

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФОРМ ОБЩЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Галина Михайловна Шашлова

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

kolosova_g@inbox.ru

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ работ психологов, рассматривающих особенности коммуникативной линии развития в раннем онтогенезе. Характеризуются соответствующие возрасту формы общения дошкольников, как разновидности коммуникативной деятельности и механизмы их возникновения. Предлагаются пути развития внеситуативно-личностной формы общения у детей старшего дошкольного возраста, посредством использования художественных литературных произведений.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, содержание общения, формы общения, внеситуативно-личностная форма общения, восприятие художественных литературных произведений.

LITERARY WORKS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATION FORMS IN CHILDREN

G. M. Shashlova

candidate of psychology, associate professor of the Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University

Abstract: The article presents a theoretical analysis of the works of psychologists who consider the features of the communicative line of development in early ontogenesis. The age-appropriate forms of communication of preschoolers are characterized as a variety of communicative activity and the mechanisms of their occurrence. The ways of development of non-situational-personal forms of communication in older preschool children through the use of artistic literary works are proposed.

Key words: communicative activity, content of communication, forms of communication, extra-situational and personal form of communication, perception of literary works.

Развитие соответствующих возрасту форм общения чрезвычайно актуальная проблема возрастной и педагогической психологии. Познавательное и личностное становление ребенка тесно связано с коммуникативной линией развития.

В большинстве возрастно-психологических исследований авторы, вслед за М.И. Лисиной, представляют общение как коммуникативную деятельность. Выделяя в общении все признаки деятельности, М.И. Лисина с целью изучения онтогенеза общения, анализирует коммуникативную деятельность, определяя ее

предмет (объект), потребности и мотивы, разновидности составляющих ее действий и операций.

Потребность в общении связана с продуктами этой деятельности. Результатом любого общения является часто неосознаваемое стремление познать, оценить другого человека, партнера по общению, а через него познать и оценить самого себя. Такая потребность в чистом виде ощущается, как страдание от одиночества, как интерес к другим людям, как желание рассказать кому-то о себе, но уровня сознания она достигает в значительно измененном виде. В лаборатории М.И. Лисиной установлено, что ребенок стремится к общению с взрослыми для удовлетворения трех видов потребностей. Во-первых, это потребность во впечатлениях, которая порождает познавательные мотивы, опредмечиваясь во взрослом – носителе сведений, организаторе новых впечатлений ребенка; во-вторых, – потребность в активном функционировании, дающая начало группе деловых мотивов, которым соответствует взрослый – партнер по совместной практической деятельности, помощник и образец выполнения действий. Эти две потребности играют служебную роль, конечное же удовлетворение в общении получает третья базовая потребность – в признании и поддержке, которая на основе личностных мотивов персонифицируется во взрослом как особой личности, члене общества [1].

Следовательно, мотивы общения – это те качества самого индивида и других людей, ради познания и оценки которых он вступает во взаимодействие. Обращаясь за помощью к взрослым, ребенок вступает в общение с ними, в процессе которого взрослые проявляют те или иные свои качества и в следующий раз ребенок вступает в контакт с этим (или другим) взрослым ради этого их качества, уже заранее рассчитывая на него.

На основании развития потребностей и мотивов общения можно судить об уровне развития коммуникативной деятельности. От рождения до семи лет, показателями наличия у ребенка деятельности, направленной на удовлетворение потребности в общении с взрослым являются: внимание и интерес к взрослому; положительные эмоции при восприятии его воздействий; инициативные акты

ребенка, объектом которых является взрослый; чувствительность детей к оценке взрослыми их действий.

В развитии коммуникативной деятельности дошкольника М.И. Лисина выделяет четыре формы общения. Их становление связано с развитием ведущих деятельностей и различным содержанием взаимодействия ребенка с предметным и социальным миром.

Первой в онтогенезе возникает ситуативно-личностная форма общения (непосредственно-эмоциональная). Она удовлетворяет потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослого. Ребенок радуется всякому знаку внимания со стороны взрослого. Это очень важно в дальнейшем для установления контактов с любым человеком. К концу первого полугодия формирование ситуативно-личностной формы общения завершается, но она продолжает существовать и развиваться в других видах общения.

