действия в но-

СИТУАЦИЯ 54

Рисунок № I6.



СРЕДНЕЕ АРИФМ.= 7



СРЕДНЕЕ АРИФМ = 6.69565

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.48327

вой для ребенка социальной ситуации.

История вроде простая. Сили с первого дня поступления в детский сад почти 3 месяца не плакал, с первого для почти 3 месяца не улыбался. Ни со взрослыми, ни с детьми не разговаривал. В связи с ним возникали конфликты. Он всегда плохо и мало ел, после обеда не хотел ложиться и не мог спать, хотя его привозили в детский сад утром, в половине седьмого.

В вопроснике для родителей в ответ на вопрос: "Как Вы готовили ребенка к поступлению с детский сад?" мама Сили писала: "Подали заявление".

I. фаза. Ситуация без взаимных контактов

Ситуация I4. (сентябрь, II мин.)

Первый пример типичной социальной ситуации, которой характеризуется история Сили, показывает, как воспитательница старается помочь ребенку, не требуя от него определенных действий. К этому моменту взрослые уже поняли, что одним требованием или наказанием невозможно изменить положение ребенка в группе, невозможно изменить его характер поведения. Поэтому, когда Сили вдруг отбирает игрушку из рук сверстника, воспитательница старается убедить другого мальчика, чтобы он немного подождал, пока Сили поиграет. Но такая помощь ведет к неуспеху. Сили не может включиться в ситуацию, он уходит. (См. целостный протокол и ряд фотографий в Приложении, с. I9-20.)

Психолого-педагогический анализ

У ребенка нет постоянного интереса. Случайная инициатива приводит его к конфликту со сверстником. Социальные и пред-

метные отношения находятся на низком уровне. В ситуации есть сигналы о том, что ребенок пока не обладает средствами соответствующего общения, не умеет ориентироваться в социальной ситуации. Можно предполагать, что для Сили интересен тот предмет, который находится у Дени или у Тиби, но ему еще не представляется, каким образом можно с ним действовать. Об этом свидетельствует тот факт, что он за II минут наблюдения шесть раз интересовался разными предметами, но даже не манипулировал с ними, и в то же время ни с кем не разговаривал. (Фото I, 2, 3, 4).

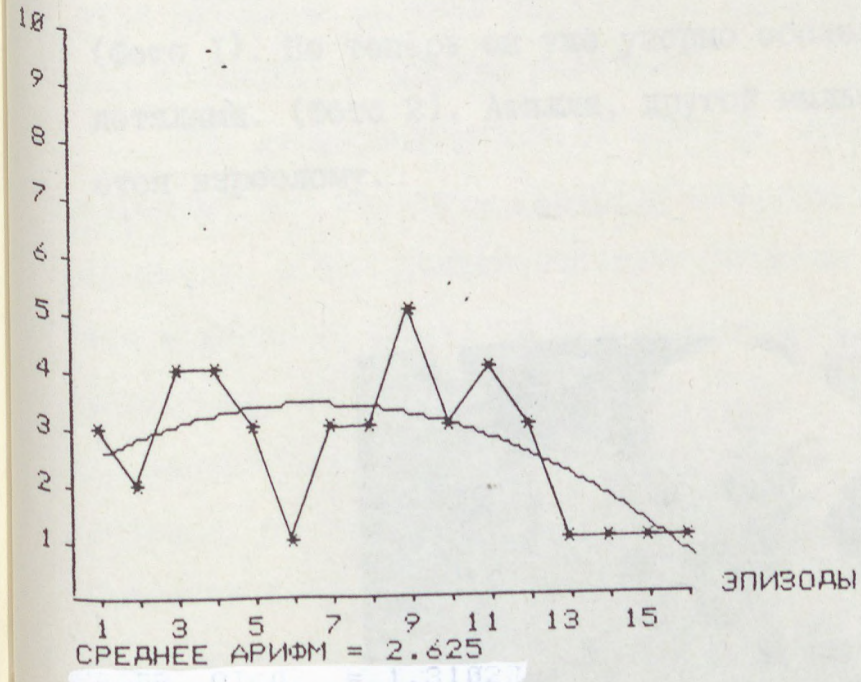
Предлагая Дени уступить, взрослый предполагает, что этот мальчик более развит, чем Сили, и может понять ситуацию. Это вмешательство во взаимоотношение мальчиков показывает, что взрослый поставил перед собой задачу формирования моральных норм. Так как действие взрослого еще не имеет личностного значения для Сили, помощь воспитательницы на самом деле не влияет в желательном направлении. В то же время, переживание того, что его не наказывают за такой поступок, как раньше, содержит в себе альтернативу выбора самостоятельного действия. Это может выступать опорой для изменения ориентировочной деятельности. (Об этом свидетельствует 4, 5 фотография). Но с изменением некоторых условий социальной ситуации возникает лишь возможность постепенного изменения характера поведения Сили в дальнейшем.

На 7-ой фотографии мы как будто получаем объяснение характера отношений ребенка к окружающей действительности, иллюстрацией которого служит также коэффициент корреляции отношений = 0,06, и кривые, приведены на рис. № I7.

СИТУАЦИЯ 14 Рисунок № I7.



СРЕДНЕЕ АРИФМ.= 4



СРЕДНЕЕ АРИФМ = 2.625

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = Ø.Ø6569



Фото 7.

II. фаза. Появление интереса к предмету

Ситуация I5. (сентябрь, 9 мин.).

Сили без слов отбирает большую машину у сверстника. (Фото I). Но теперь он уже упорно обследует предмет, занят деталями. (Фото 2). Атилла, другой мальчик в ситуации, жалуется взрослому.



Фото 3.

Педагог хочет быть справедливым к обоим мальчикам и предлагает для Сили другую игрушку. Но это не приводит к успеху. Сили сопротивляется, а потом совсем уходит. (Фото 3). Он ищет другие игрушки, манипулирует с ними. Вокруг него пустое место, никто не приближается к мальчику. (Фото 4). (См. Приложение, с. 2I-23).

Психолого-педагогический анализ

Сили инициативен в выборе конкретного предмета и интересуется его деталями. В социальном аспекте этот выбор создает конфликт. Конкретный контакт со взрослым носит предметный характер. Воспитательница открывает возможность выбора для ребенка, но альтернатива взрослого, содержащая в себе слишком далекие цели формирования социальных норм поведения, пока еще непонятна ребенку. Конфликтна ситуация и тем, что взрослый почти так же отбирает у Сили большую машину, как ребенок сделал это раньше. (Фото I, 3). Трудность заключается в том, что если взрослый проявит уважение к изменяющей активности Сили, как поступить с другим ребенком?

При дифференцированном подходе важно здесь то, чтобы взрослый мог заметить характер изменения отношения Сили к предмету, о чем свидетельствуют сигналы в ситуации. Ребенку здесь важен предмет, он его обследует и не хочет отдавать взрослому. Во взаимоотношении со взрослым в данной ситуации на первый план выступает оценка социальной стороны поступка ребенка, но именно эта оценка непонятна мальчику, что может привести к восприятию поступка взрослого как наказания. Этим педагог подавляет собственную активность ребенка.

Когда спустя 3 дня воспитательнице показали эти снимки, она сама увидела, во-первых, что Сили внимательно занимается

игрушкой, чего раньше не было. Во-вторых, она заметила, что стремление ее быть справедливой на самом деле содержит в себе очень много проблем. Возможность отстраненного восприятия этой микроситуации позволила отдифференцировать чувствительность педагога не только по отношению к конкретным детям, но и по отношению к данной проблеме. Она сознательно старалась не вмешиваться непосредственно в конфликты, в зависимости от условий конкретной ситуации. В ее записях в педагогическом дневнике найдено много замечаний об этом.

