

Панько Елизавета Александровна, профессор кафедры общей и детской психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. С отличием окончила факультет дошкольного воспитания Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. Работала методис- том гороно и преподавателем педагогики и психологии на севере Урала (г. Краснотурьинск).

Автор 19 книг, более 300 научных, научно-методических и учебных работ по проблемам детской и педагогической психологии, психологии высшей школы, четырех учебных видеофильмов. Научный руководитель программы дошкольного образования «Пралеска», Награждена знаком «Отличник народного образования» Беларуси, медалью ВДНХ СССР. Дважды (в 2002 и 2005 гг.) Американским биографическим институтом присваивалось звание «Женщина года», а в 2004 г. «Женщина XXI столетия».

Области основных научных интересов: психология личности и деятельности педагога, педагогическое взаимодействие, дошкольное образование, одаренные дети, преемственность детского сада и школы.

ВОСПИТАТЕЛЬ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: психология

КОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕН

ISBN 985-6775-19-1
9789856775195

9 789856 775195

Минск

УДК 159.9:373.2(072.2)
ББК 74.1я721 П16

*Светлой памяти моих дорогих родителей,
Анастасии Моисеевны и Александра
Павловича Бондаренко*

Рецензенты: кандидат
психологических наук, доцент *А. Б. Широкова*; заместитель
заведующего по ОД ДУ № 92 г. Минска *Л. К. Ладутько*

От автора

Панько, Е. А.

П16 Воспитатель дошкольного учреждения: Психология: пособие для педагогов дошкол. учреждений: 2-е изд., перераб. и доп. / Е. А. Панько. — Мн.: Зорны верасень, 2006. — 264 с.

ISBN 985-6775-19-1.

Эта книга о педагоге детского сада, психологии его личности и деятельности. Автор знакомит читателя с достижениями данного направления психологической науки. Особое внимание уделено гуманизации педагогического взаимодействия воспитателя с детьми и родителями. Предложен также материал для самоанализа и профессионального самообразования.

Адресована воспитателям дошкольного учреждения, а также будущим педагогам, специализирующимся в области дошкольного образования.

УДК 159.9:373.2(072.2)
ББК 74.1я721

ISBN 985-6775-19-1

© Панько Е. А., 2006 ©
Оформление. ЧУП «Зорны
верасень», 2006

Как важен, непрост и многогранен труд воспитателя! Именно он, воспитатель, является первым педагогом, которому доверена благородная миссия – воспитание и обучение ребенка, именно он ответствен за развитие человека в период, когда особенно интенсивно формируется психика, зарождаются зачатки творчества, самосознания, активно развивается речь, чувства, интеллект.

Сегодня мы стремимся гуманизировать процесс воспитания в дошкольном учреждении с тем, чтобы сформировать гармонически развитую личность. В новых программах воспитания и обучения дошкольников эта цель главная, основная. К числу таких программ относится и белорусская «Пралеска», над созданием которой мне довелось работать совместно с коллегами.

Как бы ни были светлы и заманчивы идеи, заложенные в гуманистических программах, все зависит от того, сможет ли осуществить, реализовать их *воспитатель*. Будут ли успешны первые шаги ребенка в освоении общечеловеческих и национальных ценностей, ростки какой личности появятся в маленьком, таком еще хрупком человечке, насколько творческим, здоровым он станет, – все это во многом определяется тем, кто является «садовником» в детском саду, кто ведет ребенка за руку в эти годы.

Психология воспитателя дошкольного учреждения – молодая ветвь педагогической психологии. Хотелось познакомить прежде всего педагогов дошкольных учреждений с имеющимися достижениями этого направления психологической науки, поделиться с ними знаниями, наблюдениями, приобретенными в ходе исследования данной проблемы, которая вот уже более двадцати лет притягивает к себе, волнует, является, пожалуй, главной в нашей научной деятельности. Хочется надеяться, что предложенный материал поможет читателю глубже, полнее осмыслить собственную педагогическую деятельность, отыскать свою тропу к мастерству, профессионализму, творчеству.

И хотя чтение книги предполагает наличие определенного опыта педагогической работы и некоторых психологических зна-

ний, думается, пользу при знакомстве с ней могут извлечь и будущие педагоги, специализирующиеся в области дошкольного образования, и учителя начальных классов, особенно те, кто работает с самыми маленькими учениками – шестилетками.

Появление новой книги – это важное событие для автора. Хочу поблагодарить тех, кто помогал ее рождению, прежде и особо мою дорогую маму. Это она, педагог по образованию (учитель химии) и призванию, работавшая в годы войны в тылу воспитателем детского сада, «заразила» меня своим интересом к педагогической деятельности, любовью к детям, во многом определила мой выбор специальности. Она была первым читателем и критиком моих книг о дошкольнике и о тех, кто его воспитывает. До последних дней она болела за наше дошкольное дело, за «Пралеску». Ее советы помогают и сейчас устоять в такой непростой жизни.

Большая благодарность педагогам и руководителям дошкольных учреждений, методистам, в результате сотрудничества и общения с которыми появилась эта книга. Хочу выразить глубокую признательность коллегам – членам кафедры общей и детской психологии БГПУ им. М. Танка (заведующий кафедрой Я. П. Коломинский), с которыми обсуждались отдельные теоретические и практические вопросы. Моя благодарность аспирантам и студентам, участвовавшим в сборе эмпирического материала в детских садах при выполнении курсовых и дипломных работ, а также членам руководимой в течение многих лет студенческой научной лаборатории «Психология воспитателя».

Раздел I ПРОФЕССИЯ

ВОСПИТАТЕЛЬ

Глава 1. ЛИЧНОСТЬ ВОСПИТЫВАЕТСЯ ЛИЧНОСТЬЮ

1.1. О личностных качествах, значимых в педагогической деятельности

Великий педагог К. Д. Ушинский писал, что в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника – человека. И ни уставы, ни программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личность в деле воспитания. Только личность может воздействовать на развитие и определение личности, только характером можно сформировать характер. Педагогический опыт многих поколений учителей и воспитателей, специальные исследования еще и еще раз убеждают нас в этом. В педагогическом деле, пожалуй, как ни в каком другом, личность самого педагога имеет особо важное, первостепенное значение. Личность воспитывается личностью.

Вот почему, хотя главная тема, о которой пойдет речь, – деятельность воспитателя, начать ее мы хотим с самого воспитателя, его личности. Она многогранна. *Какие же из его личностных качеств особенно значимы для педагогической деятельности, без которых воспитатель не может состояться?*

Известный педагог XVIII в. И. Г. Песталоцци считал необходимым, чтобы отношения воспитателя к детям были чисто родительские, совершенно подобные истинным семейным отношениям. «На этом я строил свои планы. С раннего утра до самой ночи, все время, – писал классик

Гл. 1. Личность воспитывается личностью

педагогической мысли, — мои дети должны были видеть на моем лице и догадываться по моим губам, что всем сердцем я с ними, что их счастье — мое счастье, а их радость — моя радость»¹. На наличие у воспитателя любви к детям, внутреннего единения с ними, высоких нравственных качеств указывали и другие педагоги многих стран мира. Так, прогрессивный деятель образования Франции конца XIX- начала XX в. П. Кергомар, характеризуя условия, в которых возможен успех в деятельности воспитателя, его авторитет у детей, пишет: «Как только он (ребенок — Е. П.) поймет, что мы в одно и то же время добры и сильны, что мы заботимся о нем разумно и с любовью, он побежден и отныне всецело находится под нашим влиянием»². Ею же делается (в контексте гуманизации) попытка раскрыть и саму суть чувства любви воспитателя к детям. Это чувство, по мнению видного теоретика дошкольного воспитания, должно носить прежде всего «деятельностный» характер. Оно предполагает постоянное изучение потребностей, способностей, стремлений ребенка и вместе с тем настойчивое усилие создать обстановку, где бы удовлетворялись его стремления. Любить ребенка, считает П. Кергомар, — это значит быть убежденной в своей обязанности дать ему сумму счастья, на которое он имеет право, довести до полного расцвета все его добрые задатки; любить ребенка — значит и охранять его, потому что он еще слаб, уважать его. Это сложное понятие «любовь к ребенку» включает и проявление доверия к воспитанникам, веры в них, а также самосовершенствование, облагораживание педагога, с целью стать достойным ребенка³. Последние «составляющие любви к детям», по П. Кергомар, хотелось бы выделить особо. В них, на наш взгляд, особенно явно просматривается гума

¹ Песталоцци И. Г. Избр. пед. произв.: В 3 т. М., 1963. Т.2. С.138.

² Кергомар П. Дошкольное воспитание и детские сады во Франции. Материнские школы // История дошкольной зарубежной педагогики. Хрестоматия. М.: Просвещение, 1974. С. 360.

³ Там же. С. 374.

1.1. О личностных качествах, значимых в педагогической деятельности

нистическое отношение к ребенку как к субъекту деятельности; взаимодействие же с ним рассматривается как процесс, где активны обе стороны, влияющий как на ребенка, так и на воспитывающего его взрослого, что так значимо и для сегодняшнего личностно ориентированного воспитателя.

Прошли годы, но и сегодня неизменными составляющими успешной деятельности воспитателя являются *педагогическая направленность, повернутость своего «Я» к другим людям, любовь к детям*. Эти качества характерны как для опытных мастеров, так и для молодых педагогов, чье призвание — работа с детьми. Их любовь не слепая и не только к избранным, а к каждому воспитаннику — и к тем, кто уверенно заявляет о себе, чьи способности уже сейчас заметны, и к застенчивым, робким, чьи задатки пока еще не раскрыты, к покладистому и к трудному. И еще одна особенность — их чувство любви к детям тесно переплетается с эмпатией — способностью не только осознавать характер эмоционального состояния другого, но и откликаться на переживания, сочувствовать и подстраиваться под него.

—

Дети мне очень нравятся. Я не могу смотреть на них равнодушно. Чем сложнее, тяжелее ребенок — тем любопытнее, интереснее мне. Если грустят — мне жалко, почему грустят? Нравится с ними общаться. С течением времени они так прогрессируют в своем развитии, что я поражаюсь. Я их люблю. И толстеньких, и сопливых, и гнусавых... Когда я вижу, как они мне подражают, так тепло на душе... (Н. А. Р-ва, педагог 20 лет).

Конечно, атмосфера в семье накладывает отпечаток на детскую душу, поведение ребенка. Бывают дети и грустными, и раздражительными, даже агрессивными. А мне надо сделать так, чтобы хотя бы несколько часов, которые малыши проводят под моим крылом, ничем не были омрачены, чтобы каждый из них чаще улыбался. Мои «выпускники» в этом году пошли в школу. Бывает, идут после уроков, когда я с маленькими ребятками на прогулке, — и стремятся ко мне. Сколько радости в глазах от нашей встречи! В такие минуты я чувствую себя счастливой... (С. А. Сяленя, дипломантка республиканского конкурса «Педагог года». Из интервью с журналистом «Пралески»).

Гл. 1. Личность воспитывается личностью

Ответной любовью, особой привязанностью платят дети таким воспитателям...

Педагогическая направленность часто проявляется в вере воспитателя в своих питомцев, в возможность достижения близких и более отдаленных перспектив своей профессиональной деятельности. Это качество, без которого сложно, а порой и невозможно преодолеть встречающиеся трудности, подняться с детьми на ступеньку выше, подарить им счастье. Вера способствует раскрытию личностного потенциала воспитанников и нахождению эффективных способов взаимодействия с ними¹.

Профессию воспитателя детского сада можно отнести, согласно классификации Е. А. Климова, к сложным – *гно-стико-преобразующим*. В ней есть элементы как гностической, так и преобразующей деятельности. Успеху в гностической деятельности способствуют, как известно, *интерес к свойствам определенных объектов* (в данном случае к ребенку), *высокая работоспособность соответствующих органов, психологическая и социально-психологическая наблюдательность*. Эти качества помогают выявить намечающиеся тенденции в развитии личности и познавательной сферы ребенка, определить эффективность использования в работе методов, приемов, отыскать «изюминку» в каждом ребенке, определить характер, особенности отдельного воспитанника и детской группы в целом. Эти качества способствуют выявлению эмоционального климата ребенка не только в группе сверстников, но и в семье, помогают вскрыть позитивные и негативные стороны своего профессионального «Я»...

Преобразующая деятельность воспитателя требует *склонности к практическому влиянию на окружающую среду, интереса к процессу и результату этого влияния*. Наличие этих качеств облегчает овладение педагогической специальностью, мастерством, от них во многом зависит успех. С ними связаны в зна

¹ Подробнее об этом см. в главе «Педагогическое взаимодействие воспитателя детского сада».

1.1. О личностных качествах, значимых в педагогической деятельности

чительной степени и чувства удовлетворения, радости, переживаемые от самого процесса общения с детьми, воздействия на их чувства и разум. Способствует успеху в преобразующей деятельности воспитателя и *развитый практический ум*.

Своеобразие и особую ценность практического мышления одними из первых показали известные психологи Б. М. Теплов и С. Л. Рубинштейн. Оно, по мнению ученых, предполагает более изошренную наблюдательность и внимание к отдельным частным деталям, умение использовать для практического разрешения задачи в частном случае то особенное и единичное в возникшей проблемной ситуации, что не входит полностью и без остатка в теоретическое обобщение; способность быстро переходить от размышления к действию и обратно. Как часто нужны воспитателю эти качества в его педагогической работе! Воспитателю с развитым практическим умом легче проявить и педагогическую гибкость – эмоциональную, поведенческую, интеллектуальную, позволяющую при решении возникающей проблемы учесть многообразие индивидуальных особенностей воспитанников, позиций, мнений, взглядов лиц (родителей, коллег и др.), с которыми он вступает в профессиональное взаимодействие. Дефицит же, отсутствие данных качеств ведут к осложнению ситуации, возникновению конфликта, нарастанию боли, а иногда и к беде.

В процессе преобразующей деятельности воспитателю постоянно приходится искать наиболее оптимальные решения педагогических задач, организовывать смелые и тонкие педагогические эксперименты. Все это требует от него *самостоятельности, находчивости, способности к творчеству, креативности*.

На развитие воображения, формирование установки на творчество как неперемное условие успешности в педагогической деятельности указывают многие ученые, углубленно изучающие педагога, его труд (А. А. Бодалев, К. В. Гаврилов, П. А. Ковалевский, С. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, А. Г. Орлов, В. С. Пархоменко, Я. А. Пономарев, М. М. По

Гл. 1. Личность воспитывается личностью

ташник, А. П. Сманцер, В. А. Сухомлинский, И. И. Цыркун, Р. Х. Шакуров и др.).

Педагогическое творчество имеет свои особенности. В значительной степени его специфичность обусловлена природой основного предмета педагогической деятельности - развивающейся личностью ребенка. Как справедливо замечает по этому поводу Ю. П. Азаров, «творчество педагога не только в том, что он должен сам разрабатывать приемы, а в том, что он, имея дело каждый раз с новыми обстоятельствами, с изменчивой, не стоящей на месте, постоянно развивающейся природой детей, становится в необходимость оригинально мыслить, действовать, избегая шаблона и прямого копирования»¹. Гуманизация педагогического процесса в детских садах, предполагающая отход от шаблонов, стереотипов, догм в подходе к содержанию и формам, технологии воспитательно-образовательном процессе, опору на индивидуальный подход к ребенку, воспитание по «меридианам индивидуальности» (Б. Г. Ананьев), расширяет возможности для проявления творчества педагогов, более того, актуализирует саму проблему подготовки творческих специалистов дошкольного образования, развития педагогического творчества в самом дошкольном учреждении. Как показывают специальные исследования, в том числе проведенные в Беларуси, именно гуманистическая мотивация в наибольшей степени обеспечивает творческую активность педагогов.

Для творческого педагога характерно стремление к новому в области педагогики и психологии, самостоятельный поиск еще непроторенных троп, нестандартный подход к решению проблем педагогической деятельности.

+-----

Как побудить дошкольников к проявлению доброты, заботливости, внимательности по отношению к сверстникам, младшим?

1.1. О личностных качествах, значимых в педагогической деятельности

Мне здесь маленькая Машенька помогает. Я сама в нее «превращаюсь». Завязываю бантик, гольфы надеваю, шарик еще возьму в руку, ну и, конечно, голос, походку меняю. И с беззащитным видом появляюсь перед детьми.

— Я гуляла рядом, мне домик ваш понравился, я и зашла. Можно, я у вас тут побуду?

Потом начинаю спрашивать о детском саде, о них самих, об их игрушках. Мои ребята любят, когда я к ним «Машенькой» прихожу. Стараются прикоснуться нежно, погладить, свои игрушки показывают, «драгоценности», самые любимые местечки в группе, секреты раскрывают... Я же в процессе общения с ними стремлюсь побудить к добрым делам (показать игрушку и объяснить, как с ней можно играть, поделиться сладостями, дать попить, помочь переобуться и т. п.). И прежде всего тех, у кого до этого такие желания проявлялись редко или вообще не наблюдались. И те, кто раньше не хотел читать стихи, — читает их Машеньке, кто толкал сверстника — поддерживает маленькую гостью, чтобы та не упала...» (Г. Н., воспитатель, неоконченное высшее образование, педстаж 10 лет.)