Во втором полугодии развивается ситуативно-деловая форма общения, связанная с удовлетворением потребности ребенка в сотрудничестве с взрослым. Данная потребность реализуется в совместной деятельности с взрослым, который выступает образцом для подражания, экспертом по оценке умений и знаний ребенка. Эта форма общения доминирует у ребенка от полугода до трех лет.

В возрасте 4-5 лет, когда уже хорошо развита речь и ребенок может говорить с взрослым на отвлеченные темы, возникает внеситуативно-познавательная форма общения. Она преобладает у детей до 5-6 лет в их деятельности по ознакомлению с физическим миром. Ребенок при этом испытывает не только потребность во внимании и сотрудничестве, но, главное – в уважении взрослого. Дети в этот период ориентированы на похвалу и не способны конструктивно реагировать на замечания взрослых, воспринимая их как личную обиду. Взрослый на этом этапе развития общения становится интересным ребенку, если является эрудитом в области предметного мира.

До 6-7-лет, пока ведущей деятельностью остается игра, развивается внеситуативно-личностная форма общения. В ней дети проявляют основной

интерес к взаимоотношениям людей и на основе личностных мотивов общения, дети осваивают правила поведения в социальном мире, постигают его законы и взаимосвязи.

М.И. Лисина и сотрудники ее лаборатории изучали то, как происходит запуск механизма развития новых форм общения. Исследователи выяснили, что какая-то одна форма общения будет актуальной до тех пор, пока ей соответствует определенное содержание. Но это равновесие между формой и содержанием общения в детском возрасте очень нестойкое. Ребенок растет, развивается, его отношения с окружающими людьми усложняются и в какой-то момент содержание общения приходит в противоречие с наличной формой общения и ее заменяет новая форма.

Согласно этим данным, мы предполагаем, что в те моменты жизни детей, когда предстоит смена ведущей деятельности и обслуживающей ее формы общения, значение приобретают социальные воздействия взрослого, позволяющие своевременно задать зону ближайшего коммуникативного развития ребенка посредством инициации нового содержания общения [2].

Развитие у дошкольников соответствующих возрасту форм общения во многом обусловлено содержанием их взаимодействия со значимыми взрослыми, к которым они испытывают уважение, симпатию. С.В. Корницкая установила, что расположение ребенка к взрослому возникает в том случае, если есть соответствие между уровнем потребности в общении, которого он достиг, и реальным содержанием их общения. Старший дошкольник, по мнению автора, стремится извлекать из различных тем обсуждения с взрослыми личностные моменты сопереживания и взаимопонимания [3].

Е.О. Смирнова рассматривает условия формирования в старшем дошкольном возрасте внеситуативно-личностного общения. По мнению автора, для развития этой формы общения вначале дошкольнику необходимо предложить такой тип взаимодействия, которым он уже хорошо владеет (игра, продуктивные виды деятельности и др.). При этом взрослый создает ситуации, требующие от ребенка оценки своих действий, поступков с позиций «хорошо-

плохо», «добрый-злой», щедрый-жадный» и др. Наряду с этим, происходит обсуждение с детьми событий их жизни, их мнений, предпочтений по тем или иным вопросам. Е.О. Смирнова считает, что при наличии такого содержания общения дошкольника с взрослым происходит зарождение новой потребности в общении – во взаимопонимании, сопереживании взрослого. При этом старший партнер становится для ребенка центром ситуации, эталоном, с которым он согласует свои мнения и оценки. Вновь возникшая потребность порождает личностные мотивы в общении и ребенок, вступая в контакт с любым взрослым «рассчитывает» получить знания о самых разнообразных явлениях социальной действительности, о различных человеческих качествах и отношениях. В результате ребенок постепенно усваивает этические нормы человеческого поведения, начинает осознавать себя, свои качества, оценивать свои поступки [4; 5].

Описанный выше, на основе данных Е.О. Смирновой, процесс развития внеситуативно-личностной формы общения предполагает первоначальное расположение ребенка к взрослому и формирование соответствующих возрасту потребностей в общении. По нашему мнению, это возможно реализовать только при своевременной переориентации содержания общения взрослого с ребенком.

