РОЛЬ ВЗРОСЛОГО В ФОРМИРОВАНИИ ОСОЗНАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Л.Синицару, *кандидат психол. наук, доцент,*
г. Кишинев, UPSC «Ion Creangă»

Summary

This article is dedicated to the issue of preschool children understanding their own behavior. It is shown the role of an adult in in the process of transformation of an external rule into the child's own method of action during the formation of his voluntary behavior.Only by understanding the impact of an adult over a child, it is possible to ensure a right course in the development of his personality.

Ключевые слова

Развитие личности, присвоение знания ребенком, произвольное поведение, мотивация к осознанию.

Сегодня всем понятно, что авторитарные методы обучения и воспитания, требующие от детей формального выполнения правил, не приносят положительных результатов. Нам, взрослым, необходимо менять отношение к детям. Какое отношение со стороны взрослых сделает их умными и добрыми, справедливыми и веселыми, настойчивыми и настоящими? Сегодня механизм формирования личности дает сбои. Когда и как нарабатывается нужное и ненужное в личности? Можно ли избежать ошибок, развивая ребенка? Что в воспитании требует систематического, постоянного контроля? Как не навредить из благородных побуждений? Множество вопросов встает перед каждым взрослым, будь-то родитель или педагог, когда конкретно перед тобой ребенок, группа, класс и тебе нельзя ошибиться: на тебя смотрят глаза, которые верят и нужно быстро найти правильное решение. А вдруг окажется, что ты как взрослый, формировавший личность ребенка, был неправ. И теперь, через много лет твои ошибки стали личностной проблемой Вовы, Кати и других детей. В данной статье мы попытаемся ответить на некоторые из поставленных вопросов.

Психологию всегда волновала проблема развития личности. Много разных точек зрения на то, когда зарождается личность, и что такое зрелая личность, различны и сами подходы к изучению. Однако, все психологи едины во мнении, что личностью не рождаются, личностью становятся. Именно в социальной среде происходит присвоение ребенком социального опыта, который формирует его как личность. На взрослых лежит большая ответственность за

обеспечение передачи социального опыта. Во-первых, надо хорошо знать, что ты передаешь, т.е. быть носителем опыта. Во-вторых, надо владеть методикой передачи опыта, т.е. знать, как ты это делаешь. У взрослого, который передает знания, умения, навыки, должна быть потребность, желание их передать. И, конечно, взрослому необходимо уметь правильно общаться с ребенком, обеспечивая эмоционально-положительный фон усвоения ребенком социального опыта. А теперь представьте, сколько может быть комбинаций: владеет методикой, мало знает; владеет методикой, много знает, но нет желания передавать свои знания; выполняет свои обязанности по воспитанию и обучению ребенка на формальном уровне и т. д. Конечно, хотелось бы, чтобы каждому ребенку повезло, и возле него находились бы умные, понимающие взрослые, которые знают, как помочь, как избежать ошибок, как выстроить отношения с ребенком, не навредить и правильно сформировать его как личность.

Л.С.Выготский», говоря о сознании как общем знании, которое присваивает ребенок, «врастая» в социальную среду, считал, что при правильном построении таких целенаправленных процессов как обучение и воспитание оно трансформируется в осознание своего поведения, на базе которого в последующем формируется самосознание. В подростковом возрасте самосознание являясь сложным личностным новообразованием, помогает ребенку вступить во взрослую жизнь [2]. Оно свидетельствует о том, что подросток знает себя, умеет критически оценить свои достоинства и недостатки, работает над саморазвитием [3,9].

По утверждению психологов уже на рубеже четырех лет у ребенка появляется направленность поведения как личностная характеристика. Собственное поведение не осознается ребенком, но он уже элементарно, благодаря одобрениям взрослого, понимает, что такое «хорошо» и что такое «плохо», выражает свои желания, закрепляя их в конкретных действиях. Направленность как поведенческий паттерн дошкольника характеризуется соподчинением мотивов [1]. Понимание, за что его хвалят, за что наказывают, способность принимать и следовать определенным правилам поведения дает возможность наработать произвольные действия, выстроить иерархию мотивов с учетом требований взрослого. Осознание зарождается как личностное новообразование только с помощью взрослого, который помогает ребенку учиться «смотреть на себя как бы со стороны», т.е. уметь видеть себя, свое поведение, давать ему оценку [10]. Уже в старшем дошкольном возрасте можно определить основное направление, в котором развивается личность.

