D/12805/ I-III

МОСКОВСКИЙ ОРДЕНА ЛЕНИНА, ОРДЕНА ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ
И ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. М.В.ЛОМОНОСОВА

Факультет психологии

На правах рукописи

ХЮВЕШ ИМРЕНЕ ЭВА

УДК 152.26

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Специальность 19.00.07 - педагогическая и возрастная психология

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва - 1987

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

Работа выполнена на факультете психологии Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова

Научные руководители:

член.-кор. АПН СССР,
доктор психологических наук,
профессор — Д.Б.Эльконин

кандидат психологических наук,
доцент — Л.Ф.Обухова

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук,
профессор — В.С.Мухина

кандидат психологических наук,
доцент — А.С.Спиваковская

Ведущее учреждение: Институт дошкольного воспитания АПН СССР

Защита состоится "13" ноября 1987 г. в 15 часов на заседании специализированного совета К.053.05.74 по психологии в МГУ имени М.В.Ломоносова по адресу: 103009, Москва, проспект Маркса, 18, корп. 5, ауд. 310.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке факультета психологии МГУ.

Автореферат разослан "9" октября 1987 г.

Ученый секретарь специализированного совета К.053.05.74 — С.Д.Смирнов

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 изучения социально-психологических и педагогический условий 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, А.Герман, Д.Б.Эльконин 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.Гевирц, 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: 1) 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) Разработка 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 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). При переходе ребенка из семьи в детский сад, то есть при изменении социальной ситуации развития, взаимосвязь этих аспектов поведения выступает 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. психологи-

ческая готовность искать 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, формируется компетентность 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, в группе было 32 ребенка и работало 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 действия.

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 I000 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.

Выявление 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 представить 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 воспитания 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.

Апробация работы состоялась на заседании кафедры возрастной психологии МГУ им. М.В.Ломоносова (1985, 1986 гг.). Материалы исследования докладывались на УI Научной конференции венгерских психологов (Будапешт, 1983 г.), на X Конференции социалистических стран по дошкольному воспитанию (Москва, 1984 г.), на УП Научной конференции венгерских психологов (Будапешт, 1985 г.), на Научной конференции Горьковского отделения общества психологов СССР (Горький, 1986 г.).

Публикации: по теме диссертации опубликовано 12 печатных работ.

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 стр.

II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность выбранной темы, новизна и научная значимость работы, формулируется цель и задачи исследования, подчеркиваются особенности метода, приводятся положения, выносимые на защиту, раскрывается практическая направленность работы и указываются возможности ее внедрения.

В первой главе - "Теоретические предпосылки исследования" - по литературным источникам, анализируется роль среды в онтогенетическом развитии ребенка и рассматриваются принципы формирования полноценных взаимоотношений взрослого и ребенка в детском учреждении.

Когда перед исследователями встает психолого-педагогическая задача выявления реальных условий полноценного развития и воспитания личности ребенка, общеизвестные теоретические положения советской психологии: о роли среды как источника психического развития ребенка (Л.С.Выготский); о ключевом переживании, в котором, как в узле, завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств жизни ребенка (Л.С.Выготский, Л.И.Божович); о социальной ситуации развития как исходном моменте для динамических изменений личности на всех этапах возрастного цикла (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин); о ведущей деятельности как движущей силе психического развития ребенка (А.Н.Леонтьев) - требуют конкретно-психологического анализа. Необходимость такого анализа еще более возрастает, если проводится исследование, прямо и непосредственно ориентированное на практику воспитания детей в семье и в детских учреждениях, как это имеет место в данной работе.

Говоря словами А.Валлона, среда навязывает ребенку мир взрослых, но из этого не следует, что взрослый имеет право видеть в ребенке только то, что он в него вкладывает; у ребенка

имеются психологические возможности, которые по-разному используются в разной среде. 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?

В психологии теоретически решен вопрос о роли коллективных форм поведения и социального сотрудничества в становлении и развитии поведения человека, показано значение общественного по своей природе знака как средства овладения собственным поведением, обоснована гипотеза о существовании "переходной, смешанной формы" знака (мимика, жесты, телодвижения и др. знаки поведения), которая несет в себе натуральное и культурное, природное и историческое в поведении человека (Л.С.Выготский, А.Валлон, С.Л.Рубинштейн). В конкретном исследовании показано, что знаки поведения могут служить показателем динамики социальной ситуации развития в условиях семьи (М.Кечки, Л.Гараи).