Наблюдения за свободным взаимодействием детей, анализ качественного состава их высказываний о себе и о своем сверстнике с целью выявления особенностей осознания дошкольниками мотивации собственных действий и действий партнера по общению показали, что в свободном общении дошкольников представления о своих внутренних качествах и качествах сверстника выражены незначительно. Дети способны к дифференциации внешних, ситуативных и внутренних, мотивационных аспектов действий, как собственных, так и другого ребенка. Однако, осознание мотивации – сложная, практически невыполнимая, для дошкольников задача. В связи с этим, для осознания внутренней субъективной жизни своей и другого человека, лежащего в основе межличностного понимания и субъективных отношений, ребенку необходима специальная помощь взрослого. Одним из путей работы в этом

направлении может быть развитие внеситуативных высказываний детей, способствующих проникновению во внутреннюю жизнь свою и другого человека, выражающихся в сообщениях о предпочтениях ребенка, в его интересе к состояниям и предпочтениям другого человека.

Средством развития соответствующих возрасту форм общения и, в частности внеситуативно-личностной формы общения в старшем дошкольном возрасте, могут стать художественные литературные произведения.

Для того, чтобы правильно понять художественное произведение, ребенок должен отнестись к нему как к образу, как к изображению реальных предметов и явлений.

В работах отечественных психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, С.Л. Рубинштейна, Л.П. Стрелковой, Б.М. Теплова и др. показано, что у детей дошкольного возраста есть целый ряд возрастных приобретений для продуктивного восприятия художественных произведений. Развитие воображения и наглядно-образного мышления, становление личного сознания у детей к концу дошкольного возраста позволяют им воссоздавать и переживать образы, понимать идейное содержание произведений, сопереживать, сочувствовать их персонажам и др. [6; 7; 8 и др.]

А.В. Запорожец отмечает, что восприятие художественного произведения «требуется, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях героев, пережил их радости и печали. Такого рода активность чрезвычайно расширяет сферу духовной жизни человека, имеет значение для его умственного и нравственного развития. Важнейший сдвиг, происходящий в дошкольном возрасте, как раз и заключается в развитии способности мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. Слушание рассказа, сказки имеет значение для формирования нового вида внутренней психической активности, без которой невозможна никакая творческая деятельность. Четкая фабула, драматизированное изображение событий художественного произведения способствует тому, чтобы ребенок вошел в круг воображаемых обстоятельств, стал мысленно

содействовать героям произведения. Восприятие художественного произведения носит у дошкольника чрезвычайно активный характер: ребенок ставит себя на место героя, мысленно действует вместе с ним, борется с его врагами и др.» [7, с. 71-72].

В нашей практической работе с детьми старшего дошкольного возраста инициация нового содержания общения с целью развития внеситуативно-личностной формы общения и соответствующей ей потребности во взаимопонимании, сопереживании с взрослым, происходило на основе совместной художественно-речевой деятельности. Эта деятельность предполагает не только чтение и восприятие художественного произведения, но и комплекс других действий, связанных с кропотливой работой, опирающейся на подробный анализ содержания воспринятого произведения.

Занятия проводятся в группе детей. Используются только те литературные источники, в которых отражаются реалистичные ситуации, из детской жизни [9]. Прочитав тот или иной рассказ, взрослый начинает обсуждать с детьми его содержание. Прежде всего, в центре внимания оказываются подробности конфликтов, которые возникают между персонажами, особенности их взаимоотношений, отдельные поступки героев художественного произведения и др. («О чем говорится в рассказе?»; «О ком этот рассказ?»; «Попробуй вспомнить и последовательно пересказать то, какие события происходили с детьми?»; «Кто из героев рассказа больше всего понравился?»; «Почему?»; «На кого хотелось бы быть похожим?» и др.). Если дети затрудняются ответить на предлагаемые вопросы, взрослый высказывает свое мнение и аргументирует его. Далее можно продолжить обсуждение ситуации рассматриваемого рассказа, либо предлагается другая история для обсуждения. Важно, чтобы каждый ребенок сам попытался осмыслить и оценить человеческие поступки и отношения. Для этого взрослый поощряет высказывания детей, всемерно показывает свою заинтересованность в них.