◆-----

Профессиональное взаимодействие с детьми, родителями, коллегами — широкое поле для творчества воспитателя.

Креативность педагога может проявиться и в методической сфере, в инновационной деятельности, в применении результатов научных исследований, передового опыта в условиях своей группы; в модернизации, рационализации, совершенствовании уже известного при решении новых, возникающих в процессе профессиональной деятельности задач; в способности представить, найти несколько вариантов для решения одной и той же педагогической проблемы. Свое творчество воспитатель проявляет, оформляя группу, родительский уголок, зал к празднику, используя природный подручный материал для изготовления с детьми игрушек, поделок. Его творческое отношение к работе, креативность так необходимы при руководстве игрой и бытом, художественной и учебной деятельностью своих воспитанников.

¹ Азаров Ю. П. Теоретические проблемы мастерства воспитателей современной общеобразовательной школы. Дис ... д-ра пед. наук. М., 1973. С. 275.

Гл. 1. Личность воспитывается личностью

Педагогическое творчество обнаруживается как в процессе подготовки воспитательного (образовательного) процесса, так и в ходе его непосредственного воплощения.

-+-----

... Нина Васильевна заметила, что дети не проявляют интереса к занятиям, на которых идет разучивание стихов, их речь маловыразительна. Как изменить отношение дошкольников к таким занятиям, как вдохнуть в их чтение живое чувство? Перед разучиванием стихов воспитательница стала включать музыку. Если, например, собирались разучивать стихи о природе, детям предлагалась лирическая мелодия, если о Беларуси – белорусская народная мелодия, звучали цимбалы и т. п. Мелодии подбирались разные: веселые, величавые, торжественные, нежные в зависимости от содержания стихотворения, общего эмоционального тона, ритма, темпа. Это помогало созданию внутренней готовности к восприятию детьми определенного стихотворения, переключению их на новую деятельность. Иногда эта музыка и как загадка использовалась («Мы сегодня будем разучивать стихотворение, очень на эту музыку похожее. Как вы думаете, о чем оно?» и т. п.). Ну, а когда воспитатель в роли «диктора Белорусского телевидения» по «детскому телевизору» сообщила о том, что сегодня в исполнении воспитателя и детей детского сада они услышали стихи В. Витки, интерес к разучиванию стихотворений увеличился; возросло и желание, стремление научиться их выразительно читать. Желających выступить «по телевизору» с чтением стихов бывало немало после таких занятий. (Из материалов Е. А. Панько.)

+-----

Творчество воспитателя может проявиться ярче, шире, если он будет «раскрепощен», когда ему предоставят реальную возможность работать по разным программам, с учетом индивидуальных особенностей как детей, так и его самого, если место должностного диктанта в детском саду заменят доверие, поддержка.

Среди значимых для воспитателя детского сада качеств и *тактичность*.

Слово *такт* (от лат. *tactus*) означает *прикосновение, чувство меры, соблюдение правил приличия*. Педагогический такт – это такое прикосновение педагога к внутреннему

1.1. О личностных качествах, значимых в педагогической деятельности

миру воспитуемого, которое основано на адекватном его восприятии и внутренней близости с ним, на умении предвидеть ответную реакцию, предпринять необходимые шаги и соблюдать при этом чувство меры.

В качестве психологической основы педагогического такта выступает совокупность стереотипов (устойчивых представлений), социальных установок (внутреннего состояния готовности определенным образом воспринимать, оценивать и действовать по отношению к кому-либо) и личностных качеств, которые определяют поведение педагога в сфере общения с людьми¹. Они не являются врожденными, неизменными, а формируются в процессе жизни и педагогической деятельности.

Тактичный воспитатель не допустит грубых, оскорбительных замечаний ни в адрес ребенка, ни по отношению к родителям или коллегам. Своим прикосновением к детям он пытается укрепить веру, содействовать укреплению новых ценных качеств малыша, раскрытию его внутреннего мира, задатков, ему дарованных. Он стремится соотнести свое обращение к ребенку с его возможностями, конкретной ситуацией и в случаях, когда поведение воспитанника огорчает.

...Воспитательница заметила, как Кирилл украдкой положил в свой кармашек маленькую фигурку солдата. С замечанием она не спешила: возможно, мальчик, поиграв с игрушкой, положит ее на место. Однако после прогулки этого не случилось.

Как поправить ребенка и в то же время не обидеть его подозрением в намеренности поступка? Лучше всего использовать естественное течение жизни в группе. Когда дети перед обедом наводили порядок в группе, педагог сказала:

– Хорошо убрались, все вещи на местах, – и как бы между прочим добавила:

– Хотя что-то я не вижу одной фигурки солдата. Он обычно вот здесь стоит. Кажется, Кирюша играл с ним и забыл, наверное, сюда его поставить.

¹ Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979. С. 275.

Гл. 1. Личность воспитывается личностью

Этим самым педагог дала возможность ребенку вернуть вещь, не испытывая на себе подозрения. Она как бы приоткрыла ему путь к исправлению поступка. Но вместе с тем позже, наедине, показала ребенку, что его не одобряет:

– Не забывай общее правило: откуда взял игрушку – туда и положи ее. Что бы могли другие подумать о тебе? (*Из материалов Л. Ф. Островской.*)

◆-----

Нельзя не согласиться с теми, кто рассматривает педагогический такт как проявление творчества педагога, его высокого профессионализма. Психолог и педагог И. Е. Синица отмечает, что тактичный учитель не только владеет большим арсеналом различных педагогических способов, но и умело, разумно ими пользуется. Это умение проявляется в подборе как основных способов влияния на учеников, так и вспомогательных, незначительных на первый взгляд, но в общей системе они дают ему несомненный перевес над прямолинейным, нетактичным учителем. Такие вспомогательные приемы согревают и смягчают отношения учителя с учениками. Все это в полной мере можно отнести и к воспитателям детского сада.

Способствуют успеху в работе воспитателя и такие качества, как юмор, оптимизм, мажорность. Их важную роль отмечают педагоги и врачи, ученые и практики. «Если воспитательница входит в круг детей с грустью на челе и с меланхолией в движениях – это плохое физическое воспитание, хотя бы зарядка и физкультурные упражнения добросовестно выполнялись, – предостерегал известный врач и педагог Е. А. Аркин. – Не надо требовать от воспитателя шумного веселья, раскатистого смеха, но успех всей его работы, и в особенности работы по физическому воспитанию, связан с радостным восприятием жизни во всех ее многообразных проявлениях и твердой, спокойной уверенностью в своих силах. Педагог должен осознавать огромное плодотворное значение жизненного оптимизма для воспитательной работы и культивировать его в себе»¹. Мажорность,

¹ Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. М., 1968. С. 270-271

1.1. О личностных качествах, значимых в педагогической деятельности

Юмор, оптимизм помогают наполнить жизнь дошкольников в детском саду бодростью, зарядить здоровой энергией детей и взрослых. Эти особенности воспитателя значительно облегчают его деятельность, по-особому окрашивают ее. Замечено: там, где приход Петрушки, Карлсона, Буратино – дело привычное, где часто звучат шутка, детский смех, дети, как правило, реже болеют, менее тревожны, у них чаще возникают положительные эмоции.

Свое влияние на ребенка педагог осуществляет чаще всего в процессе общения путем бесед, игр с детьми, занятий, развлечений и т. п. Успеху здесь в значительной степени способствуют эмоциональная выразительность, артистичность, общительность человека.

Работа воспитателя требует проявления и волевых качеств: эмоциональной устойчивости, сдержанности, терпения, выдержки, великодушия. Их наличие помогает ему проникнуть в суть проблемной ситуации, грамотнее решить ее.

◆-----

После вечернего занятия мастерю с небольшой группой детей различные самоделки из спичечных коробков. Подбегает Сема:

– Посмотрите-ка, что вытворяют Наташа со Светой в умывальной комнате!

Спешу туда. Обе девочки с распущенными волосами, в халатах, подвязанных наподобие длинных юбок, носятся в каком-то диком вихре по комнате. Увидев меня, уткнулись головами в шкафы с полотенцами, руки прячут под халаты.

– Что это вы делаете, а ну-ка покажитесь!

Наташа и Света поворачиваются ко мне, и я не могу удержаться от смеха; щеки обеих густо усыпаны зубным порошком, губы, веки, ногти на руках покрашены красным карандашом. Настроение девочек сразу меняется: страх уступает место веселью. Они обнимают меня, на моем халате от прикосновения их щек остаются белые пятна мела.

– Зачем они прибегли к такой косметике, может быть, из подражания взрослым? – думаю я. – Что же, поругать их или не заострять на этом внимания? Они сами сейчас мне все расскажут!

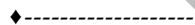
– Это мы театр устроили, танцевали, как балерины, – из-под красных век и густо накрашенных бровей на меня смотрят честные детские глаза. – Мы покажем сейчас наш танец.

Гл. 1. Личность воспитывается личностью

Девочки плавно кружатся, приседают, прыгают, вновь кружатся. Мне нравятся их простые, но в то же время грациозные движения.

– Покажем ваши танцы Вере Васильевне (новому музыкальному руководителю) на следующем занятии, – говорю им. – Только не надо красить лицо и руки, можно испортить себе кожу. – И тут же добавляю, предвидя возможные возражения: – У балерин особый грим, он не портит лица.

Наташа и Света стирают мел с моего халата, потом бегут к умывальнику и смывают «грим». Мои слова возымели действие: я вижу, как они обе с тревогой рассматривают себя в зеркале. «Может быть, на щеках уже появились прыщички?» (По материалам М. М. Скудиной.)



Если воспитатель вспылчив, нетерпелив, находится во власти собственных эмоций, то эффективность его деятельности значительно снижается.

Наличие волевых качеств педагога усиливает его возможности в саморегуляции своего эмоционального состояния, поведения, в формировании (и саморазвитии) эмоциональной устойчивости. Эти значимые для педагога качества в свою очередь помогают сохранить ему работоспособность, повысить результативность взаимодействия с детьми и их родителями, коллегами, способствуют сбережению здоровья (не только его собственного, но и тех, с кем он общается в процессе своей профессиональной деятельности).

В разговоре о личности воспитателя мы пока не упоминали о его *самооценке*. А между тем от этой важной личностной характеристики во многом зависит проявление многих профессионально значимых качеств воспитателя. Оптимизм, эмоциональную уравновешенность, например, чаще можно наблюдать у педагогов с высокой самооценкой. Таким легче сохранить спокойствие духа при встрече с трудностями, нежели их коллегам с низкой самооценкой, склонным воспринимать себя как неудачников. Последним труднее вступить в контакт, в свободное общение как с детьми, так и с родителями.

Углубленное изучение самооценки воспитателя еще впереди, но и имеющиеся работы (пусть пока и не мно

1.1. О личностных качествах, значимых в педагогической деятельности

гочисленные) по данной проблеме, посвященные главным образом учителю, содержат информацию, которая, думается, может быть полезной и небезынтересной и для воспитателей¹. Выявлено, например, что самооценка не только влияет на поведение педагога, но и сказывается на детях, их успеваемости. Общаясь с человеком с высокой самооценкой, уверенным в их возможностях, дети начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной значимости. Низкая же самооценка педагога нередко сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих, чувством повышенной тревожности, подозрительностью не только по отношению к детям, но и к их родителям, коллегам, что плохо сказывается на педагогическом процессе, его результатах.

Говоря о личностных качествах воспитателя, нельзя не назвать в числе значимых и качества, характеризующие его *социально-психологическую готовность к совместной деятельности*. С группой детей работают, как правило, два воспитателя, музыкальный руководитель, помощник воспитателя. Деятельность воспитателя тесно связана с родителями, с работой старшего воспитателя, заведующей, медицинского персонала, других членов трудового коллектива детского сада. Успех совместной деятельности в значительной степени зависит от способности договориться о единстве в подходе к детям, согласовать свои действия, распределить между собой отдельные участки работы; от готовности оказать помощь, поддержку в работе, прислушаться к разумному совету, предложению коллеги, родителя, не подавить их инициативу и т. д. Эти черты не только положительно влияют на эффективность педагогической работы, но и, как показывают специальные исследования, способствуют повышению удовлетворенности трудом воспитателя-коллеги.

¹ См., например: Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. М., 1486.

1.2. О педагогических способностях и профессиональных знаниях воспитателя

Успешность в реализации воспитателем его профессиональных функций во многом определяется и таким индивидуально устойчивым свойством личности, как *педагогические способности*.

Все психологи, изучавшие педагогические способности, отмечают сложность их структуры. Так, Ф. Н. Гоноболин в структуру педагогических способностей включал: 1) способность делать учебный материал доступным для учащихся; 2) понимание учителем ученика; 3) творчество в работе; 4) педагогически-волевое влияние на детей; 5) интерес к детям; 6) содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность; 7) педагогический такт; 8) способность связывать учебный материал с жизнью; 9) наблюдательность; 10) педагогическая требовательность¹. Н. В. Кузьмина в структуре педагогических способностей выделяет следующие: гностические; проектировочные; конструктивные; коммуникативные; организаторские. Важное место в структуре педагогических способностей отводится рефлексивному компоненту (Н. В. Кузьмина, С. В. Кондратьева и др.). Именно *рефлексивные способности*, по мнению Н. В. Кузьминой (их выделяют и многие другие психологи), являются *центральными, определяющими компонентами проективного уровня*². А. К. Маркова «укрупняет» структурные компоненты педагогических способностей и различает перцептивно-рефлексивные способности, обеспечивающие возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика и понимание самого себя, и способности, обеспечивающие эффективность воздействия на другого человека (проективные, конструктивные, управленческие)³.

¹ Гоноболин Ф. Н. Книга об учителя. М., 1965.

² Кузьмина Н. В. Уровни педагогических способностей и проблемы социальной перцепции // Теорет. и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975.

³ Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.

1.2. О педагогических способностях и профессиональных знаниях воспитателя

Мы коснулись педагогических способностей учителя. Что же касается педагогических способностей специалистов дошкольного образования, то, к сожалению, они остаются пока обделенными вниманием, «Золушкой» в психологии личности и деятельности педагога. Между тем их изучение представляется важным не только в теоретическом отношении, но и в практическом, ибо оно способствовало бы совершенствованию подготовки как молодых специалистов дошкольного образования, так и педагогического мастерства на последующих этапах самоактуализации воспитателей.

Хочется надеяться, что такие исследования вскоре появятся. Но уже и сейчас анализ специальной литературы по данной проблеме, эмпирическое изучение нами психологии личности и деятельности воспитателя, его профессионального общения, многолетнее наблюдение за деятельностью ряда талантливых педагогов дошкольных учреждений позволяет нам говорить как об общности отдельных подструктур педагогических способностей воспитателя и учителя, так и об их особенностях, различиях, связанных прежде всего с возрастными особенностями дошкольников и спецификой деятельности в детском саду, руководимой воспитателем. В структуру педагогических способностей воспитателя, кроме перцептивно-рефлексивных, включены, на наш взгляд, проективные и конструктивные, организаторские, коммуникативные, способность занять «игровую позицию», а также интерес и способности к художественной деятельности. Полагаем, что и в структуре педагогических способностей воспитателя перцептивно-рефлексивным принадлежит основополагающая роль. Вместе с тем чрезвычайно важное значение играют и последние, наличие которых существенно облегчает организацию и руководство педагогом «специфически дошкольных» (А. В. Запорожец) видов деятельности (игра, рисование, восприятие художественной литературы и т. п.). Они, эти способности, помогают успешно осуществлять воспитание и обучение дошкольников. Без способности занять «игровую позицию», развитости интереса к художественной деятельности, способностей к ней, трудно «полу-

Гл. 1. Личность воспитывается личностью

чить пропуск» во внутренний мир ребенка, быть им принятым, стать «своим», значимым и авторитетным для него человеком, любимым.

Завершая разговор о качествах воспитателя, хочется сказать, что здесь нет мелочей. На авторитет воспитателя, его привлекательность влияет и его *внешность*. Приятная внешность, хорошие манеры, походка, красивые позы производят хорошее впечатление, способствуют расположению окружающих людей к общению с педагогом, установлению доброжелательных, доверительных взаимоотношений.

Приятные внешние данные, как отмечают психологи, – это не только и не столько физическая красота, сколько экспрессия лица, поведения. Специальными психологическими исследованиями установлено, что во всем облике человека и его поведении динамично выражаются его психические процессы и состояния (Л. Л. Бодалев, В. Н. Панферов и др.).

