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

04.8.70 020208

На правах рукописи

ХЮВЕШ ИМРЕНЕ ЭВА

УДК 152.26

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

(19.00.07 - педагогическая и возрастная психология)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

I 141.

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 I3

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

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

§ I. Особенности объекта исследования 34

§ 2. Метод и условия исследования 39

Глава III. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ НА РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА

§ I. Анализ дифференциации социальной ситуации . . 48

§ 2. Количественный анализ типичных форм активности ребенка 97

§ 3. Анализ долговременной динамики изменения отношений к людям и предметам I05

Глава IV. ИСТОРИЯ ДВУХ ДЕТЕЙ

§ I. Принципы выбора I20

§ 2. История Тамаша I2I

§ 3. История Сили I30

ВЫВОДЫ I54

ЗАКЛЮЧЕНИЕ I56

ЛИТЕРАТУРА I60

I. ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Приход в детский сад - важный этап в жизни детей. С ним связано изменение социальной ситуации развития ребенка: из семьи ребенок попадает в группу сверстников, где его развитие осуществляется под руководством воспитателя-профессионала, перед которым общество поставило трудную задачу всестороннего гармоничного развития ребенка. В процессе воспитания ребенок - не пассивный объект социальных воздействий, а активный, инициативный субъект, который пытается исследовать окружающий мир и по собственному выбору строить отношения с другими людьми. Развитие самостоятельной ориентировки ребенка в группе детского сада - новой для него социальной действительности - стало предметом нашего исследования.

Изучение поведения ребенка в детском саду и условий его формирования своевременно и актуально, поскольку в настоящее время в странах социалистической ориентации практически все дети охвачены системой общественного воспитания.

В последние годы в детских учреждениях отмечается рост числа трудновоспитуемых, "неадаптированных" детей. К сожалению, особенности такого феномена в полной мере выявляются лишь тогда, когда уже сформировались нежелательные черты характера ребенка, и поэтому изучение этого вопроса касается, в основном, трудновоспитуемости в школьном возрасте. Необходимость воспитательной работы с такими детьми выдвигает на передний план проблему возникновения неадекватного отношения ребенка к социальной среде и возможностей его коррекции, начиная с ранних этапов развития личности.

В современной психологии установлено, что эта проблема

требует комплексного подхода. В ВНР подобные исследования ведутся в педагогической социальной психологии (Ф.Мереи, В.Орман, Ф.Патаки, К.Яро и др.). Ценный теоретический материал содержится в этно-психологической литературе (М.Мид, З.Эриксон, И.Эйбл-Эйбесфельд и др.). Особенно важны для решения этого вопроса исследования в области генетической психологии, специально посвященные формированию у детей адекватного отношения к окружающей социальной среде (П.Я.Гальперин, Э.Пиклер, А.Герман, Д.Б.Эльконин, А.Тардош и др.). С нашей точки зрения, истоки возможных социально-обусловленных нарушений в развитии личности ребенка могут быть раскрыты благодаря конкретно-психологическому анализу возникновения новых социальных отношений в группе детей младшего дошкольного возраста, поступивших в детский сад.

Известные в литературе исследования адаптации (привыкания) ребенка раннего возраста к условиям общественного воспитания касаются либо психо-физиологических аспектов поведения (Р.В.Тонкова-Ямпольская, А.Тардош); либо рассматривают этот вопрос с точки зрения депривации, отделения ребенка от матери (Дж.Гервиц, Дж.Боулби, Р.Сирс и др.); либо с психолого-педагогической точки зрения дают анализ режимных моментов, позволяющих ребенку успешно преодолеть трудности адаптационного периода (Н.Д.Ватутина). С нашей точки зрения, в проведенных исследованиях недостаточно раскрыт психологический аспект вхождения ребенка младшего дошкольного возраста в новую социальную ситуацию.

Включение ребенка в групповую жизнь, формирование тех условий, которые обеспечивают психологический комфорт детей, во многом зависит от взрослых, от того, насколько ими осуществляется индивидуально-дифференцированный подход к детям (М.Я.Басов,

Н.Д.Ватутина, Э.Пиклер, Н.М.Щелованов и др.). В работах венгерского врача и психолога Эмми Пиклер (1902-1984) дан разносторонний анализ дифференцированного подхода к детям, которые первые три года жизни воспитываются в детском учреждении закрытого типа.

В государственном Методологическом Институте Домов ребенка им. Э.Пиклер ("Лоци") разработана система воспитания детей от рождения до трех лет и на практике показано, как в зависимости от взаимоотношений между ребенком и взрослым, от условий организации социальной среды, от учета индивидуальных проявлений активности ребенка закладываются основы формирования гармонично развитой личности. Существенным моментом в развитии детей считается в "Лоци" предоставление ребенку взрослыми возможности самостоятельной активности с самого начала жизни. Взрослый делает это в форме социальных ожиданий: организуя окружающую среду, он предлагает ребенку альтернативы для действия без жестких требований их неукоснительного выполнения. При такой системе воспитания взрослый постоянно ориентирует ребенка в явлениях и их причинах, в том, что с ним самим 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, постоянства во взаимоотношениях с детьми, что позволяет воспитывать высокий уровень доверительности общения.

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

Цель исследования - выявление условий развития самостоятельной ориентации детей младшего дошкольного возраста в новой социальной ситуации при индивидуально-дифференцированном подходе к ребенку в группе детского сада. Реализация этой цели предполагает решение следующих задач: I) Психолого-педагогический анализ микроситуаций, возникающих в зависимости от специфики взаимоотношений взрослого и ребенка. 2) Эмпирическое выявление связей между отношением ребенка к людям и отношением к предметам, выявление специфики изменений этих отношений в процессе их становления. 3) Разработку системы анализа проведенного лонгитюдинального исследования для выявления динамики отношений ребенка в группе.

Гипотезы исследования: I. Для формирования полноценных взаимоотношений ребенка со взрослым и сверстниками в детском учреждении, по нашему мнению, необходим дифференцированный учет взрослым активности ребенка, необходима ориентация взрослого на ребенка и понимание им "знаков" эмоций и переживаний, проявляющихся в поведении ребенка. 2. Активность самого ребенка в социальной ситуации имеет две стороны - операционно-техническую (ребенок учится употреблять предметы в соответствии с их общественным назначением) и смысловую (ребенок усваивает нормы социальных отношений; что можно и что нельзя делать по смыслу). Можно предположить, что при переходе ребенка из семьи в детский сад, то есть при изменении социальной ситуации развития, взаимосвязь этих аспектов поведения выступит особенно отчетливо. 3.Для того, чтобы ребенок мог успешно ориентироваться в ситуациях и при этом испытывать эмоциональный комфорт, у него должна быть сформирована компетентность, т.е. психологическая готовность ис-

кать наиболее существенные компоненты ситуации, ориентиры, для построения собственного действия. 4. Благодаря предъявлению ребенку требований в форме социальных ожиданий, открывающих возможность самостоятельной ориентации ребенка в окружающей действительности, возникает взаимопонимание между взрослыми и детьми, и это будет способствовать формированию компетентности ребенка в новых условиях его жизни в детском саду.

Методы исследования: I) Лонгитюдинальный эксперимент, направленный на формирование у педагога особой чувствительности к знакам поведения ребенка, отражающим его переживания в новой социальной ситуации. 2) Специально разработанная система наблюдения и объективной регистрации взаимоотношений, формирующихся в группе.

Особенности избранных методов определяются тем, что исследование проводилось в реальной жизненной ситуации в детском саду на протяжении восьми месяцев (с сентября I982 по апрель I983 года), в группе было 32 ребенка и работали 2 воспитательницы.

Сама ситуация исследования была специально организована. Предварительно, на протяжении одного года на основе фото- и видеорегистрации микроситуаций анализировался стиль работы педагога и связанные с ним формы активности детей. Анализ этого материала совместно с воспитательницей впервые для нее позволил наглядно продемонстрировать ей основные принципы дифференцированного подхода к детям, разработанные Э.Пиклер и ее сотрудниками. Таким образом, у педагога формировалась мотивация, направленная на создание новых условий развития детей в группе, которые состояли в предоставлении детям большей самостоятельности в форме альтернативных предложений для выбора действий.

Одновременно с этим воспитательница получила опыт взаимоотношений с экспериментатором, который подчеркивал лишь позитивные моменты в ее работе и только в редких случаях совместно с ней анализировал грубые ошибки в обращении с детьми. Благодаря этому у воспитательницы постепенно формировалось рефлексивное отношение к своей деятельности, стремление к коррекции воспитательной работы, что отражалось в обогащении содержания педагогического дневника. Сознательность в управлении педагогическим процессом формировалась у педагога на основе анализа записей в дневнике. Ее учет становился существенным компонентом в реализации данного исследования. Таким образом, воспитательница была специально подготовлена нами для проведения длительного, лонгитюдинального естественного эксперимента.

Особенность этого эксперимента заключается также 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, позволил экспериментатору и фотографу находиться в группе детей и при этом не нарушать естественность жизненных ситуаций.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые детально описан репертуар поведения ребенка и даны наглядные иллюстрации (таблицы, графики, рисунки, фото- и видеозаписи) процесса освоения ребенком социальных взаимоотношений в переходный период его жизни, в начале пребывания в детском саду.

Собранный материал - 76 микроситуаций и более 1000 фотографий - был подвергнут качественному и количественному анализу

с помощью ЭВМ. В микроситуациях, отражающих пребывание ребенка в детском саду, были проанализированы две системы отношений: первую систему составляет отношение ребенка к людям, а вторую - отношение к предметам. Установлены этапы, ступени становления этих отношений в процессе вхождения ребенка в новую социальную ситуацию; с помощью анализа на ЭВМ обнаружена тесная взаимосвязь и взаимообусловленность этих систем отношений.

Выявленные с помощью ЭВМ связи между отношением к людям и отношением к предметам 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.

Таким образом, в работе не только выявлены общие тенденции развития ребенка в процессе адаптации к детскому саду, но и показано своеобразие этого процесса у отдельных детей, что имеет важное значение как в плане диагностики развития, так и в плане последующей коррекционной работы с детьми. 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. Заснятые на пленку микроситуации - иллюстрированные протоколы - составляют многоуровневый материал для анализа и творческого диалога между педагогом и психологом.

Положения, выносимые на защиту:

I. Прошлая жизнь ребенка, опыт его общения с другими людьми

сказывается на темпах развития в новых социальных условиях. Однако логика дифференциации отношений в рамках групповой жизни сходна у разных детей: новые социальные отношения возникают на основе отношения к предметам. Важную роль в ориентировке и стабилизации действий и отношений в новой социальной ситуации играет интимизация предмета.

2. Освоение новой социальной среды во многом зависит от того, как ребенок ориентируется, какими способами взрослые предоставляют ему возможность усвоения новых требований. Воспитатель, который сумеет в системе требований детского учреждения расчленить перспективы развития и предоставить их в форме ожиданий по отношению к ребенку и в этих условиях даст возможность ребенку самостоятельно ориентироваться, а затем действовать, создаст условия гармоничного развития ребенка.

3. При определенной организации условий жизни в группе, когда взрослый ориентируется на знаки психического состояния и активности ребенка, проявляющиеся в его поведении, и в форме социальных ожиданий предоставляет альтернативы действий в системе требований детского сада, воспитывается компетентный ребенок.

4. Компетентность ребенка может воспитать лишь компетентный взрослый, сензитивный к значащим элементам социальной ситуации, понимающий индивидуальные особенности каждого ребенка, способный к постоянному самоконтролю и сохранению ровного эмоционального состояния в общении с детьми.

Теоретическое значение работы. Исследование направлено на изучение динамики, этапов, фаз, индивидуальных форм протекания адаптационного периода при поступлении детей в детский сад. В нем проанализированы пути индивидуально-дифференцированного подхода

к ребенку в процессе развития его личности и реализован важнейший педагогический принцип: "воспитывая всех - воспитывай каждого". Динамика адаптационного периода представлена в работе не как пассивное приспособление ребенка к требованиям взрослых, а как активный процесс формирования личностных новообразований (в частности, компетенции). Этот процесс был проанализирован с позиции психолого-педагогической концепции, разработанной венгерскими учеными под руководством Э.Пиклер.

Практическое значение работы. Исследование носит характер психолого-педагогического эксперимента, поэтому его результаты непосредственно отражаются в практике воспитания детей. В работе осуществлялось не только наблюдение хода адаптационного периода, но и проводилась педагогическая коррекция поведения детей и приемов воспитательной работы сотрудников, что позволяет сделать выводы не только об эффективных методах и приемах воспитания личности, но и о причинах педагогических неудач. Таким образом, материалы исследования имеют значение для обучения воспитателей детских учреждений. Материалы исследования могут служить также дидактическим пособием для проведения практикума студентов психологических факультетов.

Внедрение результатов исследования. Разработан экспериментальный цикл практических семинарских занятий для обучения психологов и педагогов, который был реализован в Будапештском университете им. ЭЛТЭ в 1983-1985 годах. В 1984 г. началось внедрение этого метода в Горьковском государственном педагогическом институте им. М.Горького для студентов и слушателей ФПК. В 1983-1984 годах материалы исследования использовались в Венгрии для педагогов-слушателей ФПК (Будапешт, Бая, Вац). В настоящее время

расширенное внедрение материалов исследования проводится в двух детских садах УП района г.Будапешта, и также в детском саду Педагогического Института столицы.

Апробация работы состоялась на заседании кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В.Ломоносова (I985, I986 гг.). 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, I985г.) на Научной конференции Горьковского отделения общества психологов СССР (Горький, I986 г.).

Публикации: по теме диссертации опубликовано I0 печатных работ на венгерском и 2 работы на русском языке.

Структура работы: диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения и библиографии (I65 источников на венгерском, русском, английском и французском языках). В отдельном томе даны Приложения (протоколы и фотоиллюстрации). В основном тексте работы 29 фотографий, I2 таблиц, 20 рисунков (начерчены на ЭВМ). В приложении: 29 протоколов, 230 фотографий, 80 рисунков. Полный объем работы I74 стр.

Г л а в а I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

§ I. Роль среды в онтогенетическом развитии ребенка

Ребенок 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", - подчеркивали классики марксизма (I).

Для объяснения сущности психического развития ребенка исходным является понимание социальной среды. "Среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфически человеческих свойств, в роли источника развития", - писал Л.С.Выготский (24, с.395). По мнению Л.С.Выготского, среду нельзя рассматривать абсолютно, как вечную и неизменную, - влияние среды на различных психологических возрастных ступенях приобретает всякий раз иное значение в зависимости от того, через какие психологические, ранее возникшие свойства ребенка оно преломляется.

Мыслям Л.С.Выготского созвучны идеи А.Валлона. "В конечном счете среда навязывает ребенку мир взрослых, и следствием этого является известное единообразие в формировании детской психики в каждую эпоху, - писал А.Валлон. - Но из этого не следует, что взрослый имеет право видеть в ребенке только то, что он в него вкладывает. Прежде всего способ, с помощью которого ребенок все это усваивает, может не иметь ничего общего с тем способом, которым пользуется сам взрослый. Если взрослый превосходит ребенка, то и ребенок по-своему превосходит взрослого. У него имеются психологические возможности, которые по-разному используются

в различной среде" (I5, с. 23-24). Согласно А.Валлону, 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 (I58).

А.Валлон и Л.С.Выготский с разных сторон обосновали теорию психического развития, вскрыли диалектику его механизмов, объяснили специфику человеческого развития, его активный характер. Общность этих теоретических позиций заключается в том, что относительность среды, с точки зрения А.Валлона и Л.С.Выготского, проявляется в значениях, которые формируются в человеческой деятельности, в действиях людей, в отношениях между ними.

Существенным моментом для определения влияния среды на психическое развитие ребенка выступает то, как он сам относится к этой среде, в частности, его переживание. Переживание какой-либо ситуации определяется тем, какое значение для ребенка имеет эта ситуация.

Как позднее справедливо указывала Л.И.Божович, "понятие переживания, введенное Л.С.Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств" (I2, с.I54). "Но именно поэтому, - продолжает она, - нельзя рассматривать переживание в качестве далее неразложимого целого, необходимо ставить задачу дальнейшей расшифровки этого понятия и, следовательно, раскрытия тех сил, которые лежат за ним и в конечном счете обусловливают ход психического развития ребенка" (I2, с.I54).

На решение этой проблемы направлены усилия многих психоло-

гов. В настоящее время в советской психологии общепризнанно, что исходным моментом для всех динамических изменений на различных этапах возрастного цикла служит социальная ситуация развития, в которой "складывается совершенно своеобразное, специфическое, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной" (24, с.258).

А.Н.Леонтьев отмечал, что в ходе развития ребенка под влиянием конкретных жизненных обстоятельств изменяется место, которое ребенок занимает в системе общественных отношений. Оно обусловливает позицию ребенка, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений. Поэтому "изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет развитие психики ребенка; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, - это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка как внешней, так и внутренней" (49, с.II4).