Согласно нашему предположению, знаки поведения имеют также важное значение как ориентиры для взрослого и ребенка при установлении отношений между ними в новой социальной ситуации, которая складывается в детском учреждении. Социальная компетенция взрослого в этой ситуации определяется тем, насколько он понимает и осмысливает "сигналы", идущие от ребенка. С другой стороны, компетентный ребенок, готовый искать наиболее существенные ориентиры для построения собственного поведения, будет осваивать одно-

временно с предметными действиями и их смыслы, отражающиеся в симптомах человеческих переживаний.

Необходимо отметить, что понятие компетенции в современной психологии имеет разное содержание (Р.Уайт, Дж.Брунер и др.) и требует уточнения. С нашей точки зрения, наиболее близко к нему понятие самостоятельности. Самостоятельность - своеобразная форма активности, которая у человека опосредована употреблением орудий, вспомогательных средств, знаков, перестраивающих его психическую деятельность. То, как ребенок ориентируется на знаки при организации собственного поведения, позволяет понять генезис чувства компетентности и уточнить само содержание этого понятия.

Для развития психики ребенка особое значение имеет тип социальной ситуации, который складывается в рамках учреждения общественного воспитания, где общение со взрослым служит основным путем проявления собственной активности ребенка (М.И.Лисина). Недостаточная степень активности со стороны ребенка или же полное ее непроявление часто является препятствием для формирования общения и выполнения совместных действий (А.Тардош). Повышенная роль общения взрослого с ребенком на практике также мешает его инициативности, осознанию своих возможностей, не создает основы для развития любопытства (Э.Пиклер). Воспитывает детей то, что они сами делают, а не то, что делает "учитель", только через свою самостоятельность ребенок изменяется - подчеркивал Л.С.Выготский.

Подобное понимание развития содержится в концепции Э.Пиклер, которая, с нашей точки зрения, принципиально отличается от широко распространенной на Западе теории социального признания (Э.Эриксон), Р.Сирс, Т.Парсонс). По мнению зарубежных авторов (П.Вайэ, П.Тулуз), концепция Э.Пиклер близка к идеям советских психологов А.В.Запорожца, П.Я.Гальперина, Л.И.Божович.

Перечислим некоторые из наиболее важных принципов, разработанной Э.Пиклер совместно с сотрудниками Государственного Методологического Института Домов ребенка ("Лоци") целостной системы воспитания детей от рождения до трех лет: I) Взаимная ориентация, при которой ведущую роль играет ориентация взрослого на знаки и сигналы, идущие от ребенка, как на показатели активности и соучастия ребенка во взаимодействиях, понимание ребенка взрослым и понимание ребенком действий и ожиданий взрослого способствует

установлению стабильных отношений между ними. 2) Постоянство и стабильность отношений, позволяющие создать интимные, личностные контакты с детьми. 3) Инициативность, ориентированность, самостоятельная активность детей на фоне их благополучного, комфортного психического состояния. 4) Разумный порядок в организации внешних условий жизнедеятельности в сочетании с внутренней свободой ребенка, открывающий возможности для познания действительности на основе инициативной, самостоятельной деятельности ребенка. 5) Социальная опосредованность развития, проявляющаяся в сознательном отношении взрослого к ребенку, в его умении предложить ребенку альтернативы действия и ждать завершения значимых для ребенка действий.

Обобщая эти принципы, нужно подчеркнуть, что они создают условия, при которых сам ребенок активно заинтересован обучаться у взрослого на основе своего участия в освоении окружающей действительности. В традиционной системе воспитания внешнее подкрепление, постоянное принуждение взрослого формируют у ребенка чувство слабости. Л.И.Божович справедливо отмечала, что движущей силой развития выступает не слабость ребенка перед окружающей средой, не стремление лишь приспособиться к ней, а, напротив, стремление познать действительность и овладеть ею.