Ш. фаза. Появление социального внимания

Ситуация I9. (октябрь, 55 мин.)

Сили утром - первый ребенок в группе. (Мама работает на заводе и воспитывает двух детей без отца). День для мальчика начинается обычно так, как это видно на фото I, утром он уже устал.

В микроситуации, которую мы наблюдали на втором месяце пребывания Сили в детском саду, мальчик на протяжении 45 минут сидит на большой игрушечной обезьяне в разных углах комнаты. (Фото 2).



Фото 2.

При приближении кого-нибудь он быстро уходит, забирая с собой обезьяну, вновь садится на нее, внимательно следя за взрослыми и за детьми. Единственный его контакт с другим ребенком направлен на то, чтобы "судорожно" проявить свое право собственности на обезьяну, хотя Золи лишь показывает ему другую игрушку. (Фото 3). (См. Приложение, с. 29-30).

Психолого-педагогический анализ

Сили интимизирует один предмет. Ребенок осваивается среди людей посредством предмета. Воспитательница в этом не мешает ему, предоставляя возможность ориентироваться. Если сравнить приведенную фотографию с теми снимками, которые показывают, как ориентировались раньше Сильви (I. ситуация) или Тамаш (4. ситуация), видно сходство мимики, положение тела этих детей. Качественная разница заключается лишь в том, что многие из детей в первые дни вели себя так, как Сили на втором месяце. Мы считаем, что I9-я ситуация типична и в том смысле, как дифференцирует сам ребенок новую социальную ситуацию. На низком функциональном уровне действия предмет более значим, динамичность социального поведения снижается. Ребенок надолго пространственно отдаляется от других, отказываясь от социальных контактов и действий, однако, упорно наблюдает за окружающими. В этом проявляется специфика собственной, самостоятельной активности. Сущность такой активности выражается в том, что она сопровождается действием в отношении интимизированного, значимого для ребенка предмета.

IУ. фаза. Опосредованное соучастие в контакте со взрослым

Ситуация 23. (октябрь, 9 мин.)

В данной микроситуации взрослый пользуется случаем:

воспитательница спрашивает Сили, не попробует ли он нарисовать карандашами разного цвета, хотя она знает, что мальчик случайно сидит около стола для рисования. (Фото I, 2, 3).



Фото 4.



Фото 5.

Взрослый обещает после обеда специально посмотреть рисунок ребенка, если он положит его на обычное место среди рисунков детей. (Фото 4). Сили начинает рисовать каракули, потом играет карандашами. Вдруг он встает и относит "рисунок" на специально отведенное место. Через несколько минут, когда уже дети собираются к завтраку, Сили снова подходит к стопке рисунков, находит среди них свой и кладет его наверх. (Фото 5). (См. Приложение, с. 33-35).

Психолого-педагогический анализ

Мальчик принимает предложение взрослого, в котором есть альтернатива действий, и содержание которого близко к данному уровню его развития. Появляется знание правил в группе. Может быть, улыбка Сили выражает удивление мальчика, так как взрослый предполагает, что он будет рисовать, и потом он сам положит бумагу на обычное место. (Фото 4). Далее, ребенок представляет появляется отношение своего действия к будущему действию взрослого. Это в предметном действии, но содержит в себе ориентировку на социальные отношения, и не только на взрослого. Ребенок представляет себе, что после него еще многие дети положили рисунки туда, то есть он дифференцирует ситуацию "я и другой". Одновременно он переживает возможность соучастия в будущей деятельности со взрослым, его усилие направлено на то, чтобы взрослый нашел его "рисунок". В этом смысле предложение взрослого и действие самого ребенка содержит в себе уже элементы взаимопонимания, то есть ситуации "мы".

У. фаза. Опосредованно-адекватное самостоятельное действие

Ситуация 38. (январь, 4 мин.)

В конце утренней игры Сили сам выходит в ванную, умывается, но педагог этого не заметила.

Возвращаясь в комнату, мальчик издали смотрит, как другие дети наводят порядок в комнате, лишь потом собираясь в ванную. (Фото I, 2). Сили берет расческу с полки и сопротивляется без слов, когда воспитательница требует от него положить расческу на место, ведь ему надо тоже убирать свои



Фото I.

вещи. (Фото 3, 4 и на рис. № I8: эпизоды 4, 5). Когда Сили все-таки остается один в комнате, он сажает любимую обезьяну за кукольный стол, кладет для нее посуду, причесывает ее, то есть готовит ее к завтраку. (См. Приложение, с. 4I-42).



Фото 5.

Психолого-педагогический анализ

Не желая принять участие в деятельности группы, уединившись, мальчик сам выбирает время для ухода за собой. Он инициативен и по отношению к интимизируемому предмету (к обезьяне). Содержание самостоятельно запланированного действия (подготовка обезьяны к завтраку) косвенным образом связано с моментом распорядка дня в группе. В конкретном общении со взрослым ребенок сопротивляется (требованию взрослого положить расческу на место), он проявляет свою волю в движении. Взаимопонимание между ними не формируется, поскольку ребенок уже вымыл руки, но взрослый не мог ждать этого от Сили. Когда воспитательница предлагает альтернативу, ребенок делает выбор сам, то есть завершает начатое и для него значимое действие, которое содержит в себе ориентировку и планирование действия.

Нужно отметить, что в этой сюжетной игре (подготовка обезьяны к завтраку) у ребенка проявляется владение желаемыми навыками, овладение которыми в рамках учреждения иногда осуществляется по непосредственному требованию взрослого.

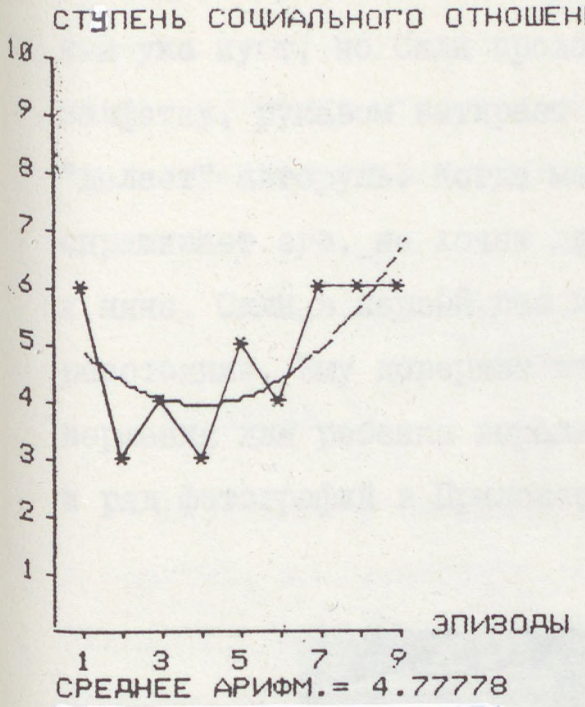
На рис. № I8 иллюстрируется динамика отношений Сили в ситуации, где взрослый уважает желание ребенка, в результате чего повышается самостоятельная активность мальчика в желаемом направлении

УI. фаза. Взаимодействие со взрослым и со сверстником по индивидуальному ритму развития ребенка

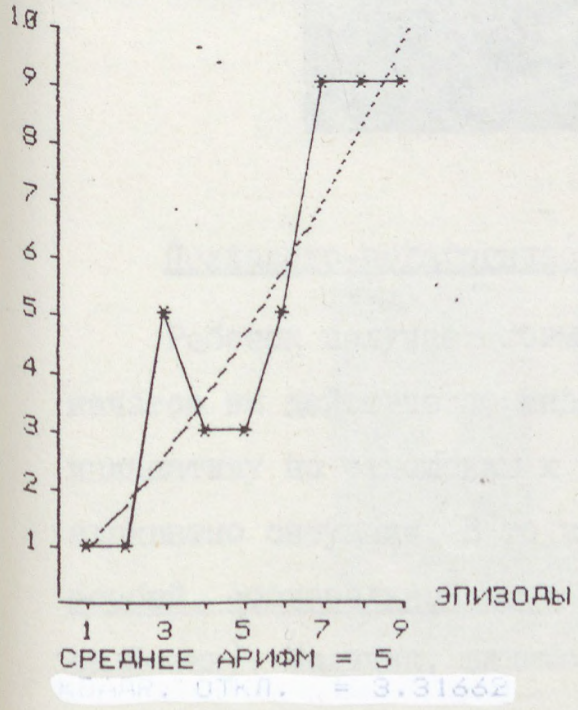
Ситуация 56. (март, 9 мин.)