Изучая ведущие типы деятельности, А.Н.Леонтьев показал, что в них формируются и перестраиваются психические процессы, возникают и дифференцируются новые виды деятельности, от них зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка (50).

Д.Б.Эльконин создал систему возрастной периодизации, объединив идею ведущего типа деятельности с особенностями социальной ситуации развития. Он предложил три основных критерия периодиза-

ции: I. Социальная ситуация развития. 2. Ведущий тип деятельности. 3. Личностные новообразования (84, 85). 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. Но какова же роль среды в развитии поведения ребенка? Если действительно психология должна стать наукой о конкретной психической деятельности ребенка, осуществляющейся в условиях реального педагогического процесса, то ребенка следует изучать не только как объект, но и как субъект воспитания (А.С.Макаренко, Л.И.Божович). По признанию Л.И.Божович, в нашей психологии не осуществлена в достаточной мере психологическая конкретизация положения марксизма о том, что психика человека развивается не столько в меру усвоения, сколько в меру изменения субъектом окружающей его действительности.

Известно, что содержание задач развития и воспитания ребенка всегда отражает систему ценностей данного общества. Когда общество ожидает от своих членов инициативности, активности, самостоятельности, соответственно должны строиться и отношения взрослый - ребенок. В процессе воспитания взрослый должен поддерживать активность детей, а для этого ему необходимо уметь ориентироваться на знаки психического состояния и активности ребенка, учитывать уровень его самостоятельности, осуществлять помощь в форме альтернативных предложений. Возможно ли это?

Теоретическая разработка этого вопроса дана в исследованиях Л.С.Выготского. С точки зрения Л.С.Выготского, "поведение человека - продукт более широкой системы, чем только система его индивидуальных функций, именно системы социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества" (25, с.56). "Поведение индивида идентично социальному поведению, - писал Л.С.Выготский. - 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 командывания 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 предпосылки осознания этих действий" (24, с.225).

Осознание собственных действий в работах Л.С.Выготского рассматривается в связи с процессом овладения общественным по своей природе знаком. "Знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением, он лишь переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности" (25, с.56).

Изучая употребление знаков и развитие знаковой функции, Л.С.Выготский подошел к решению проблемы возникновения символической деятельности. Он считал, 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" (24, с.I4).

А.Валлон, с позиции своей концепции, 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 (I56).
В общей психологии подобные проявления состояний и переживаний человека издавна называются выразительными движениями. Выразительные движения - это "язык взглядов, улыбок, игры лица, жестов, поз, движений, посредством которого и тогда, когда мы молчим, мы так много говорим друг другу" (66, с.487). "Чтобы до конца понять выразительные движения, - писал С.Л.Рубинштейн, - надо подойти к ним, исходя из того действия или воздействия, которое они оказывают на других людей. Наши выразительные движения, воспринимаясь и истолковываясь другими людьми из контекста нашего поведения, приобретают для них определенное значение. Значение, которое они приобретают для окружающих, придает им новое значение для нас самих. Первоначально рефлекторная реакция превращается в семантический акт" (66, с.487). Так выразительное движение становится сначала знаком для другого, а затем и для самого себя. Будучи далеким от экспериментального анализа роли этого феномена в онтогенетическом развитии ребенка, С.Л.Рубинштейн правильно подчеркивал, что "форма и употребление выразительных движений преобразовываются и фиксируются той общественной средой, к которой мы принадлежим, в соответствии со значением, присвоенным ею нашим выразительным движениям" (66, с.486). И как бы солидаризируясь с А.Валлоном, С.Л.Рубинштейн далее подчеркивает: "Нигде нельзя

провести грани между тем, что в наших выразительных движениях природно и что в них социально; природное и социальное, естественное и историческое здесь, как и повсюду у человека, образуют одно неразложимое единство. Нельзя понять выразительных движений человека, если отвлечься от того, что он общественное существо" (66, с.486).

Знаки поведения могут служить показателем изменения, дифференциации социальной ситуации развития ребенка. В длительном, лонгитюдинальном исследовании развития собственных детей венгерские психологи М.Кечки и Л.Гараи показали, что "категаризационные знаки" ж) позволяют проследить как в условиях семьи, социальной ситуации, в которую включен ребенок с первых дней жизни, возникает и развивается первичная дифференциация сознания ребенка, происходит вычленение им своей позиции в структуре семьи и соответственно этому осуществляется его психическое развитие (45).

Рассматривая функции выразительных движений, или знаков поведения, в онтогенетическом развитии ребенка, можно предположить, что они имеют важное значение как ориентиры для взрослого и ребенка при установлении отношений между ними в новой социальной ситуации. Можно предположить далее, что социальная компетенция взрослого в этих ситуациях определяется тем, насколько он понимает и осмысливает "сигналы", идущие от ребенка. С другой стороны, компетентный ребенок, готовый искать наиболее существенные компоненты для построения собственного поведения, будет

ж) Категаризационные знаки - слова, продукты деятельности, поведенческие реакции и т.п., с помощью которых ребенок разграничивает свою и чужую позицию, усиливает сходство между членами группы "Мы" и отличие от группы "не-Мы", между "Я" и "не-Я".

осваивать наряду с предметными действиями и их смыслы, отражающиеся в симптомах человеческих переживаний. Тот ребенок, который способен проявить свою компетенцию (естественно, ограниченную уровнем его развития), и тот взрослый, который стремится к таким ситуациям, будут формировать межличностные отношения качественно иного порядка.

Понятие компетенции имеет разное значение и требует уточнения. В зарубежной литературе определение понятия компетенция связано с именем Р.В.Уайта. Согласно его представлениям, компетенция - это способность или пригодность человека осуществлять с окружающим миром такие взаимодействия, которые служат сохранению организма, его развитию и процветанию. "Часть окружающего мира нужно победить, если это возможно, а благами других его частей можно спокойно воспользоваться" (160). Человек присваивает все полезное для него в окружающем мире и эта его способность поднимает его над другими животными в умении использовать силы природы на собственную пользу. В теориях научения основными признаками компетенции считаются активность, манипуляция, исследование, а также желание ребенка влиять на окружающий мир. С точки зрения Дж.Брунера, компетенция означает сформированность интеллектуальных операций: умение индивида выбирать соответствующую информацию, которая помогает ему строить действие; умение выполнить действие для того, чтобы достичь цели; умение пользоваться знаниями, извлеченными из успехов и неудач. С нашей точки зрения, самым близким понятием к компетентности является понятие самостоятельности. Самостоятельность - своеобразная форма активности, которая у человека опосредована употреблением орудий, вспомогательных средств, знаков, перестраивающих всю психическую деятель-

ность. Исследование того, как ребенок в ходе своего развития начинает использовать знаки для организации собственного поведения, позволит понять генезис чувства компетенции, условия ее развития и уточнить само содержание этого понятия.

В процессе развития уровень активности детей в большой степени зависит от того, каким образом и какими средствами взрослые принимают участие в процессе развития ребенка. Обычно взрослый сравнивает ребенка с собой. Он предполагает, что ребенок может понять любые его требования. Непонимание ребенком этих требований воспринимается взрослым как недостатки, преодоление которых составляет процесс развития. В крайних случаях в убеждениях взрослого проявляется его эгоцентризм - конечной целью развития взрослый считает необходимым для ребенка достичь его уровня развития. Если ребенок обладает несоответствующими знаниями, эмоциями, способом мышления, то взрослый склонен определять эти свойства как отклонения от норм, нарушения личности и будет искать средства для изменения этих свойств. Такой подход игнорирует собственную активность ребенка.

§ 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 является 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 созда-

ет 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, Н.М.Щелованова, Н.М.Аксариной, М.Н.Лисиной, Э.Пиклер, А.Тардош, М.Винце, Ю.Фалк и др. выявлен "синдром госпитализации", синдром "дефицита общения" (20, 46, 52, 92, I32, I35, I4I). Наиболее тревожные его симптомы, выявленные в последнее время: безынициативность, отсутствие у детей необходимых проявлений волевых усилий, самостоятельности, активности и вариативности в действии. Эти исследователи впервые обратили внимание на тот факт, что в условиях госпитализма не формируются личностные, избирательные отношения ребенка к окружающей действительности (I36, I37).

Результаты коррекционной психолого-педагогической работы в детских учреждениях закрытого типа дают основу для выявления тех общих принципов, которые могут быть применены в разнообразных условиях общественного воспитания (57, 63).

В развитии психических процессов особое значение имеет тип социальной ситуации, формирующейся в рамках учреждения общественного воспитания, где общение со взрослым - как иногда понимается, - служит основным путем проявления собственной активности ребенка (I7, 53). Недостаточная степень активности со стороны ребенка или же полное ее непроявление часто является препятствием к формированию общения и выполнению совместных действий (I43, I45,

146). Повышенная роль общения взрослого с ребенком на практике также лишает его инициативности, осознания своих возможностей, не создает основ для развития любопытства (134, 137). 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 (22).

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 жизни, из того, как и каким образом он узнает то, что видит, что делает. На основе практического осуществления концепции Э.Пиклер, 40 лет назад в Будапеште был создан Государственный Методологический Институт Домов ребенка ("Лоци"). В нем разработана комплексная система всестороннего воспитания детей раннего возраста, и доказано, что теоретические положения только тогда становятся убеждениями, формируя правильные жизненные ориентации, когда они совпадают с практикой (100, 142).

В "Лоци" ярко показано, что на раннем этапе развития психических функций, возможность осознания ребенком себя как объекта и как субъекта, зависит от условий и применения психологических средств, а это, в свою очередь, тесно связано с различными формами самостоятельной активности ребенка и его эмоциональными состояниями, переживанием стабильности постоянства при участии в межличностных отношениях (18, 36) ребенка

ж).

Целостная система воспитания в "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 в онтогенезе, в этом смысле, зависит от того, как ребенок понимает и умеет "встроить в себя" знания об окружающей действительности.

Э.Пиклер и ее сотрудники считают, что в основе оптимальных условий развития лежит умение взрослых создавать целостную систему взаимной ориентации. Ведущим в этом процессе является ориентация взрослого на знаки и сигналы, идущие от детей, как на показатели активности и соучастия ребенка во взаимодействиях. Стабиль-

ж) 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 (I50). 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.Давыдова, 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.

ность 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"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 составляет 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.

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 ему возможности активно ориентироваться в условиях собственного действия.

В "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 (I44). 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 (I53).

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, согласно которому, ребенок сам, на своем уровне развития может активно познавать окружающую среду. Пережи-

вание 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 (II9).

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 (I53). 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" (24).

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 (I36).

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" (103).

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" (139). "Суть того изменения, которое вносит подобная точка зрения в психологию, заключается в противопоставлении человека процессам, в умении видеть "человека, который работает", в переходе от натурального плана в план человеческий... и можно сказать вместе с Политцером, что концепция детерминизма гуманизируется" (21, с.118).

Действительным осуществлением такого подхода выступает "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.И.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!" (78, с.57). В раннем детстве при воспитании детей в детском доме особенно тревожит нас безынициативность, безволие, слепое послушание взрослому 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 обстоятельство, при котором ребенок сам был бы заинтересован обучиться 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" (II, 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 д. (IOI, I28). По мнению этих авторов, социальные воздействия последовательно навязываются ребенку обществом как средства подавления и регуляции

его (индивида) "эго"-образований. При таком понимании формирования личности, она рассматривается как определяемая созреванием "эго"-процессов: асоциальных, эгоистических влечений и желаний, которые постоянно вступают в конфликт с требованиями общества. Социальный характер поведения человека формируется благодаря научению и обусловлен внешними обстоятельствами. Такое понимание процесса формирования личности содержит в себе попытку односторонне объяснить изменившееся отношение индивида к социальной среде без учета усвоения ребенком в ходе развития общественно-исторического опыта, выработанных способов действия и самостоятельной, активной ориентировки субъекта в окружающем мире.

Э.Эриксон выдвигает положение о социальной природе "эго" и считает, что общество передает индивиду особый стиль и способ синтеза своих переживаний (I0I). Под обществом в этой концепции понимается совокупность индивидов, и социальная среда выступает как часть внешнего 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, с помощью которых индивид может 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? По нашему мнению, конфликт между ребенком и общест-

вом не может быть отправным пунктом развития, т.к. конфликт есть лишь один из возможных, но не единственный тип отношений; в конфликте проявляются уже усвоенные или неусвоенные отношения. 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" (31).

Э.Пиклер и ее последователей нельзя считать сторонниками теории спонтанного развития ребенка на том основании, что в разработанной ими системе снижена "руководящая роль взрослого". Анализ этой концепции показывает, что взрослые целенаправленно продумывают и создают такие условия воспитания, которые открывают пути дифференцированного подхода к детям с учетом индивидуального темпа и уровня их развития. Э.Пиклер не разделяет и теорию развития как обучения, т.к. в ее системе развитие ребенка осуществляется не по схеме S-R с последующим подкреплением, а на основе собственных активных действий ребенка. Активное действие "следует таким отношениям наличной ситуации, значение которых устанавливается в самой этой ситуации путем ориентировки в плане образа" (26, с.238).

Изучение возможностей применения основных принципов системы воспитания, разработанной Э.Пиклер, в обыкновенном детском саду стало целью нашего исследования.

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 (57, 67).

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" (4, 7, 25, 86, II5, I22, I59). 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 развития 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 (130).

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 как система операций (41). В этой системе основополагающим является операция употребления знака. Знак "есть внешний вспомогательный стимул, внешнее средство автостимуляции" - организации собственного поведения (24, с.16).

В процессе сложного вхождения ребенка в новую социальную ситуацию имеет место феномен интимизации (46, 116). Принято считать, что существует исторически сложившееся, особенное, психическое притязание человека иметь свои предметы, окружать себя ими, выражать себя через них. 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 на нем, вызывает приятное чувство привязанности, уверенности и стабильности (161). В процессе интимиза-

ции частично происходит привыкание к окружающей среде. Психологической ценностью такого состояния является освобождение жизненных сил 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 "Лоци". Опираясь на результаты воспитания в "Лоци", можно предположить, 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" (54, 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 1945 году (114). 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 (17). 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, когда 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 (49). 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), 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 сторонами личности. Однако, это верное теоретическое предположение до сих пор не было наполнено эмпирическим содержанием, и от-

сутствовали 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 (I24).

В основу наших наблюдений легла регистрация поведения ребенка с учетом предметных и социальных сторон его действия. Полный 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. Воспитательную 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 детском 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 преобразует 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, посвященный воспитанию воспитателя, 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 наблюдения 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 дестким садом считала, что наше присутствие в первый день поступления ребенка в десткий сад будет мешать детям, поэтому мы не работали в первый день. Далее, в ноябре из-за инфекционного заболе-

вания многие дети отсутствовали, в декабре группа готовилась к праздникам, поэтому мы процустили 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 (I9). Более тщательно изучена данная проблема Н.Д.Ватутиной, которая предполагает, что для адаптации ребенка в условиях детского сада нужно приблизительно 3 месяца (I7). 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 I0 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 восьмьмесячного 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. Воспитательница 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 серии небольших фотографий, которые были использованы при формировании рефлексии у педагогов). В самом исследовании использовались фотографии более крупного 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 учета 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 с каждой из воспитательниц ж). 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. Лонгитюдинальные исследования, в центре которых стоит процесс формирования отношений индивидов в группе, осуществляются обычно в группах старшего возраста, где чаще всего применяются стандартные приемы, такие как тесты, шкалы, интервью и т.д. (I23, I30, I40). В незначительной степени представлены работы, которые построены на изучении отношений ребенка и взрослого на основе взаимного обмена знаками, сигналами и значениями в раннем детстве (I59, I65).

Обобщая частичные исследования, мы попытались разработать такую систему анализа, которая опиралась бы на определенную теоретическую основу. 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 позволили 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 показателей:

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

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

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 I0 ступеней поведенческих форм, с помощью которых выявляется взаимообусловленность и направленность изменения у ребенка 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 III

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ НА РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА

§ I. Анализ дифференциации социальной ситуации

Приступая к подробному анализу вхождения ребенка в новую социальную ситуацию, мы выделили ряд микроситуаций. В центре микроситуаций - действующий ребенок, вокруг которого складываются определенные отношения. Выбирая такой критерий для дифференциации микроситуаций, мы опирались на характеристику человеческого действия, данную в работах А.Валлона, Э.Пиклер, П.Я.Гальперина, С.Л.Рубинштейн писал: "Всякое действие человека исходит из тех или иных мотивов и направляется на определенную ц е л ь ; оно решает ту или иную з а д а ч у и выражает определенное отношение к окружающему. Оно вбирает в себя, таким образом, всю работу сознания и всю полноту непосредственного переживания" (66, с.I4).