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" (П.Я.Гальперин).

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

Во второй главе - "Психолого-педагогический подход к анализу вхождения ребенка в новую социальную ситуацию" - рассматривается специфика объекта, условий и метода исследования.

Исследуя поступление ребенка в детский сад, мы старались выяснить, каким образом трехлетний ребенок осваивает новую ситуацию. Известно, что в этом возрасте ребенок уже имеет свой собственный опыт поведения, владеет различными способами общения с окружающими, более или менее сознательно относится к своим потребностям и желаниям, у него уже существуют привычки, он обладает многими умениями и знаниями. Но, когда ребенок приходит в детское учреждение из семьи, происходит серьезная перестройка всех его представлений и отношений с людьми.

Кризис трех лет характеризуется появлением психологического новообразования "я сам". При поступлении в детский сад у ребенка возникает противоречие между усиливающейся тенденцией к самостоятельности и новыми требованиями групповой жизни. Противоречие углубляется тем, что ребенок вынужден оставаться вне семьи, среди незнакомых людей.

В процессе вхождения человека в новую ситуацию психологи отметили феномен интимизации (Д.Виннисот, И.С.Кон и др.) Интимизация - исторически сложившееся особенное притязание человека иметь свои предметы, окружать себя ими, выражать себя через них. Психологическая ценность такого явления состоит в освобождении жизненных сил от напряженности, вызываемой незнакомыми обстоятельствами. Интимизированное окружение создает для человека фон уверенности, безопасности в отношении тех событий, которые происходят в новой среде.

Трехлетний 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 с проблемой "потери" своих любимых предметов, т.к. игрушками надо делиться с другими детьми. Взрослые нередко оценивают ребенка на этом основании.

Венгерский психолог А.Герман, работы которой глубоко повлияли на разработку педагогической программы для детских садов, организованных в Венгрии, после войны, в своей книге "Воспитание человека человеком" подчеркивала, что при поступлении в детский сад или школу ребенок может испытывать тяжелые переживания, со-

провождающиеся снижением его активности. С психологической точки зрения важно, по мнению А.Герман, чтобы взрослые понимали состояние ребенка, готовили его к тому, что с ним будет происходить в детском саду или в школе, и ни в коем случае не обманывали ребенка, не вводили его в заблуждение относительно детского учреждения. Подобно А.Герман, советский педагог Н.Д.Ватутина также отмечает, что поступление в детский сад воспринимается ребенком в совершенно иных масштабах, чем взрослым.

Преодоление противоречий и устранение возможных конфликтов зависит от того, каким образом взрослые в своей воспитательной работе учитывают проблемы переходного периода, насколько ценной для них является самостоятельная активность маленького ребенка. Исследуя репертуар поведения детей в первые месяцы пребывания в детском саду, мы хотели бы показать динамику той ситуации, в которой не только трехлетний ребенок, но и взрослые живут и действуют, а иногда встречаются с серьезными трудностями. В этой обстановке взрослые должны сознательно искать пути и создавать возможности, в которых дети не принуждаются к поверхностным социальным контактам, к безразличному отношению к новому окружению, а строят свои отношения на основе активной ориентировки в новых условиях.

Остановимся на некоторых объективных обстоятельствах проведения исследования. В выбранном нами детском саду экспериментов раньше не проводилось. Воспитательницы проходили курсы повышения квалификации, где знакомились с методами занятий в детском саду. Воспитательную систему "Лоци" они не изучали, с опубликованными работами об этой концепции не были знакомы. В предварительных беседах педагоги проявили интерес к нашим новым взглядам и добровольно предложили свое участие в исследовании. Поэтому до проведения основного эксперимента в течение года мы часто посещали их во время работы и убедились в том, что в их стиле общения с детьми и коллегами преобладает естественность, откровенность, Выбор данного детского сада, расположенного в УП районе Будапешта, был обусловлен также тем, что I6% дошкольников в нем считались трудновоспитуемыми вследствие неблагоприятных семейных условий. По сравнению с другими районами этот процент очень высок, и поэтому были необходимы специальные условия воспитательной работы в этом учреждении. Оборудование и условия данного детского

сада средние по отношению к принятым в Венгрии нормам.