Сили наедине продолжает завтракать, другие дети уже играют в комнате. (Фото I, 2). Хотя на столе есть салфетки, все-

СИТУАЦИЯ_38 Рисунок № I8.



СРЕДНЕЕ АРИФМ.= 4.77778



СРЕДНЕЕ АРИФМ = 5

СТАНД. ОТКЛ. = 3.31662

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.57907

таки мальчик просит салфетку у Риты. Он аккуратно собирает крошки со стола: он знает, что этот "мусор" надо бросать в специальную пластмассовую посуду. (Фото 3, 4, 5). Его стакан уже пуст, но Сили продолжает пить из него, и не найдя салфетку, рукавом вытирает рот. (Фото 7, 8). Он из тарелки "делает" авторуль. Когда мальчик поднимает тарелку, взрослый спрашивает его, не хочет ли он отнести свою посуду на кухню, к няне. Сили в первый раз несет бьющиеся предметы на такое расстояние. Ему доверяет взрослый. Естественность такого завершения для ребенка выражается на фотографии. (См. протокол и ряд фотографий в Приложении, с. 52-54).



Фото 13.

Психолого-педагогический анализ

Ребенок получает возможность от взрослого закончить начатое им действие по индивидуальному ритму. Он проявляет инициативу по отношению к сверстнику через предмет, общается адекватно ситуации. В то же время в этом общении проявляется особый, сознательный юмор. (Перед Сили на столе находятся салфетки). Мальчик, видимо, ищет контакт со сверстником. В ситуации выявляется знание правил. Сили проявляет согласие со взрослым в завершении предметного действия. Он принимает пред-

ложение взрослого и действует самостоятельно, это адекватно ожиданиям взрослого.

Признание взрослым индивидуального ритма активности ребенка создает условия, при которых ребенок использует возможность самостоятельного исполнения действия, приводящего ребенка к переживанию комфорта.

УП. фаза. Сотрудничество со взрослым и со сверстниками

Ситуация 35. (февраль, 9 мин.)

В этой микроситуации видно, как Сили принимает участие в занятии, по гимнастике вместе с группой. Иногда он останавливается, следит за детьми или за воспитательницей, потом продолжает, например, подражать самолету. (Фото 5, 6, 7, 8, 9).

Вдруг Сили берет с полки сигнальный диск (иногда воспитательница употребляла эту игрушку во время гимнастики, когда дети подражали машине, и она управляла ими).



Фото I0.

Мальчик поднимает зеленую сторону диска и кричит ребятам: "Дорога открыта". (Фото I0). Так какдети, по инициативе взрослого, изображают движение самолета, воспитательница заявляет мальчику, что диск нужен только при управлении автомобилем. Сили кладет обратно диск на полку и снова начинает делать гимнастические упражнения. (См. Приложение, с. 39-40).

Психолого-педагогический анализ

Ребенок принимает участие в деятельности всей группы. Сили адекватно проявляет инициативу, он добавляет новый элемент в совместной деятельности группы. Так как воспитательница не совсем согласна с его предложением, он сам завершает начатое действие, и вновь сам включается в совместную деятельность группы. Сили принимает при этом предложение и ожидание со стороны взрослого как требование действовать в конкретной социальной ситуации. Ребенок может менять свою позицию без непосредственного воздействия взрослого.

УШ. фаза. Постепенное взаимодействие со взрослым и со сверстниками в решении конфликта

Ситуация 6I. (март, I0 мин.)

(Данная ситуация анализируется со стороны Сили, потом в 62-ой микроситуации - со стороны Тамаша).

Сили листает книжку, "полученную" от Тамаша, разговаривает со сверстниками. (Фото I, 2). Когда Тамаш просит свою книжку и не получает ее, он обращается за помощью ко взрослому. (Фото 4, 5). Сили только тогда соглашается отдать книгу Тамашу, когда воспитательница предлагает свою книжку с любимой сказкой всей группы. (Фото 6). (Книжка оформлена как боль-

шая варежка, это перевод русской народной сказки: "Варежка".)



Фото 8.

Сили сам берет книгу с полки взрослых и с другими мальчиками продолжает "читать", выбирая роль одного из животных в сказке. (Фото 9, I0). (См. Приложение, с. 55-57).



Фото I0.

Психолого-педагогический анализ

Ребенок проявляет инициативу внутри деятельности малой группы, что в какой-то мере адекватно ситуации. Он может договориться со сверстниками, только имея выбор альтернативы, предлагаемой взрослым. Во взаимодействии со взрослым он частично получает возможность самостоятельно действовать. Мальчик продолжает взаимодействовать со сверстниками в новой ситуации так, что он обогащает новым элементом действия предыдущей ситуации. В действии его появляется элемент ролевой игры и явное согласие поиграть вместе с другими.

Ситуация 62. Тамаш (март, I0 мин.)

Решение межличностного конфликта с помощью взрослого.

Тамаш терпеливо ждет, в то время как Сили листает книжку. (Фото: I, 2). Но когда Катица просит рассказать сказку, Тамаш просит обратно свою книжку. Сили не дает ему. (Фото 4). При возникновении конфликта Тамаш обращается к взрослому, не жалуясь прямо на Сили, но уверенно выражая свое будущее стремление к действию: он хочет рассказать сказку Катице. (Фото 5). Тамаш терпеливо ждет, пока взрослый и Сили договариваются. Он начинает рассказывать сказку сразу после ухода Сили. Голос у него веселый, он смеется над "своей сказкой" вместе с Катицей. (Фото 9). (См. Приложение, с. 58-59).



Фото 4.



Фото 9.

Психолого-педагогический анализ

В содержании 6I-62-ой микроситуации проявляется качественная разница активности Тамаша и Сили в социальном взаимодействии. Мы предполагаем, что в результате социальной зрелости Тамаша, конфликт переживается им по отношению к предмету и его функции сильнее, и не возникает резких изменений в социальных отношениях. На основе данных Сили, проиллюстрированных на рис. № I9, открывается иная картина; у Сили в социальных отношениях обнаружены резкие изменения во время конфликта.