В тексте работы микроситуации выбраны таким образом, чтобы показать наиболее яркие психолого-педагогические проблемы, возникающие при поступлении ребенка в детский сад. При отборе сохранен хронологический порядок наблюдений. Каждая микроситуация рассмотрена нами в соответствии со следующими принципами:

а) Ситуация содержит в себе определенные позиции участников, которые связаны с возникающими переживаниями. Под позицией мы имеем в виду стремление ребенка в определенных случаях "сохранять дистанцию", "быть в стороне", "соучаствовать" и т.п. Переживание проявляется в состояниях комфорта, согласия, протеста, разочарования и пр. Л.И.Божович писала: "Если мы хотим понять, как

именно воздействует среда на ребенка и какое влияние она оказывает на его психическое развитие, нам надо проанализировать, в каком отношении эта среда находится к потребностям ребенка, в какой мере она способна их удовлетворить или лишить удовлетворения. А так как переживание отражает именно эту сторону взаимоотношений субъекта и среды, то наиболее прямым путем такого анализа будет анализ его переживаний" (I2, с.I58-I59). "Переживание действительно отражает состояние удовлетворенности субъекта в его взаимоотношениях с окружающей общественной средой, и таким образом выполняет в жизни субъекта важную функцию: "осведомляет" его о том, в каком отношении со средой он находится, и в соответствии с этим ориентирует его поведение, побуждая субъекта действовать в направлении, уменьшающим или полностью ликвидирующим возникший разлад" (I2, с.I65). "Если образ, представление, понятие являются отражением окружающего человека предметного мира, то переживания являются продуктом отражения его взаимоотношений с окружающей действительностью. Такое отражение не менее важно для сохранения жизни субъекта, чем отражение самой действительности, так как именно оно побуждает его действовать в сторону регулирования этих взаимоотношений" (I2, с.I65).

б) В ситуации выявляются <u>средства</u> и <u>способы</u> действия. С нашей точки зрения, средства - это внимание, приближение, удерживание, порицание, подражание и др., а способы - то, как эти средства употребляются: путем проб и ошибок, путем замедления и планирования, путем ожидания или, наоборот, ускорения действия и др.

в) Ситуация содержит в себе аспекты <u>прошлого</u> опыта и <u>будущего</u> во взаимоотношениях. По знакам поведения ребенка можно догадаться о том, что он уже знает и умеет. На основе наблюдения общих тенденций его развития можно также сделать предположение о том, ка-

кие особенности ситуации будут влиять на ребенка. Так, например, то, что ребенок умеет общаться с одним человеком, означает, что в перспективе с ним можно установить полноценный, содержательный контакт. Это мы воспринимаем как знак будущего в поведении ребенка.

г) В ситуации проявляется взаимообусловленность социальных и предметных отношений. Последнее мы проверяем в нашем исследовании с помощью специально разработанной системы анализа на ЭВМ.

Ситуация I. Сильви ж). (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).

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



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. полный протокол и ряд фотографий в Приложении, с. 177).

Анализ:

а) позиции, переживания. Девочка отделяется в действии и в пространстве от детей и от взрослых. Неуверенность ее выражается в том, что она внимательно смотрит на окружающих, но сосет палец. Неподвижность ее и дальнейшие осторожные движения ребенка сигнализируют о потребности в дистанции, с которой она может ориентироваться. Дифференциация своей позиции осуществляется опосредованно, через предмет, который имеет значение в деятельности взрослого. Воспитательница не требует от ребенка включения в совместную деятельность, но благодарит девочку за помощь. Взрослый замечает неуверенность Сильви, но в то же время сохраняя 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 направляется в сторону деятельности взрослого с определенным предметом. После опосредованного (через предмет - кубик) контакта со взрослым и со сверстником действие девочки уже приобретает планомерность и вариативность. 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 говорят 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 кооперации 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 нужен 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, надо уважать их личностное значение для достижения взаимопонимания и стабильности в группе.

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

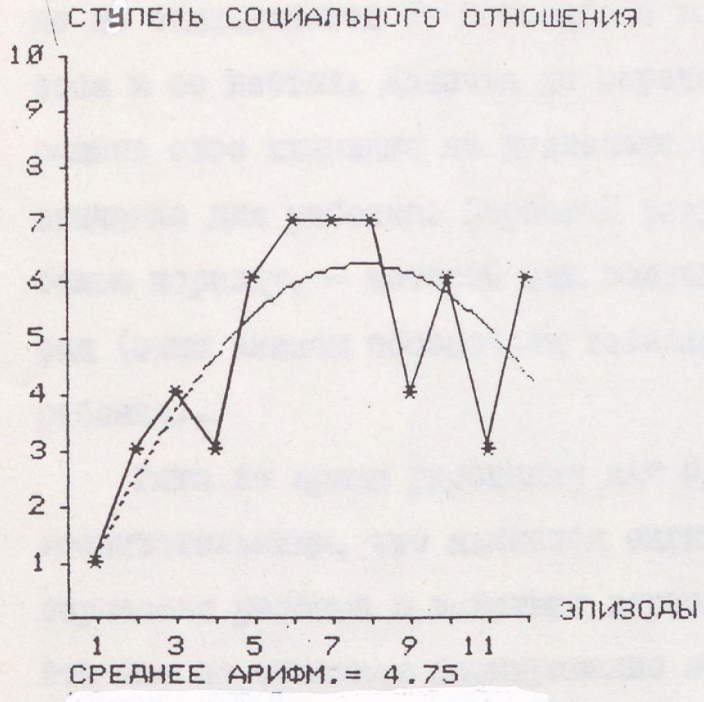
Из общего содержания I-ой микроситуации можно заметить, что Сильви получила возможность самой выбирать способ ознакомления с окружающей действительностью в рамках данных условий (в группе в этот момент находилось 23 ребенка).

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.

Изображение динамики отношений представлено на рис. I (см. стр. 54). На рисунке видно высококоррелированное изменение отношений с 4-го эпизода, когда девочка самостоятельно включается в действие взрослого. Взаимообусловленность социального и предметного отношений иллюстрируется коэффициентом корреляции, равным 0,9I.

Рисунок № I.

СИТУАЦИЯ 1





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.91623

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 имеет 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 означает 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, вероятно, не хочет оставаться в детском саду, и, возможно, уверена в том, что ее ждут дома (фото 3). Может быть, 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.181).

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 внимание на педагога. Воспитательница берет ребенка к себе лишь



Фото 4.

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 из дома подарок детского сада - цепочку с личным знаком, - и поэтому она начинает рисовать этот знак. В этом выражается стремление к интимности в построении контакта. В дальнейшем действии, в позиции взрослого преобладает опосредованность: воспитательница ожидает от ребенка контакта, но не требует его. Не ребенок должен рисовать или петь, сам воспитатель делает это и через эти действия воспитателя ребенок получает возможность дифференциации своей позиции. Когда Рита отдаляется от взрослого, значимый предмет в ее руках сигнализирует о том, что в контакте со взрослым переживание девочки 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, учитывает и уважает его желание.

б) средства и способы действия. Дистанции взрослого, его отделение и приближение к ребенку разнообразны, стратегия выжидания проявляется в разных эпизодах микроситуации. Личный контакт

реализуется в предметной деятельности. Стремление к интимности выражается через личный предмет, через действия - рисование, пение, - которые связаны с этим предметом и направлены к ребенку. Опосредованно, (т.е. без прямого обучения), взрослый передает свои знания, создавая возможности их усвоения. В жестах ребенка содержится первичный элемент подражания, при углубленном внимании к действиям 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 - "я хочу уйти отсюда" - преобразуется, возникает ориентировка, вызванная конкретными обстоятельствами. Таким образом, изменяется позиция ребенка, и рисунок теряет свое значение. Новая ориентировка, направленная на сверстника или на игрушку у сверстника, 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 из-за неприятного прошлого опыта. Она не отказывается от физического контакта со взрослыми (прикосновение). 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 девочки выступает именно та домашняя ситуация "мы", которая качественно отлична от новой групповой ситуации. Поэтому ребенок хочет действовать здесь, в группе, наедине, и в определенных границах получает возможность этого. В решении ребенка остаться здесь выражается и альтернатива - интересоваться как ей самой хочется, чем заняты другие дети, какие игрушки находятся в группе. В переходе от

прошлого к будущему предметы, имеющие для нее личностное значение (цепочка и рисунок со своим знаком, игрушка у другого ребенка) выступают в качестве как бы переводящего, переключающего средства 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, с 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 них. Воспитательница не требует от ребенка реакции в контакте и в действии, она лишь открывает возможность познания новой обстановки, в которой устанавливается для ребенка личностное значение предмета. Ребенок интимизирует рисунок и одновременно ему важен действующий взрослый, но с ним еще существует определенная дистанция, которая уважается взрослым.

Изменения активности ребенка показаны 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

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.	III. Взрослый предлагает контакт, потом ребенок снова действует наедине.

в предметном действии влияет на формирование социальных отношений.

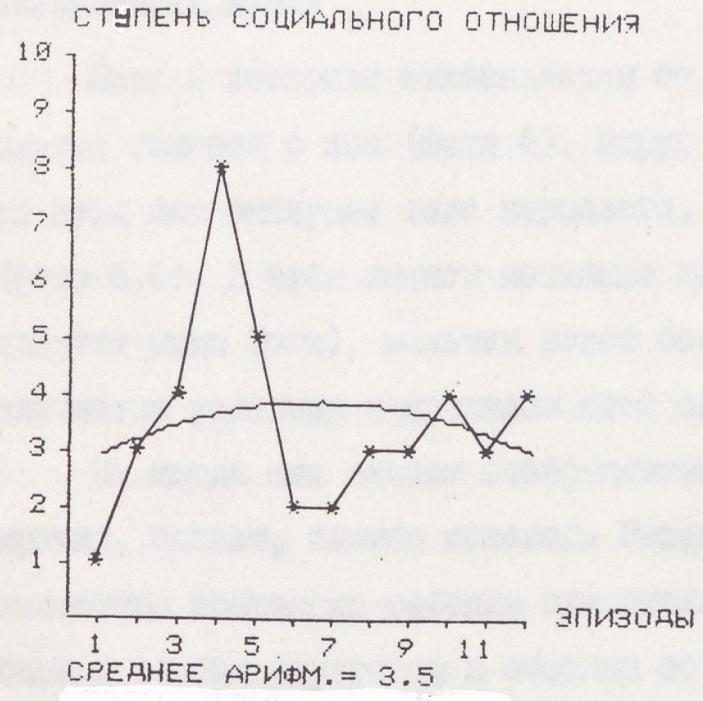
В 6-ой микроситуации перед нами раскрывается стремление взрослого к тому, чтобы эмоционально успокоить ребенка и найти возможность наладить с ним личный контакт или взаимопонимание в действии. Одновременно с этим сама воспитательница не требует "ответной реакции", не предлагает другую игрушку, а дает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

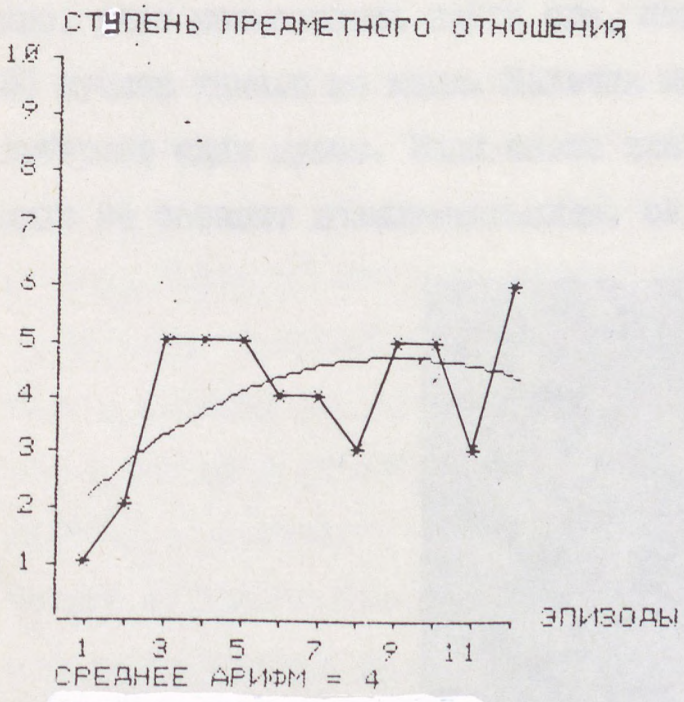
На основе данных интервью с педагогами, с родителями, записей в дневнике и наших наблюдений мы считаем, что для этой девочки ежедневная жизнь в детском саду на протяжении 4-5 месяцев стала радостным, интересным и значимым событием. Согласно мнению педагогов, этот период не является длинным; в понятие 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 ли-

Рисунок № 2.

СИТУАЦИЯ 6





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.58656

деров и имела стабильных партнеров в группе.

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 найти его, 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. 182). 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", отделение себя от "другого", от незнакомой воспитательницы, это достигается через предмет (мыло), 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 для того, чтобы положить в него мыло, сближаются позиции ребенка и взрослого. Они впервые переживают согласие, которое влияет на протекание дальнейших эпизодов. Резкие эмоциональные изменения ребенка требуют особой терпеливости и постепенности в действиях взрослого;

б) средства и способы действия. В общении со взрослыми мальчик проявляет разнообразные способы воздействия на взросло-

го: он умеет общаться адекватно ситуации, а также и истерически отказываться от возможных контактов (бьется головой о пол).
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 между зависимостью от матери и своими собственными желаниями обусловило лабильность, частую изменчивость решений ребенка. В темпераменте выражается сверхактивность без развития саморегуляции. Представляется при этом, что ребенок привык к постоянному урегулированию его поведения взрослыми, вследствие этого осуществление его 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 действиях мальчика, создает условия, в которых впервые взрослый понимает ребенка. Постепенно преобразуется функция предмета. Через значение предмета взрослый хочет показать свое отношение к ребенку в связи с другими детьми ("осторожно, можешь в кого-нибудь попасть, - говорит воспитательница, когда ребенок бросает мыло). Воспитательница информирует ребенка о последствиях нежелательного действия без оценки поступка. Таким же образом позже, опосредовано, высказывая предложение в форме вопроса, воспитательница 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.