Воспитатель – значимый для ребенка человек в детском саду, он входит в его микросреду. Дошкольник стремится во всем подражать педагогу: его внешнему виду, манере разговора с окружающими, его отношениям с людьми, его поведению в целом. Важно, чтобы ребенок видел перед собой достойный образец для подражания.

Педагогическая профессия предъявляет высокие требования не только к личностным качествам, но и к *общей культуре, профессиональным знаниям человека*.

Воспитателю необходимы глубокие знания педагогики, психологии, анатомо-физиологических особенностей детского организма, основ гигиены и педиатрии... В широком круге знаний, приобщение к которым так важно для педагога, чтобы стать профессионалом в своем деле, особое место принадлежит психологической науке. Еще основатели педагогической психологии в России К. Д. Ушинский и П. Ф. Каптерев придавали психологическим знаниям педагога важное значение, являлись сторонниками органического синтеза педагогики и психологии.

1.2. О педагогических способностях и профессиональных знаниях воспитателя

«Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить»¹, – призывал К. Д. Ушинский еще в XIX в.

Этот призыв важен и для воспитателя начала XXI в. Более того, сегодня, когда подавляющее большинство наших дошкольных учреждений работают по гуманистически ориентированным образовательным программам, нацеленным прежде всего на развитие личности ребенка, предполагающим учет индивидуальных особенностей воспитанников, этот призыв приобретает особую актуальность. Трудно, практически невозможно достичь высоких результатов в формировании личности дошкольника, развитии его способностей и одаренности, укреплении психологического здоровья без знания общей и детской психологии, психологии развития, социальной и детской социальной психологии, педагогической психологии, дифференциальной психологии и психологии одаренности, психологии творчества и психологии здоровья, психогигиены... Нет сомнения, что психологические знания необходимы педагогу, тем более современному. Однако их совокупность не является гарантом успеха работы ни учителя, ни воспитателя. Практическая педагогическая деятельность требует преобразования этих знаний, синтеза, интеграции их вокруг определенной педагогической проблемы, имеющей, как правило, целостный и многосторонний характер. Она предполагает и наличие у педагога определенных психологических умений – овладения психологической культурой в целом.

Термин «психологическая культура» появился не так давно, но уже широко вошел в психологическую науку и практику подготовки специалистов образования.

¹ Ушинский Я. Л. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. М., 1950. Т. 8. С. 55.

Психологическая культура, являясь частью общечеловеческой культуры, представляет собой систему, включающую в себя теоретический, знаниевый блок (знания о своем «Я» и внутреннем мире других, т. е. психических качествах, процессах, эмоциональных состояниях, взаимоотношениях и деятельности людей) и блок, связанный с психологической деятельностью, практический, включающий в себя специальные психологические умения, обеспечивающие успешное применение психологических знаний в жизнедеятельности¹.

Мы особо остановились на структуре психологической культуры в надежде, что это поможет педагогу в процессе приобщения к психологии не упустить важное, порой недооцениваемое. Владеющим психологической культурой воспитателям легче оказалось принять программу нового поколения гуманистической ориентации, опирающуюся на природу ребенка, ибо она им понятнее, ближе. Таким педагогам легче осуществлять индивидуальный подход; они скорее замечают, кто нуждается в их помощи; быстрее находят эффективные способы ее оказания, поскольку владеют не только необходимыми для этого знаниями, но и психологическими умениями (диагностическими, коррекционными, психотерапевтическими и др.). Воспитателю, владеющему психологической культурой, легче найти «ключик» к «трудному» ребенку, замкнутому, неуверенному в себе. Такой педагог чаще проявляет готовность принять и одаренного ребенка. Ему легче понять, почему малыш, обогнавший в развитии своих сверстников, оказывается ими нередко непринятым. Он быстрее, чем коллеги, слабо владеющие психологической культурой, может найти способы создания атмосферы, в которой бы «легче дышалось» в «детском обществе», для развития задатков его воспитанников, оказания помощи родителям во взаимодействии с детьми. Обла

¹ Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Непрерывное образование и самообразование как средство развития профессионально-психологической культуры педагога // Похалопя. 2004. № 2.

дая профессиональной психологической культурой, легче оценить и себя, занять «рефлексивную позицию», значимую для развития профессионального и личностного педагога. У него больше возможностей и для самореализации.

Педагогу дошкольного учреждения необходимо владеть основами теории и методики воспитательного и образовательного процесса. Воспитатель учит детей родному языку, знакомит их с природой, формирует элементарные математические представления, учит рисовать, лепить, конструировать, обучает гимнастике, компьютерным играм, танцам, песням. Это предполагает большие и разносторонние специальные знания. Эрудированному, культурному воспитателю легче завоевать авторитет у детей и их родителей, отыскать пути к взаимопониманию, оказать им действенную помощь в воспитании детей.

Мы вели разговор о профессионально значимых качествах воспитателя детского сада, о требованиях к нему. *А как же он сам оценивает себя?*

Несколько лет подряд воспитателям, обучающимся на заочном отделении дошкольного факультета Белорусского государственного педагогического университета, мы предлагали охарактеризовать себя («Я – воспитатель»). Создавая свой словесный автопортрет, они называли немало свойств, особенностей своего поведения, чаще всего положительных. Одни качества встречались чаще, другие реже.

В процессе анализа таких самохарактеристик вырисовался обобщенный автопортрет воспитателя. В предлагаемый портрет включены 25 наиболее часто встречающихся качеств по степени убывания:

люблю детей, люблю работать с детьми; не хватает терпения, выдержки, вспыльчива; требовательна; дети меня любят: стараюсь сделать жизнь насыщенной, интересной; добра, отзывчива; изучаю каждого ребенка, стремлюсь подобрать ключик к каждому; знаю методики дошкольного воспитания; неплохой организатор; спокойна и уравновешенна; добросовестна; справедлива; владею детским коллективом; не люблю заниматься писаниной; исполнитель-

Гл. 1. Личность воспитывается личностью

на; хочу больше знать; стараюсь применить свои знания на практике; люблю проводить занятия; нравится работа по физическому воспитанию детей; привлекательна внешне; читаю много педагогической и методической литературы; учитываю индивидуальные особенности детей и взрослых...

Такой вот получился портрет. В нем ярко выражена педагогическая направленность, любовь к детям, стремление обогатить их внутренний мир. И вместе с тем несдержанность, вспыльчивость преобладают над эмоциональной уравновешенностью, а требовательность и исполнительство — над стремлением проявить самостоятельность, творчество, внести новизну в работу; знание методик — над психологическими знаниями, способностью проявить индивидуальный подход к ребенку, понять его.

Отвечает ли этот портрет потребностям сегодняшнего дня, требованиям к современному педагогу гуманистической ориентации? Есть над чем поразмыслить... и потрудиться. Станет ли детский сад для ребенка «домом радости», будут ли счастливы в нем его питомцы — во многом зависит от тебя, Воспитатель.

Человеку важно реализовать себя, найти наиболее соответствующие его личности социально ценные способы для этого. Значимо это и для воспитателя — утвердить себя как личность, как педагог. Помочь в этом может осмысление себя, своей деятельности, профессиональная самооценка. К. Маркс как-то заметил, что самопознание есть первое условие мудрости. Почему бы не сделать шаг к ней?

Практическая страничка

Спросите себя

- Что я знаю о «зоне ближайшего развития»? Всегда ли в своей работе учитываю «зону ближайшего развития» конкретных детей своей группы?
- Как часто мои воспитанники скучают, когда я работаю с ними? Много ли я знаю детских игр, сказок, песен, загадок, которыми можно было бы занять детей?

Практическая страничка

® Что я знаю о новых подходах к воспитанию и обучению дошкольников?

- Часто ли обращаются ко мне родители за советом, консультацией по вопросам воспитания своего ребенка?

Оцените свои профессионально значимые личностные качества

- В чем сильные стороны вашей личности?
 - » Можете ли вы сказать о себе, что внимательны и добры ко всем своим воспитанникам? Тактичны, чувствительны к их потребностям и интересам, терпеливы, готовы принять каждого из своих питомцев, в том числе неординарного, одаренного ребенка?
 - В числе профессионально важных качеств воспитателя и эмпатия, позволяющая постичь эмоциональное состояние другого человека путем сопереживания ему. В какой степени она развита у вас? Для самооценки этого качества предлагаем воспользоваться тестом А. Мехрабиена и Н. Энштейна.

Самооценка эмпатических способностей

Выразите свое согласие («да») или несогласие («нет») с приведенными утверждениями.

1. Меня огорчает, когда я вижу, что кто-то чувствует себя одиноко среди людей.
 2. Люди преувеличивают восприимчивость животных и их способность чувствовать.
 3. Мне неприятно, когда люди открыто проявляют свои чувства.
 4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они всегда себя жалеют.
 5. Я тоже начинаю нервничать, если кто-то нервничает рядом со мной.
 6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
 7. Я принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей или подруг.
 8. Иногда песни о любви очень трогают меня.
 9. Я очень волнуюсь, если нужно сообщить людям неприятные для них новости.
 10. Люди, окружающие меня, сильно влияют на мое настроение.
- И. Большинство иностранцев, которых я встречал, казались мне холодными и неэмоциональными.

12. Мне больше нравятся профессии, требующие общения с людьми.
13. Я не слишком расстраиваюсь, если мои друзья или подруги действуют неверно.
14. Мне нравится видеть, как люди принимают подарки.
15. Одинокие люди часто недоброжелательны.
16. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
17. Слушая некоторые мелодии, я чувствую себя счастливо.
18. Когда я читаю какой-нибудь роман, я так переживаю, как будто все это происходит на самом деле.
19. Я всегда сержусь, если вижу, что с кем-нибудь плохо обращаются.
20. Меня не очень беспокоит даже то, когда некоторые люди вокруг меня заплачут.
21. Если мои подруги или друзья начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Когда я бываю в кино, меня удивляет, почему многие зрители всерьез принимают фильм, плачут и вздыхают.
23. Чужой смех меня не заражает, люди часто смеются вообще бессмысленно.
24. Когда я принимаю решение, чувства других людей по этому поводу меня не волнуют.
25. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
26. Мне тяжело видеть, если люди часто расстраиваются даже из-за пустяков.
27. Я расстраиваюсь при виде страданий животных.
28. Довольно глупо переживать о том, что происходит в книгах.
29. Беспомощность старых людей меня угнетает.
30. Чужие слезы вызывают у меня скорее раздражение, чем сочувствие.
31. Мне нравится переживать за судьбу героев кинофильмов.
32. Иногда я замечаю, что могу отнестись равнодушно к волнениям окружающих.
33. Мне кажется, что маленькие дети чаще всего плачут без всяких причин.

Обработка результатов

Сосчитайте количество ваших ответов «да» на утверждения: 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31 и количе

ство ваших ответов «нет» на утверждения 2, 3, 4, 6, И, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33.

Далее высчитывается показатель эмпатических способностей: ЭС =

(Сумма «да» + Сумма «нет») □ 60 : 33 + 20.

20-30 - *низкий уровень эмпатии*

Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишены смысла. Вы отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вероятно, у вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Задумайтесь, вы действительно хотите работать педагогом?

31-45 - *средний (нормальный) уровень эмпатии*

Присущ подавляющему большинству людей. Вы склонны судить о других скорее по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Вы затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому случается, что их поступки для вас неожиданны.

46 и выше — *высокий уровень эмпатии*

Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Дети тянутся к вам, окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку.

- Что вы читали о развитии личности дошкольника, его индивидуальных психологических особенностях?

- Есть ли в вашей библиотеке литература по данной проблеме?

- Заинтересовали ли вас такие книги, как, например: *Беланов- екая О. В. Психология личности (Мн., 2001); Белова Е. С. Одарен- I юсть малыша: раскрыть, понять, поддержать. Пособие для воспитателей и родителей (М., 2004); Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра (М., 1988);*

) (ошкольное учреждение — семья: вместе развиваем способности и одаренность ребенка / Автор-сост. Е. А. Панько, Т. В. Поздеева (Мозырь, 2004); *Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира (СПб., 2003); Ковальчук Я. И. Индивидуальный*

подход в воспитании ребенка (Мн., 1985); Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения (М., 1986); Развитие личности ребенка / Пер. с англ.; Под ред. А. М. Фонарева (М., 1987); Флейк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими (М., 1993); Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых (СПб., 1999); Малахова И. А. Развитие личности:

В 2 ч. (Мн., 2002. Ч. 1.); Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе (М., 2000)?

в Какие из них (или другие книги по детской психологии) помогли вам глубже разобраться в ваших воспитанниках, в решении проблем, возникавших в вашей профессиональной деятельности?

Каково ваше здоровье?

♦ Успех в работе, в том числе педагогической, во многом определяется здоровьем человека. С возрастом, когда «за плечами» уже не одно десятилетие, отданное педагогическому труду, эта зависимость становится все более ощутимой, осознаваемой. В какой степени обладаете вы этим «высшим и необходимым благом» (В. Вересаев)? Оцените свое физическое и психологическое здоровье (целостное состояние личности, эмоциональное благополучие, внутренний душевный комфорт). Мы не случайно предлагаем вам обратить на него внимание. Согласно исследованиям последних лет психологическое здоровье педагога во многом определяется такими его характеристиками, как педагогическая направленность, компетентность (прежде всего коммуникативная), педагогическая гибкость, реализация творческого потенциала.

♦ Удастся ли вам укрепить, сохранить свое здоровье? Что вы предпринимаете для этого? Какие способы укрепления здоровья оказались наиболее эффективны для вас? Возможно, средства поддержания и сохранения профессионального здоровья, предлагаемые специалистами в этой области, вас также заинтересуют. Вот некоторые из них:

поддержание у себя позитивной «Я-концепции» как профессионала, акцент на своих достижениях, усиление своих положительных качеств, сглаживание отрицательных;

смыслотворчество - изыскание новых смыслов своей трудовой и профессиональной деятельности;

внутренняя гармония — способность жить в согласии с самим собой;

понимание себя как индивидуальности, видение самобытности своей личности и действие не вопреки своей индивидуальности, а в союзе с ней;

умелое^ сочетание чужого опыта профессионального сохранения с выработкой своего индивидуального стиля, в том числе индивидуальной системы адекватных средств преодоления нежелательных состояний, защиты от враждебных обстоятельств;

внутренняя личностная ответственность за свое здоровье (физические и психическое) и др.

♦ Что вы читали о психологии здоровья? Эта область психологической науки молодая, она только начинает развиваться, однако желающие могут получить информацию о ней уже и сегодня, обратившись, например, к книгам (Васильев О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М., 2001; Апаньев В. А. Введение в психологию здоровья. СПб., 1998; Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2003; Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998; Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996 и др.). Свой вклад в эту сферу психологической науки вносят и белорусские исследователи: Здоровье педагога как профессиональная ценность / / Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения. Мн., 2002; Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога¹ М., 2002 и др.¹

См., например: Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: Материалы II Междунар. конгресс- . Мн., 2003; Психологическое здоровье в контексте развития личности- Ма- | "риалы 2-и Междунар. научно-практ. конф. Брест, 2005.

2.1. Кого воспитывает педагог детского сада

Глава 2. РАБОТА НАША ТАКАЯ...

2.1. Кого воспитывает педагог детского сада

Личность воспитателя проявляется, формируется, изменяется в процессе его профессиональной деятельности. Эта деятельность представляет собой сложную систему, имеющую определенное строение, свои внутренние переходы и превращения.

В педагогической деятельности так же, как и в других, есть цель, мотивы, предмет, способы осуществления задуманного, результат. Что характеризует деятельность воспитателя детского сада?

Специалисты в области психологии труда считают: «Главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность»¹.

Самого маленького человека – ребенка раннего и дошкольного возраста – воспитывает и обучает воспитатель. Ему доверен ответственный и крайне интенсивный период в развитии человека. Родившись беспомощным существом, уже в раннем возрасте ребенок овладевает прямохождением, научается общению с помощью речи, первым орудийным действиям, приобретает «самость», наслаждается ею и т. д. Никогда в дальнейшем, утверждают ученые (Л. С. Выготский, Р. Заззо, А. В. Запорожец, А. Валлон и др.), человеку не удастся за столь короткий период пройти такой большой путь в развитии.

Конечно, развитие ребенка не заканчивается ни в три, ни в семь лет. Не завершается оно и с окончанием школы,

юности. Однако наиболее интенсивно оно происходит в раннем и дошкольном возрасте. Этот период является сензитивным, наиболее благоприятным для развития многих психических процессов.

Именно в этом возрасте активно накапливается чувственный опыт, развиваются сенсорика, наглядно-действенное и образное мышление, эмоциональная сфера. На этом жизненном этапе появляются такие новообразования в психике, как целенаправленность, произвольное внимание и произвольная память, творческое воображение; рождаются новые чувства (чувство гордости и стыда, дружбы, готовность сопереживать другому, эмпатия, любознательность, стремление утвердиться в истине и др.).