Исследования, проведенные под руководством М.И.Лисиной, убедительно показали, что на всех этапах онтогенеза (от рождения до семи лет) общение со взрослым ведет за собой и

направляет психическое развитие ребенка и формирование его личности. Именно в общении возникают новые формы деятельности [6]. Это положение является достаточно традиционным для российской психологии. Однако, в большинстве экспериментальных исследований и теоретических положений взрослый выступает в основном как носитель человеческой деятельности (знаков, способов, норм, правил и пр.). Исследования, проведенные в лаборатории психического развития и воспитания дошкольника НИИ ОПП, г. Москва(Л.И.Галигузовой, А.Е.Лагутиной, Е.О.Смирновой и др.) показали, что именно взрослый передает ребенку интерес к той или иной деятельности, эмоциональное отношение к ней, наполняет ее субъективным смыслом.

Центральной для нашей работы является проблема генезиса произвольного (осознанного) действия и источников его развития. Каким образом возможно превращение внешнего правила в собственный способ действия ребенка? Как оно становится средством осознания своего поведения, приобретая не только содержательные, но и эмоционально-смысловые характеристики? Мы полагаем, что решение этой проблемы следует искать в отношениях ребенка и взрослого.

По нашей гипотезе произвольность формируется в таком взаимодействии ребенка со взрослым, в котором взрослый передает ребенку мотивы и средства деятельности в их единстве. Роль взрослого, таким образом, двояка: с одной стороны он открывает перед ребенком содержание правила, с другой – наделяет его аффективной значимостью.

В исследовании принимали участие 50 дошкольников г. Кишинева, в возрасте от 5 до 6 лет. Детям предлагался целый ряд естественных экспериментальных ситуаций: «Конструктор», «Рисунок», «Игрушка», в ходе которых они выполняли определенные действия по правилам. После каждой экспериментальной ситуации с ребенком проводилась беседа на осознание своего поведения, которое он продемонстрировал в ходе эксперимента: «А ты все правильно делал?» А были ли у тебя ошибки», Тебе трудно было выполнять правила?» « Покажи, как ты их выполнял?» и т.д. Анализ полученных результатов позволил установить уровень произвольности поведения детей и уровень осознания ими своего поведения. В итоге были выявлены 5 групп детей с разным соотношением показателей произвольности и осознанности.

Наибольший интерес для нас представляют две группы (П-О+) и (П+О-), где показатели произвольности и осознанности явно расходятся. Эти группы детей существенно различались и по характеру поведения в экспериментальных ситуациях. Дети 2-ой группы (П+О-) без труда выполняли все ограничительные правила, были спокойны и равнодушны, но не

справлялись с самостоятельной стороной заданий. Дети 1-ой группы (П-О+) напротив, были очень эмоциональны, неусидчивы, с большим трудом выполняли ограничительные правила и часто их нарушали, но хорошо выполняли активные нерегламентированные действия.

На втором этапе исследования мы ввели дополнительные приемы (беседа со взрослым и дополнительная мотивация), чтобы повысить произвольность и осознанность поведения.

Процент случаев различного влияния беседы
на показатели произвольности в разных группах детей
(в сумме по всем методикам)

Группа	**П+О+**	**П+О-**	**П-О+**	**П-О-**	**Неустойчивые**
Увеличение	50	16	80	74	48
Отсутствие изменения	40	66	12	13	25
уменьшение	10	18	8	13	27

Как можно видеть из таблицы, максимальное увеличение показателей произвольности после беседы произошло в группе (П-О+). После беседы эти дети демонстрировали большую сосредоточенность и внимание к своим действиям. В других группах также произошли существенные сдвиги в показателях произвольности. Единственная группа, в которой практически не произошло никаких изменений, была группа (П+О-). Вопреки нашим ожиданиям, на детей с низкой осознанностью беседа со взрослым не имела никакого влияния.