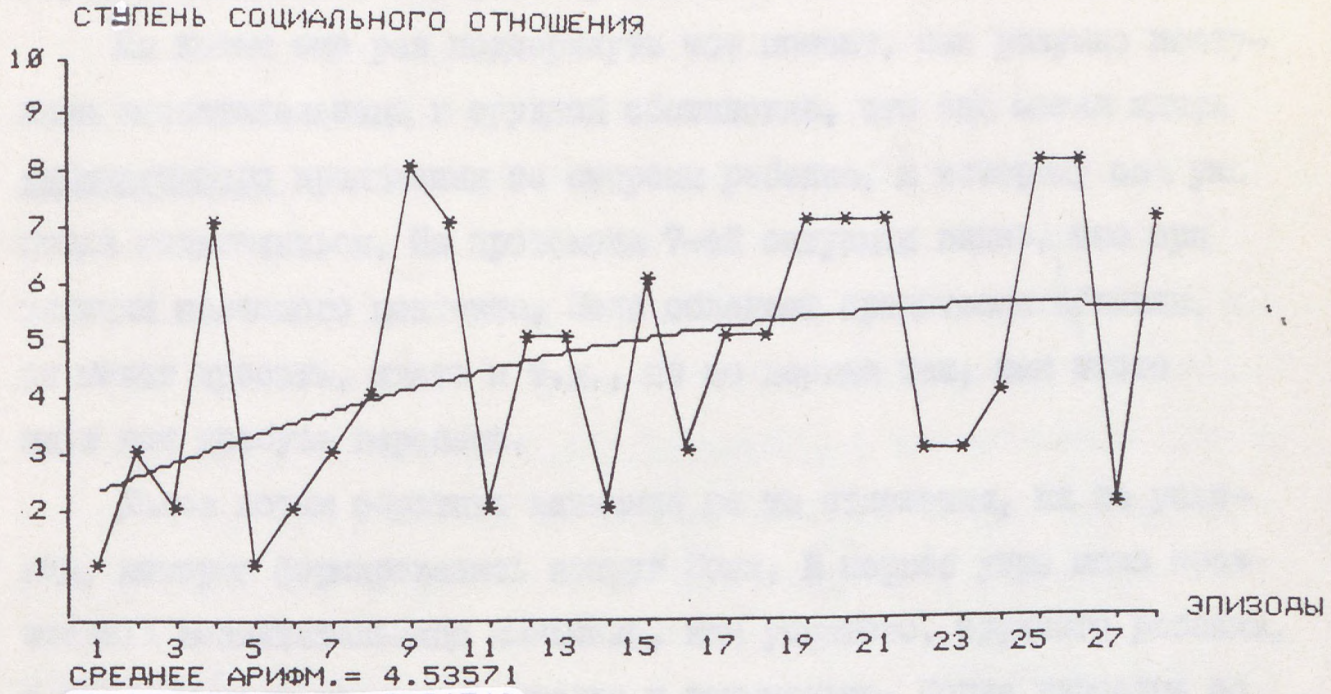
Типы активности

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

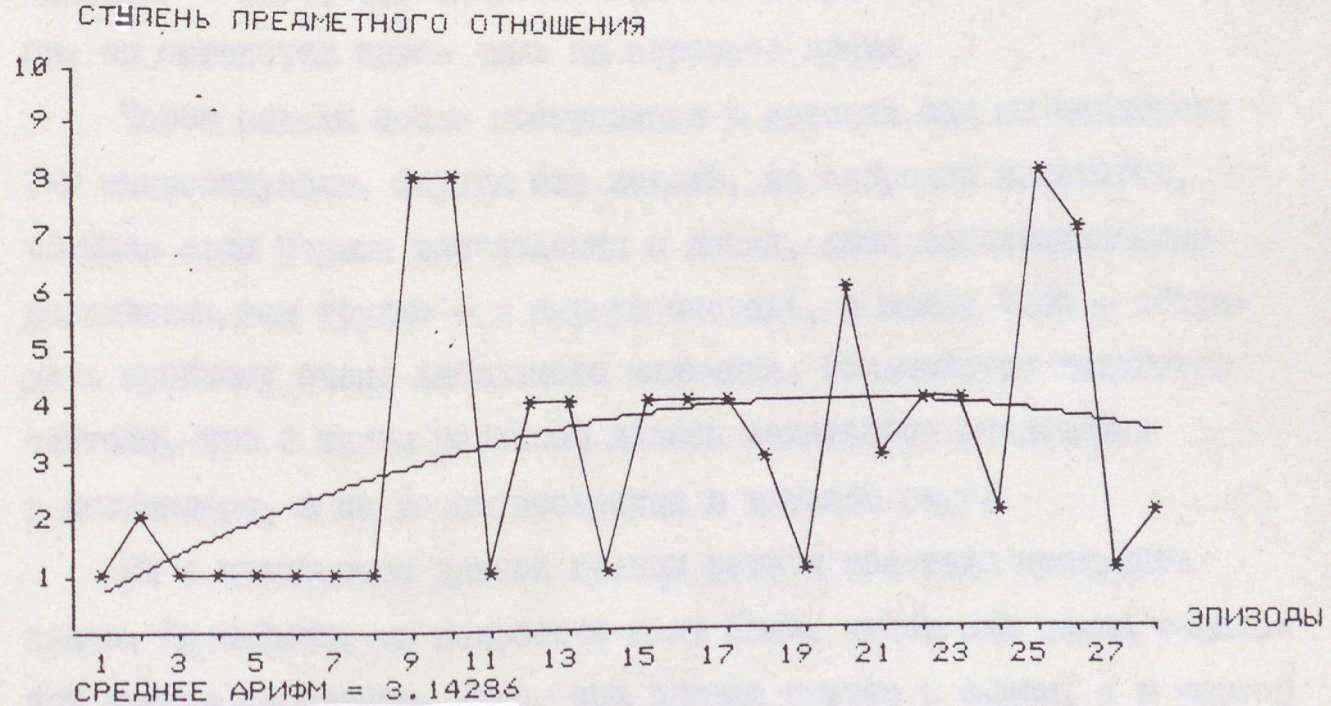
Динамика 7-ой микроситуации (рис. № 3) выражает органическую взаимосвязь отношений с изменением характера активности ребенка. Это подтверждается рассчетами (коэффициент корреляции = = 0,66).

Рисунок № 3

СИТУАЦИЯ 7



СРЕДНЕЕ АРИФМ.= 4.53571



СРЕДНЕЕ АРИФМ = 3.14286

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.66957

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

Мы хотим еще раз подчеркнуть тот момент, как разумно поступила воспитательница в трудной обстановке, что она могла ждать 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 считало, 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 отноше-

нии 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 переорганизовывал" ситуацию вокруг себя (запись педагога в дневнике).

Ситуация I2. Рита. (сентябрь, 6 мин.)

Рита утром стоит в дверях и сильно плачет. Воспитательница зовет ее к себе, предлагая ей игру в жесты, сопровождающуюся пением. Девочка получает здесь возможность выбора согласия или отказа от прямого контакта 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. 189).

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. 192).

Анализ:

Если мы сравним ряд фотографий и соответствующие эпизоды I2-ой и I3-ой ситуаций, перед нами наглядно выступит различие



Рита.
Фото I.



Вики.
Фото 5.



в характере 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 не подходит так близко к взрослому, как Рита, как будто сигнализируя о том, что не хочет непосредственного контакта с ним. Она интересовалась ситуацией лишь со стороны.

Вики держит свои руки перед туловищем, но 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 так же, как в I2-ой ситуации, не дотрагивается до туловища девочки, а ждет, оставив ладони открытыми (см. Приложение, с.192, ф.6).

Эти данные раскрывают переход от "сознания переживания к переживаемой сознательности", в первую очередь, значимый для взрослого в выработке дифференцированного обращения с детьми (I20).

Так как в нашем исследовании мы последовательно, через серии фотографий ориентировали педагога об особенностях микроситуаций, 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 в изучении общения получило широкое рас-

пространение исследование невербальной и вербальной коммуникации. 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. (II2).

Привлекает внимание специалистов интеракционистская ориентация в социальной психологии, в частности, работы Дж.Мида, Э.Гоффмана и др. Существенно в этом подходе признание социальной специфичности человеческого поведения. Однако, например, в работах Гоффмана весь процесс социального взаимодействия понимается лишь как факт приспособления индивида к ситуации (II0).

Мы предполагаем, что в изучении социальной ситуации недостаточно оставаться на этой позиции, так как в интеракциях не всегда может открываться сущность действия, в котором также формируются отношения субъектов. Наиболее наглядно такая проблема выступает в нашей I3-ой микроситуации, когдавв 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 тем, что строит взрослый и выбирает деятельность с кубиками, 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 того, что раньше строил взрослый с другими детьми. Она упорно строит дом и сад для воображаемой утки, и теперь уже не отдаляется от случайного контакта со сверстником (фото I3,I4) (см. Приложение, с. 200).

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 интимизированного

предмета ребенок обращает свое внимание на взрослого. Короткий контакт с ним не позволяет девочке ориентироваться в отношениях, поэтому она отказывается от совместной деятельности. Возникновение ориентировочной деятельности связано с новым приближением взрослого и его деятельностью. Ребенок интересуется простыми предметами, но в его действиях отражается содержание действий взрослого. Внимание девочки постепенно переключается на содержание своего действия, его 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 окажется нежелательным для нее. Можно предположить, что ей объяснили дома, что после дневного сна придут за ней, для нее это слишком длинное время. 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 действиях;

г) взаимообусловленность социальных и предметных отношений. Постепенное повышение активности ребенка отражает 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 детям I4-ю минутами раньше. Девочка в этом смысле не отделяется от данной ситуации "мы", опосредованно она включается в жизнь группы через употребление предметов определенным образом.

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

Таблица № 4.

Типы активности

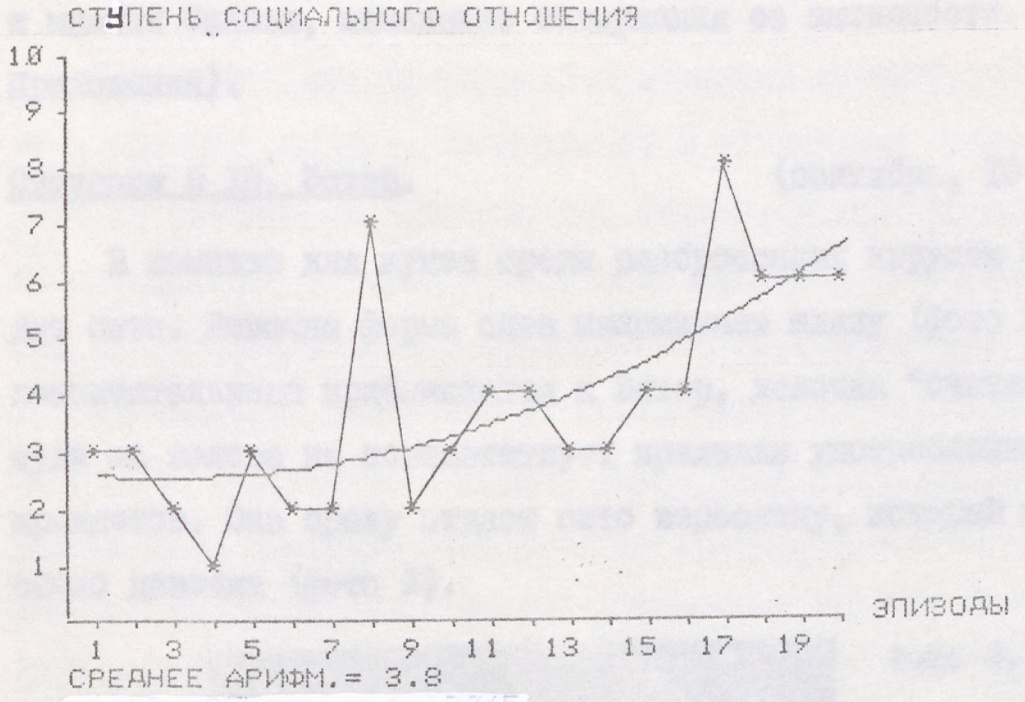
Тип инициативности	Тип включенности во взаимоотношение
I/2. Ребенок инициативен с предметом, возникают случайные социальные контакты. Важен предмет, контакты меняются.	III. Взрослый предлагает контакт, потом ребенок действует наедине.

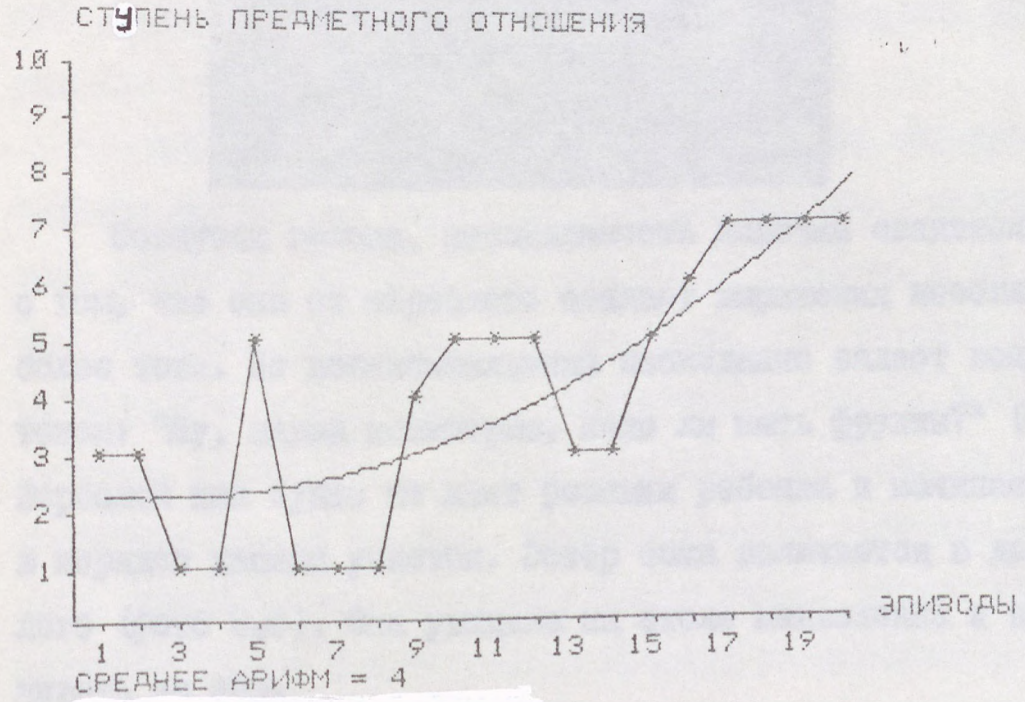
На рисунке № 4 кривые изображают направленность изменения отношений, органически связанную с повышением активности в одном и том же действии, - конструировании из кубиков. Взаимообусловленность социальных и предметных отношений подтверждается и в коэффициенте корреляции, равным 0,62.

В I7-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 свидетельствуют движения и мимика ребенка, изменение которых неразрыв-

Рисунок № 4

СИТУАЦИЯ 17





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.62910

но связано с постепенным изменением содержания самостоятельной активности (см. фото в Приложении, с.200). Аналогично этому примеру, в I-ой ситуации также можно проследить изменение движения и мимики Сильви, изменение содержания ее активности. (см. стр.177 Приложения).

Ситуация № I8. Эстер. (сентябрь, 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 взрослого 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. 202).

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 проявляется 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 об 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

Тип инициативности	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.

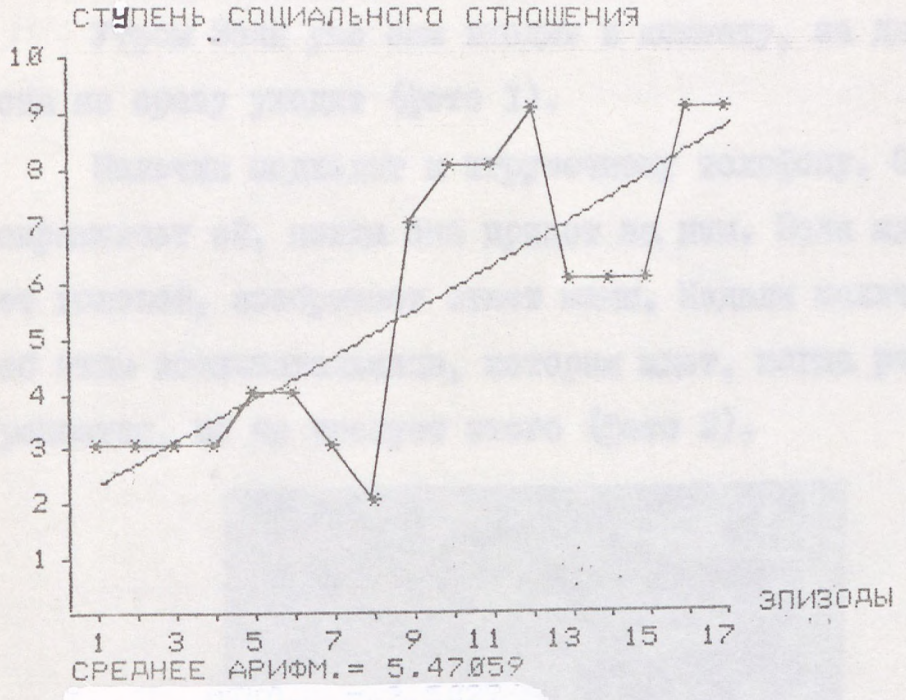
На рис. № 5 видно, что взаимообусловленность социальных и предметных отношений подтверждается и расчетом (коэфф. корр. = = 0,60).

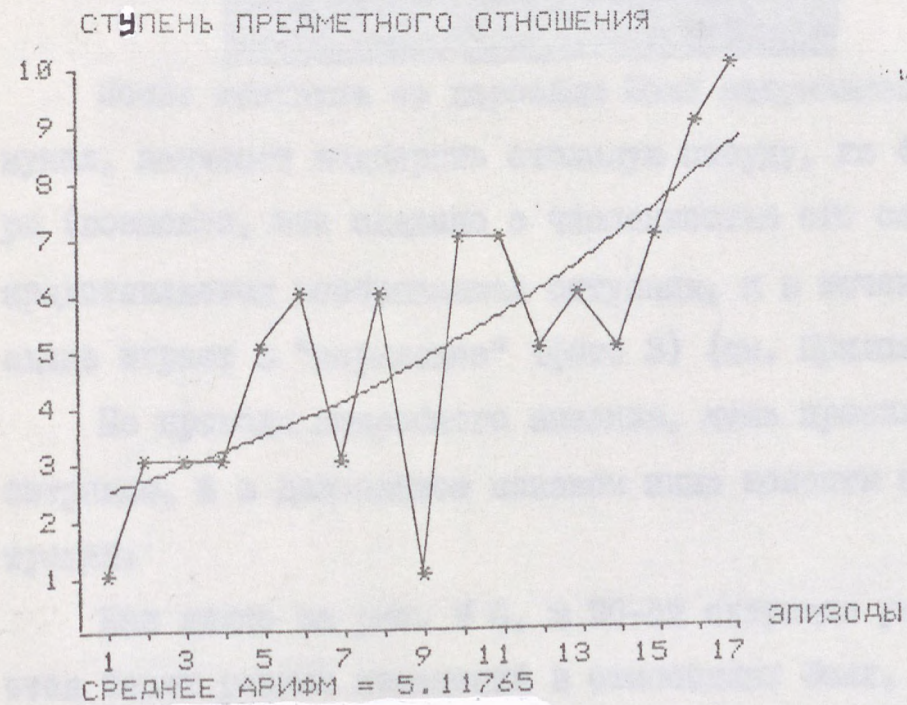
Мы думаем, что в I8-ой ситуации выражено значение опосредованности в обращении с ребенком так же, как и значимость взаимопонимания взрослого и ребенка. Вместо того, чтобы "поучать" ребенка, воспитательница занимает позицию "социального ожидания", непосредственно не требуя соблюдения порядка. И несмотря 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 сразу уходит (фото I).

Мальчик подходит к игрушечному телефону. Он звонит маме и спрашивает ей, 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.

Поле 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. 206).