Развиваются и эстетические чувства ребенка. Он сопереживает героям любимых сказок, откликается на музыку, краски, прекрасное в природе, книжной графике... Дошкольник и сам использует цвет как средство выражения своего дифференцированного отношения к окружающему. Именно в этот период активно формируются взаимоотношения с окружающими, закладываются основы характера.

Значительные изменения в этот период происходят и в мотивационной сфере ребенка. Наряду с мотивами, связанными со стремлением быть похожим на взрослых, игровыми, все чаще к концу дошкольного возраста побудительную функцию приобретают познавательные мотивы, мотивы самоутверждения, соревновательные, стремление сохранить хорошие отношения со сверстниками, улучшить свое положение среди них.

Однако детей этого возраста характеризуют не только новые мотивы поведения. В числе приобретений – способность соподчинять мотивы поведения. Они возникают в конце дошкольного возраста и являются одними из важнейших в развитии личности в данный период. И то, какие мотивы выступают в качестве главных у ребенка, определяет направленность всего его поведения. Конечно, в дошкольные годы этот стержень еще только закладывается.

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1973. С. 6.

Гл. 2. Работа наша такая..

В процессе общения, восприятия и понимания окружающих дошкольник начинает познавать себя, свои возможности, достоинства, свой пол, свои переживания... Развитие самостоятельности, речи ребенка, мышления способствует все более полному и глубокому его самосознанию к концу дошкольного периода.

«Поэт – это такой человек, который сильно радуется и сильно горюет, легко чувствует, волнуется и сочувствует. И дети такие. А философ – это такой человек, который глубоко вдумывается и обязательно желает знать, «как все есть на самом деле». И опять дети такие...» Эта характеристика верного друга детей, известного польского врача и педагога Януша Корчака, очень удачно отражает своеобразие дошкольного возраста: непосредственность, эмоциональность в сочетании с неисчерпаемым стремлением к познанию.

Эти и другие качества у ребенка появляются не вдруг, не сами по себе. Психическое развитие человека имеет свои закономерности. Развитие не пассивный процесс. Оно происходит лишь в процессе деятельности ребенка.

Разнообразны виды деятельности, которыми он занят в первые годы своей жизни. Однако особое значение для ребенка имеет *ведущая деятельность*. Дело в том, что с ней связаны основные изменения в психике; внутри нее активно развиваются психические процессы, свойства, предпосылки новой деятельности. В ней подготавливается переход к новой ступени развития. Для каждого возрастного периода свойственна конкретная ведущая деятельность. Так, *в младенческом возрасте* таковой является *непосредственное эмоциональное общение* со взрослым; *в раннем – предметная*, в ходе которой ребенок овладевает общественно выработанными способами действий с предметами. В *качестве ведущей деятельности в дошкольном возрасте выступает игра*. Она как бы создает «зону ближайшего развития» ребенка, выявляет его возможности и развивает их. Игра позволяет ребенку в во-ображаемой ситуации осуществлять самые разнообразные действия и ролевые функции. Как никакая другая деятель

2.1. Кого воспитывает педагог детского сада

ность, игра дает ребенку возможность пережить чувство свободы, почувствовать свою значимость, эмоциональный комфорт. Дошкольников привлекают сюжетно-ролевые, режиссерские, дидактические, подвижные, музыкальные игры, а также игры-драматизации.

В числе специфических дошкольных видов деятельности и *художественная*. Дети этого возраста с удовольствием рисуют, лепят, танцуют, поют, слушают и пересказывают сказки, рассказы, пытаются сочинить свои музыкальные мелодии, истории о любимых игрушках, читают наизусть стихи, представляют спектакли по небольшим любимым художественным произведениям, фрагментам из них, ставят кукольные спектакли...

Развитию художественной деятельности в этот период способствует не только ее доступность и привлекательность, но и определенные возрастные особенности детей, прежде всего их реактивность на непосредственные впечатления, доставляемые органами чувств; чуткость к образноэмоциональным моментам, наглядная образная память, богатство воображения и др. (А. Б. Запорожец, Н. С. Лейтес). В процессе художественной деятельности дошкольники приобщаются к общечеловеческой и национальной культуре, у них активно развиваются художественные способности, зарождаются ростки творчества.

В жизнедеятельности дошкольника важное место занимает *детское экспериментирование*. В нем интенсивно проявляется собственная активность детей, направленная на приобретение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества (продуктивная форма экспериментирования). Виды деятельности детского экспериментирования, его сферы многообразны. Малыш с удовольствием экспериментирует с водой, песком, глиной, магнитом, красками, другими предметами окружающей природы. Не менее привлекательна для него и социальная сфера. Свои собственные открытия в ней ребенок совершает путем особого вида дет

Гл. 2. Работа наша такая..

ского экспериментирования – социального. Он осознанно и неосознанно «опробует» на взрослых и сверстниках различные, наиболее приемлемые формы своего поведения, получая при этом важную, интересующую его информацию об окружающих людях и себе самом¹.

Самостоятельная поисковая деятельность немало дает для ума и чувств ребенка. Когда ребенок исследует предметы и явления, экспериментирует, у него проявляются и не только формируются сенсорные, интеллектуальные, психомоторные, социальные способности, но и развивается личность в целом. Важный результат этой деятельности – знания, в ней приобретенные.

Здесь не только расширяются и углубляются четкие знания об окружающем мире, себе, но и возникает особая группа знаний, еще не совсем ясных, незавершенных, гипотетических. Они проявляются в форме детских вопросов, предположений. Эти знания, «пропитанные» интересом к познанию, – мощный стимулятор умственной активности дошкольника.

Занимается ребенок и *элементарно-трудовой* деятельностью (самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, ручной, труд в природе). В ней формируются не только простейшие трудовые навыки и умения, но и нравственные качества (зачатки трудолюбия, стремление оказать помощь, чувство ответственности и т. п.), сенсорика, мышление, память.

Старший дошкольник овладевает и элементами *учебной* деятельности. В ней ребенок приобретает знания впрок, для будущего, ряд важных специальных и обобщенных умений и навыков, необходимых для решения учебных задач (слушать и слышать педагога; руководствоваться его указаниями при выполнении учебных заданий; умение моделировать отношения между предметами, их свойствами; осуществлять контроль и самоконтроль своей деятельности

¹ Подьяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996.

2.1. Кого воспитывает педагог детского сада

и ее результатов и др.). Ведущей эта деятельность станет в школьном возрасте, а в дошкольном периоде закладываются важные ее предпосылки.

Большое влияние на смену ведущей деятельности у детей оказывает *общение со старшими*, прежде всего со взрослыми. Общение по ходу деятельности с превосходящими по опыту и знаниям людьми помогает ребенку реализовать свои потенциальные возможности, совершить первые вылазки в новые, ранее неведомые ему сферы, оказаться в пределах «зоны ближайшего развития»¹.

Для нормального психического развития ребенка важно, чтобы в общении со взрослым своевременно удовлетворялись его потребности в ласке, внимании, познавательные, потребность в сопереживании, сотрудничестве.

Большое значение для ребенка имеет *общение со сверстниками*. Взаимодействуя с ними, дошкольник не только лучше познает их, но и себя. Он учится согласовывать свои желания с ровесниками, соотносить их с групповыми, и в то же время отстаивать свои собственные интересы, личные права.

Здесь в процессе сотрудничества формируются умения | неместного планирования, складываются отношения взаимной ответственности и помощи. Ребенок научается ставить себя на место другого – партнера по общению, у него развивается способность сопереживать ему, т. е. эмпатия.

Система тонких взаимоотношений, в которую включается ребенок, имеет важное значение в его психическом развитии. Существенными компонентами микросреды вы- I гукают такие *системы взаимоотношений*, как *ребенок – родители (другие члены семьи)*, *ребенок – детское общество*, *пе- I СПОК - воспитатель*. От того, какие люди входят в личностную микросреду ребенка, каковы особенности взаимоотношений с ними, во многом зависит то, какие личностные качества, эмоциональные состояния у него будут

¹ Лисина М. И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни // Вопр. психологии. 1978. № 5. С. 75.

преобладать. Так, благоприятные взаимоотношения со сверстниками рождает у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе, уверенности в себе. Отсутствие же их, депривация, ущемление потребности в общении со сверстниками ведет к состоянию напряженности и тревожности, которые и создают чувство либо неполноценности и подавленности, либо агрессивности.

Замечено, что в семьях, в которых преобладает «демократический» стиль общения, наряду с определенными требованиями предоставляется больше возможностей для самостоятельности детей, они чаще проявляют инициативу, дружеские чувства, взаимопомощь, обнаруживают больше эмоциональности в своих социальных взаимоотношениях, нежели их сверстники, воспитываемые в условиях излишней строгости, при авторитарном стиле руководства.

Выявлено, что в группах детского сада, где между детьми и педагогом устанавливаются доброжелательные, теплые отношения, когда ребенок испытывает доверие к себе, чувство защищенности, – у воспитанников успешнее формируются познавательная активность, позитивная «Я-концепция», нежели в условиях, когда дети воспитываются в атмосфере недоверия, безразличия.

Мы напомнили некоторые характерные особенности развития дошкольника, так как они в значительной степени определяют специфику труда воспитателя.

2.2. О функциях воспитателя

Деятельность воспитателя разнообразна и непростая. И это закономерно, поскольку сложны и разнообразны его функции, те профессиональные обязанности, выполнение которых дает возможность успешно достичь целей его педагогической деятельности.

Читателю, уже не первый год работающему воспитателем в детском саду, эти функции хорошо знакомы. Стоит ли о них говорить вновь? Думаю, да. И вот почему: со вре-

2.2. О функциях воспитателя

менем изменились и главная цель дошкольного воспитания, и отношение к детству. Мы все глубже осознаем: неверно рассматривать дошкольное детство лишь как этап подготовки к будущей жизни, к школе. *Необходим переход от утилитарного понимания детства к гуманистическому.* «Только отношение к детству как к самоценному времени жизни делает детей полноценными школьниками, рождает такие долго действующие качества личности, которые дают возможность шагнуть за пределы детства»¹.

Такой подход к детству влечет за собой и постановку новых целей в работе воспитателя. Разве не являются главными здоровье детей, обеспечение психологического комфорта для них и хорошего настроения, формирование начал творческой личности, выявление и развитие индивидуальности каждого? Не счастье детей?

Согласитесь, достичь этого труднее, нежели вооружить • нациями, умениями, навыками, выработать послушание. Да и по-другому надо работать. Гуманизация дошкольного воспитания предполагает переход от ранее бытующего учебно-дисциплинарного типа взаимодействия с ребенком к *тщательно ориентированному*, при котором и отношение к воспитаннику иное: как к полноправному партнеру, к существу, нуждающемуся в заботе.

Изменение основной цели дошкольного воспитания не может не отразиться на функциях педагога детского сада, например, на ролях воспитательной, диагностической, коррекционной функций.

И все же прежде всего *охрана и укрепление здоровья*. Выделение этой функции в самостоятельную и значимую связано с тем, что организм детей раннего и дошкольного возраста¹, еще не окрепший, он не способен, как организм школьника, сопротивляться заболеваниям, да и перенести их ему тяжелее. Воспитатель должен способствовать созданию

¹ Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание 1989 № 5. С. 10.

благоприятных условий для гармоничного физического развития детей, охраны и укрепления здоровья. В числе важнейших забот воспитателя – *формирование основ здорового образа жизни у своих питомцев, заинтересованности, потребности в нем*, приобщение детей к физической культуре. Он помогает им овладеть не только «азбукой движений», но и культурой владения своим телом, учит красиво двигаться, дает возможность детям ощутить радость от своей ловкости, легкости движений.

Педагог стремится сформировать у своих воспитанников потребность в движениях, создать благоприятные условия для двигательной активности. Он понимает: она необходима для здоровья и разностороннего развития детей. Педагог стимулирует своих «преимущественно моторных существ» (как назвал дошкольников Е. А. Аркин) к познанию посредством движений окружающего мира и себя, учит в движении находить выход своей кипучей энергии.

Реализуя оздоровительную функцию, воспитатель широко использует природные средства. Он осознает: солнце, воздух, вода, земля могут щедро одарить ребенка здоровьем, если научить его с благодарностью принимать этот дар (больше времени проводить на воздухе, чаще соприкоснуться, общаться с природой, обращаться за помощью в случае необходимости: приложить подорожник к ранке, спрятаться от сильного ветра за кустами с подветренной стороны и т. п.).

Педагог стремится развить и физические качества своих воспитанников, их двигательные способности.

Успешность в осуществлении оздоровительной функции в значительной степени зависит от того, насколько гуманизирована деятельность педагога, учитываются ли им индивидуальные особенности воспитанников (группа здоровья каждого, уровень двигательной активности, способностей и т. п.)¹.

¹ Пралеска: Воспитание и обучение детей в дошкольном учреждении. Базисная программа и метод, рекомендации / Науч. рук. Е. А. Панько. 3-е изд. Мн., 2000.

Работа по охране и укреплению здоровья, формированию основ здорового образа жизни многообразна и непроста. Хорошо, когда ею в детском саду занимается и руководитель физического воспитания. Педагоги совместно с медицинским персоналом стремятся к тому, чтобы забота об укреплении и охране здоровья пронизывала всю жизнь в детском саду, организацию предметной и социальной среды, разных видов детской деятельности, режима.

Особое место в структуре профессиональных функций педагога дошкольного учреждения занимает *воспитательная*. И это объяснимо, ибо дошкольное детство – период, когда личность начинает формироваться; отсюда повышенная ответственность, внимание к первым ее росткам.

На формирование личностной культуры, ее базиса, приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям ориентированы Концепция дошкольного воспитания, целый ряд современных гуманистических программ воспитания и обучения дошкольников («Пралеска», «Радуга»,

■ Развитие», «Истоки» и др.). Воспитатель в процессе взаимодействия стремится сформировать ценностные основы отношения своих воспитанников к действительности и самим себе. Он заботится о развитии у них чувства самооценности, самоуважения, эмпатии, любви к родителям, родному краю, доброжелательного отношения к сверстникам, уважения ко взрослым, бережного отношения к природе, ее погатыству. Он дает возможность ребенку почувствовать себя исследователем, пережить радость познания, стремится пробудить у воспитанников чувство прекрасного, желание самим создавать его, творить.

Воспитательная функция включает в себя и регулирование педагогом взаимоотношений в «детском обществе» с целью и издания в нем для каждого ребенка благоприятного психонического микроклимата, психологического комфорта.

Тесно переплетена с воспитательной *гедонистическая фрикция*. Реализуя ее, педагог создает благоприятные условия для переживания детьми повышенного приятного само

чувствия, наслаждения. Он усиливает в ребенке чувство радости бытия, способствует мажорности настроения, жизнерадостности, что так важно для наших воспитанников.

В разговоре о функциях воспитателя мы не назвали еще *обучающую*. Было бы ошибкой считать, что теперь ее роль сведена до минимума. Не следует, думается, «ударяться» из одной крайности в другую.

Значима обучающая функция не только для учителя, но и для воспитателя детского сада. Она выражается в стимуляции и управлении активностью дошкольника, в результате которой у него формируются знания, навыки, умения. Когда речь идет о знаниях дошкольника, то следует иметь в виду обогащение ясных, стабильных знаний об окружающем мире, которые станут фундаментом его школьного обучения.

Не менее значимо, как показали исследования, проведенные под руководством Н. Н. Поддьякова, и формирование круга неопределенных, гипотетических, развивающихся знаний (о них как стимуляторах познавательной активности мы уже писали). Важно не заглушить, а «подкормить» эти первые ростки любознательности. На это нам хотелось бы обратить особое внимание читателя. Ориентация на такие знания вносит существенные изменения в обучение дошкольников. Главной его целью становится уже не передача готовых знаний, а формирование способности, интереса к самостоятельному их приобретению. При этом достигается *единство «аффекта и интеллекта»*, на необходимость которого в образовательно-воспитательном процессе неоднократно указывал наш соотечественник психолог Л. С. Выготский.

Успешность в реализации обучающей функции в значительной степени определяется тем, является ли обучение развивающим, идет ли оно впереди развития или же «плетется» в его хвосте. Воспитатель осознает: не всякое обучение ведет за собой развитие, а только то, которое ориентируется на «зонт/ ближайшего развития» (Л. С. Выготский), тот

уровень, которого ребенок сегодня достигает совместно со взрослым, а завтра окажется способным достичь самостоятельно. Воспитатель стремится, чтобы обучение, им организованное, было нацеленным на «завтрашний день» его воспитанников.

Важным условием успешного обучения в детском саду является владение воспитателями развивающими методами обучения, педагогическим общением. И вместе с тем педагог стремится к тому, чтобы *в основу воспитательно-образовательной работы была положена личная деятельность самого ребенка*. Прислушаемся еще раз к Л. С. Выготскому, который в противовес авторитарной педагогике утверждал, что «лич- мый опыт воспитанника делается основной базой педаго- | оческой работы»¹. Воспитательно-образовательный процесс является трехсторонне активным: активен ребенок, активен педагог, активна заключенная между ними среда.