Введение дополнительной мотивации в целом оказало положительное воздействие на показатели произвольности и осознанности детей. У большинства из них вместе с желанием все делать правильно повысилась требовательность к себе, и увеличились средства самоконтроля. Дети придумывали всевозможные действия, помогающие выполнить ограничительные правила: обнимали листок бумаги, боясь дотронуться до него, прикасались к нему щекой, кончиком языка, дули на него, прятали руки, запрещая им нарушать правила. У большинства детей усиление значимости правила повысило их сосредоточенность на собственных действиях, позволило лучше контролировать и более адекватно оценивать их.

Однако введение дополнительной мотивации по-разному отразилось на произвольности и осознанности поведения у разных детей. Максимальные сдвиги наблюдались у детей группы (

П-О+). А в группе с низкой осознанностью и высокой произвольностью (П+О-) никаких позитивных сдвигов не произошло. Напротив, обещание награды и почетного звания «помощника» дезорганизовывало поведение детей, и они напряженно смотрели на взрослого, ожидая его указаний, пытаясь угадать, что от них требуется.

Таким образом, использованные в эксперименте приемы имели разное воздействие на разных детей. В тех случаях, когда дошкольники выделяли свои действия и действия партнера и могли соотнести их с правилом, беседа со взрослым и дополнительная мотивация оказали существенное позитивное влияние на их произвольность и осознанность. Если же дети не замечали своих (или чужих) действий и не могли оценить их с точки зрения правила, те же воздействия взрослого никакого результата не имели.

Для детей группы (П+О-) воздействия взрослого, использованные в работе, оказались совершенно не действенными. Простого введения дополнительного мотива, а тем более беседы, оказалось явно не достаточным. Заторможенность этих детей в равной мере касалась их эмоционально-волевой сферы и их осознания. Сниженный уровень мотивации порождал сниженный уровень осознания своего поведения.

Мы полагаем, что формальное неосмысленное подчинение инструкциям взрослого, которое демонстрировали дети данной группы, без осознания целей и средств собственных действий нельзя считать истинно произвольным поведением, и что данный вариант представляет собой отклонение от нормального развития произвольности. Поднять уровень осознанности собственных действий у этих детей и сделать их поведение действительно произвольным возможно только через особую и длительную психолого-педагогическую, коррекционную работу, направленную на осмысление и осознание собственных действий.

Коррекционные занятия проводились с наиболее пассивными и заторможенными дошкольниками (П+О-). Основная цель взрослого, работающего с данными дошкольниками – вызвать интерес детей к самостоятельным предметным действиям. В качестве исходного материала может быть любое действие, которое нужно освоить по определенному правилу, включающему ряд последовательных операций. Коррекционные воздействия взрослого имеют два основных направления: 1) придать действиям ребенка эмоциональный заряд, сделать их субъективно-значимыми и увлекательными; 2) направить сознание ребенка на собственные действия – их последовательность, конкретные операции, свои успехи и просчеты. Роль взрослого заключается в подробном объяснении каждой мелкой операции и эмоциональной включенности.

Задача совместной работы взрослого и ребенка заключается в построении образа действия ребенка. Важно, чтобы ребенок смог представить всю деятельность в целом, предвидеть следующий ее шаг и оценить свои успехи сам. После каждого занятия следует проводить беседу с ребенком, спрашивая его: « Все ли у него получилось, правильно ли он выполнял действие, были ли ошибки». Эти вопросы нужны для того, чтобы дети еще раз вернулись к своим действиям. Мысленно представили их и осмыслили каждую операцию в контексте целого действия. В нашем случае на протяжении занятий повышался интерес детей к выполняемым действиям. Первый всплеск такого интереса совпал с моментом, когда дети сами обнаруживали свои успехи и промахи. Они как бы « открывали» смысл и способ действий. Это сразу отражалось в мимике и в поведении; в глазах появлялся блеск, они улыбались, а если видели ошибку, то пытались ее исправить. Здесь обычно появляются первые высказывания о желании ребенка: «Хочу еще вырезать. Хочу снова заниматься». После этого интерес к данной деятельности быстро нарастал. Увидев взрослого, дети подбегали к нему и требовали, чтобы он с ними занимался.