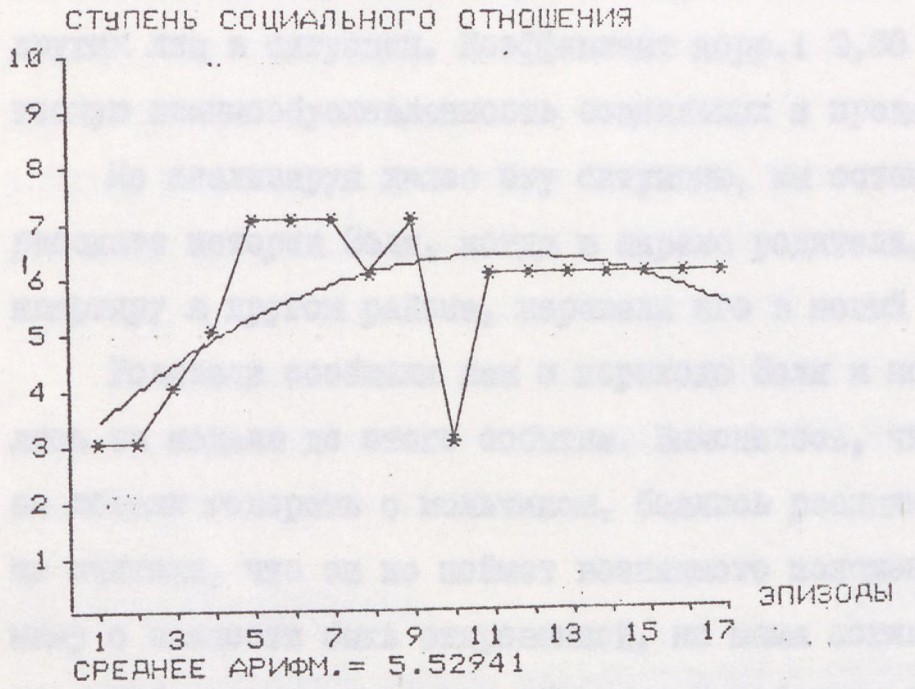
Не проводя подробного анализа, лишь проиллюстрируем данную ситуацию, и в дальнейшем покажем иные аспекты отдельных микроситуаций.

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.

В резком изменении предметного отношения в I0-ом эпизоде

Рисунок № 6.

СИТУАЦИЯ 20





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.88683

отражается 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 жела-

ние 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. (сентябрь, 20 мин.)

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

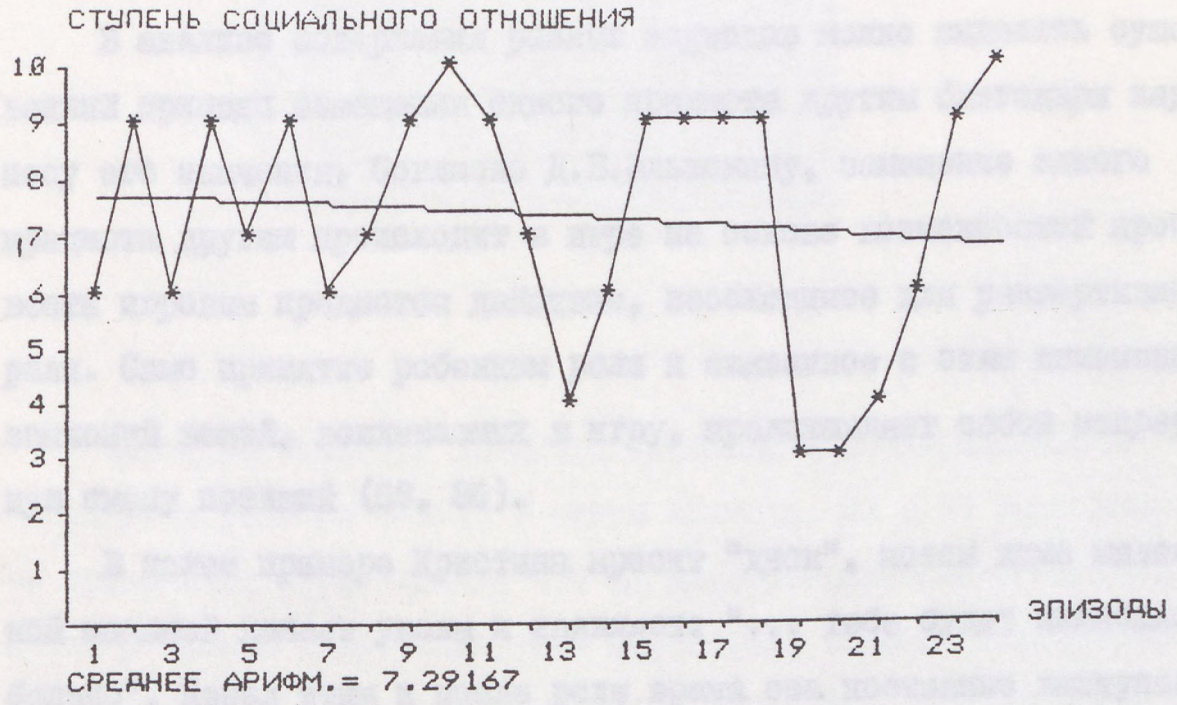
Анализ:

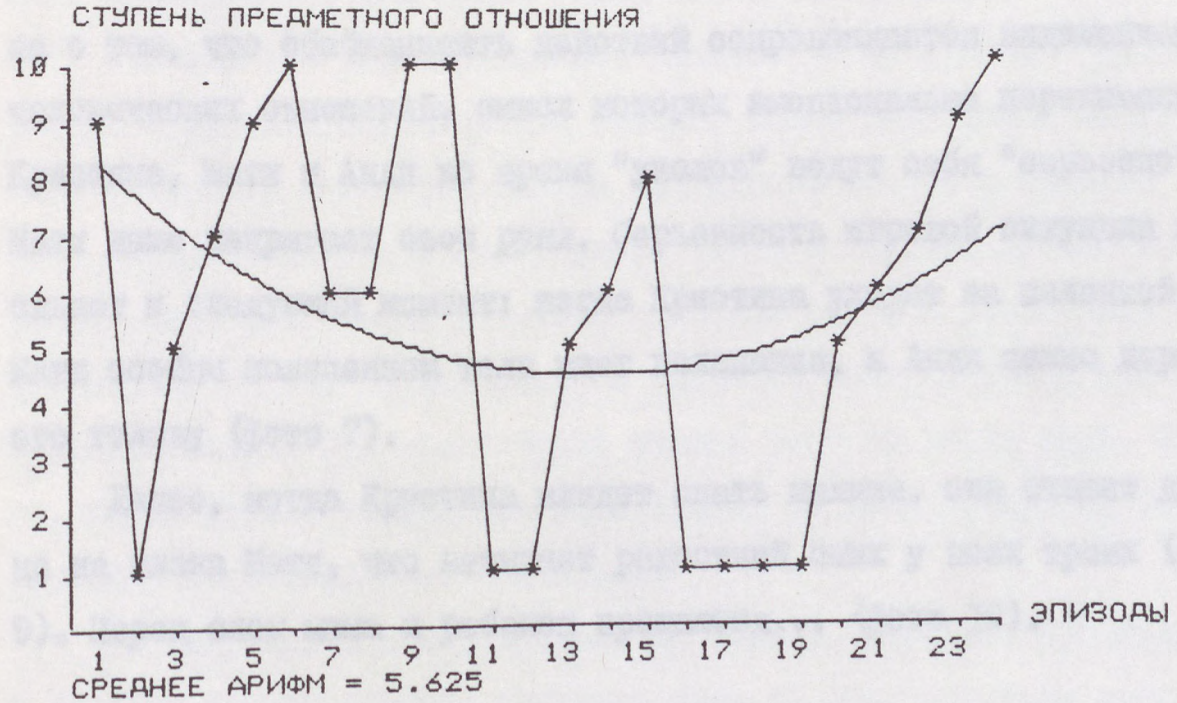
В 24-ой микроситуации Кристина ведет игру в роли мамы, Мати играет малыша, Анди помогает "маме" в игре, а иногда тоже хочет стать "ребенком" (см. Приложение, с. 212).

На рис. № 7, где изображена динамика отношений Кристины, отражается, что в ролевой игре преобладают стабильные контакты на высоком уровне сотрудничества. В то же время резкие изменения в ступенях предметных отношений 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; предмет включается в исполнение роли и приобретает симво-

Рисунок № 7.

СИТУАЦИЯ 24





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.16489

лическую функцию. В ролевой игре ребенок планирует действие, в ходе которого развиваются взаимоотношения разных действующих лиц.

В анализе содержания разных эпизодов можно выделить существенный принцип замещения одного предмета другим благодаря переносу его значения. Согласно Д.Б.Эльконину, замещение одного предмета другим происходит в игре на основе возможностей произвести игровым предметом действие, необходимое для развертывания роли. Само принятие ребенком роли и связанное с этим изменение значений вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену позиций (58, 86).

В нашем примере Кристина просит "диск", потом даже маленькой 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 замечания Эльконина 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 следующий 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 IO.



Поражает общность ласковых движений и взаимопонимание в принятии роли не только в одном эпизоде, но и во всем процессе протекания игры. Видно, что за дифференцированием позиций стоит реальная дифференцировка партнеров, имеющих возможность эмоционального переживания подобных ситуаций. 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 2I-ой микроситуации, в которой иногда она играет вместе с Ильдико (они сестры-близнецы). Нам удалось также наблюдать весьма интересные ситуации, когда девочки, находясь утром в раздевалке с Матерью, 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, что они одевались полностью самостоятельно. 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 пример того, что самостоятельность качественно отличается от псевдоавтономии, как об этом говорится в концепции Эмми Пиклер и ее сотрудников (I02, I03, II9, I34, I46).

В возможностях самостоятельной активности близнецов проявляется относительная свобода их действий, тесно связанная с социальными ожиданиями взрослых. 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 трудностей в поведении.

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.221) внимательно следит за действиями взрослого (фото I,2,3,4,5). Но когда воспитательница просит принести черный предмет и говорит, что "черное, где-то спрятано", то для Тиби слово "спрятано" имеет особое значение. Он целенаправленно направляется к полке воспитательницы, берет оттуда сломанный телефон и передает педагогу.



Фото 7.

Взрослый и мальчик на секунду замирают. Воспитательница ироническим тоном делает замечание, что "кто-то так играл, что сломал телефон". Тиби испуганно смотрит на нее, в положении его тела и в движениях рук выражается противоречивое эмоциональное состояние (фото 7) (см. Приложение, с. 221).

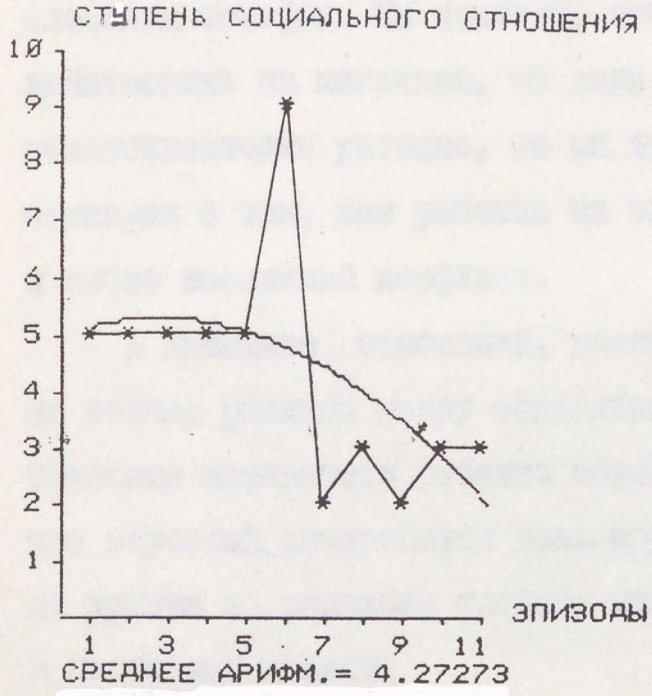
Анализ:

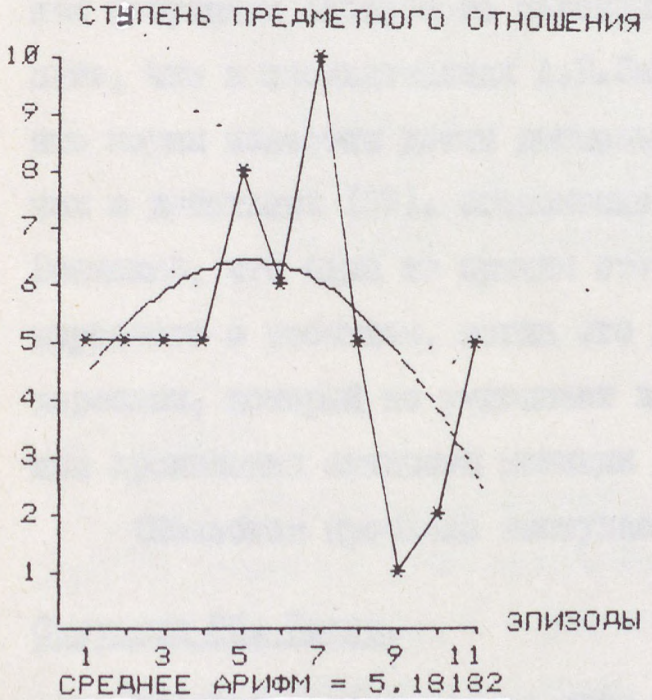
Мы выбрали 44-ю ситуацию, чтобы показать необходимость качественного анализа при интерпретации количественных данных. Как видно на рис. № 8, в этой ситуации коэффициент корреляции приблизительно такой же низкий (0,17), как, например, в 24-ой микроситуации, при наблюдении ролевой игры. В то же время кривые 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 эту "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"

Рисунок № 8.

СИТУАЦИЯ 44





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.17271

("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 виновнику, 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 подобных 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 (39). 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).

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. 224).



Фото 7.



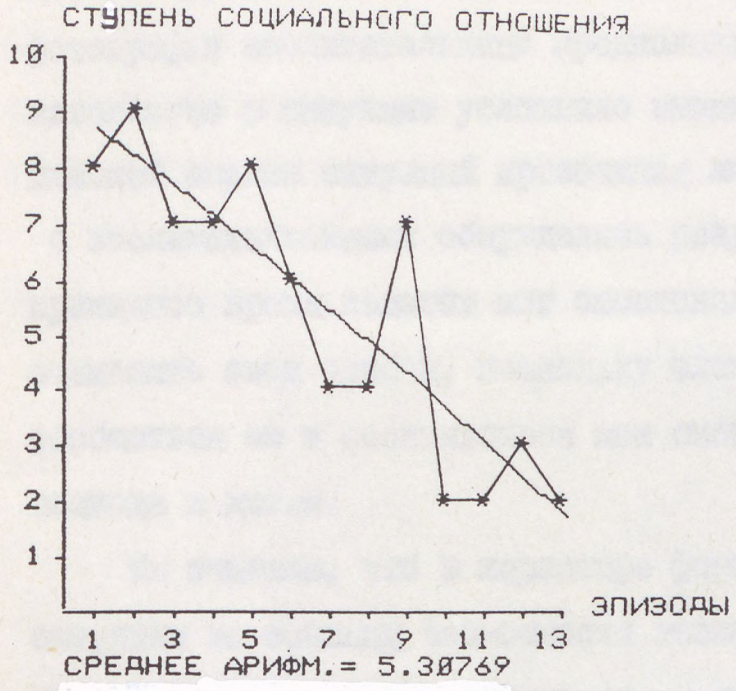
Фото II.

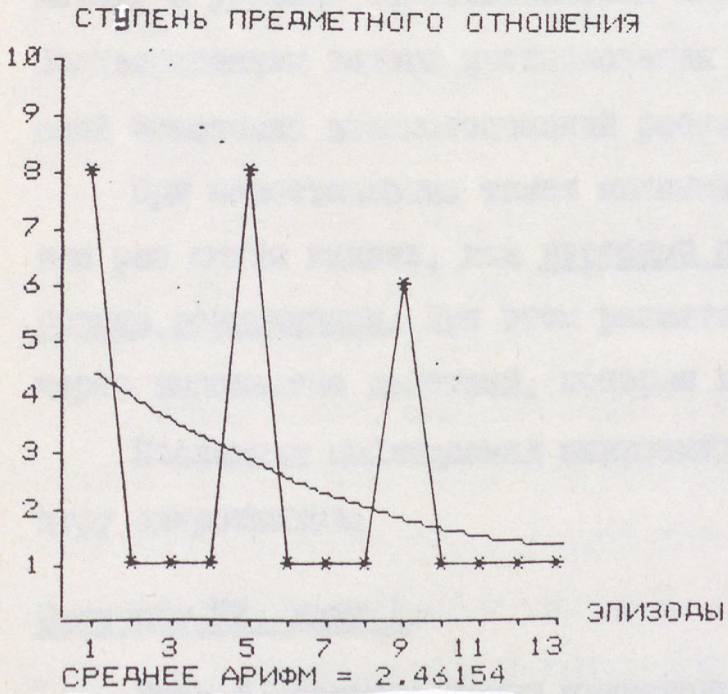
Анализ:

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

Рисунок № 9.