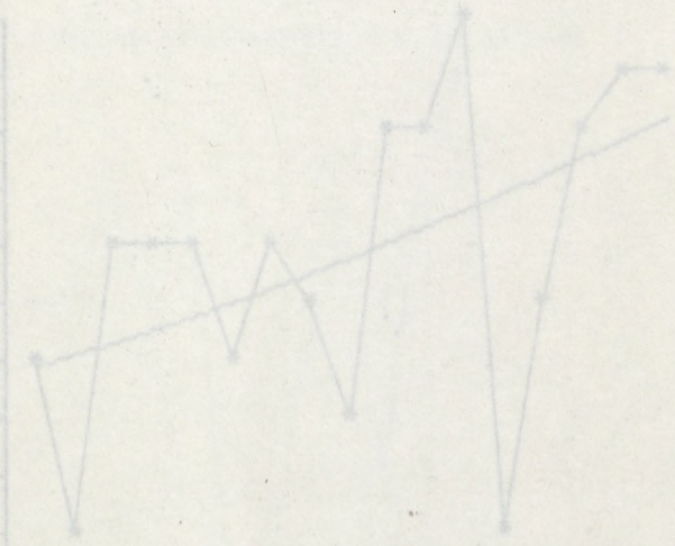
Здесь мы считаем важным подчеркнуть различие отношения взрослого к двум мальчикам в данной ситуации. Тамашу "нужен" взрослый, когда он сам уже не может разрешить конфликт, он не требует, а ожидает помощи от взрослого, и одновременно предлагает свое участие в социальной ситуации.

Для Сили взрослый должен прийти на помощи и между ними

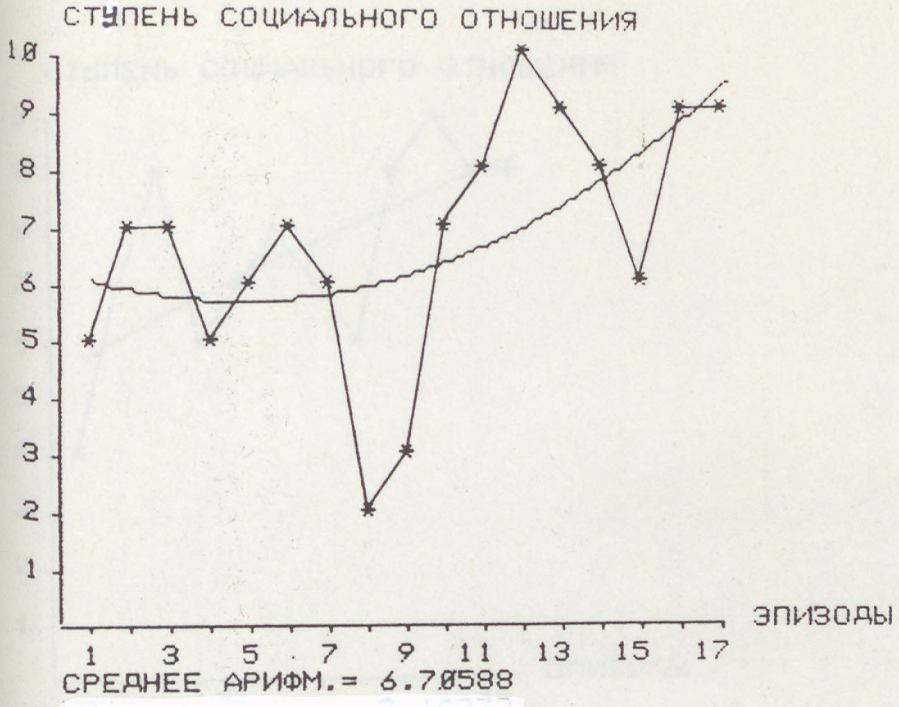
постепенно, через дифференцированный подход открывается возможность формирования взаимопонимания. И Сили получает много возможностей развиваться в направлении, где для него открываются условия переживания такой социальной ситуации, в которой уже сам мальчик, по своей инициативе взаимодействует со взрослыми и со сверстниками.

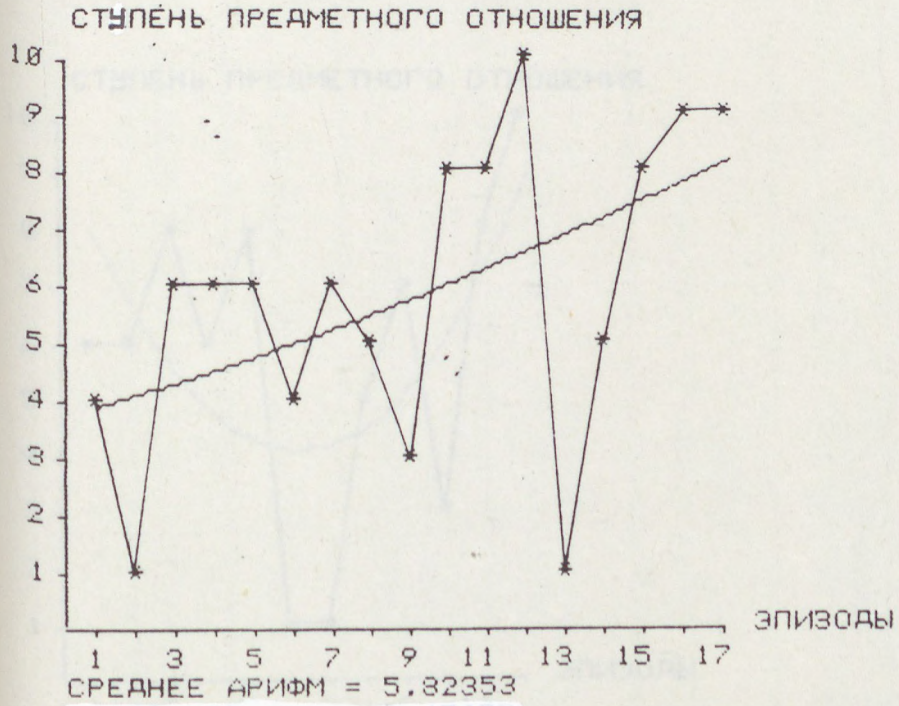
Для сопоставления отношений двух мальчиков в одной микроситуации приведем рис. № I9 и рис. № 20, которые иллюстрируют ситуацию Сили и ситуацию Тамаша. По анализу содержания и по количественным данным видно, что в активности мальчиков, в динамике отношений - даже в конфликтной ситуации - изменение репертуара поведения детей осуществляется в направлении кооперативного взаимодействия.

Чтобы более подробно показать изменение репертуара поведения Тамаша и Сили, мы приведем все данные на таблице II и I2.



СИТУАЦИЯ 61 Рисунок № I9.
(Сили)





КОЕФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.36098

СИТУАЦИЯ 62

Рисунок № 20.
(Тамаш)





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = Ø.12524

Таблица № II.

Репертуар поведения Тамаша

№ ситуации	По типу инициативности	По включенности во взаимоотношения	Среднее арифмет.	Коэфф.корр. отн.
4.	С предметами, без контактов	Он действует наедине	соц. 4,66 предм.4,25	0,40
9.	Через предмет, контакты меняются	После контакта со взрослым снова действует наедине	соц. 5,35 предм.4,64	0,68
40.	Через предмет, в контакте важен предмет	С помощью взрослого он взаимодействует во сверстниками	соц. 6,62 предм. 7	0,93
4I.	Через предмет, меняется его позиция	С помощью взрослого он взаимодействует со сверстниками	соц. 6,37 предм.6,25	0,74
52.	С предметом; случайные контакты	Взаимодействует со сверстниками	соц. 7,66 предм.6;55	0,I7
54.	С предметом; случайные контакты. Важен предмет	Взаимодействие со сверстниками	соц. 7 предм.6,69	0,48
62.	Соглашается в контакты, и в действии важен предмет	С помощью взрослого взаимодействует со сверстниками	соц. 7,58 предм.5,75	0,I2