Как уже отмечалось, основным методом нашего исследования было наблюдение социальной ситуации в естественных условиях с применением формирующего эксперимента для повышения чувствительности взрослого к особенностям поведения ребенка в группе. В любом исследовании, в котором используется метод наблюдения, решается вопрос о том, что наблюдать. В зарубежной психологии освоение ребенком мира предметов и мира людей рассматривается как глубоко различные процессы (З.Фрейд, Ж.Пиаже), Преодоление этого разрыва намечено в работах А.Валлона, Д.Б.Эльконина. В разработанной Д.Б.Элькониным периодизации психического развития в детском возрасте подчеркивается: там, где в системе воспитания наблюдается разрыв, переход в новые социальные условия, должна существовать более органическая связь между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторонами личности. Это теоретическое положение мы стремились проверить в процессе нашего наблюдения, основу которого составила регистрация поведения ребенка с учетом предметных и социальных сторон его действия. Для анализа этапов развития активности ребенка в группе в наше исследование включены принципы "актометрии", разработанные Ф.Мереи.

Необходимость сохранения естественности психологических наблюдений требовала соблюдения ряда условий. На протяжении восьми месяцев проведения исследования мы старались не иметь контактов ни со взрослыми, ни с детьми во время пребывания в группе. Отсутствие "глазного" контакта очень быстро снимало желание детей подойти к экспериментатору. Микроситуации выбирались в случайном порядке. Основным критерием выбора служила активность действующих в ситуации лиц. Если взрослый или ребенок замечал, что за ним ведется наблюдение, мы его прекращали. Проведение исследования максимально подчинялось режиму, требованиям и условиям данного учреждения. К проведению восьмимесячных наблюдений мы специально готовили взрослых. Мы убедили педагогов в том, что наше наблюдение не преследует цели контроля и оценки их педагогической деятельности, а направлено на изучение особенностей поведения детей. Как уже было отмечено, предварительная подготовка воспитателя содержала в себе элементы формирующего эксперимента.

Фотографии микроситуаций и записи в протоколе стали основой

нашего анализа условий вхождения ребенка в новую социальную ситуацию. Нас интересовала встреча ребенка с новой обстановкой, особенности возникающих отношений в группе, формирование стабильных отношений между взрослым и ребенком, между сверстниками.

В третьей главе - "Влияние социальной ситуации на развитие самостоятельной активности ребенка" - излагаются индивидуальные варианты дифференциации взаимоотношений в социальной ситуации, возникающей после поступления ребенка в детский сад.

Эмпирический материал подвергнут многоуровневому анализу. На первоначальном этапе в микроситуациях жизни ребенка в детском саду на основе знаков поведения (мимика, взгляды, жесты, манипуляции, дистанции и пр.) выделялись позиции участников ситуации и связанные с ними переживания; средства и способы действия; проявления прошлого опыта и прогнозы на будущее во взаимоотношениях; взаимообусловленность предметных и социальных отношений. Поскольку в детской психологии еще не было подобной работы, предположения о значении знаков поведения строились на основе опыта и квалификации экспериментатора.

В каждом описании микроситуаций из жизни детей можно видеть, как на практике осуществляются принципы воспитательной системы "Лоци". Воспитательница старается понять ребенка, она ориентирована на ребенка, учитывает и уважает его желания, открывает возможность самостоятельного познания ребенком окружающей обстановки. Взрослый терпелив, у него находится время для понимания того, что ребенок хочет делать сам, он умеет ждать инициативного проявления со стороны ребенка. В своих действиях воспитательница различает самостоятельность от "псевдоавтономии" ребенка, когда в его поведении проявляется гиперактивность без достаточного развития саморегуляции и ответственности. Педагог тактично информирует ребенка о последствиях его действий без оценки поступка. "Осторожно, можешь в кого-нибудь попасть", - говорит она Золи, когда тот бросает мыло. "Давай посмотрим, можно ли мыть фрукты?" - спрашивает она у Эстер, которая надела на голову сито. Так с помощью шутки, опосредованно, выражается позиция взрослого; отсутствие оценки нежелательного поступка не угнетает ребенка, а открывает перед ним возможности дальнейших действий в ситуации. Вместо того, чтобы поучать ребенка воспитательница занимает позицию социального ожидания. Если же воспитательница не верит в постепенное формиро-

вание ответственности ребенка, не замечает его переживаний и пользуется случаем "проучить" его, например, за сломанную игрушку, то это пугает ребенка, снижает его активность (Тиби, Эстер). Совместный с экспериментатором анализ фотографий подобных микроситуаций позволяет воспитательнице интеллектуально и эмоционально осмыслить свои ошибки и глубже освоить систему дифференцированного подхода к детям.