СИТУАЦИЯ 55





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.53289

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 вмещательство 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 система дифференцированного подхода к детям.

Мы считаем, что в характере формирующих 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 можно видеть, как <u>взрослый открывает перед ребенком разные возможности</u>. При этом развитие ребенка осуществляется через выполнение действий, которым взрослый дает альтернативы.

Последняя наблюдаемая микроситуация демонстрирует обычную игру сверстников.

<u>Ситуация 76. Вики Л.</u> (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, I0 в протоколе), иногда подражают друг другу (фото I0). 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. 242).

На рис. № I0 иллюстрируется характер отношений Вики Л. в совместной игре со сверстниками.



Фото I3.

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.

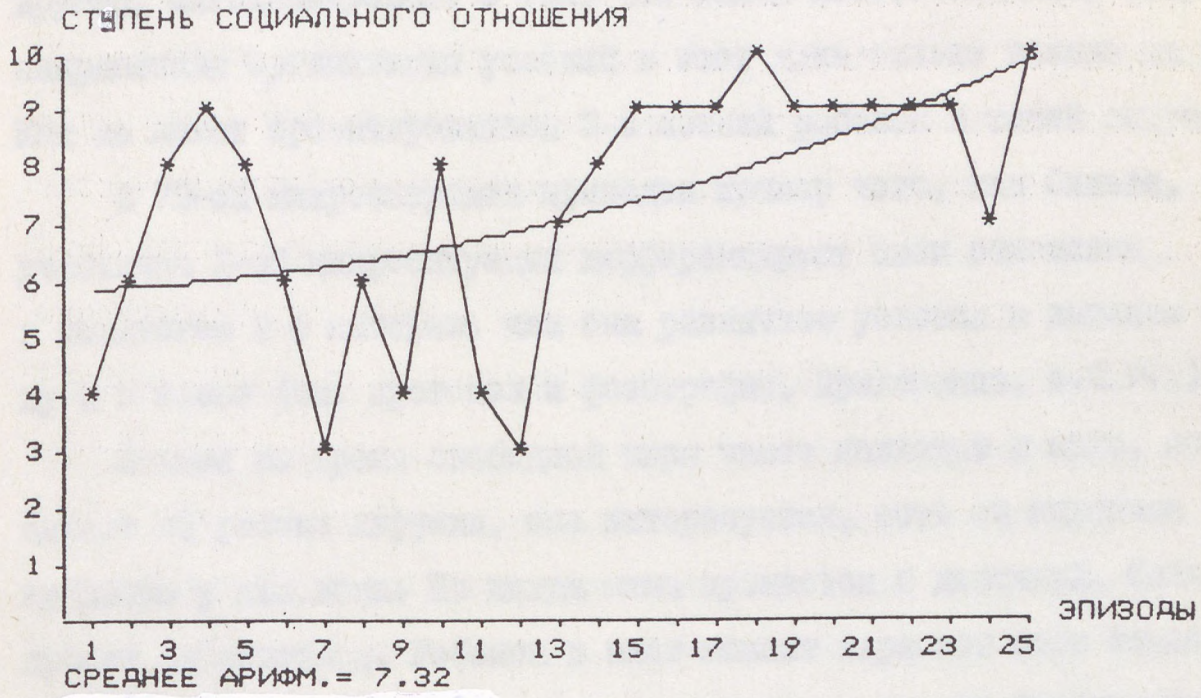
Этих же девочек мы уже видели в контакте со взрослым вначале пребывания в детском саду (I3-ая и I7-ая микроситуации). Они тогда вообще не улыбались.

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 пе-

Рисунок № 10.

СИТУАЦИЯ 76





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.65610

дагогом, детьми. Но спустя 8 месяцев, в этот день из 26-ти детей I4 сильно плакали при прощании. Почему? Они сильнее, чем другие, сигнализировали о том, что такая неестественная, сверхнапряженная организация условий в этот день сильно влияла на них. Как же может ориентироваться 3-х летний ребенок в такой ситуации?

В 72-ой микроситуации приведен пример того, как Сильви, участница I-ой микроситуации дифференцирует свои отношения в педагогом и с матерью, как она различает условия в детском саду и в семье (см. протокол и фотографии, Приложение, с. 234).

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 том, что мама возьмет ее с собой на работу, хотя об этом прямо не говорится. Мама понимает довочку и согласна взять ее с собой, видимо такая возможность представлялась не один раз. И только теперь впервые, Сильви смотрит на воспитательницу, поворачивается в ее

Фото 5.



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 так же, 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 привыкли 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 индивидуально-дифференцированного подхода к детям взрослому необходимо адекватно воспринимать действующего ребенка, ориентироваться на знаки и сигналы, идущие от детей, чтобы сознательно и целенаправленно реагировать на индивидуальные проявления ребенка. На основе исследований А.Тардош (I46), М.Винце (I52), В.К.Котырло (48) 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 жизненных ситуациях.

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

§ 2.I. Типы инициативности ребенка

В инициативности воплощена целенаправленность индивида, и как таковая, она может отражать отношения ребенка к окружающей действительности и в то же время выражать относительный уровень и тенденцию его психического развития (64). В этой целенаправленности предметный характер ориентировки функционально преобразуется из интерпсихического в интрапсихическое - как это выражено в трудах Л.С.Выготского и его последователей (22).

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

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

Мы сравнивали микроситуации, в которых явно выступает инициативность ребенка. Всего насчитывается 57 таких ситуаций. Из них в I8-ти ситуациях обнаружилось тип I/2, когда ребенок активен

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 с людьми. Важен предмет, соц.контакты меняются.	I,6,I7,I8,I9,20, 29,33,35,44,45,I4, 49,52,6I,69,74,75	I8	
II.	I. Ребенок инициативен через предмет. Предметы и соц.контакты меняются в ходе действия.	7,8,9,22,32,37,3I, 39,43,5I,56,67,70	I3	20
	2. Ребенок инициативен и соглашается на социальный контакт. В контакте и действии важен предмет.	2I,48,40,62,64, 59,76	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	
	ВСЕГО			57

с предметом и возникают случайные социальные контакты. В этих действиях для ребенка важен предмет, социальные контакты его быстро меняются. Также подчеркиваем, что в 13-ти ситуациях выступает тип П/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 наблюдается преобладание предметной инициативны. 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 показывает опосредованный, психологический характер формирующихся отношений. Контакты носят опосредованный оттенок тем, что они строятся с помощью предмета (см.сит. № I,I9,44), или через предмет (см. сит. № 7,9,56). Преобладание их показано было в подробном анализе некоторых микроситуаций (см. глава III. § I). В то же время примеры I и II типов инициативности отнюдь не являются выражением одиночества ребенка, они содержат в себе возможность постепенного освоения 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 (22,23,49,50,66).

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" (45).

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" (52, 53).

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 которых ребенок - при отказе от контакта - играет не пассивную роль, а наоборот, он проявляет собственную активность в дифферен-

цированном познании окружающей социальной действительности. Учет такого характера межличностных отношений обеспечивает взрослому систему ориентиров для 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 (I52). 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 П., Ш. и IX. Это означает, что в самых разных ситуациях, при осуществлении режимных мероприятий, 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 часто интерпретируется. В репертуаре поведения ребенка проявляется лишь реальная дистанция, характеризующая общение, в котором, вероятно, легче ориентироваться в сторону сверстников, так как эти социальные контакты менее сложны, чем ориентироваться в отношении взрослого.

Типы IУ. и УШ. проявляются лишь умеренно, отсюда можно сделать вывод, что в зависимости от содержания помощи взрослого и

Таблица № 7.

Типы включенности ребенка во взаимоотношения

Т И П Ы	№№ ситуаций	Количество ситуаций шт.	%
I. Ребенок действует наедине	4,20,47,57,73	5	6,6
II. Ребенок после краткого 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. При помощи взрослого взаимодействие не формируется, ребенок действует наедине	I4,I5,26,28,30,55,67, 68,70	9	II,8
У. Взрослый и ребенок действуют вместе	I2,53	2	2,6
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

позиции разных детей по-разному формируются взаимодействия между нами. Мы предполагаем, что дальнейшие исследования содержания и способов помощи, выявления характера позиций в ситуации будет показывать значений 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 стабилизируются действия ребенка, даже при наличии частичного конфликта (например, 7-ая микроситуация - Золи; I8-ая микроситуация - Эстер; 6I-ая микроситуация - Сили). Противоположная обстановка выступает в IУ-ом типе, когда в данных ситуациях отсутствует возможность взаимопонимания (например, I5-ая ситуация - Сили; 55-ая ситуация - Эстер).

Типы У., 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 о полученных на основе данных наблюдений 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 ж.

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 отказывает-

ж 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.

ся 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 независимо 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 функций 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 сов-

местном действии. Показывает предмет кому-то.

9. Символическое отношение

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

IO. 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 ситуация длилась 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-ой ситуации: "Сильви иногда берет в руки кубик (3)". (См. Приложение, с.177).

Каждый эпизод имеет две отдельные 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.177).

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 Ш.I, и 76 рисунков 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 создание нами шкалы не стандартизованы для большой группы детей, они по своей натуре ближе к ранговым 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 скорелированно. (Весь материал расположен в Приложение, с.243-322).

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 I0-ступенчатых шкал социального и предметного отношений для количественного анализа наблюдений

Как предполагалось, центры распределения 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 - распределении Стьюдента.

В таблицу № I0 введем 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 составления и анализа протоколов наблюдения 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 наблюдения вырисовывается процесс, в ходе которого Сили постепенно освобождается от своей отчужденности и неуверенности, постепенно изменяет-

ся 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 входит в комнату. (Раньше в течение 2-х недель он оставался в детском саду лишь на короткое время; мальчик утром всегда договаривался 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) Приложение с. 178).



Фото 2.

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 взрослыми, 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, мальчик 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. 187).

Психолого-педагогический анализ

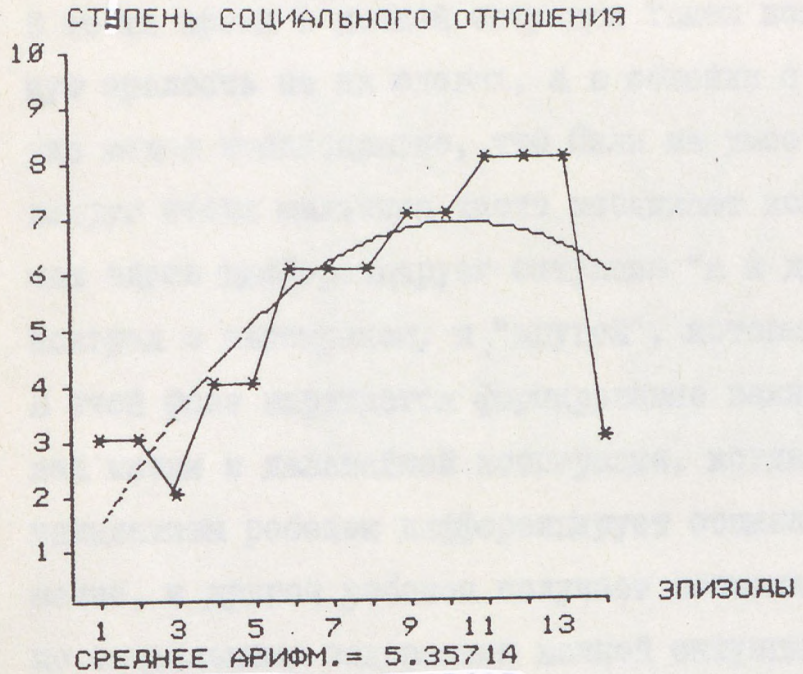
Столкнувшись в игре с трудностями, Тамаш жестом ожидания обращается за помощью к взрослому. В помощи взрослого и в его словах: "... Нам нужно найти..." выражается стремление создать ситуацию "мы". Воспитательница взглядом следит за тем (см. на 3 фото), понимает ли ребенок, где ему нужно искать винт.

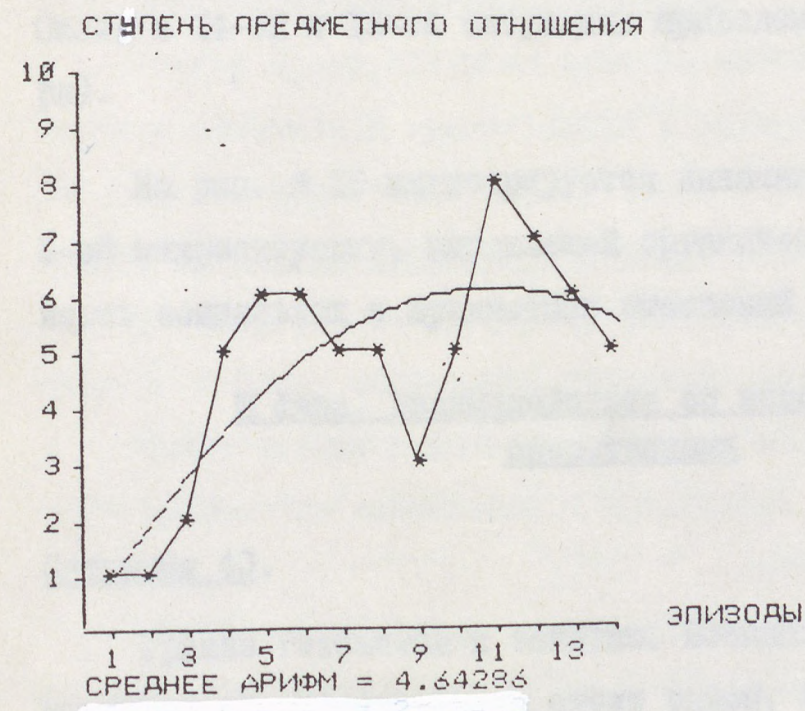
Так как воспитательница заинтересована в содержательной активности ребенка, она не требует дальнейшего, непосредственного контакта с мальчиком. Возможно, неосознанно, но педагог не требовала и благодарности за помощь, несмотря на то, что в этой ситуации была возможность непосредственно обучать ребенка правилам общения, например, говорить "спасибо".

Мы предполагаем, что в стабильных отношениях, во взаимных

Рисунок № I5.

СИТУАЦИЯ 2





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.68878

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 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).

III. фаза. Взаимодействие со взрослым и ее 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. 218).

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. I50).

IУ.фаза. Взаимодействие в контактах со сверстниками

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. 222).

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 4-ой микроситуации с разной интенсивностью принимает участие 7 детей, которые по своей инициативе проявляют интерес к числам, счету, или "лишь" симпатию к Тамашу.

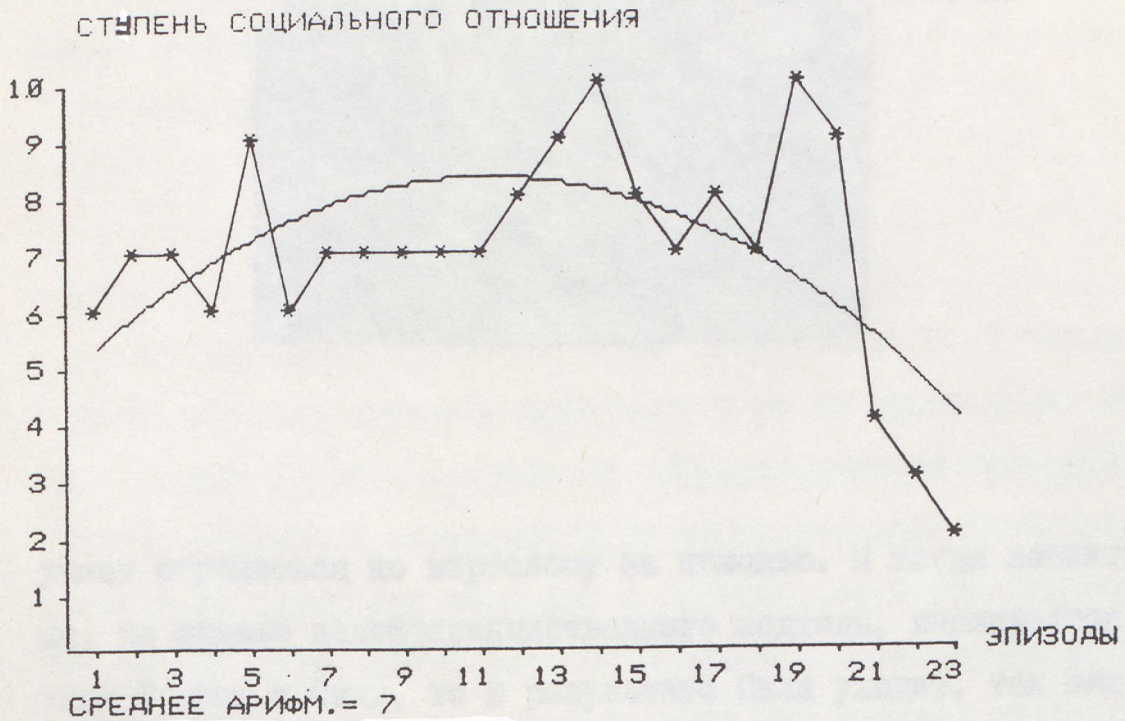
В 4-ой микроситуации мы хотим обратить внимание на следующие факты. Вокруг Тамаша собираются разные дети. Серия фотографий и протокол показывает то, как Сили (фото 2) или Тиби включаются во взаимодействие с Тамашем в ситуации (См. Приложение, с. 223).