Высокие результаты в педагогической деятельности воспитателя возможны лишь при глубоком знании особенностей физического и психического здоровья воспитанников, специфики среды, взаимоотношений, связывающих их между собой, с другими значимыми для них людьми,

¹ воих профессиональных, индивидуальных особенностей. И творческая деятельность воспитателя невозможна без глубокого анализа опыта педагогической деятельности, без ¹ >ждодневного поиска, раздумий, проверки выдвинутых ... >едположений.

Познать, чтобы воспитывать, чтобы оказать эффективную помощь детям, нуждающимся в ней. Это направление " педагогической деятельности личностно ориентированно- г" воспитателя занимает весомое место.

Реализуя *диагностическую функцию*, педагог опирается и I закономерности развития. Он изучает психику ребенка | ИСтемно, в тесной взаимосвязи его с окружающим миром,

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В В Давыдова М, 1991. С. 82.

стремится отыскать причины своеобразия, отклонений в развитии своих воспитанников. Для него так же, как и для врача, значим принцип, сформулированный еще Гиппократом: «Не навреди!» Опираясь на него, педагог так проводит изучение отдельных детей и группы в целом, чтобы ни сам процесс исследования, ни методики, им применяемые, ни результаты его не нанесли бы вреда ребенку (его эмоциональному состоянию, здоровью, положению среди сверстников и т. п.). Он стремится к единству диагностики и коррекции. Успех в диагностической работе во многом зависит от способности воспитателя проявить объективность, не поддаться ранее сложившемуся субъективному мнению в отношении конкретного ребенка, его семьи. Важно при этом и тесное сотрудничество всех педагогов, работающих с конкретными детьми, психологом, родителями воспитанников.

Диагностическая и коррекционная функции тесно переплетены в деятельности воспитателя. Разные аспекты психического и физического развития ребенка могут нуждаться в коррекции (исправлении, улучшении) – осанка, выносливость, познавательные процессы, эмоциональная и волевая сфера, личностные качества, взаимоотношения со сверстниками, взрослыми, общение.

Реализуя эту важную функцию, направленную на создание наиболее благоприятных условий для физического и психического развития детей, педагог широко использует разные виды деятельности дошкольника, прежде всего игровую, признанную универсальной формой коррекции в дошкольном возрасте. Он учитывает ее полифункциональность. С помощью одной и той же игры педагог может решать разные задачи: для одного ребенка она может быть средством повышения самооценки, для другого – оказывать растормаживающий, тонизирующий эффект, для третьего – школой коллективных отношений¹.

¹ Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. М., 1988.

Широко применяется в коррекционных целях и художественная деятельность. В детском саду успешно используются такие основные направления коррекционных воздействий средствами искусства, как увлекательные занятия и самораскрытие в творчестве. В рисовании, игре, музыкальной, театрально-художественной деятельности ребенок не только проявляет, развивает свои дарования, но и преодолевает то, что ранее казалось ему опасным, страшным, учится находить выход из трудных ситуаций, приобретает уверенность в себе, своих возможностях.

Дошкольное учреждение, педагоги, работающие в нем, дают детям немало. И все же достижение главной цели – формирование основ гармонической личности – возможно лишь совместно с родителями. Ведь нет для ребенка шодей более близких, значимых, чем они. Обеспечение преемственности, *взаимопроникновения семейного воспитания и воспитания в детском саду* – важная задача педагога дет- ■ I ого сада. Чтобы ее решить, нередко приходится разру-

сложившиеся барьеры, а это не так-то просто. Мы нодь привыкли в основном поучать родителей, требовать, наставлять их.

Конечно, и сегодня важно, чтобы воспитатель был гонт к выполнению функции пропагандиста психолого- пгдагогических знаний, здорового образа жизни... Однако мсе большее значение во взаимодействии педагога с роди- |елями приобретают сотрудничество и сотворчество, пред- |ншагающие иную позицию к родителям – партнерскую, \ плжение к его личности, свободу выбора, преобладание демократических» форм общения.

'Значимы и такие функции воспитателя, как регулирование и координация, выработка совместных воспитательных во 'действий по отношению к воспитанникам со стороны де?нс- '•о.в сада и семьи ради общей цели - создания благоприятных условий для психического и физического развития,

• Чйстья детей. Речь о них пойдет в другой главе. Здесь же мметим, что успешно осуществить их можно лишь при

Гл. 2. Работа наша такая..

условии взаимопонимания, доброжелательного доверия друг другу – педагогов и родителей их воспитанников.

В числе функций современного воспитателя и *исследовательская*. В условиях гуманизации образования, повышения уровня профессиональной подготовки педагогов дошкольного воспитания роль этой функции возрастает. Овладение ею помогает воспитателю достичь вершин педагогического мастерства, профессионализма, увеличивает возможность переживания радости творческого поиска, удовлетворенности трудом.

Немаловажное место в деятельности воспитателя занимает и *организационно-хозяйственная функция*, хотя она и не относится к собственно педагогическим, но тесно с ней связана.

Профессиональное самосовершенствование – самообразование и самовоспитание. Этой функции отводится в настоящее время особо важная роль. Высоко оценивается (и оценивалась!) ее значимость педагогами и психологами, учеными и практиками. Как писал известный врач и педагог Януш Корчак, тому, «кто, присматривая за вверенными ему детьми, не в силах подойти к себе критически, угрожает большая опасность... Воспитатель, работая над пониманием человека – ребенка и над пониманием общества – группы детей, дорастает до постижения важных и ценных истин; пренебрегая неусыпным трудом над собой – опускается»¹.

Важные составляющие этого «неусыпного труда над собой» – самооценка своего труда, совершенствование профессионально значимых личностных качеств, умений и навыков, обогащение и углубление знаний.

То, на чем остановится воспитатель в процессе самообразования, во многом зависит от его интересов, направленности, ценностных ориентаций, установок, уровня профессиональной подготовленности, опыта. Это личностно

¹ Корчак Я. Как любить ребенка / Пер. с польск. М., 1990. С. 271.

2.3. О мотивах деятельности воспитателя

обусловленная деятельность. И вместе с тем замечено, что профессиональный рост педагога, его творчество особенно тесно связаны с тем, насколько активно в процессе самообразования он приобщается к психологической культуре, удовлетворяет свою потребность в психологических знаниях, насколько развиты сами эти потребности – аккумуляторы творческого потенциала педагога.

Характерна и такая закономерность: творческий, активный педагог испытывает потребность в постоянном духовном росте, а не только в узкой области знания¹.

Разнообразны функции воспитателя. Успех же в их реализации во многом зависит от отношения педагога к своему труду, его мотивов деятельности, степени овладения им профессиональными умениями.

2.3. О мотивах деятельности воспитателя

Каково отношение воспитателя к своей работе? Что побуждает его деятельность? Задумывались ли вы над этим вопросом, пытались ли ответить сами на него? Результаты проведенного нами опроса показывают, что отношение воспитателей к работе, как и следовало ожидать, различно. И все же большинство педагогов, несмотря на трудности (а их пока еще немало), выразили положительное отношение к **■** моему труду. Что же привлекает воспитателей в их работе? Прежде всего, работа с детьми, сам педагогический процесс, дети.

/I очень люблю этот возраст – 3-5 лет – такой активный, с претензией на самостоятельность, первым осознанием себя. Дети |ик искренне и с восторгом отзываются на всякое новое для них, П.К щедро одаривают тебя своей радостью и любовью...» (Н. Г., *нед- I шпж 2 года*).

¹ Сухобская Г. С. Творческий потенциал учителя и его потребности в психолого-педагогических знаниях // Профессиональные потребности **учителя** в психолого-педагогических знаниях. М., 1989.

«Я очень люблю своих малышей, и они тоже с любовью относятся ко мне, скучают и спрашивают у напарницы, когда я вернусь с сессии. Они пришли ко мне такими несмышленими, еще «неумейками», доверчивыми крохами. Сейчас уже немало знают и умеют, хорошо рисуют, считают, лепят. Приятно осознавать, что в этом и твоя заслуга. Ребята по-прежнему доверяют мне, делятся своими секретами, рассказывают тайны. Мы понимаем друг друга...» (С. Е., педагог 5 лет.)

Определенная группа опрошенных свое положительное отношение к работе мотивирует утилитарными экономическими соображениями (большой отпуск, например). Есть и те, кто связывает свое позитивное отношение к педагогическому труду с возможностью самовыражения в нем, удовлетворения потребности в признании окружающими.

Преобладание положительного отношения к своей работе наблюдалось и у музыкальных руководителей детского сада. Подавляющее большинство опрошенных выразило желание вновь ею заниматься, в случае повторного выбора профессии. Кстати, заметим, что музыкальные руководители такое пожелание высказывали чаще, чем воспитатели. Свое позитивное отношение к работе музыкальные руководители обосновывали творческим характером деятельности, возможностью общения с детьми, непосредственным контактом с ними, возможностью развивать детей, видеть проявление их радости, эмоциональным откликом на музыку/постоянной связью с музыкой, возможностью «не расставаться с нею».

Общение с детьми (в том числе посредством искусства), творческое начало – эти мотивы прежде всего определяют удовлетворенность музыкальных руководителей своим трудом.

А что не нравится педагогам детских садов в их работе, чем вызвана их неудовлетворенность избранной профессией?

Ответы опрошенных педагогов на вопрос: «Что вам не нравится в работе воспитателя детского сада?» условно были распределены на следующие группы:

некоторые составляющие труда воспитателя, по мнению опрошенных (руководство отдельными режимными моментами), «прозаичные», занимающие неоправданно много времени (оформление документации);

мотивировка экономического характера (невысокая зарплата и др.); неудовлетворительные условия труда в ряде детских садов; отсутствие хороших пособий, достаточной материальной базы;

ответы, свидетельствующие о неудовлетворительности социальным окружением на работе («вокруг одни женщины» и т. п.), системой сложившихся отношений в педагогическом коллективе, с руководством, ограничивающим самостоятельность и инициативу педагога (постоянная и лишняя опека, давление начальства и т. п.);

недооценка социальной значимости труда воспитателя родителями (не все верно оценивают значение воспитателя, многие считают, что воспитатель лишь «пасет» детей и т. п.);

противоречивые мотивировки – критерии положительные, оценка низкая (не нравится отношение некоторых воспитателей к своей работе, отсутствие индивидуального подхода, тактичности у отдельных педагогов и т. п.);

трудности, обусловленные спецификой педагогической профессии, высокими требованиями к личности воспитателя (работа слишком ответственная, беспокойная, труд воспитателя требует постоянного нервного напряжения и т. п.);

ответы, свидетельствующие о неприятии к педагогам от «П.Н.Х» детей (капризные, упрямые, много избалованных детей), трудностях в установлении контактов с воспитанниками;

мотивировки, указывающие на противоречия, связанные со стремлением педагога к самовыражению, самореализации и ограниченности возможности реализовать его (в дошкольном учреждении);

немотивированные ответы («не знаю», «не могу сказать»). Хочется надеяться, что реализация в жизни «Концепции развития дошкольного образования в Республике Беларусь и

Гл. 2. Работа наша такая..

программы ее реализации на 2001-2010 гг.», работа по гуманистическим программам воспитания и обучения, повышение социального статуса воспитателя в нашем обществе, улучшение его экономического положения смогут позитивно повлиять и на его удовлетворенность своим трудом, что очень важно. Ведь для ребенка далеко не безразлично, какой воспитатель встречает его в детском саду, с какими чувствами педагог приходит и уходит с работы, ждет ли он новой встречи с детьми, или общение с ними для него в тягость.

Возрастанию удовлетворенности деятельностью способствует повышение роли, «веса» социально значимых, ценных мотивов труда воспитателя, в первую очередь тех, которые связаны с отношением к детям.

Большое значение имеют мотивы деятельности воспитателя, отношение к ней. Можно ли воздействовать на них и тем самым положительно влиять на результат педагогического труда?

Обратимся прежде всего к своему опыту, попытаемся вспомнить основные вехи нашего педагогического пути: одинаковыми ли были мотивы труда на всех этапах педагогической деятельности? разве они не менялись? Они менялись не только с возрастом, но и под влиянием знакомства, непосредственного общения с творческими педагогами, которые своим горением, интересом к делу зажигали и других. А сами дети? Взаимодействие с ними, их родителями разве не отражалось на вашем отношении к работе? Заведующая, ее заместитель по ведущей деятельности, микроклимат в дошкольном учреждении в целом — все это, вероятно, влияло на мотивы вашей деятельности, их динамику. Об этом поговорим особо.

2.4. О профессиональных умениях воспитателя

Каждая специальность предполагает наличие у человека определенных профессиональных умений и навыков. В чем выражаются профессиональные умения воспитателя

2.4. О профессиональных умениях воспитателя

дошкольного учреждения? На какие из них следует обратить особое внимание? В числе таковых прежде всего назовем гностические, проектировочные и конструктивные, коммуникативные, организаторские.

«Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, воспитатель, по существу, работает вслепую, — отмечал известный психолог С. Л. Рубинштейн. — Ему равно неизвестны и ребенок, на которого он должен воздействовать, и результаты его собственного воспитательного воздействия»¹. Гностические умения как раз и дают возможность познать предмет деятельности, помогают видеть у детей проявление как познавательных способностей, так и волевых, эмоциональных процессов, состояний, личностных качеств ребенка, обнаружить мотивы его поведения, выявить взаимоотношения детей в детском коллективе, эмоциональное благополучие каждого воспитанника.

Гностические умения воспитатель использует и для изучения родителей, семейной микросреды ребенка. К этой группе умений относится и умение оценить эффективность применяемых методов воспитания и обучения, умение анализировать опыт других с целью перенесения передовых методов и приемов работы в собственную педагогическую практику. Гностические умения тесно связаны со знанием психологии, пониманием закономерностей и особенностей развития детей, развитием психологической наблюдательности, интереса к духовному миру ребенка.

Проникнуть в душу ребенка воспитателю помогает чаще методами детской психологии — наблюдением, экспериментом, социометрическими методами, беседой, методом анализа продуктов детской деятельности и др.

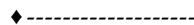
Когда, как изучать детей, группу? Воспитатель для понимания своих воспитанников использует не только

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 185

Гл. 2. Работа наша такая..

специальные эксперименты. Важную информацию об их внутреннем мире, деятельности, отношениях к окружающим, к детскому саду, он может ее получить, наблюдая поведение детей в повседневной жизни.

...В утренние часы, на прогулке педагог заметит, чем каждый из его воспитанников предпочитает заниматься (игрой, конструированием, лепкой, рисованием, наблюдениями в природе, уходом за животными). В какие игры играют дети? Как протекает игра, каков ее сюжет, содержание? Каков состав игровых группировок? Не подавляет ли в игре Таня своей высокой активностью застенчивую, малоактивную Лену? Часто ли, по поводу чего вступают дети в конфликт в игре? Какие игрушки привлекают девочек, мальчиков, новичков, тех, кто уверенно чувствует себя в группе и чье положение в ней пока неблагополучно? Вдумчивый, наблюдательный педагог не оставит без внимания и маленькую куколку, которую робкая девчушка прячет в кармашке своего платица и время от времени вынимает поиграть.



Эти наблюдения помогают воспитателю выявить интересы детей, их склонности, увлечения, оценить игровую деятельность, определить уровень ее развития, сделать определенные выводы о том, как кому «дышится» в «детском обществе», а главное – найти правильные средства для коррекции поведения детей, их деятельности, взаимоотношений, позволяют скорее отыскать пути, создать условия для самоутверждения каждого, его адаптации к новой микросреде.

Наблюдение за поведением детей создает благоприятные возможности и для выявления типологических свойств нервной системы по их жизненным проявлениям.

Воспитатель обращает внимание на эмоциональное состояние детей в процессе игр, отношение к успехам и неудачам, на их способность быстро затормозить свои действия, на то, с какой легкостью ребенок переключается с подвижных игр на спокойные и, наоборот, как долго мо

2.4. О профессиональных умениях воспитателя

жет быть увлечен спокойным занятием. Он наблюдает детей и в ситуациях «сдерживания» (способен ли ребенок при необходимости затормозить свою деятельность после возбужденного состояния и после спокойного занятия, умеет ли молчать по требованию, игровому правилу, как долго это может продолжаться).

Полученные в ходе наблюдения сведения помогут педагогу определить уравновешенность (неуравновешенность) нервных процессов своих воспитанников и найти индивидуальный подход к ним.

Различны индивидуальные особенности дошкольников. Наверное, есть среди ваших воспитанников и такие, кто грызет ногти, часто плачет, спит беспокойно, ест без аппетита, часто жалуется на головную боль, чрезмерно тревожен, все еще сосет палец, кому-то трудно на чем-то сосредоточиться, свойственно недержание мочи, вспышки злости, боязнь неудач, новых людей, животных и т. п. Все это припиши психического напряжения и невротических тен- 1, опций.