Примеры микроситуаций показывают, что у большинства детей вхождение в новую ситуацию осуществляется через интимизацию - установление личностного значения предмета. Им может оказаться любая вещь: кусок мыла (Золи), рисунок (Рита), игрушка (Вики, Сили и др.). При сопоставлении разных микроситуаций можно видеть, как постепенно происходит переход ребенка от интимизации предмета к коллективной игре; развитие ребенка осуществляется через выполнение действий, для которых взрослый предлагает альтернативы.

На следующем уровне изучения эмпирического материала проанализированы типы инициативности и типы включенности ребенка во взаимоотношения. Инициативность ребенка проявляется в том, что у него есть предметы, которые приобретают личностный смысл, преобразуются в сигналы и знаки поведения. Для взрослого инициативность ребенка служит показателем направленности его поведения; симптомы инициативности - знаки поведения, в которых она проявляется, позволяют целенаправленно осуществлять принципы дифференцированного подхода к детям.

Путем сравнения микроситуаций можно выделить следующие типы инициативности: I/I - ребенок инициативен в действиях с предметом или предметами без контактов с людьми (II ситуаций), I/2 - ребенок инициативен с предметом и возникают случайные контакты с людьми. Важен предмет, социальные контакты меняются (I8 ситуация); II/I - ребенок инициативен через предметы, предметы и социальные контакты меняются в ходе действия (I3), II/2 - ребенок инициативен и соглашается на социальный контакт, в контакте и действии важен предмет (7); III/I - ребенок инициативен в социальном контакте и в действии, предметы лишь иногда включены во взаимоотношения, социальные контакты постоянны (3), III/2 - ребенок инициативен в социальных контактах, меняются его позиции и им соответствует употребление предметов (5). Намеченная классификация показывает, что

в действиях ребенка преобладает предметная направленность - "предметная инициатива". Таким образом, ребенок начинает ориентироваться в социальных отношениях через предмет. Поскольку социальные отношения сложнее для ребенка, он, получая альтернативную возможность действия, выбирает предметные опоры как наиболее простые, стабильные и знакомые по прошлому опыту.

Типы включенности ребенка во взаимоотношения: I - ребенок действует наедине (5 ситуаций), II - ребенок после краткого социального контакта со взрослым снова действует наедине (I6), III - взрослый предлагает контакт, потом ребенок снова действует наедине (I3), IУ - при помощи взрослого взаимодействие не формируется, ребенок снова действует наедине (9), У - взрослый и ребенок действуют вместе (2), УI - сверстник предлагает контакт, потом ребенок снова действует наедине (2), УII - ребенок предлагает контакт сверстнику, потом действует наедине (3), УIII - с помощью взрослого ребенок взаимодействует со сверстником (I0), IX - взаимодействие со сверстниками (I6), II, III, IX - наиболее частые виды включенности ребенка во взаимоотношения. Это значит, что в разных ситуациях ребенок способен как действовать наедине, так и взаимодействовать со сверстниками. При отказе от контакта ребенок проявляет собственную активность: с дистанции ему легче ориентироваться в отношениях между сверстниками.

Анализ репертуара поведения в 76 микроситуациях далее был дополнен более детальным изучением связи социальных и предметных отношений. С этой целью микроситуации из жизни детей были разделены на эпизоды и каждый из них был соотнесен с двумя гипотетическими шкалами - шкалой предметных отношений (отсутствие отношения к предмету, случайное отношение, пристрастное отношение, символическое отношение, социально-ситуативное отношение) и шкалой социального отношения (активное отдаление себя от обстановки, отдаленность, появление социального внимания, преконтактность, фокусировка на себя, отстраненность, установка на общение, опосредованная включенность, непосредственная включенность, дифференциация позиций в ситуации). На основе этого была выявлена динамика социальных и предметных отношений, которая проиллюстрирована с помощью графиков, вычерченных на ЭВМ. Общая динамика активности проиллюстрирована сглаживающей кривой, одновременно показывающей направленность активности ребенка по отношению к предметам и по

отношению к людям.