Детям необходимы длительные занятия, в рамках которых следует поддерживать каждый их успех . Взрослый должен уметь направлять действия показом или подсказкой, побуждая ребенка к их осознанию. Особого поощрения заслуживают самостоятельные критические оценки детьми собственных действий. Примерно через месяц занятий поведение детей в корне меняется. Они по собственной инициативе выполняют предложенные им когда-то действия, стараются не допускать ошибок, учат других детей, не включенных в эксперимент, как нужно выполнять действия, развернуто объясняя смысл каждой операции. Помощь и поддержка взрослого в этих случаях, как правило, уже не нужна.

Контрольный срез показал, что уровни произвольности и осознанности существенно изменились. Особенно возросли показатели осознанности. Характер поведения детей до коррекционных занятий и после принципиально изменился. Никакой заторможенности и пассивности уже не наблюдалось, чувствовался явный интерес к предложенным действиям, выполнение действий не вызывало затруднений. Полученные результаты свидетельствуют о том, что был сформирован образ собственных действий ребенка, включающий и содержательные и эмоционально-смысловые моменты. В результате поведение детей стало осознанным и осмысленным не только в экспериментальной ситуации, но и за ее пределами.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило наше исходное положение о том, что произвольность в дошкольном возрасте формируется в таком взаимодействии со взрослым, в котором взрослый передает смысл и средства деятельности в их единстве.

По итогам нашего исследования можно выделить два пути развития произвольного поведения. В одном случае это чисто внешнее, исполнительское нормативное поведение. В другом - осознанное и осмысленное личное действие. Мы полагаем, что только во втором случае можно говорить о развитии истинной произвольности, как качестве личности. В этой связи трудно согласиться с утверждениями, что произвольное поведение начинается с выполнения требований взрослого [4]. Если эти требования остаются неосознанными и бессознательными для ребенка, если они не становятся мотивом его действий, говорить о действительной личностной произвольности нельзя, даже при наличии их выполнения. Истинно произвольное действие начинается с осознания средств овладения собой, которое возможно только тогда, когда это средство становится предметом деятельности ребенка. Усиление субъективной значимости действия повышает его произвольность лишь в том случае, если способ действия открыт ребенку и если такое усиление увеличивает аффективную значимость правила, как способа собственного действия. Если же дополнительный мотив оказывается внешним по отношению к способу, он не оказывает никакого положительного влияния на произвольность поведения ребенка.

Зарождение истинной произвольности происходит в особом взаимодействии со взрослым, направленным на построение образа действий ребенка. Этот образ представляет собой единство содержательных и эмоционально-смысловых моментов. Взрослый дает ребенку почувствовать и осознать себя, свое действие. Вне опоры на отношение взрослого ребенок не может знать, что и как он делает. Отношение взрослого к правилу наделяет это правило аффективной притягательностью и побудительной валентностью, превращает его в мотив собственных действий ребенка. Это взаимодействие выводит осознание ребенка за пределы наличной ситуации и позволяет взглянуть на собственное поведение с точки зрения некоторой внеситуативной нормы (в нашем случае правила действия). Осознание и принятие правила делает поведение ребенка осознанным и произвольным.

В этом взаимодействии взрослый выступает перед ребенком в двух ипостасях. С одной стороны – это конкретная и уникальная личность, со своим индивидуальным и эмоциональным отношением, с другой – это носитель культурных образцов и способов человеческой деятельности. Совмещение этих двух полюсов в обращенности взрослого к ребенку делает

возможным передачу содержательного и эмоционально-смыслового аспектов действия в единстве, что и продвигает ребенка на новый уровень развития произвольности.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В основе произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте лежит осознание собственных действий и соотношение их с правилом.
2. Введение дополнительной мотивации ведет к осознанию собственных действий и к повышению произвольности поведения лишь в тех случаях, когда способ действия открыт ребенку и имеет для него субъективную значимость.
3. Формальное выполнение правил без их осознания и понимания смысла своих действий нельзя считать истинно произвольным поведением.

Библиография:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. //Психология развития. Санкт-Петербург, 2001,с.257-272.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва: Эксмо, 2006.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Москва: МГУ, 2005.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Автореферат докт. Диссертации. М., 1989.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – Москва, Санкт-Петербург: Питер, 2009.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Москва: ПОР, 2001.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов/ Сост. Куликов А.В. СПБ., 2000.
9. Психология личности. тексты. Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А. Пузырея.М., 1992.
10. Смирнова Е.О. Детская психология. Москва, Санкт-Петербург, 2009.