Репертуар поведения Сили

№ ситуации	По типу инициативности	По включенности во взаимоотношения	Среднее арифмет.	Коэфф.корр. отн.
I4.	С предметами, без контактов	При помощи взрослого не формируется взаимодействие, он также действует наедине	соц. 4 предм.2,62	0,06
I5.	С предметами, без контакта	Также	соц. 4,47 предм.4,82	0,67
I9.	С предметом; случайный контакт	Сверстник предлагает контакт, потом он наедине	соц. 2,92 предм.3,23	0,50
23.	В контакте; в действии с предметом	Взрослый предлагает контакт, потом он действует наедине	соц. 5,73 предм.4,33	0,54
35.	С предметом, контакты меняются. Важен предмет	С помощью взрослого он взаимодействует со сверст.	соц. 6,3I предм.2,62	0,33
38.	С предметом, без контакта. Важен предмет	Взрослый предлагает контакт, потом он действует наедине	соц. 4,77 предм. 5	0,57
56.	Через предмет; контакты меняются	Он предлагает контакт сверстнику, потом он действует наедине	соц. 6,I3 предм.5,65	0,I7
6I.	С предметом, контакты меняются. Важен предмет	С помощью взрослого он взаимодействует со сверстниками	соц. 6,70 предм.5,82	0,36

Обобщая истории Сили и Тамаша, мы показали, каким образом изменяется отношение ребенка к окружающей его социальной среде. Для нас важен процесс, в котором взрослый постепенно познает способ обращения с детьми, сущность которого заключается в уважении самостоятельности ребенка, его индивидуального ритма развития. В этом процессе развитие ребенка не навязывается в форме прямого обучения, но постепенно направляется в сторону самостоятельной, желаемой активности. И для Сили, Тамаша, Эстер, или для других детей педагоги и другие взрослые открывают возможность развития.

Тамаш и Сили представители разных возможностей в онтогенетическом развитии. Поступая в детский сад, они входят в принципе в одну и ту же социальную ситуацию, но эта ситуация преобразуется мальчиками по-разному. Различие заключается в том, что эти мальчики иначе относятся к взрослому, к сверстникам и к миру предметов.

Тамаш и взрослый быстрее и легче понимают друг друга, с Сили взрослый должен формировать новую систему знаков и значений, на основе которых постепенно создаются условия их взаимопонимания. Тамаш умеет хорошо ориентироваться, он знает меру ответственности, его инициатива качественно отличается от инициативы Сили.

Сили с самого начала должен был освоить новый способ ориентировки, реализовать относительную свободу действия в соответствии с ожиданиями и требованиями взрослого в групповой обстановке. В этом смысле, в обращении с Сили взрослый осуществлял индивидуальный подход, и лишь постепенно он мог перейти к дифференцированному подходу к ребенку.

В связи с Тамашем, при наличии дифференцировки самим

мальчиком социальной ситуации, взрослый мог сразу осуществить дифференцированный подход к нему. На этом пути взрослый, Тамаш, Сили, дети в группе приблизились друг к другу и постепенно вышли на общее направление развития.

З А К Л Ю Ч Е Н И Е

В данной работе изучался процесс активного вхождения трехлетнего ребенка в новую социальную ситуацию;,в ней были раскрыты способы и средства, с помощью которых маленький ребенок, поступив в детский сад, ориентируется в жизни группы. В естественных условиях мы проанализировали репертуар поведения ребенка и специфику организации взрослым условий и возможностей его развития.

Центральным моментом нашего исследования было выявление специфики изменения социального и предметного отношений ребенка при дифференцированном обращении с ним взрослого. Было показано, что при определенной организации условий, когда взрослый ориентируется на знаки психического состояния ребенка, проявляющиеся в его поведении, и в форме социального ожидания предоставляет альтернативы действия в системе требований детского сада, воспитывается и развивается компетентный ребенок.

Понятие "компетентный ребенок" в последнее время довольно часто используется в литературе Уайт Р.В., Дж.Брунер и др. , но содержание этого понятия не достаточно раскрыто. Явление компетентности характеризуется лишь как индивидуальное усилие в познании, в понимании и в овладении окружающей действительностью. Исследуя генезис вхождения ребенка в новую социальную ситуацию, мы можем теперь сказать, что компетентный ребенок - это такой ребенок, который хорошо ориентируется в новой обстановке, способен выбрать адекватную альтернативу, он знает меру своих возможностей и уважает стремления других людей, умеет попросить и оказать помощь, и в соответствии со своими возможностями может включиться в совместную деятельность со сверст-

никами и взрослыми.

Компетентного ребенка может воспитать лишь компетентный взрослый. Поэтому в нашем исследовании с помощью специальных приемов повышалась чувствительность педагогов к значащим элементам целостной социальной ситуации, к пониманию индивидуальных особенностей каждого ребенка, к постоянному самоконтролю и сохранению ровного эмоционального состояния в общении с детьми. В конце исследования проявилось коренное изменение в стиле поведения воспитательниц: педагоги "медленнее" работали, взаимодействия с детьми стали продолжительнее и глубже, уменьшилось число таких ситуаций, когда они обращались с требованием ко всей группе. Значительно возросла роль дневника в работе педагогов, в нем записывались не оценки детей, а то, что с ними происходило, и то, как ребенок вел себя, как взрослые реагировали на его поведение и т.д. Влияние начатого естественного эксперимента заметно отразилось на деятельности воспитательниц. Наиболее отчетливо это выступило перед нами в I986-ом году, когда педагоги встретили новых трехлетних детей, и на основе прошлого опыта нашей общей работы, совершенно по-новому отнеслись к той трудной задаче, которая вновь встала перед ними с поступлением новых детей в учреждение. Благодаря формирующему эксперименту в группе постепенно складывались положительные отношения, построенные на основе взаимопонимания и взаимодействия.

Когда в детском учреждении создаются такие условия, в которых ребенок комфортно чувствует себя, тогда педагог может направлять самостоятельность ребенка в нужное русло. Прошлая жизнь ребенка, опыт его общения с людьми сказывается на темпах развития в новых социальных учловиях, как было показано на примере историй Тамаша и Сили. Однако логика дифференциации отношений в рамках

групповой жизни сходна у разных детей. Как было выявлено в нашем исследовании, у ребенка в условиях групповой жизни возникают новые социальные отношения на основе отношения к предмету. Нами была подчеркнута роль интимизированного предмета в ориентировке и стабилизации действий и отношений в новой социальной ситуации.

Количественный анализ выделенных форм и типов активности ребенка в естественных условиях также позволил показать сходство разнообразных ситуаций: в новых условиях трехлетний ребенок чаще всего ориентируется посредством предмета, об этом свидетельствует преобладание предметной инициативы и резкость стабильных социальных контактов со взрослым или сверстником. Наедине действующий с предметом ребенок активен, он без "давления", постепенно сам включается в естественное взаимодействие с окружающими. В этих условиях ребенок дифференцирует социальные контакты со взрослыми, со сверстниками, и по мере раскрытия значения этих контактов, он сам тоже может влиять на содержание возникающих взаимоотношений, он может остановиться, продолжить и завершить свое действие как компетентный человек.

Статистическая обработка данных 76 микроситуаций с помощью ЭВМ выявила общую динамику социального и предметного отношений трехлетнего ребенка. В основном подтвердилось, что разработанная нами относительная шкала репертуара поведений в целом выражает динамику и взаимообусловленность этих отношений. Поскольку наша относительная шкала является гипотетической, и служит лишь сравнению наших наблюдений, для применения ее на практике требуется дальнейшее, специальное исследование.