Постепенно беседу переводят с обсуждения конкретного случая, описанного в книге, к какой-либо теме, касающейся жизни ребенка и его

сверстников («Кого из ваших друзей напоминают персонажи книги?»; «Как бы они поступили в той или иной ситуации?»; «Как бы ты поступил на месте...?» и др.). На этом этапе беседы взрослый акцентирует внимание ребенка на том, что в его жизни, в его отношениях со сверстниками могут возникать те же проблемы, трудности или комичные ситуации, о которых написано в книге. При этом успех обсуждения во многом определяется позицией взрослого, его аутентичностью, тем, как он высказывает свое мнение о событиях, происходящих в группе детей, насколько искренне он рассказывает о себе, о своих знакомых.

Важно, чтобы тема разговора оставалась постоянной на протяжении всего занятия, поэтому, как правило, заранее продумываются и подготавливаются несколько тем, связанных с реальной жизнью ребенка. Это могут быть беседы о поступках детей (о доброте, обидах, страхах, упрямстве, щедрости и др.), о событиях из жизни ребенка (поход в зоопарк, просмотр фильма, поездка на море и др.), о различных профессиях. Продолжительность беседы зависит от желания ребенка. Если он начинает тяготиться разговором, лучше его прекратить или перевести в игру.

Эффективнее такие занятия будут протекать, если психолог знает исходный уровень развития коммуникативной деятельности детей, который можно выявить с помощью методики У. Бижу и Д. Баера в модификации А.Г. Рузской «Игра в телевизор». Процедура заключается в том, что детям предлагается в течение нескольких дней, с помощью импровизированного «пульта телевизора» (с 5 кнопками) выбирать интересующие их формы взаимодействия с взрослым: 1) посмотреть на механическую игрушку; 2) увидеть улыбающегося взрослого; 3) поиграть в игрушку, которую предлагает взрослый; 4) послушать сказку; 5) поговорить с взрослым на темы, касающиеся самого ребенка, его жизни. О том, какая форма общения является более привлекательной для ребенка можно судить по количеству нажатий на ту или иную кнопку [1].

Если у детей отсутствуют предпосылки внеситуативно-личностной формы общения, то можно провести необходимую подготовительную работу. Она

заключается в создании условий для оценки и осознания детьми своих действий и поступков. С дошкольниками организуют какой-либо, хорошо знакомый им вид продуктивной деятельности (лепка, аппликация, конструирование, рисование и др.), по итогам которой взрослый просит каждого ребенка оценить собственные умения и достижения, сравнить свои работы с работами сверстников, выбрать самые лучшие, отметить недостатки других. Тем самым ребенок учится объективно сравнивать собственные умения с умениями сверстников, формулировать и обосновывать свои оценки, сопоставлять свое мнение с мнениями других. Взрослый при этом, ненавязчиво, не подавляя инициативу ребенка, высказывает и обосновывает свое отношение к результатам детской деятельности.

Появление мотивационного компонента общения дошкольников с взрослым на личностные темы в ходе обсуждения литературных произведений можно наблюдать по хорошему настроению ребенка, сосредоточенности, активности, по времени, в течение которого ребенок хочет общаться, а также инициации ребенком подобных ситуаций общения с взрослым при каждой новой встрече.

Опыт показывает, что время речевого личностного общения постепенно увеличивается, через 2-3 месяца дети проявляют готовность к такому общению без ограничений. Это свидетельствует о том, что старая форма общения вытеснена новым содержанием и новая форма общения успешно развивается.

Таким образом, в ходе практической работы с детьми старшего дошкольного возраста удалось установить эффективность использования художественных литературных произведений с целью развития внеситуативно-личностной формы общения.

Библиографический список

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Ружской. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 17-165.
2. Шашлова Г.М. Содержание общения ребенка со взрослым в период кризиса семи лет: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000.
3. Корницкая С.В. Влияние содержания общения со взрослым на отношение к нему ребенка: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1975.

4. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. М.: Просвещение, 1992.
5. Смирнова Е.О. О возможности формирования внеситуативно-личностного общения в условиях детского сада // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1979. С. 83-87.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Просвещение. 1991.
7. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 66-77.
8. Стрелкова Л.П. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986. С. 70-99.
9. Носов Н.Н. Большая книга рассказов. М.: Махаон, Азбука-Аттикус, 2016. 208 с.