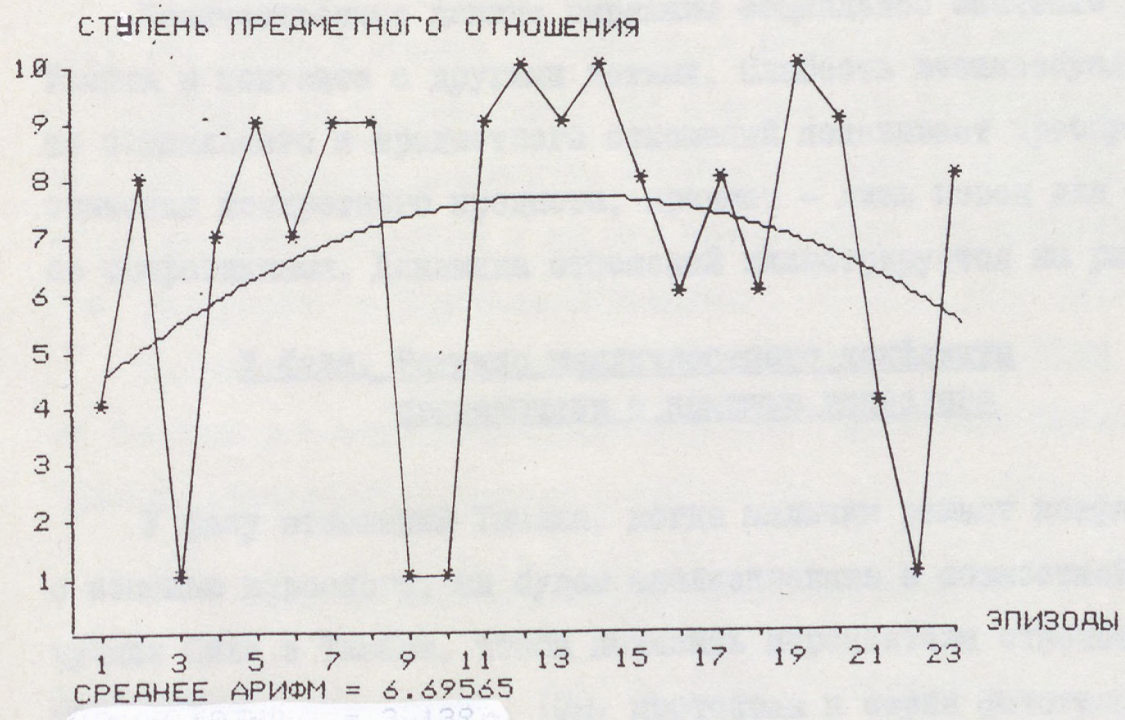
Значение этого момента становится важным, если учесть семейные условия этих мальчиков. Для них книга является интересной "непривычной игрушкой", значимость которой опосредована личными контактами с Тамашем.

Но этот аспект дифференцирует лишь Тамаш, и не воспринимает воспитательница. Воспитательница издали говорит: "Сили, перестань. Тамаш не может так читать сказку". Но 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

Рисунок № I6.

СИТУАЦИЯ 54





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.48327



Фото 2.

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. 232).

(Репертуар поведения Тамаша, формы его активности, количественные данные обобщения 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 новой для ребенка социальной ситуации.

История вроде простая. Сили с первого дня поступления в детский сад почти 3 месяца не плакал, с первого дня 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 в 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.

му 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. 193)).

Психолого-педагогический анализ

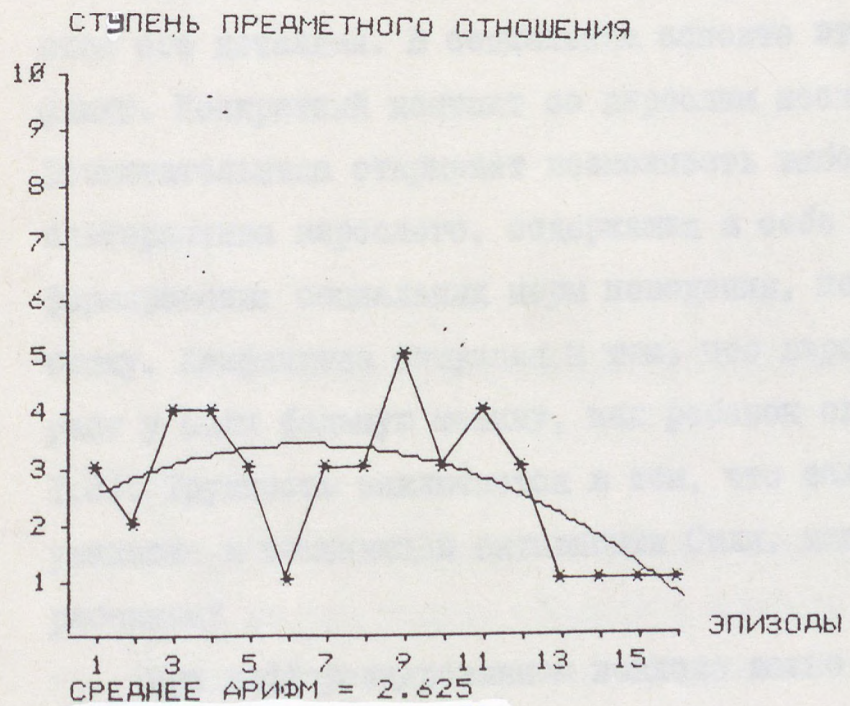
У ребенка нет постоянного интереса. Случайная инициатива приводит его к конфликту со сверстником. Социальные и предметные отношения находятся на низком уровне. В ситуации есть сигналы о том, что ребенок пока не обладает средствами соответствующего общения, не умеет ориентироваться в социальной ситуации. 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

Рисунок № I7.

СИТУАЦИЯ 14





КОЕФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.06569



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. 197).

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

изменения ориентировочной деятельности. (Об этом свидетельствует 4, 5 фотографии). 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.

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.

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. 204).

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-ая 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 от-

веденное 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. 209).

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 отношение своего действия к будущему действию взрослого. Это появляется 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, что 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 вещи (фото 3,4 и на рис. № I8; эпизоды 4,5). Когда Сили все-таки остается один



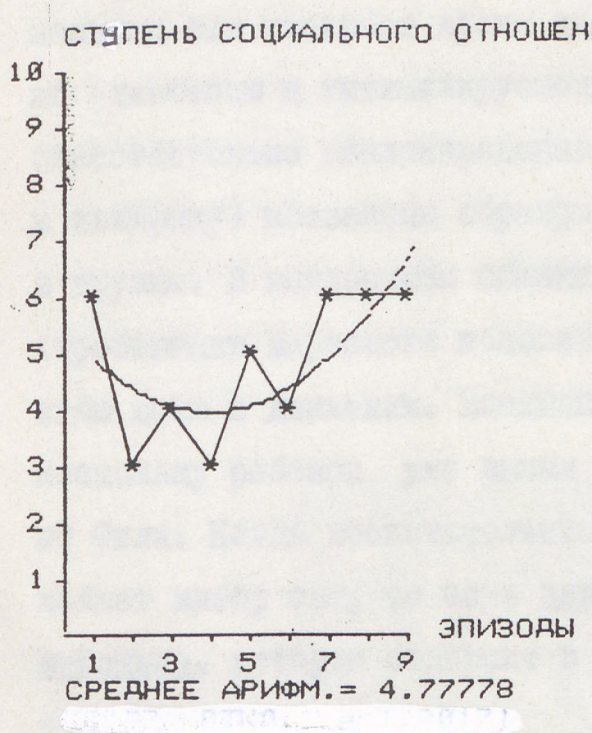
Фото I.

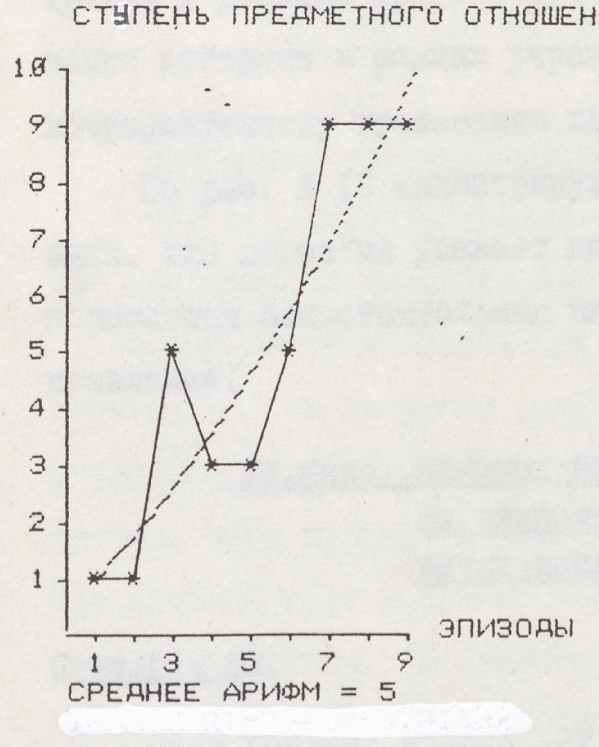
в комнате, он сажает любимую обезьяну за кукольный стол, кладет для нее посуду, причесывает ее, то есть готовит ее к завтраку. (См. Приложение, с. 216).



Фото 5.

СИТУАЦИЯ 38 Рисунок № I8.





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.57907

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 игре (подготовка обезьяны к завтраку) у ребенка проявляется вдадение 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-таки мальчик просит салфетку у Риты. Он аккуратно собирает крошки со

стола: он знает, что этот "мусор" надо бросить 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. 226).



Фото I3.

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 предложение 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 10.

Мальчик поднимает зеленую сторону диска и кричит ребятам: "Дорога открыта" (фото 10). Так как дети, 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 гимнасти-

ческие упражнения. (См. Приложение, с. 214).

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 61. (март, 10 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 1,2). 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 большая варежка, это перевод русской народной сказки: "Варежка").

Сили сам берет книгу с полки взрослых и с другими мальчиками продолжает "читать", выбирая роль одного из животных в сказке (фото 9,10). (См. Приложение, С. 230).



Фото 8.



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. 233).



Фото 4.



Фото 9.

Психолого-педагогический анализ

В содержании 6I - 62-ой микроситуаций 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 конфликтов.

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.

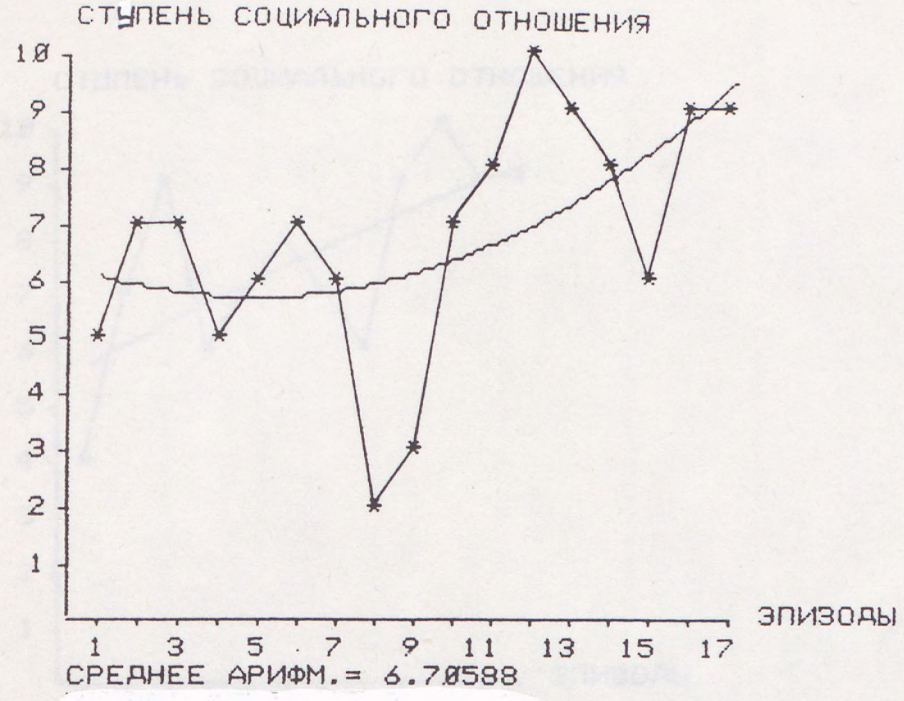
Для Сили взрослый должен прийти на помощь и между ними постепенно, через дифференцированный подход открывается возможность формирования взаимопонимания. И Сили получает много возможностей развиваться в направлении, где для него открываются условия переживания такой социальной ситуации, в которой уже 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.

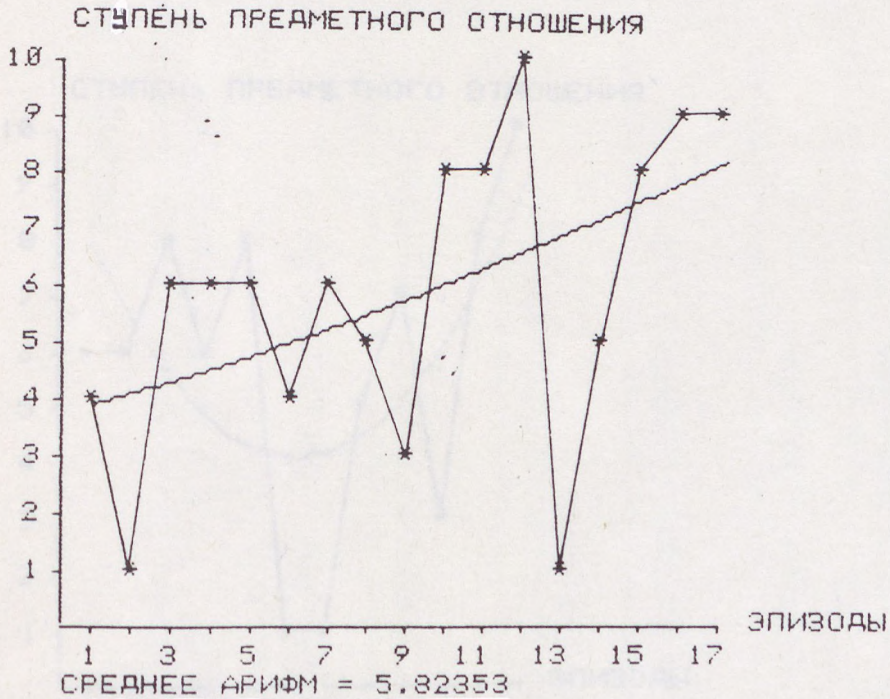
Чтобы более подробно показать изменение репертуара поведения Тамаша и Сили, мы приведем все данные на таблице II и I2.

Рисунок № I9.
(Сили)

СИТУАЦИЯ 61



СРЕДНЕЕ АРИФМ.= 6.70588



СРЕДНЕЕ АРИФМ = 5.82353

КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.36098

СИТУАЦИЯ 62

Рисунок № 20.
(Тамэш)





КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ СОЦ/ПРЕДМ = 0.12524

Таблица № II.

Репертуар поведения Тамаша

№ ситуации	По типу инициативности	По включенности во взаимоотношения	Среднее арифмет.	Коэф.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 со 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

Таблица № 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 диф-

ференцированный подход к нему. На этом пути взрослый, Тамаш, Сили, деть в группе приблизились друг к другу и постепенно вышли на общее направление развития.

В Ы В О Д Ы

I. Применимый в исследовании специально разработанный метод наблюдения позволяет выявить взаимообусловленность и динамику отношений ребенка к людям и предметам, при вхождении его в новую социальную ситуацию.

2. Адекватность предложенного метода подтверждается возможностью исследования изменения взаимоотношений в группе с помощью разработки данных на ЭВМ.

3. В исследовании выявлены характерные формы активности трехлетнего ребенка при вхождении в новую социальную ситуацию и показано преобладание предметной инициативы в формировании взаимоотношений в группе.

4. В работе раскрыто значение феномена интимизации, значение интимизированного предмета, создающее фон стабильности и обеспеченности в новой для ребенка обстановке.

5. Специальный разбор истории формирования отношений двух мальчиков демонстрирует разное, по процессу, вхождение этих детей в новую социальную ситуацию. В этом процессе выявлен психологический характер роли взрослого, который постепенно дифференцирует знаки и сигналы во взаимопонимании с ребенком, и познает особенности онтогенетического развития данного ребенка.