Проведенное нами исследование направлено на то, чтобы раскрыть богатство и сложность тех возможностей, которые содер-

жатся в методе дифференцированного обращения к ребенку. Освоение новой социальной среды во многом зависит от того, как ребенок ориентируется, какими способами взрослые предоставляют ему возможность усвоения новых требований. Тот сознательный взрослый, который сумеет в системе требований расчленить задачи развития в рамках ожиданий, и в этих рамках даст возможность ребенку самостоятельно ориентироваться, а затем действовать, тот взрослый создаст условия гармоничного развития ребенка. Полноценность детства зависит от того, каким образом общественный ребенок усваивает средства дифференцирования социальной ситуации, способы которого заданы в обращении с ним общественного взрослого.

Л И Т Е Р А Т У Р А

I. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. - М.: I956, с. 83.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, т. 3. - М.: Госполитиздат, изд. 2-ое, с. 37.

3. Актуальные проблемы возрастной психологии. (Под ред. П.Я.Гальперина, А.В. Запорожца, С.И.Карповой. - М.: Изд-во МГУ, I978. - II8 с.

4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания. - Советская педагогика, I965, № I, с. 22-35.

5. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, I980. - 4I6 с.

6. Нацыферова Л.Н. (пигенетическая концепция развития личности. Э.Г.Эриксона. В кн.: Принцип развития в психологии. (Отв. ред. Л.К.Анцыферова.).-М.: Наука, I978, с. 2I2-242.

7. Асеев В.Г. О диалектике детерминации психологического развития. В кн.: Принцип развития в психологии. (Под ред. Л.Н.Анцыферовой). - М.: Наука, I978, с. 2I-37.

8. Басов М.Я. Избранные психологические исследования. - М.: Педагогика, I975. - 429 с.

9. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. - М.: Педагогика, I975. - 432 с.

I0. Бернштейн Н.А. О построении движений. - М.: Медгиз, I947. - 255 с.

II. Божкович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ре-

бенка. В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. (Под ред. Л.И.Божкович и Л.В.Благонадежиной. - М.: Педагогика, 1972, с. 7-44.

12. Божович Л.И. Этапы формирования личности и онтогенезе. - Вопросы психологии, 1978, № 4, с. 23-25.

13. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 220 с.

14. Бронфренбеннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР. - М.: Прогресс, 1976. - 167 с.

15. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1967. - 196 с.

16. Василюк Ф.Е. Психология переживания. (Анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 199 с.

17. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад. - М.: Просвещение, 1983. - 79 с.

18. Винце М. Кормление как одна из форм общения взрослого и ребенка. В сб.: Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка. Доклады - Документы, XУП. Государственный Методологический Институт Домов Ребенка. - Будапешт, 1975, с. 27-36.

19. Внешняя среда и психическое развитие ребенка. (Под ред. Р.В.Тонковой-Ямпольской (СССР), Е.Шмидт-Кольмер (ГДР), Э.Хабинаковой (ЧССР). - М.: Медицина, 1984.- 208 с.

20. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. (Под ред. Н.М.Щедованова и Н.М.Аксариной, изд. 4.- М.: Медгиз, 1960. - 315 с.

21. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.:

Изд-во АПН, I960. - 500 с.

22. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. I. - М.: Педагогика, I982. - 488 с.

23. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.3. - М.: Педагогика, I983. - 368 с.

24. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.4. - М.: Педагогика, I984. - 432 с.

25. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 6. - М.: Педагогика, I984. - 400 с.

26. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. В кн.: Исследование мышления в советской психологии. - М.: Наука, I966, с. 236-277.

27. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж.Пиаже О развитии детского мышления. Послесловие к кн.: Дж.Х.Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже.- М.: Просвещение, I967, с. 596-62I.

28. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. - Вопросы психологии, I969, № I, с. I5-25.

29. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: Изд-во МГУ, I976. - I47 с.

30. Гальперин П.Я. Функциональные различия между орудием и средством. В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии, I. (Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, I980, с. I95-203)

3I. Гальперин П.Я. Мое отношение к делу и трудам д-ра Э.Пиклер. Рукопись, I982.

32. Гараи Л. Исторический материализм и личность. - Вопросы философии, I968, № 9, с. 28-36.

33. Гегель Г. Философия духа. - М.: Госполитиздат, I956. - 37I с.

34. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура Действия. - М.: Изд-во МГУ, I982. - 208 с.

35. Давыдов В.В. Основные проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования. - Вопросы психологии, I976, № 4, с. 3-I5.

36. Дехелан Э., Середи Л., Тардош А. Поведение воспитателя, направленное на формирование привычек у детей, В сб.: Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка. Доклады - Документы, ХУП. Государственный Методологический Институт Домов Ребенка. - Будапешт, I975, с. 43-5I.

37. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. - М.: Изд-во АПН РСФСР, I960. - 440 с.

38. Запорожец А.В. и др. Восприятие и действие. - М.: Просвещение, I967. - 309 с.

39. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе. - Дошкольное воспитание, I972, № 4, с. 37-47.

40. Запорожец А.В., Лисина М.И. Общие вопросы исследования и его методика. - В кн.: Развитие общения у дошкольников. (Под ред. А.В.Запорожца и Л.И.Лисиной.) - М.: Педагогика, I974, с. 3-I7.

4I. Зинченко В.П. Идеи Л.С.Выготского о единицах анализа психики. - Психологический журнал, I98I, № 2,

с. II8-I33.

42. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. - М.: Изд-во МГУ, I983. - I65 с.

43. Казмер Л. Методы статистического анализа в экономике. - М.: Изд-во Статистика, I972. - 476 с.

44. Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. - М.: Изд-во МГУ, I978. - I66 с.

45. Кёчки М. Позиция в социальной ситуации и психическое развитие ребенка. - Автореферат канд.дисс. М., I98I. - I7 с.

46. Кон И.С. Открытие "я". - М.: Политиздат, I978. - 367 с.

47. Коршунов А.М. Отражение, деятельность, познание. - М.: Политиздат, I979. - 2I6 с.

48. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. - Киев: Изд-во Радянська школа, I97I. - I95 с.

49. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии. - Вопросы философии, I972, № 9, с. 95-I08.

50. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд.- М.: Изд-во МГУ, I98I. - 584 с.

5I. Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. - М.: Медгиз, I949. - 92 с.

52. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет.- Автореф. докт. дисс. - М., I974. - 35 с.

53. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей. В кн.: Принцип развития в психологии. (Под ред. Л.И.Анцыферовой).- М.: Наука, I978, с. 268-294.

54. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. - Кишинев: Изд-во Штиинца, I983. - II2 с.

55. Макаренко А.С. Сочинения, т. 5, М., I958. - с. I48-I49.

56. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. - М.: Педагогика, I974. - 327 с.

57. Момджян Х.Н. Марксизм и ренегат Гароди. - М.: I973.

58. Мухина В.С. Психология дошкольника. (Под ред. Л.А.Венгера. - М.: Просвещение, I975. - 235 с.

59. Мясищев В.Н. Проблема отношений в психологии индивидуальных различий. - Проблемы психологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, I948. - I97 с.

60. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. - М.: Изд-во МГУ, I972. - I5I с.

6I. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. - М.: Изд-во МГУ, I98I. - I9I с.

62. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления. - Вопросы психологии. I965, № 6, с. 33-5I.

63. Пиклер Э. Современные формы проявления госпитализации. В сб.: Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка. Доклады - Документы, XУП. Государственный Методологический Институт Домов Ребенка. - Будапешт, I975, с. I-I2.

64. Политцер Ж. Избранные философские и психологические труды. (Под ред. Л.И.Анцыферовой и В.Н.Кузнецова. - М.: Прогресс, I980. - 373 с.