Следующий шаг в обработке данных нацелен на анализ распределения динамики социальных и предметных отношений по периодам наблюдения (I период: сентябрь-октябрь, II период: январь-февраль, III период: март-апрель) и за его полный цикл. Относительно высокое значение коэффициента корреляции - соответственно по периодам: 0,67; 0,53; 0,66; 0,63 - указывает на то, что не только в отдельных действиях (эпизодах), но и в длительном процессе изменения социального и предметного отношений проявляется их взаимообусловленность.

В четвертой главе - "История двух детей" - показан процесс вхождения в новую социальную ситуацию так, как он происходил в реальной жизни.

Выбранные нами мальчики различаются в проявлениях самостоятельной активности. Поведение Тамаша характеризуется таким отношением к действительности, в котором проявляются его знания того, что он может делать сам и когда ему требуется помощь других. Его умение ориентироваться, обследовать условия и возможности действия, доверие к людям не порождает острых конфликтов. Он спокойный, тихий мальчик, иногда замкнутый, но обычно открытый для контактов, иногда грустный, но чаще пребывает в веселом состоянии. Тамаш в течение трех лет пребывания в детском саду был одним из наиболее уважаемых как своими сверстниками, так и взрослыми. Иная картина - Сили. На протяжении всего периода наблюдения Сили постепенно освобождался от отчужденности и неуверенности, постепенно менял свое поведение и включался в новые социальные отношения. История Сили служит простым и ясным примером того, каким образом шаг за шагом дифференцируется социальная ситуация в зависимости от отношения ребенка к окружающему и от отношения взрослого к ребенку.

В описании историй Сили и Тамаша для нас важно было еще раз показать способ обращения взрослого с детьми, суть которого состоит в уважении самостоятельности ребенка, его индивидуального темпа развития.

В заключении кратко обобщаются различные варианты анализа эмпирического материала исследования.

Центральным моментом нашей работы было выявление специфики изменения отношения ребенка к людям и предметам при дифференцированном обращении с ним взрослого. Было показано, что при определенной организации условий, когда взрослый ориентируется на знаки психического состояния ребенка и в форме социального ожидания предоставляет ребенку альтернативы действия в системе требований детского сада, воспитывается и развивается компетентный ребенок. Как отмечалось выше, понятие "компетентный ребенок" довольно часто используется в литературе, но его содержание недостаточно раскрыто. Исследовав 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, умеет попросить и оказать помощь, уважает желания других людей 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 обращении с детьми.

В конце исследования проявилось коренное изменение в стиле поведения воспитательниц: педагоги работали неторопливо, взаимодействия их с детьми стали продолжительнее и глубже, уменьшилось число ситуаций, когда они обращались с требованиями ко всей группе в целом. Значительно возросла в работе педагогов роль дневника, в нем записывались не оценки детей, а то, как ребенок вел себя; как взрослые реагировали на его поведение и т.д.

Когда в детском учреждении создаются такие условия, в которых ребенок чувствует себя комфортно, тогда педагог может направлять самостоятельность ребенка в нужное русло. Прошлая жизнь ребенка, опыт его обращения с детьми 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 всех детей. Как было выявлено, 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.

Проведенное исследование направлено на то, чтобы раскрыть

богатство и сложность тех возможностей, которые содержатся в методе дифференцированного обращения к ребенку (Э.Пиклер). Освоение новой социальной среды во многом зависит от того, каким способом взрослый предоставляет ребенку возможность усвоения новых требований. С нашей точки зрения, полноценность детства определяется тем, каким образом ребенок усваивает средства дифференцирования социальной ситуации, которые заданы в обращении с ним взрослого.

Хювеи Эва

Зак.№959 Тир.100
ОРТП Мосгипротранса