В процессе включенного наблюдения в разные режимные моменты важно выявить таких детей и с пониманием отнестись к ним.

Информация, полученная с помощью гностических умений, дает возможность воспитателю грамотнее планировать и организовать дальнейшую педагогическую деятельность как со всей группой, так и с отдельными детьми, родителями. Более того, развитые гностические умения помогут воспитателю успешнее осуществлять процесс самопознания внутренних психических процессов и состо- III ий – рефлексия.

Развитая же рефлексия – неотъемлемая часть профес- < и опального мастерства педагога. Зная, верно оценивая свои профессиональные достоинства и недостатки, нам легче п | бавиться от последних и отыскать свои, индивидуальные пути к достижению намеченных целей в решении таких порой непростых педагогических задач.

Важную роль в деятельности воспитателя играют проектировочные и конструктивные умения. *Проектировочные умения* нужны воспитателю, чтобы видеть «завтрашний день» воспитанников, чтобы проектировать развитие личности каждого ребенка в отдельности, детской группы в целом. Они помогают педагогу проектировать развитие игровой и других видов деятельности дошкольников. К этой группе умений относятся и умения планировать деятельность дошкольника во все режимные моменты как на короткий, так и на более длительный период, составлять план, сценарий развлечения и т. д. Проектировочные умения необходимы и при планировании изучения ребенка, детской группы, семьи, при разработке плана коррекции развития личности конкретного ребенка, эмоционального климата в детском обществе и т. п.

Конструктивные умения проявляются в обеспечении (информационном, коммуникативном и т. д.) конкретного педагогического мероприятия, которое должно произойти в запланированный педагогом отрезок времени (утренняя гимнастика, занятие, экскурсия, развлечение и т. п.). Эти умения играют важную роль в создании такой предметно-игровой среды, которая бы стимулировала игры детей разного уровня развития, темперамента, давала бы возможность проявить творческую активность как мальчикам, так и девочкам.

Конструктивные умения в значительной степени обеспечивают успех и при создании предметно-художественной среды, благоприятных условий для познавательно-практической деятельности, трудовой.

К этой группе умений относятся и умения переработать отобранную информацию и подать ее детям с учетом их возрастных возможностей и др. Овладение проектировочными и конструктивными умениями позволяет воспитателю больше внимания уделять вопросам, связанным с непосредственной реализацией воспитательно-образовательных целей, задач его деятельности.

Коммуникативные умения обеспечивают установление педагогически целесообразных взаимоотношений с отдельными детьми и со всей группой, с родителями воспитанников и коллегами по работе, администрацией. Проявляются они и в установлении быстрого контакта, нахождении общего языка и правильного отношения с разными людьми в различных ситуациях. Человеку, владеющему коммуникативными умениями, легче вызвать сопереживание, расположить к себе людей, регулировать отношения в группе.

Многие коммуникативные умения могут быть отнесены к технике педагогического общения. На важность «впадения» в нее указывали многие мастера-педагоги. «Будьте осмотрительны, – предостерегал В. А. Сухомлинский, – чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы.

¹ Оно падает и оберегает душу только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания «распечь» и «проорать». .. Слово педагога должно прежде всего успокаивать»¹.

Грамотность речи, четкость, живость, эмоциональная выразительность, доступность детскому пониманию в значительной степени определяют эффективность коммуникативных умений.

Коммуникативные умения играют важную роль в работе воспитателя, и к разговору о них мы еще вернемся.

Назовем еще одну группу профессионально-педагогических умений, низкий уровень развития которых нередко, особенно на первых этапах работы, вызывает затруднения у воспитателей – это *организаторские*. Вот несколько фрагментов из беседы с начинающими воспитателями (стаж работы – до 1 года).

Самое трудное – это организовать детей. Как выйдем на прогулку – все в разные стороны. Одно и то же указание по не-

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1971. С. 102-103.

Гл. 2. Работа наша такая...

сколько раз приходится повторять. К концу рабочей смены уже и голос исчезает...

Трудно организовать детей, особенно на физкультурном занятии.

Трудно уложиться во времени и вообще с организацией режимных моментов трудновато...

—ф—————

С помощью организаторских умений воспитатель налаживает как свою деятельность, так и деятельность детей (коллективную, групповую, индивидуальную). Организаторские умения проявляются и в быстром, гибком применении своих знаний и опыта в решении практических задач при руководстве различными видами деятельности детей. Воспитателю с развитыми организаторскими умениями скорее удастся заразить своей энергией других людей (и взрослых, и детей), увлечь, активизировать их.

Обращает на себя внимание тот факт, что организационные воздействия воспитателя высокого уровня мастерства опираются на хорошее знание им как возрастных, так и индивидуальных особенностей детей, специфики той деятельности, которой он руководит. Так, распределяя детей на подгруппы для коллективного труда, педагог учитывает не только объем предстоящей работы, но и взаимоотношения детей, их темперамент, интересы, способности. Его воздействия не ограничены сугубо организационными целями, они предусматривают большее — воспитание личности, гуманных товарищеских взаимоотношений.

«ф.-----»

...Дети старшей группы занимаются коллективной уборкой комнаты. Воспитательница заметила: Сергея не справиться одному, он «закопался» в уголке природы, выбился из общего ритма. Но сама она не спешит к нему. Смотрит, кто из детей уже завершил свою работу; среди них Коля. «Молодец, Коля, хорошо у тебя получилось. Строительный уголок уже в порядке. Теперь посмотри, кому твоя помощь нужна». Мальчик оглядывается - почти все

2.4. О профессиональных умениях воспитателя

ребята уже закончили свою работу. Увидел Сергея: «Я Сергеем помогу». «Правильно, быстрее все вместе закончим уборку», — подбадривает воспитательница Колю.

«♦»-----»

В непосредственной практической деятельности воспитателю нужны не только психолого-педагогические навыки и умения, но и *специальные*. Воспитатель должен уметь рисовать, конструировать, петь, танцевать, выразительно читать, грамотно и красиво выполнять физические упражнения, показать кукольный театр, пользоваться техническими средствами обучения, ухаживать за растениями, животными... Владение этими навыками помогает ему сделать жизнь детей в детском саду богатой, интересной, самому стать человеком притягательным для детей, авторитетным для окружающих.

Руководство конкретной деятельностью детей предполагает наличие у воспитателя комплекса, системы умений - конструктивных, гностических, коммуникативных, организаторских, специальных. Специфика их проявления связана, как мы уже отмечали, в значительной степени с особенностями деятельности дошкольников, их возрастными характеристиками. Ведущей деятельностью в дошкольном периоде является игра. Руководство игрой - тонкий и сложный процесс. «Очень важно, — предупреждала Н. К. Крупская, — не шаблонизировать игры, а давать простор детской инициативе. Важно, чтобы дети сами придумывали игры, ставили себе цели... Педагог не должен стеснять инициативу ребят, расхолаживать их, навязывать им те или иные игры»¹. Вмешательство взрослого в детскую игру тогда оказывает свое позитивное воздействие, когда он пользуется авторитетом, доверием и уважением у детей и, что особенно важно, владеет необходимыми знаниями и умениями.

Что собой представляют эти умения? Исследования психологов и педагогов (Л. Г. Семушина, Л. В. Артемова,

¹ Крупская Н. К. Пед. соч.: В 10 т. М., 1959. Т. 6. С. 345.

Е. А. Панько, Т. В. Антонова, Е. В. Зворыкина, С. Л. Новоселова и др.) позволили выявить их. Назовем основные.

Гностические умения предполагают наблюдение игры, определение уровня ее развития, по предпочитаемым детьми играм, ролям; выявление интересов, привязанностей, воображения и других индивидуальных особенностей дошкольников; умение заметить продвижение ребенка в овладении игровой деятельностью, разными видами игр.

Проектировочные и конструктивные умения — это, во-первых, проектирование развития игровой деятельности, планирование приемов, направленных на ее развитие; во-вторых, отбор материала для обогащения впечатлениями детей с целью развития игр; в-третьих, динамическое проектирование развития конкретной игры, предвидение ее развития; грамотный подбор подвижных и дидактических игр для конкретной группы (подгруппы, отдельных детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, специфики решаемых с их помощью воспитательных и образовательных задач); в-четвертых, предвидение возможных затруднений при организации и руководстве разными видами игр; в-пятых, соотношение выбора игр с характером предшествующей и предстоящей деятельности, местом и временем их проведения, психофизиологическим состоянием и другими условиями.

Организаторские умения предусматривают организацию начала игры; умение распределять внимание между всеми играющими детьми, игровыми группировками; содействие созданию детских игровых группировок, наиболее благоприятных в воспитательном отношении; применение игры (отдельные игровые приемы) в процессе организации других видов деятельности, ее использование для переключения детей с одного вида деятельности на другой.

Коммуникативные умения — это руководство игрой прямыми способами (объяснение, разъяснение правил и т. д.); включение в игру на главных и второстепенных ро-

лях на всех; ее этапах; использование косвенных методов руководства игрой, активизирующих психические процес- • II
ребенка, его опыт (проблемные игровые ситуации, Вопросы, сюеты, напоминания и др.); регулирование и взаимоотношений детей, разрешение конфликтов во время игр; умение внешне выражать свои чувства, мысли с помощью рючи, мимики, пантомимы в процессе воплощения взятой педагогом на себя роли, руководства игрой прямыми способами; умение создать своим общением с детьми атмосферу непринужденности и доброжелательности.

Существуют смешанные умения. *Коммуникативно-аттические умения* — это умение изменять характер и содержание общения с детьми в зависимости от уровня развития игровой деятельности конкретной группы (подгруппы, отдельных детей), специфики руководимой игры (сюжетно-ролевой, дидактической, подвижной); протаять гибкость при руководстве игровой деятельностью исходя из показателей «обратной связи» (заменить заранее подобранную игру, отобранный метод воздействия другими, уточнить правила, внести изменения в них и т. п.); обсуждать с детьми и оценивать игру.

Конструктивно-коммуникативные умения — основываются на использовании игры с целью создания педагогически целесообразного микроклимата в группе, включение в игровую деятельность застенчивых, неуверенных, малопопулярных детей; координирование работы с семьей по вопросам развития игровой деятельности дошкольников, использование ее в воспитательных целях.

Конструктивно-организационные умения предполагают создание развивающей предметно-игровой среды и т. п.

Определенная система профессионально значимых умений необходима воспитателю и для эффективного руководства другими видами деятельности дошкольника — художественной, бытовой, трудовой, учебной, детским экспериментированием.

2.5. Индивидуальный стиль деятельности воспитателя

Мы рассмотрели основные цели, функции воспитателя детского сада, умения, которые так необходимы для их воплощения, реализации. Однако если обратиться к деятельности конкретных педагогов, то, анализируя, сравнивая их труд, мы, конечно же, не можем не отметить, что достигают они одной и той же цели, выполняют одни и те же функции по-разному, с присущей каждому индивидуальной самобытностью. И это неудивительно. Ведь, как гласит народная мудрость, «всяк мастак на свой лад».

В педагогическом коллективе детского сада найдутся, по всей вероятности, не только подвижный мастер-импровизатор, но и более инертный воспитатель, предварительно тщательно продумывающий свою и детскую деятельность, заблаговременно создающий условия для успеха в ней.

Одна воспитательница — вся в мире детской игры; другая — сама погружена в искусство и свои педагогические воздействия предпочитает оказывать с помощью художественного слова, театра, музыки. В работе каждой — свой «почерк». У них разный индивидуальный стиль деятельности. В «Кратком психологическом словаре» находим: «Индивидуальный стиль деятельности — обобщенная характеристика индивидуально-психологических особенностей человека, складывающихся и проявляющихся в его деятельности. Индивидуальный стиль деятельности обнаруживает зависимость от специфики воспитания, психологических качеств субъекта, обусловленных свойствами его нервной системы, а также от особенностей его включения в постоянно повторяющиеся однотипные ситуации (производственные и пр.)»¹.

Известный исследователь данной проблемы В. С. Мерлин считает неопределенность деятельности важной предпосылкой индивидуального стиля деятельности. Она может

¹ Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985. С. 115.

2.5. Индивидуальный стиль деятельности воспитателя

включаться не только в операциях, но и в относительной неопределенности промежуточных и опосредованных целей, которые выбирают разные люди для достижения одной и той же конечной и общей цели¹. С этой точки зрения деятельность педагога детского сада — благодатное поле для проявления в ней индивидуального стиля.

Воспитатель в силу специфики своего труда руководит разными видами детской деятельности. Нами выделены *шесть типов воспитателей*, различающихся профессиональными интересами, повышенным вниманием к некоторым из них. Специфика профессиональной направленности педагогов сказывается на их индивидуальном стиле деятельности.

Воспитатель игрового стиля проявляет заметный интерес к играм детей. Сам склонен к «игровой позиции», способствует ее формированию у своих воспитанников. В группе, в которой он работает, игра — королева. При руководстве игрой и другими видами деятельности дошкольников так же педагог широко опирается на игровые мотивы, для него характерно применение внеситуативно-личностного общения с ребенком, косвенных методов воздействия (посредством взятой на себя роли в игре, кукольного персонажа и т. д.). При оценке ребенка (общей) он опирается прежде всего на его поведение в игровой деятельности.

Педагог художественного стиля отличается повышенным интересом к художественной деятельности детей и руководит ею. Он и сам, как правило, увлечен искусством, проявляет художественные склонности и способности. Нередко воспитанники таких педагогов достигают высоких результатов в художественной деятельности — она любима ими. При решении педагогических задач часто прибегают к искусству, общению посредством литературно-художественного образа, музыки. При оценке своих воспитанни-

¹ Мерлин В. С. Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал 1982. Т. 3. № 4. С. 111-112.

ков исходят обычно преимущественно из их достижений в художественной деятельности.

У воспитателя дидактического стиля в центре внимания образовательные задачи. Проявляет особую заинтересованность в их решении. Как правило, успешно руководит учебной деятельностью детей; тяготеет к «школьным» методам обучения. Преобладает деловое и познавательное общение. Осознание применяемых средств воздействия и их эффективности достаточно высоко, как правило, при реализации обучающей функции; при руководстве другими видами детской деятельности (игровой, художественной, бытовой и др.) осознанность воздействия ниже. Оценивает детей, опираясь преимущественно на их успехи в овладении знаниями на занятиях.

Гармонический стиль деятельности воспитателя характеризуется проявлением одинаково высокого интереса ко всем основным видам детской деятельности и успешным руководством ими. Дети у таких педагогов, как правило, достигают относительно высоких результатов как в игровой, так и в художественной, бытовой, трудовой, учебной деятельности, экспериментировании. Воспитатели этой группы используют разные средства воздействия, преимущественно косвенные: в общении с детьми учитываются возрастные и индивидуальные особенности, специфика руководимой деятельности, ответные реакции воспитанников, меняющиеся ситуации и т.д. Характеризуют детей разносторонне, оценивая успехи в разнообразных видах деятельности дошкольников. Без труда вступают в разные виды общения с детьми.

Формально-прагматический стиль воспитателя характеризуется достаточно высокой настойчивостью и ответственностью в выполнении своих функций, требовательностью к детям. Во взаимоотношениях с ними и родителями исходят из формально выдвигаемых требований к ним без учета их индивидуальных особенностей, конкретной ситуации, ее своеобразия; не проявляют при этом гибкости, тактичности. При общей оценке ребенка исходят, как правило, из выполнения ими предъявляемых требований, обеспечивая

2.5. Индивидуальный стиль деятельности воспитателя

щих нормальное протекание режимных моментов. Теплые отношения с детьми возникают не часто.

Индифферентный стиль воспитателя отличается отсутствием выраженной направленности на определенную деятельность детей. Как правило, такой педагог безразличен к работе с детьми, выполняет свои обязанности формально. Интересы к изучению ребенка, семьи не проявляет. При оценке детей исходит преимущественно из поведения при выполнении режимных моментов, занятий; близкий контакт с воспитанниками, как правило, отсутствует.

Сравнительное исследование деятельности воспитателей, различающихся направленностью на детскую деятельность, дает основание отнести первые четыре типа индивидуального стиля деятельности к позитивным, последние (формально-прагматический и индифферентный) – к негативным, педагогически нецелесообразным.

Различные индивидуальные стили воспитателей детского сада выделены А. Г. Исмагиловой. Два из них противоположны и обусловлены нейро- и психодинамическими свойствами. Стиль А характерен для воспитателей с сильной и лабильной нервной системой, психически неуравновешенных, стиль Б – для педагогов с сильной и инертной нервной системой, психически уравновешенных. Различия в стилях проявляются, по данным автора, в характере постановки целей, в выборе действий (для стиля А характерны организующие и корректирующие действия, для стиля Б – оценочные контролирующие и стимулирующие), в выборе операций (в стиле А преобладают прямые обращения, в стиле Б – косвенные). Первый стиль оценен как негативный, второй – как позитивный.