6. Психологический комфорт ребенка, его компетентность формируются в зависимости от характера ориентировки в новой социальной ситуации, организованной компетентным взрослым при учете активной роли ребенка в стабильных отношениях.

7. Проведенное исследование выявило возможности, которые содержатся в методе дифференцированного обращения к ребенку (формирующий эксперимент). При таких условиях, без ускорения темпа

развития ребенок постепенно включается во взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

З А К Л Ю Ч Е Н И Е

В данной работе изучался процесс активного вхождения трехлетнего ребенка в новую для него социальную ситуацию детского сада. В исследовании 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 ребенку альтернативы действия в системе требований детского сада, воспитывается и развивается компетентный ребенок.

Понятие "компетентный ребенок" в последнее время довольно часто используется в литературе (Р.Уайт, 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 поведения, 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 сверстниками 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 1986-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 этих детей в учреждение. Благодаря формирующему эксперименту в группе на качественно ином уровне 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 условиях, 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 редкость 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 дианмику и взаимообусловленность этих отношений. Поскольку наша относительная шкала является гипотетической, и служит лишь для сравнения наших наблюдений, применение ее на практике требует дальнейшего, специального исследования.

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 детского учреждения расчленить задачи развития и представить их в форме ожиданий по отношению к ребенку, и в этих условиях даст возможность ребенку самостоятельно ориентироваться, а затем действовать, тот взрослый создаст условия гармоничного развития ребенка. Полноценность детства зависит от того, каким образом ребенок усваивает средства дифференцирования социальной ситуации, способы которого заданы в обращении с ним 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. Анцыферова Л.Н. Эпигенетическая концепция развития личности Э.Г.Эриксона.//Принцип развития в психологии./ Отв.ред. Л.К.Анцыферова/ М. Наука, I978. С.2I2-242.

7. Асеев В.Г. О диалектике детерминации психологического развития.//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 ребенка.//Изучение мотивации поведения детей и подростков./Под ред. Л.И.Божкович и Л.В.Благонадежиной/ М. Педагогика, I972. С.7-44.

I2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.

М. I968. 460 с.

I3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М. Изд-во МГУ, I982. 220 с.

I4. Бронфренбеннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР. М. Прогресс, I976. I67 с.

I5. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М. Просвещение, I967. I96 с.

I6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М. Изд-во МГУ, I984. I99 с.

I7. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад. М. Просвещение, I983. 79 с.

I8. Винце М. Кормление как одна из форм общения взрослого и ребенка.//Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка./Доклады - Документы, ХУП. Государственный Методологический Институт Домов Ребенка/Будапешт, I975. С.27-36.

I9. Внешняя среда и психическое развитие ребенка./Под ред. Р.В.Тонковой-Ямпольской (СССР), Е.Шмидт-Кольмер (ГДР), Э.Хабинаковой (ЧССР)/М. Медицина, I984. 208 с.

20. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях./Под ред. Н.М.Щелованова и Н.М.Аксариной, изд. 4./ М. Медгиз, I960. 3I5 с.

2I. 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.//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/ Дж.Х.Флейвелл.//Генетическая психология Жана Пиаже. М. Просвещение, I968. 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.//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Т.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 образова-

ния.//Вопросы психологии, 1976. № 4. С.3-15.

36. Дехелан Э., Середи Л., Тардош А. Поведение воспитателя, направленное на формирование привычек у детей. //Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка./ Доклады - Документы, ХУП. Государственный Методологический Институт Домов Ребенка/Будапешт, 1975. С.43-51.

37. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М. Изд-во АПН РСФСР, 1960. 440 с.

38. Запорожец А.В. и др. Восприятие и действие. М. Просвещение, 1967. 309 с.

39. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе.//Дошкольное воспитание, 1972. № 4. С.37-47.

40. Запорожец А.В., Лисина М.И. Общие вопросы исследования и его методика.//Развитие общения у дошкольников./Под ред. А.В.Запорожца и Л.И.Лисиной./М. Педагогика, 1974. С.3-17.

41. Зинченко В.П. Идеи Л.С.Выготского о единицах анализа психики.//Психологический журнал. 1981. № 2. С.118-133.

42. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М. Изд-во МГУ, 1983. 165 с.

43. Казмер Л. Методы статистического анализа в экономике. М. Изд-во Статистика, 1972. 476 с.

44. Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М. Изд-во МГУ, 1978. 166 с.

45. Кечки М. Позиция в социальной ситуации и психическое развитие ребенка.//Автореферат канд.дисс. М. 1981. 17 с.

46. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года

жизни. М. Педагогика, I970. 222 с.

47. Кон И.С. Открытие "я". М. Политиздат, I978. 367 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. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста.//Вопросы психологии. I96I. № 3. С.II7-I24.

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

54. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей.//Принципыразвития в психологии./Под ред. Л.И.Анцыферовой/ М. Наука, I978. С.268-294.

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

56. Макаренко А.С. Сочинения. Т.5. М. I958. С.I48-I49.

57. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. М. Педагогика, I974. 327 с.

58. Мухина В.С. Детская психология./Под ред. Л.А.Венгера/ М. Просвещение, I985. 270 с.

59. Мясищев В.Н. Проблема отношений в психологии индивидуальных различий.//Проблемы психологии. Л. Изд-во МГУ, 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. //Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка. /Доклады - Документы, ХУП. 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. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., I946. 673 с.

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.//Канд. дисс. М. I977. I96 с.

69. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях. /Под ред. Р.В.Тонковой-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 уходу 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. //Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка./Доклады - Документы, XУП. 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. //Некоторые проблемы общения взрослого и ребенка./Доклады - Документы. XУП. Государственный Методологический Институт Домов Ребенка/Будапешт, I975. С.37-42.

77. Чиркова Т.И. Некоторые принципы изучения индивидуально-типологической динамики психической деятельности ребенка.//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.//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. Возрастные возможности усвоения знаний./Предисловие/Под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова/ М. Просвещение, I966. С.5-I4.

83. Эльконин Д.Б. Самое главное.//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. Заметки 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.//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, 1961. 599 p.

89. Bandura A. Social Learning through Imitation. Standford. University Press. 1962. 320 p.

90. Bertalanffy L.V. Az altalanos rendszerszemlelet proble-

mai.//Rendszerszemlelet. Val.tan. Akademiai Kiado. Budapest, 1969. P.70-142.

91. Bowlby L. Maternal Care and Mental Health. World Health. Geneva Org. 1952. 280 p.

92. Bowlby L. Some pathological processes set in train by early mother-child separation.//Journal ment.Sci. 1953, 99 P. 265-272.

93. Bruner J.S. Rediness for Learning. The Process of Education. Cambrige, 1960. 380 p.

94. Bruner J.S. The couse of cognitive growth.//American Psychologist. 1964. N 19.

95. Bruner J.S. Beyond the Information Given. London, 1970. 325 p.

96. Bruner J.S. Uj utak az oktatas elmeletehez. Akademiai Kiado. Budapest, 1972. 184 p.

97. Bruner J.S., Conolly R. The Growth of competence. Acad. Press, London, 1974. 427 p.

98. Buchler Ch. Kindheit und Jungend. Leipzig, 1928. 382 p.

99. Cohen A. General Theory of Subcultures. The Free Press. Glencoe Illinois, 1955. 233 p.

100. David M., Appel G. Loczy ou le maternage insolite? Scarabee, Paris. 1973. 242 p.

101. Erikson E.H. Childhood and society. Norton, New York, 1950. 392 p.

102. Falk J. 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, 1968. P.806-809.

103. Falk J. Mit Jelent a gondozas es a neveles egysege ? In: A nevelesi legkorrol.//Eloadasok - Dokumentumok./XXIV. Csecsemok Orszagos Modszertani Intezete/Budapest, 1980. P.1-11.

104. Falk J. Koszonto helyett.//Pikler E. Tanulmanyok a mozgasrol./Eloadasok - Dokumentumok. XXX. Csecsemok Orszagos Modszertani Intezete/ Budapest, 1982. P.1-4.

105. Frey H.P. Theorie der Sozialisation. Ferdinand Enke V.Stuttgart, 1974. 270 p.

106. Garai L. Szabadsagszuseglet es esztetikum. Akademiai Kiado, Budapest, 1980. 180 p.

107. Gaspar L. Egyseges Vilagkep, komplex tananyag. Tankonyvkiado, Budapest, 1978. 174 p.

108. Gehlen A. Urmensch und Spatkultur.//Phylosophische Ergebuisse und Aussagen. Bonn, 1956. 352 p.

109. Gehlen A. Az ember. Gondolat Kiado. Budapest, 1976. 273 p.

110. Goffman E. The Symptomatic Significance of Situational Improperties.//Behavior in Public Places. New York. London, 1963. 372 p.

111. Goslin D. Handbook of Socialization theory and research. NcNally and Company. Chicago, 1969. 284 p.

112. Hall E.T. The Hidden dimension. Ancor Books, Doubleday, New York, 1966. 275 p.

113. Harre R. The Ethogenic Approach: Theory and Practice. //Berkowitz L. Advances in Experimental Psychology. Academic Press. New York. New York. 1977, Vol. 10.

114. Hermann A. Emberre neveles. Tankonyvkiado, Budapest,

1949. 1982. 276 p.

115. Hermann A. A gyermekben erlelodik a jovo. Kossuth Kiado. Budapest, 1979. 328 p.

116. Hernadi M. Targyak a tarsadalomban. Kozmosz. Budapest, 1982. 171 p.

117. Huvos E. - Acs E. Semak es kulonsegek szerepe a pedagogusok percepciojanak szervezodeseben.//NPT. VII, OTK. Kozlemenyek. Budapest, 1985, P.361-365.

118. Jaro K. Crisis in Small Group's development and its Leaders Social Categorization. (Experience of a case study).//Problems of the Regulation of Activity. 4th Meeting of Psychologists from the Danubian Countries. Budapest. Akademiai Kiado, 1980. P.349-382.

119. Kallo E. Allami gondozott kisgyerekek tajekozodasa kornyezetukrol es helyzetukrol.//MPT. VII. OTK. Kozlemenyek. Budapest, 1985. P.116-120.

120. Kapitany A., Kapitany G. Az elmeny tudatatlo a tudat elmenyeig. Muvelodeskutato Intezet. I. kot. Budapest, 1980. 109 p.

121. Kegekgyarto I. A neveles tudatosan vallalt vakmerosrg. Tankonykiado. Budapest, 1983. 224 p.

122. Kocski M., Garai L. Les debuts de la categorisation sociale et les manifestations verbales. Une etude longitudinale.//Langage et Societe, 1978, 4. P.3-30.

123. Kosane O.V. Neveloi eljarasok kulonbozo tanuloi magatartasi rendellenessegek eseten.//Neveleslelektan. Szoveggyujtemeny. I. Budapest. Tankonyvkiado, 1978. P.467-478.

124. Merei F. Az egyuttes elmeny. Tarsadalomlelektani kiserlet gyermekeken. Budapest. Officina, 1948. 238 p.

125. Merton R.K. Anticipatory socialization.//Role Theory. Ed. Biddle, Thomas John Wiley et sons. New York, 1966. P.38-70.

126. Nemeth L. Pedagogiai irasok. Kriterion. Budapest, 1980. 244 p.

127. Obadovics J. Gy. Kozelito matematikai modszerek. Muszaki Konyvkiado. Budapest, 1971. 264 p.

128. Parsons T., Shils E.A. Toward a General Theory of Action. Cambridge, Massachusetts, 1964. 387 p,

129. Parsons T., Bales R.F. Family, Socialization and Interaction Process. The Free Press of Glencoe, 1964. 217 p.

130. Pataki F. Neveles es tarsadalom. Tankonybkiado. Budapset, 1982. 350 p.9

131. Piaget J. La naissance de l'intelligence chez l'enfant.

132. Pikler E. A prevencio altalanos kerdeseirol a bolcsodek - ben es csecsemootthonokban.//Nepegeszegugy, 1955. 36. P.31-38.

133. Pikler E. Adatok a csecsemo mozgasanak fejlodesehez. Budapest. Akademiai Kiado, 1969, 275 p.

134. Pikler E. A csecsemo kompetenciaja.//Magyar Pediater. Budapest, 1979. 13. P.227-233.

135. Pikler E. Forms of hospitalism in our days.//Resources for infant educarers /M.Gerber/. Los Angeles, 1979. P.8-16.

136. Pikler E. A korai szocializacio jelentosege, egyes problemai a mindennapi gyakorlat tukreben. //Magyar Pszicgologiai Tarsasag.VI. OTK. Kozlemenyek.

Budapest, 1983. P.44-46.

137. Pikler E. Az optimalis fejlodesre hato tenyezok. //Eloadasok - Dokumentumok./XXXI. Csecsemok Orszagos Modszertani Intezete/Budapset, 1983. P.1-14.

138. Pikler E. Importence du movement dans le developpment de la personne initiative - ckmpetonce.//La Medicine Infantile. 91. 3. Paris, 1984. P.83-89.

139. Politzer G. La crise de la psychologie contemporaine. Rieder. Paris, 1928. 102 p.

140. Porkolabne B.K. Gondolatok az iskolai szemelyiseglapokrol. Egy kiserletu szemelyiseglap terve.//Magyar Pszichologiai Szemle, 1972. 3-4. P.574-582.

141. Spitz R.A. Hospitalism: an Inquiry into Genesis of Psychiatry conditions in Early Childhood. //Psychoanalytic Study of the Child. 1945. 53 p.

142. Szanto A. Developpment psychomoteur de la premiere enfance. //Resume de these. Paris, 1980. 50 p.

143. Tardos A. Megfigyelesek a kornyezetvaltozasnak a csecsemo jatektevekenysegere gyakorolt hatasarol.//Pszichologiai Tanulmanyok. 6. Budapest, 1964. P.273-287.

144. Tardos A. Az onfeledt, bekes jatek felteteleinek folyamatos biztositasa.//Nevelestan, II. Budapest, 1975. P.112-134.

145. Tardos A. A kommunikacio es a metakommunikacio szerepe a nevelesben.//Ovodai Neveles, 1979. 7-8. P.265-272.

146. Tardos A. A csecsemo onallo tevekenysegenek es a felnott tanitasi torekveseinek elemzese a pszichoszomatikus fejlodes szempontjabol.//Az optimalis fejloderse hato tenyezok./Eloadasok - Dokumentumok. XXXI. Cse-

csemok Orszagos Modszertani Intezete/Budapest, 1983. P.39-45.

147. Ungarne K.J. A tanitoi szemelyiseg vizsgalatanak modszere es nehani eredmenye.//Pszichologiai Tanulmanyok, XI. Akademiai Kiado. Budapest, 2968. P.241-255.

148. Varine Szilagyi I. A "szocializacio"-kutatasrlo - a szocialpszichologus nezopontjabol.//Allaspontok a szocializaciorol. Szoc. fuzetek, 1975(9).

149. Varine Sz. A szocialpszichologia megujulasanak etogenetikus programja.//Magyar Pszichologiai Szemle. 1982. I. P.68-81.

150. Vayer P., Toulouse P. Pszychologie de l'action. Doin Editeurs. Paris, 1982. 171 p.

151. Vincze I. Matematikai statisztika ipari alkalmazasokkal. Muszaki Konyvkiado. Budapest. 1968. 352 p.

152. Vincze M. Az egyuttes tevekenyseg alakulasa egy egyutt nevelkedo csoportban 3 honapos kortol 2 es 1/2 eves korig.//Pszichologiai Tanulmanyok. 3. Budapest, 1972. P.289-295.

153. Vincze M. Repercussions du changment de climat educationnel. Handicaps et Inadaptations.//Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.1. 1984. N° 26. P.73-82.

154. Wallon H. Discipline et troubles du caractere.//Bulletin de la Societe Francaise de Pedagogie. 1983. 3. P.36-47.

155. Wallon H. Reforme de l'enseignement et psychologie. //Enfance. N° I. Paris. 1948. P.49-53.

156. Wallon H. L'organique et le social chez l'homme. //Scientia. Milan. 1953. N° 4. P.73-100.

157. Wallon H. Sur la specificite de la psychologie.//La Raison. 1956. N° 15. P.2-24.

158. Wallon H. Niveaux et fluctuations du moi.//Evolution psychiatrique. N° I. Paris, 1956. P.389-401.

159. Wallon H. Les etapes de la sociabilite chez l'enfant. //Enfance. Paris, 1959. N° 3-4.

160. White R.W. Competence and the Psychosexual Stages of Development. University of Nebrasks Press. 1966. 170 p.

161. Winnicott D.W. The Child, the Family and the Outside. Penguin Books. Harmondaworth, 1964. 278 p.

162. Young K. Sociology: A Study of Society and Culture American. Book Company. New york, 1949. 180 p.

163. Zazzo R. La dialectique de la personalite.//La pensee. N° 93. Paris, 1960. 54 p.

164. Zazzo R. Genese de la conscience de soi. Psychologie de la connaisance de soi. PUF. Paris, 1975. P.73-91.

165. Zazzo R. Pszichologia es marxizmus. Henry Wallon elete es muve. Gondolat. Budapest, 1980. 231 p.