65. Рояк А.А. Психологическая характеристика трудностей взаимоотношений со сверстниками некоторых детей дошкольного возраста. - Вопросы психологии, I974, № 4, с. 7I-83.

66. Рузская А.Г. Особенности общения детей 2-7 лет с посторонними и близким взрослым. В кн.: Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. (Под ред. М.И.Лисиной). - М., I974, с. 4I-59.

67. Сабиров Х.Ф. Человек как социологическая проблема. - Казань, I972. - 372 с.

68. Смирнова Е.О. Влияние общения ребенка со взрослыми на эффективность обучения дошкольников. - Дис. ... канд.психол.наук. - М., I977, - I96 с.

69. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях. (Под ред. Р.В.Тоноковой-Ямпольской и др. - М.: Изд-во Медицина, I980. - I29 с.

70. Спиноза Б. Избранные произведения, в 2-х т. - М., I957. - I57 с.

7I. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. - М.: Изд-во МГУ, I976. - I44 с.

72. Тардош А. Возможность воспитания во время действий по уходе за детьми. - Тезисы I Международной Конференции по Охране здоровья детей раннего возраста. - Рига, I978, с. I27-I29.

73. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. - М., I966. - 45I с.

74. Фалк Ю. Основное условие и значение личностного общения. В сб.: Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка. Доклады - Документы, ХУП. Государственный Методологический Институт Домов Ребенка. - Будапешт, I975, с. I3-26.

75. Философско-психологические проблемы развития образования. (Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, I98I. -

I76 с.

76. Хевеши К. Роль речи в общении взрослого с ребенком. В сб.: Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка. Доклады - Документы, ХУП. Государственный Методологический институт Домов Ребенка. - Будапешт, I975, с. 37-42.

77. Чиркова Т.И. Некоторые принципы изучения индивидуально-типологической динамики психической деятельности ребенка. В кн.: Вопросы психологии обучения и воспитания. Горький, ГПИ, I978.

78. Чиркова Т.И. Педагогическая система Э.Пиклер. - Дошкольное воспитание. I986, № I, с. 54-57.

79. Чуковский К.И. От двух до пяти. - М.: Детская литература, I968. - 472 с.

80. Шаламон Е. Возможности и ограниченности регуляции онтогенеза. В сб.: Новые исследования в психологии, № I, - М.: Педагогика, I980, с. I6-22.

8I. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Учпедгиз, I980. - 328 с.

82. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Предисловие к кн.: Возрастные возможности усвоения знаний. (Под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. - М.: Просвещение, I966, с. 5-I4.

83. Эльконин Д.Б. Самое главное. В кн.: Поговорим о наших детях. (Под ред. А.Л.Григорова. - М.: Просвещение, I967, с. I25-I3I.

84. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. - Вопросы психологии, I97I, № 4, с. 6-20.

85. Эльконин Д.Б. Заместки о развитии предметных действий в раннем детстве. - Вестник МГУ, сер. Психология, I978, № 3, с. 3-I2.

86. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, I978. - 384 с.

87. Эльконин Д.Б. Послесловие. - В кн.: Выготский Л.С. Собрание сочинений, т. 4, - М.: Педагогика, I984, с. 386-403.

88. Allport G.V. Pattern and Growth in Personality. Holt, Rinehart and Winston. - New York, I96I. - 599 p.

89. Bandura A. Social Learning through Imitation. - Standford. - University Press, I962. - 320 p.

90. Bertalanffy L.V. Az altalanos rendszerszemlelet problemai. In: Rendszerszemlelet. Val.tan. - Akademiai Kiado, Budapest, I969, p.70-I42.

9I. Bowlby L. Maternal Care and Mental Health. World Health. - Geneva Org., I952. - 280 p.

92. Bowlby L. Some pathological processes set in train by early mother-child separation. - Journal ment.Sci., I95I 99, p. 265-272.

93. Bruner J.S. Rediness for Learning. The Process of Education. - Cambrige, I960.-380 p.

94. Bruner J.S. The couse of cognitive growth. - American Psychologist, I964, N I9.

95. Bruner J.S. Beyond the Information Given. - London, I970,- 325 p.

Bruner J.S. Uj utak az oktatas elmeletehez. - Akademiai Kiado, Budapest, I972.-I84 p.

97. Bruner J.S., Conolly R. The Growth of competence. - Acad. Press, London, I974. - 427 p.

98. Buchler Ch. Kindheit und Jugend. - Leipzig, I928. - 382 p.

99. Cohen A. General Theory of Subcultures. - The Free Press, Glencoe Illinois, I955. - 233p.

I00. David M., Appel G. Loczy ou le maternage insolite? - Scarabee, Paris, I973. - 242 p.

I0I. Erikson E.H. Childhood and society. - Norton, New York, I950. - 392 p.

I02. Falk J. dr. Controle du travail (soin et education) des creches et pouponnieres se traduisant dans le developpment des enfants. - Proceed. XVI. th. Internat. Congr. of Applied Psychology, Amsterdam, I968, p. 806-809.

I03. Falk J. Mit jelent a gondozas es a nevele's egysege? In: A nevele'si le'gkorrol. Eloadasok - Dokumentumok, XXIV. Csecsemok Orszagos Modszertani Intezete. - Budapest, I980, p. I-II.

Io4. Falk J. Koszonto Helyett. In: Pikler E. Tanulmanyoka mozgasrol. Eloadasok - Dokumentumok, XXX. Csecsemok Orszagos Modszertani Intezete. - Budapest, I982, p. I-4.

I05. Frey H.P. Theorie der Sozialisation. - Ferdinand Enke V.Stuttgart, I974. - 270 p.

I06. Garai L. Szabadsagszuseglet es esztetikum.- Akademiai Kiado, Budapest, I980. - I80 p.

Io7. Gaspar L. Egyseges Vilagkep, komplex tananyag. - Tankonyvkiado, Budapest, I978. - I74 p.

I08. Gehlen A. Urmensch und Spatkultur. - Phylosophische Ergebuisse und Aussagen, Bonn, I956. - 352 p.

I09. Gehlen A. Az ember. - Gondolat Kiado, Budapest, I976. - 273 p.

II0. Goffman E. The Symptomatic Significance of Situational Improperties. In: Behavior in Public Places. - New York - London, I963. - 372 p.

III. Goslin D. Handbook of Socialization theiry and research. - McNally and Company, Chicago, I969. - 284 p.

II2. Hall E.T. The Hidden dimension. - Ancor Books, Doubleday, New York, I966. 275 p.

II3. Harre R. The Ethogenic Approach: Theory and Practice. In: Berkowitz L. Advences in Experimental Psychology, Academic Press, New York, I977, Vol. I0.

II4. Hermann A. Emberre neveles. - Tankonuvkiado, Budapest, I949, I982. - 276 p.

II5. Hermann A. A gyermekben erlelodik a jovo. - Kossuth Kiado, Budapest, I979. - 328 p.

II6. Hermadi M. Targyak a tarsadalomban. - Kozmosz, Budapest, I982. - I7I p.

II7. Huvos E. - Acs E. Semak es kulonbsegek szerepe a pedagogusok percrpciojanak szervezodeseben. MPT. VII. OTK., Kozlemenyek. - Budapest, I985, p. 36I-365.

II8. Jaro K. Crisis in Small Group's development and its Leaders Social Categorization. (Experience of a case study.) In: Problems of the Regulation of Activity. 4th Meeting of Psychologists from the Danubian Countries. - Budapest, Akademiai Kiado, I980, p.349-382.