Позитивный стиль, считает автор, способствует гармоническому развитию индивидуальности, согласованию разпуровневых индивидуальных свойств. Негативный же ве- Дет к их рассогласованию, дисгармонии в развитии индивидуальности. Вместе с тем А. Г. Исмагилова прихо- ""Т * выводу, что влияние свойств нервной системы и Темперамента не является жестким и однозначным. Есть

основание полагать, что природные задатки играют большую роль на первоначальном этапе становления индивидуального стиля. Определяющая же роль в процессе выработки стиля принадлежит личностным и социальнопсихологическим характеристикам воспитателей.

Специально проведенные исследования и жизненные наблюдения свидетельствуют о том, что *индивидуальный стиль вырабатывается в процессе овладения профессиональной деятельностью как сознательно, так и стихийно.*

Важная роль в сознательном овладении профессиональной деятельностью принадлежит самоконтролю, аутодиагностике. Чем содержательнее, тщательнее, глубже они будут, тем больше оснований для грамотного определения индивидуального стиля деятельности, выработки оптимальных путей и средств его коррекции, дальнейшего совершенствования. Обретение позитивного индивидуального стиля деятельности увеличивает возможность творческого самовыражения, переживания чувства радости как самим педагогом, так и теми, с кем он работает.

При этом возрастает возможность достижения воспитателем профессионального мастерства.

Педагогическое мастерство... Мы уже не в первый раз обращаемся к этому словосочетанию. Что понимается под ним? Во взглядах на педагогическое мастерство нет единства. Некоторые рассматривают его как своего рода совокупность безличностных профессиональных знаний, умений и навыков, передаваемых в процессе обучения и в значительной степени зависящих от стажа педагогической деятельности. Другие, в противовес такому взгляду, под педагогическим мастерством понимают результат личностного роста педагога в своей профессии, совершенствование его целостного творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного со спецификой его личностной по-

¹ Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопр. психологии. 1988. № 1. С. 26.

щих нормальное протекание режимных моментов. Теплые отношения с детьми возникают не часто.

Индифферентный стиль воспитателя отличается отсутствием выраженной направленности на определенную деятельность детей. Как правило, такой педагог безразличен к работе с детьми, выполняет свои обязанности формально. Интерес к изучению ребенка, семьи не проявляет. При оценке детей исходит преимущественно из поведения при выполнении режимных моментов, занятий; близкий контакт с воспитанниками, как правило, отсутствует.

Сравнительное исследование деятельности воспитателя, различающихся направленностью на детскую деятельность, дает основание отнести первые четыре типа индивидуального стиля деятельности к позитивным, последние (формально-прагматический и индифферентный) – к негативным, педагогически нецелесообразным.

Различные индивидуальные стили воспитателей детского

■ ада выделены А. Г. Исмагиловой. Два из них противоположны и обусловлены нейро- и психодинамическими свойствами.

(стиль А характерен для воспитателей с сильной и лабильной нервной системой, психически неуравновешенных, стиль Б – ад я педагогов с сильной и инертной нервной системой, психически уравновешенных. Различия в стилях проявляются, по мнению автора, в характере постановки целей, в выборе действий (для стиля А характерны организующие и корректирующие действия, для стиля Б – оценочные контролирующие и стимулирующие), в выборе операций (в стиле А преобладают прямые обращения, в стиле Б – косвенные).

■ щенен как негативный, второй - как позитивный.

Позитивный стиль, считает автор, способствует гармоническому развитию индивидуальности, согласованию разноразличных индивидуальных свойств. Негативный же ведет к их рассогласованию, дисгармонии в развитии индивидуальности. Вместе с тем А. Г. Исмагилова приходит к выводу, что влияние свойств нервной системы и темперамента не является жестким и однозначным. Если

Гл. 2. Работа наша такая...

основание полагать, что природные задатки играют большую роль на первоначальном этапе становления индивидуального стиля. Определяющая же роль в процессе выработки стиля принадлежит личностным и социально-психологическим характеристикам воспитателей.

Специально проведенные исследования и жизненные наблюдения свидетельствуют о том, что *индивидуальный стиль вырабатывается в процессе овладения профессиональной деятельностью как сознательно, так и стихийно.*

Важная роль в сознательном овладении профессиональной деятельностью принадлежит самоконтролю, аутодиагностике. Чем содержательнее, тщательнее, глубже они будут, тем больше оснований для грамотного определения индивидуального стиля деятельности, выработки оптимальных путей и средств его коррекции, дальнейшего совершенствования. Обретение позитивного индивидуального стиля деятельности увеличивает возможность творческого самовыражения, переживания чувства радости как самим педагогом, так и теми, с кем он работает.

При этом возрастает возможность достижения воспитателем профессионального мастерства.

Педагогическое мастерство... Мы уже не в первый раз обращаемся к этому словосочетанию. Что понимается под ним? Во взглядах на педагогическое мастерство нет единства. Некоторые рассматривают его как своего рода совокупность безличностных профессиональных знаний, умений и навыков, передаваемых в процессе обучения и в значительной степени зависящих от стажа педагогической деятельности. Другие, в противовес такому взгляду, под педагогическим мастерством понимают результат личностного роста педагога в своей профессии, совершенствование его целостного творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного со спецификой его личностной по-

¹ Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопр. психологии. 1988. № 1. С. 26.

Практическая страничка

зиции в социально-психологическом контексте учебно-воспитательного процесса¹. И в такой позиции есть резон, ибо личность воспитывается личностью!

И все же нам ближе определение педагогического мастерства, данное в «Педагогической энциклопедии», где оно рассматривается как «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей»¹.

Различен уровень профессионального мастерства воспитателей детского сада. Можно говорить о трех группах воспитателей, чей уровень мастерства высок, средний и низок, которых мы (вслед за Н. В. Кузьминой) условно обо- сачили соответственно: «мастер», «почти мастер», «нема- гтер». И оворя о педагогическом мастерстве воспитателя, мы имеем в виду не только уровень сформированности его операционального компонента деятельности, развитие его профессиональных умений, навыков, но и отношение к детям и своей работе (так, например, для «мастеров» харак- м'рно активно-положительное отношение к детям, ярко выраженная педагогическая направленность).

В своем стремлении совершенствовать педагогическое мастерство важно уделить внимание как внутренним ком- понентам, так и внешним, – и успех придет.

Практическая страничка

- *Деятельность воспитателя многоплановая.* Что в ней вам удастся выполнять наиболее успешно, творчески? Что мешает прочини, творчество в работе? Делитесь ли вы своими педагогически- ||| находками с коллегами?
- *Какие научные идеи,* методические разработки вы внедряете у | г(>я в детском саду, в своей группе? Насколько успешно протека- г| эта работа? Что затрудняет ее?
- *Проанализируйте* свою педагогическую деятельность на эта- 1^{ии} 1^о творческого прогнозирования и планирования.

¹ Педагогическая энциклопедия. М., 1965. Т. 2. С. 739.

Гл. 2. Работа наша такая..

Практическая страничка

Предлагаем воспользоваться шкалой оценки умений педагогического проектирования (табл. 2.1).

Таблица 2.1 Шкала самооценки умения педагогического проектирования

№ п/п	Педагогические умения	Самооценка (степень выраженности отметить знаком «+» в соответствующей графе)				
		Ярко выраженная	Достаточно	Имеет место	Слабовыраженная	Отсутствует
1	Осознаю, что главная цель моей работы – формирование гармонически развитой личности каждого воспитанника					
2	Умею проектировать и планировать развитие личностных качеств каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и положения в группе сверстников					
3	Умею проектировать и планировать развитие межличностных отношений в группе дошкольников в соответствии с возрастными характеристиками детей, особенностями структуры группы, специфики детской деятельности					
4	Умею отбирать в соответствии с условиями деятельности наиболее важный и целесообразный материал					
5	Умею планировать фронтальную работу с детьми					
6	Умею планировать индивидуальную работу с ребенком в соответствии с его «зоной ближайшего развития», интересами, индивиду-					

Самооценка (степень выраженности отметить знаком «+» в соответствующей графе)

Ярко выраженная Достаточно Имеет место Слабовыраженная Отсутствует

о - о- - -

выр точна место выра ствует

Педагогические умения

ально-типологическими особенностями, полом, социометрическим статусом в группе

Умею планировать свою работу с родителями в соответствии со спецификой трудностей, испытываемых в процессе воспитания, и проблем, которые возникают в ходе развития их ребенка

Умею планировать работу с родителями с учетом их культурного, общеобразовательного уровня, возраста, их педагогической компетентностью, готовностью к сотрудничеству и сотворчеству

Умею отбирать материал для работы с родителями с учетом их потребностей, интересов, специфики совместно решаемой проблемы (и других особенностей)

10 Умею проектировать и планировать работу по самосовершенствованию

Используйте результаты самоанализа при составлении плана самообразования.

• *Обращаетесь ли вы в процессе изучения ребенка к литературе по методам исследования психического развития детей?*

Немало полезной для себя информации о диагностике психического развития читатель может найти в таких, например, рабо-

тах, как: Белановская О. В. Диагностика и коррекция самосознания дошкольников. Мн., 2004; Виноградова А. Д. Методика обследования готовности к школьному обучению детей 5-7 лет. СПб., 1992; Гуревич К. М. Что такое психологическая диагностика. М., 1985; Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред. Я. Я. Коломинского, Е. А. Панько. Мн., 1997; Калинина Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. СПб., 2003; Лешли Д. Работать с маленькими детьми. Поощрять их развитие и решать проблемы / Пер. с англ. М., 1991; Комкова Е. И. Диагностика интеллекта детей дошкольного возраста. Мн., 1998; Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991.

• Как широко и часто вы используете психолого-педагогические знания в своей профессиональной деятельности? Оцените свою готовность к их применению. Можете воспользоваться предлагаемой оценочной шкалой. Попытайтесь оценить себя по каждому критерию по 10-балльной системе (табл. 2.2).

Таблица 2.2. Шкала оценки успешности использования психолого-педагогических знаний в деятельности воспитателя

№ п/п	Критерий	Самооценка
1	Стремление быть в курсе новых идей в области психолого-педагогических знаний	
2	Успешность осуществления диагностики развития личности каждого воспитанника и межличностных отношений в детском обществе	
3	Умение диагностировать интеллектуальное развитие дошкольников	
4	Успешность в работе с детьми, не уверенными в себе, замкнутыми, агрессивными, нервными	
5	Успешность в работе по оптимизации межличностных отношений в дошкольной группе	
6	Успешность в работе со способными, одаренными детьми	
7	Умение проводить изучение семьи, семейной микросреды ребенка	
8	Умение осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к родителям воспитанников	
9	Умение составлять психологическую характеристику отдельного ребенка	
10	Умение создавать социально-психологический комфорт в дошкольной группе	

Окончание табл. 2.2

№ п/п	Критерий	Самооценка
11	Умение составлять профессиографическую характеристику на коллегу-воспитателя	
12	Умение делать анализ собственной педагогической деятельности	
13	Успешность самообразования в области психолого-педагогической культуры	

Удовлетворены ли вы результатами самооценки? Возможно, есть необходимость совершенствовать этот процесс. Готовы ли вы к этому?

• Работа по совершенствованию и самосовершенствованию не так уж и проста. В ней есть свои сложности, трудности, преодолеть которые помог бы совет специалиста или книги.

Вот некоторые из них, где, как нам думается, такую помощь можно найти: Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988; Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989; Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самопознание. М., 1984; Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М., 1986; Гаджиева Н. М., Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Основы самосовершенствования. Тренинг самосознания. Екатеринбург, 1998; Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения / Под ред. Е. А. Панько. М., 2002; Эмоциональная устойчивость личности педагога / Автор-сост. Е. М. Семенова. Мн., 2001.

Раздел 2. ВОСПИТАТЕЛЬ В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Глава 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

3.1. Функции и структура педагогического взаимодействия

Педагогическое общение... Как без него воздействовать на сердце и ум ребенка? Оно неразрывно с деятельностью воспитателя. А вот углубленное, специальное изучение педагогического взаимодействия началось не так давно. Первая популярная книга для педагогов, посвященная этой проблеме, известного лингвиста и психолога А. А. Леонтьева «Педагогическое общение» вышла в 1979 г. Сейчас же работ по этой важной проблеме уже немало. Педагогическое взаимодействие стало предметом активного исследования в последние годы как в нашей стране, так и за рубежом (А. А. Бодалев, Б. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. В. Мудрик и др.).

Ничего удивительного в этом нет. Ведь без педагогического общения невозможна деятельность ни учителя, ни воспитателя, ни музыкального руководителя, ни руководителя физического воспитания. И успех в воспитании и обучении, гуманизации этих процессов, рост профессионального мастерства в значительной степени определяется тем, насколько совершенно педагогическое взаимодействие. Вот почему в нашем разговоре о труде педагога детского сада центром будет профессиональное взаимодействие.

Функции взаимодействия разнообразны. Вступая в педагогическое взаимодействие, воспитатель выступает и как

3.1. Функции и структура педагогического взаимодействия

носитель значимой для ребенка информации, стремящийся приобщить его к ней, и как человек, познающий других людей (прежде всего своих воспитанников, их личностную среду), оказывающий воспитательное воздействие на своих питомцев, и как организатор, руководитель детской деятельности.

Педагог не останется равнодушным ни к плачущему ребенку, ни к смеющемуся над бедой сверстника воспитаннику. В процессе педагогического взаимодействия он попытается воздействовать на их эмоциональную сферу, скорректировать ее. Своим общением с детьми он будет стремиться к созданию в группе мажорного тона, атмосферы радости. В числе важных функций педагогического взаимодействия – регулирование взаимоотношений, создание благоприятного для развития каждого ребенка психологического микроклимата в группе детского сада.

В широком смысле под общением понимают «все, что происходит между людьми». Однако изучение этого процесса значительно углубило представление о нем; и слишком широкое понимание общения для специального научного анализа оказывается не очень удобным, недостаточным.

Возникла необходимость «развести» прежде всего наблюдаемое, внешнее в процессе межличностного взаимодействия и скрытое, внутреннее, в нем. В настоящее время все чаще педагогическое взаимодействие рассматривается как целостная система, включающая внутренние и внешние компоненты.

Внешний – включает в себя поведенческие параметры взаимодействия: речевое (вербальное) поведение педагога, лексику его высказываний, характер оценочных суждений; невербальное поведение (экспрессивно-мимический и пантомимический компоненты обращения к детям); стиль поведения (авторитарный, демократический и др.). То, какого рода воздействия преобладают у педагога (жесткие либо мягкие, улыбка или безразличие на лице, каково содержание обращений к детям), «выдаст» отношение его

Гл. 3. Педагогическое взаимодействие воспитателя дошкольного учреждения

к воспитанникам. Такое поведение, в котором выражается, закрепляется, видоизменяется отношение, и есть общение в более узком смысле. В дальнейшем этим словом будем пользоваться, имея в виду прежде всего поведенческий, внешний компонент взаимодействия педагога.

Внутренний компонент составляют *ценностные ориентиры педагога, установки, отношение к детям, социальная перцепция, эмпатия* и др.

В реальной жизни внешний и внутренний компоненты педагогического взаимодействия тесно переплетены. В исследовании, проведенном нами совместно с психологом Я. Л. Коломинским, обнаружено, что сочетание отношения педагога к детям и его внешнего поведения определяет конкретный тип взаимодействия педагога с детьми. Основные из них: согласованный положительный (+ +); согласованный отрицательный (- -); несогласованный положительно-отрицательный (+ -), когда при внутренне положительном эмоциональном отношении к воспитанникам воспитатель проявляет жесткие «холодные», «дистантные», «отрицательные» формы общения; и несогласованный отрицательно-положительный (- +), когда при внутренне отрицательном отношении педагог демонстрирует «мягкие», «теплые», «положительные» формы общения. Преимущество согласованного положительного типа взаимодействия бесспорно.

Совершенствование педагогического взаимодействия предполагает проникновение в тайны каждого его компонента. Изберем и мы этот путь.

3.2. Типы педагогического отношения

Остановимся подробнее на внутренней подструктуре межличностного взаимодействия, прежде всего на педагогическом отношении, которое имеет определенные оттенки, нюансы.

Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский, С. Л. Русалинова выделяют следующие типы отношения педагога к детям:

3.2. Типы педагогического отношения

устойчиво-положительный, неустойчиво-положительный, пассивно-положительный, открыто-отрицательный, пассивно-отрицательный. Аналогичные типы отношения к детям выявлены и у воспитателей детских садов. Что отличает педагогов, проявляющих данные типы отношения к детям?