II9. Kallo E. Allami gondozott kisgyerekek tajekozodasa kornyezetukrol es helyzetukrol. MPT. VII. OTK., Kozlemenyek - Budapest, I985, p. II6-I20.

I20. Kapitany A., Kapitany G. Az elmeny tudatatol a tudat elmenyeig. Muvelodeskutato Intezet, I. kot. - Budapest, I980. - I09 p.

I2I. Kerekgyarto I. A neveles tudatosan vallalt vakmeroseg. - Tankonyvkiado, Budapest, I983. - 224 p.

I22. Kocski M., Garai L. Les debuts de la categorisation sociale et les manifestations verbales. Une etude longitudinale. - Langage et Societe, I978, 4, p. 3-30.

I23. Kosane O.V. Neveloi eljarasok kulonbozo tanuloi magatartasi rendellenessegek eseten. In: Neveleslelektan. Szoveggyujtemeny, I. - Budapest, Tankonyvkiado, I978, p. 467-478.

I24. Merei F. Az egyuttes elmeny. Tarsadalomlelektani kiserlet gyermekeken. - Budapest, Officina, I948. - I28 p.

I25. Merton R.K. Anticipatory socialization. In: Role Theory. - Ed. Biddle, Thomas John Wiley et sons, New York, I966, p. 38-70.

I26. Nemeth L. Pedagogiai irasok. - Kriterion, Budapest, I980. - 244 p.

I27. Obadovics J. Gy. Kozelito matematikai modszerek. - Muszaki Konyvkiado, Budapest, I97I. - 264 p.

I28. Parsons T., Shils E.A. Toward a General Theory of Action. - Cambridge, Massachusetts, I964. - 387 p.

I29. Parsons T., Bales R.F. Family, Socialization and Interaction Process. - The Free Press of Glencoe, I964. - 2I7 p.

I30. Pataki F. dr. Neveles es tarsadalom. - Tankonyvkiado, Budapest, I982. - 350 p.

I3I. Piaget J. La naissance de L'intelligence chez l'enfant. - Neuchatel, Delachaux, I936. - 429 p.

I32. Pikler E. A prevencio altalanos Kerdeseirol a bolesodek -

ben es csecsemootthonokban. - Nepegeszsegugy, I955, 36, p. 3I-38.

I33. Pikler E. Adatok a csecsemo mozgasamak fejlodesehez. - Budapest, Akademiai Kiado, I969. - 275 p.

I34. Pikler E. A csecsemo kompetenciaja. - Magyar Pediater, Budapest, I979, I3, p. 227-233.

I35. Pikler E. Forms of hospitalism in our days. In: Resources for infant educarers (M.Gerber). - Los Angeles, I979, p. 8-I6.

I36. Pikler E. A korai szocializacio jelentosege, egyes problemai a mindennapi gyakorlat tukreben. In: Magyar Pszichologiai Tarsasag VI. OTK., Kozlemenyek.- Budapest, I983, p. 44-46.

I37. Pikler E. Az optimalis fejlodeare hato tenyezok. - Eloadasok - Dokumentumok, XXXI. Csecsemok Orszagos Modszertani Intezete, - Budapest, I983, p. I-I4.

I38. Pikler E. Importence du movement dans le developpment de la personne initiative - competence. - La Medicine Infantile, 9I, 3, Paris, I984, p. 83-89.

I39. Politzer G. La crise de la psychologie contemporaine. - Rieder, Paris, I928. - Io2 p.

I40. Porkolabne B.K. Gondolatok az iskolai szemelyiseglapokrol. Egy kiserleti szemelyiseglap terve. - Magyar Pszichologiai Szemle, I972, 3-4, p. 574-582.

I4I. Spitz R.A. Hospitalism: an Inquiry into Genesis of Psychiatrie conditions in Early Childhood. - Psychoanalytic Study of the Child, I945, 53.

I42. Szanto A. Developpment psychomoteur de la premier enfance. Resume de these. - Paris, I980. 50 p.

I43. Tardos A. Megfigyelesek a kornyezetvaltozasnak a csecsemo Jatektevekenysegere gyakorolt hatasarol. In: Pszichologiai Tanulmanyok, 6. - Budapest, I964, p. 273-287.

I44. Tardos A. Az onfeledt, bekes jatek felteteleinek folyamatos biztositasa. Nevelestan, II. - Budapest, I975, p. II2-I34.

I45. Tardos A. A kommunikacio es a metakommunikacio szerepe a nevelesben. - Ovodai Neveles, I979, 7-8, p. 265-272.

I46. Tardos A. A csecsemo onallo tevekenysegenek es a felnott tanitasi torekveseinek elemzese a pszichoszomatikus fejlodes szempontjabol. In: Az optimalis fejlodesre hato tenyezok. Eloadasok - Dokumentumok, XXXI. Csecsemok Orszagos Modszertani Intezete. Budapest, I983; p. 39-45.

I47. Ungarne K.J. A tanitoi szemelyiseg vizsgalatanak modszere es nehany eredmenye. In: Pszichologiai Tanulmanyok, XI. - Akademiai Kiado, Budapest, I968, p. 24I-255.

I48. Varine Szilagyi J. A "Szocializacio" - kutatasrol - a szocialpszichologus nezopontjabol. In: Allaspontok a szocializaciorol. - Szoc. fuzetek, I975(9).

I49. Varine Sz.J. A szocialpszichologia megujulasanak etogenetikus programja. - Magyar Pszichologiai Szemle, I982, I, p. 68-8I.

I50. Vayer P., Toulouse P. Psychologie de l'action. - Doin Editeurs, Paris, I982. - I7I p.

I5I. Vinsce I. Matematikai statisztika ipari alkalmazasokkal. - Muszaki Konyvkiado, Budapest, I968, 352 p.

I52. Vincze M. Az egyuttes tevekenyseg alakulasa egy egyutt nevelkedo csoportban 3 honapos kortol 2 es I/2 eves

korig. - Pszichologiai Tanulmanyok, 3. Budapest, I972, p. 289-295.

I53. Vincze M. Repercussions du changement de climat educationnels. Handicaps et Inadaptations. - Les Chaiers du C.T.N.E.R.H.I., I984. N° 26, p. 73-82.

I54. Wallon H. Discipline et troubles du caractere. - Bulletin de la Societe Francaise de Pedagogie, I938, 3, p.36-47.

I55. Wallon H. Reforme de l'enseignement et psychologie. - Enfance, N° I, Paris, I948, p. 49-53.

I56. Wallon H. L'organique et le social chez l'homme. - Scientia, Milan, I953, N°4, p. 73-I00.

I57. Wallon H. Sur la specificite de la psychologie. - La Raison, I956, N° I5, p. 2-24.

I58. Wallon H. Niveaux et fluctuations du moi. - Evolution psychiatrique, N° I, Paris, I956, p. 389-40I.

I59. Wallon H. Les etapes de la sociabilite chez l'enfant. - Enfance, Paris, I959, N° 3-4.

I60. White R.W. Competence and the Psychosexual Stages of Developpment. University of Nebraska Press, I966, I70 p.

I6I. Winnicott D.W. The Child the Family and the Outside. Pengvin Books, Harmondsworth, I964, 278 p.

I62. Young K. Sociology: A Study of Society and Culture American Book Company, New York, I949.

I63. Zazzo R. La dialectique de la personalite. - La pensee, N° 93. Paris, I960.

I64. Zazzo R. Genese de la constience de soi. Psychologie de la connaisance de soi. PUF, Paris, I975, p. 73-9I.

I65. Zazzo R. Pszichologia es marxizmus. Henri Wallon elete es muve. Gondolat, Budapest, I980, 23I p.