Устойчиво-положительный тип. Воспитатели этого типа характеризуются ровным, душевным отношением к детям, заботой о них. Им присущи преобладание положительной оценки ребенка, искренность, такт. Такой воспитатель действует больше убеждением, чем принуждением. Словом, улыбкой, жестом, мимикой он дает понять ребенку, что тот для него не безразличен. Педагоги данной группы отличаются педагогической направленностью деятельности.

Этим отношением пронизана вся деятельность воспитателя. Оно во всем — и в большом, и в малом.

-----ф-

Всех детей помню и люблю, — делится опытный педагог, влюбленный в свою работу. — Встречаю часто выпускников, они мне близки, как родные... Помню, мальчик в старшей группе был очень робкий, рыженький такой, конопатый — «солнышко». Дети его не приняли. А потом я стала вовлекать его в игру, приглубила. Игрушка новая — ему первому, сладости какие — тоже... Своим вниманием, отношением к нему и детей привлекла. Отметить, похвалить старалась его первого, где он лучший. И знаете, дети стали по-другому к нему относиться... (М. Ф. Д., педагог - 22 года.)

-----ф-----

Пассивно-положительный тип. Воспитателю свойственно нечетко выраженная эмоционально-положительная направленность в общении с детьми. Он нередко сух и официален с ними.

Неустойчиво-положительный тип. Характеризуется ситуативностью отношения при общей эмоционально-положительной направленности. Педагоги этого типа нередко попадают под власть своих настроений и переживаний; оценка ребенка и манера поведения такого воспитателя в значительной степени зависят от характера сложившейся ситуации.

Гл. 3. Педагогическое взаимодействие воспитателя дошкольного учреждения

Открыто-отрицательный тип. Воспитатель такого типа характеризуется негативным отношением к детям, педагогической работе. Всем своим поведением как бы подчеркивает, насколько он выше детей. Часто создает в группе атмосферу напряженности, сосредотачивает свое внимание на отрицательных поступках, фактах плохого поведения.

Педагога такого типа нетрудно определить.

...Утренний прием.

Воспитатель *(в адрес со слезами растающего с мамой новичка, на голове которого взрослая матросская шапка):*

– Не плачь, маме на работу надо. *(Мальчик продолжает плакать.)* Чего ты плачешь? *(Раздраженно.)* Сними эту шапку. Чего это тебе мама на голову напялила? *(Иронически.)* Тоже мне, командир! *(Мальчик отворачивается от воспитателя, ухватившись за свою матросскую шапку на голове, не переставая плакать.)* Кончай плакать. Будешь хныкать, ребята тебя из капитанов быстро выведут! *(Плач ребенка усиливается.) (Из наблюдений Е. А. Панько.)*

—Ф—

Бестактность, черствость, игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей, высокомерие типичны для этих воспитателей.

... Несколько лет назад после окончания педучилища в детский сад пришла работать молодая воспитательница. Пришла во всеоружии дошкольных методик, убежденная в абсолютном своем превосходстве над маленькими. Первый ее разговор с опытной заведующей был таков:

– Вы любите детей? – спросили ее.

Девушка высокомерно пожала плечами.

– Это что же, обязательно?

– Видите ли, это первое необходимое условие для нашей работы. Без него невозможно второе.

– Какое же? – полюбопытствовала та.

– Чтобы дети полюбили вас.

– И так полюбят, – уверенно ответила воспитательница.

Прошли годы, а она все вспоминала начало своей воспитательской деятельности с ужасом и стыдом. Каждый день был войной, в которой девушка неизменно терпела поражение от шестилетних

3.2. Типы педагогического отношения

ребят, превратившихся в настоящих мучителей. Они не просто не слушались, они досаждали, как только могли.

Однажды на занятии воспитательница раздраженно заметила мальчику, читавшему стихотворение:

– Ты не говоришь, а лаешь, как собачонка.

Кто-то из ребят гавкнул, другой подхватил. И через несколько минут вся группа стояла на четвереньках и оглушительно лаяла. А самые отчаянные подскочили к воспитательнице, схватили зубами подол ее платья и стали терзать. Только приход заведующей прекратил дикую сцену¹.

Пассивно-отрицательный тип. Воспитателю свойственно скрытое отрицательное отношение к педагогической деятельности. Он умеет создать внешние признаки хорошей организации работы, однако на самом деле к работе и детям безразличен.

Специальные исследования обнаружили связь между типом отношения воспитателей к детям и такими показателями взаимоотношений, как дифференциация группы, взаимность выборов и их устойчивость.

Так, например, выявлено, что в группе детского сада, где работают воспитатели устойчиво-положительного типа, количество детей с устойчивым благоприятным положением в системе личных отношений значительно выше средних показателей. В то же время в этих группах отмечается наименьшее число детей, занимающих устойчивое неблагоприятное положение.

Возможно, читатель «увидит» в одной из характеристик отношения к детям не только своего напарника по работе, но и себя. Найдет и попытается полнее использовать достоинства того или иного типа либо попробует провести корректировку своего отношения к детям.

Заметим, что ее легче осуществить, когда этому способствует и руководитель детского сада. Особое внимание ему следует обратить на педагогов с открыто-отрицательным, пассивно-отрицательным типом отношения к детям.

¹ Леонидова Б. От понедельника до субботы. М., 1970. С. 6.

Кто они? Случайные люди в детском саду и, может быть, им лучше сменить (пока еще не поздно) свою профессию?

Грамотный руководитель, стимулируя позитивное отношение, обычно опирается на воспитателей с активно-положительным типом отношения к своим воспитанникам, к детям, и на молодых педагогов, чья профессионально-педагогическая направленность еще окончательно не сформировалась. Он помогает педагогам пассивно-положительного типа овладеть умением проявлять свое положительное отношение к детям, убедит их в необходимости этого; воспитателям неустойчиво-положительного типа – сохранять выдержку, ровность в общении, поможет им стать хозяином ситуации.

От руководителя, его ценностных ориентаций, педагогического коллектива, микроклимата во многом зависит, какое отношение к детям, работе будет преобладать в детском саду. Ведь далеко не безразлично, что особенно высоко здесь котируется, ценится. То ли послушание, тишина и порядок в группе, то ли то, как тянутся дети к педагогу, теплота взаимоотношений между ним и воспитанниками.

3.3. О социальной перцепции педагога детского сада

3.3.1. В чем проявляется понимание ребенка?

Важное место во внутренней подструктуре педагогического взаимодействия занимает и социальная перцепция. Напомним, социальная перцепция (от лат. *perceptio* – восприятие и *socialis* – общественный) – это «восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т. п.)»¹. Понимание ребенка... Оно и в предложенной плачущему новичку забавной игрушке, улыбке, одобрительном взгляде, похвале педагога в ответ на проявленную находчивость,

3.3. О социальной перцепции педагога детского сада

изобретательность; в ласке, тихой, задушевной беседе с ребенком, когда у того дома беда; в подаренной марке юному филателисту. Понимание воспитателем дошкольника проявляется и в способности предложить ему такое занятие, которое бы заинтересовало ребенка, такую роль в игре неуверенному пока еще в себе малышу, с которой бы он справился; в умении ставить детям вопросы разной сложности с учетом «зоны ближайшего развития» каждого из них, по-разному, в зависимости от мотива, содержания детского вопроса ответить на него и словом и поведением; в способности промолчать, «не заметить» проступок нервного, обделенного вниманием родителей ребенка, в проявлении особой теплоты, ласки в общении с ним. Порой оно и в такой вот «мелочи»:

...Провожу обычную закаливающую процедуру – мытье ног. Все идет нормально, только вот Валера собирается обливать ноги в сандалиях. Возвращаю снять обувь. Но не тут-то было. Обычно послушный, тихий, Валера на этот раз не реагирует, а вновь идет в сандалиях. Еще раз напоминаю о необходимости снять сандалии. Но мальчик не сдвинулся с места. Смотрит на меня такими умоляющими глазами. Почему? И тут я заметила – новые сандалии.

«Валерочка, у тебя новенькие сандалии да такие красивые», - говорю я весело мальчику. И тут мальчик засиял, рассказал, кто ему купил их. Обратила внимание ребят на новые Валеркины сандалики. А мальчику объяснила, что если он в них будет обливать ноги, то они намокнут и не будут такими красивыми. Мальчик охотно снял сандалики. Вот и решили проблему». (Из дневника Л. Н. С-ой, образование неоконченное высшее педагогическое, стаж – 9 лет.)

Восприятие и понимание педагогом ребенка проявляется в тактичности воспитателя, в характеристиках, словесных портретах детей, им данных.

Исследования психологов (А. А. Бодалев, С. В. Кондратьева, Ю. Н. Кулюткин, С. Г. Сухобская, Е. А. Панько, Е. И. Гутковская и др.) свидетельствуют об определяющей роли социально-перцептивного компонента педагогического взаимодействия в организации индивидуального подхо

¹ Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990. С. 273.

да к воспитательно-образовательной работе как учителя, так и воспитателя, к выбору ими содержания общения с воспитанниками, к установлению педагогически целесообразных взаимоотношений с ними.

И специальные исследования, и жизненные наблюдения убеждают в чрезвычайной важности в педагогической деятельности социальной перцепции.

Что характерно для этого компонента педагогического взаимодействия воспитателя?

В психологической литературе уже накоплен значительный объем информации, касающийся социальной перцепции учителя. Исследование этого процесса у педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, пока только начинается. Однако уже сейчас есть основания говорить о проявлении в перцепции как общих закономерностей восприятия и понимания человека человеком, так и особенностей; о наличии наряду с общими для учителей качествами специфических, характерных именно для педагогов детского сада тенденций. Выявлено, что *есть нюансы в социальной перцепции воспитателя, музыкального руководителя, инструктора физического воспитания. Да и представители одной и той же педагогической специализации в области дошкольного воспитания различаются своим восприятием и пониманием воспитанников.*

Различия в восприятии и понимании детей обнаруживаются, например, в оценках воспитателями своих питомцев, их достижений в разных видах деятельности.

Педагогам дошкольных учреждений нами предлагалось оценить уровень развития детей в области рисования, музыкально-ритмической деятельности, чтения стихов, основных движений (прыжки в длину), а также положение их в системе межличностных отношений в группе. Полученные при этом данные сравнивались затем с реальными достижениями детей в этих видах деятельности, с результатами социометрического эксперимента «Выбор в действии», а также с оценкой детей.

3.3. О социальной перцепции педагога детского сада

Каковы же оказались результаты оценки? Наиболее верно воспитатели оценивали уровень развития изобразительной деятельности детей. Несколько реже ими давалась адекватная оценка двигательным умениям своих воспитанников (почти половина опрошенных). Объективность оценки воспитателями выразительности чтения детьми стихов и достижений в области музыкально-ритмической деятельности оказалась еще ниже.

Труднее же всего было оценить положение своих воспитанников в системе межличностных отношений. И педагогов можно понять. Попробуй-ка сделать это! Где взять достоверные критерии для определения социометрического статуса ребенка, его эмоционального микроклимата в группе? Нужна хорошая социально-психологическая наблюдательность, чтобы по косвенным показателям обнаружить его. В рисовании с этим легче – здесь результаты деятельности наглядны, критерии оценки достаточно определены, конкретны. Сказывается при этом и опыт оценочной деятельности – детские рисунки оцениваются регулярно воспитателем; музыкально-ритмические движения, как правило, – музыкальным руководителем.

Замечена и такая тенденция: *чем выше уровень педагогического мастерства воспитателей, тем более верную оценку развитию своих воспитанников и их положению в системе личных отношений они дают.* Особенно заметно зависимость между мастерством педагогов и способностью дать адекватную оценку своим воспитанникам проявляется при оценке воспитателями положения дошкольников в системе личных отношений сверстников. «Мастерам» нередко в 3-4 раза чаще «немастеров» удается успешно справиться с этой задачей.

Что же помогает первым лучше познать детей, их внутренний мир, группу в целом? Что усиливает их «педагогическое зрение»? Думается, не только более высокий уровень гностических умений, психологическая наблюдательность, хотя их роль в этом, безусловно, велика, но и глубокий интерес к детям, который тесно переплетен, слит с любовью к ним.

Увлеченность таких воспитателей, например, художественной деятельностью (либо другим, доступным детям видом деятельности) распространяется, как правило, и на них.

Умелое руководство воспитателем-«мастером» игрой ведет к широкому включению в ролевые игры элементов художественной деятельности (чтение стихов, танцы, хоры и др.). В группах, где работают воспитатели-«мастера», дети гораздо чаще, чем в группах «немастеров», организуют в свободное время игры-драматизации, кукольный театр. В них, как правило, чаще проводятся и вечера-развлечения. Все это не только способствует развитию художественных способностей, двигательных умений у детей, но и помогает воспитателю лучше узнать своих воспитанников, дает ему дополнительную информацию о них, которой так часто недостает «немастерам».

Что касается неадекватных оценок воспитателей, то переоценка в среднем наблюдается чаще, чем недооценка; переоценка положения детей в системе личных отношений и в области художественной деятельности чаще, чем переоценка их физических возможностей.

Вместе с тем замечено, что склонность к переоценке своих воспитанников чаще обнаруживают педагоги демократического стиля поведения; тенденцию к недооценке – «немастера» авторитарного стиля.

Уровни понимания дошкольников. Воспитатели различаются степенью сформированности у них педагогической социальной перцепции. Нами выделены *три уровня понимания дошкольников воспитателем.* Что характерно для каждого из них?

Низкий уровень характеризуется отражением лишь отдельных черт ребенка, внешней картины его поведения, без проникновения в его мотивационную сферу. Оценка дошкольника в значительной степени обусловлена его поведением в процессе бытовой деятельности. Отражаются в первую очередь качества, которые способствуют организации воспитателем детей, выполнению режима или затруд

няют его («спокойный ребенок», «дерется», «тихий», «плохо ест» и т. п.). Допускаются существенные ошибки в оценке достижений ребенка в игровой, учебной, художественной деятельности, в определении эмоционального климата дошкольника как в группе сверстников, так и в семье. Для воспитателя с низким уровнем понимания ребенка характерен явно выраженный субъективизм в оценке воспитанника. Нет инициативы в изучении личности ребенка, его микросреды, группы в целом. Этот тип понимания наблюдается, как правило, при открыто отрицательном и скрыто отрицательном отношении к детям.

Воспитателям же *среднего уровня понимания* детей свойственно более полное и глубокое познание воспитанника, его внутреннего мира. Характер оценки ребенка определяется в решающей степени поведением его в значимых для дошкольника видах деятельности. Для педагогов этой группы характерна более верная оценка развития ребенка, его положения в системе личных отношений. Они пытаются и оказываются способными правильно понять и некоторые мотивы детского поведения. Однако, как правило, слабо «видят» личностную микросреду своих воспитанников, возможности ее влияния на развитие детей.

Имеют свои особенности и педагоги *высокого уровня понимания.* Их отличает способность достаточно точно оценить развитие ребенка по существенным признакам, диагностировать процесс развития, заметить сдвиги в нем, предвидеть (оптимистично, с большой вероятностью) дальнейшие шаги в становлении личности ребенка, его успехи в значимых видах деятельности. Для воспитателей высокого уровня понимания характерно глубокое проникновение как в познавательную, волевую, так и в мотивационную сферу ребенка, распознавание зарождающейся направленности, стержня его личности, видение не только возрастных, но и индивидуальных его особенностей. Замечено также проявление интереса и инициативы в познании ребенка, его личностной микросреды такими педагогами. Для более глубокого понимания ре

бенка они нередко, используют специальные психологические методы, вступают/с детьми в личностное общение.

Давая характеристики своим воспитанникам, педагоги дошкольных учреждений с высоким уровнем понимания детей называют значительно большее число их качеств, нежели воспитатели с низким и средним уровнем понимания.

Они отмечают как уже сложившиеся черты характера ребенка, так и формирующиеся; не только типичные возрастные особенности, но и своеобразную неповторимость ребенка, его особую привлекательность; замечают изменения в развитии своих воспитанников, что значительно реже наблюдается у представителей среднего уровня понимания и отсутствует у воспитателей с низким уровнем понимания детей.

Приведем несколько примеров свободных характеристик на дошкольников, данных педагогами с разным уровнем понимания детей.

Настя – спокойная, тугодумка, невнимательная. Антон – обычный ребенок, рассеянный, любит поговорить по поводу и без повода. Не знаю даже, что о нем сказать. (Н. А. – низкий уровень.)

+-----

Характеризуя своих питомцев, воспитатель с *высоким уровнем* понимания детей отмечает:

◆-----

Лена – девочка-мечтательница, романтик. Самые интересные сравнения придумывает («Я лечу, как Дюймовочка!»), Хорошо танцует, но занимается *средне*. Ей купили пианино, так почти все время играет. Заметно желание руководить. Получается...

О Марине Ж.: У этой девочки исключительная память. Самый сложный текст она может передать дословно с первого прочтения. Зрение слабое, поэтому с изобразительной деятельностью ей трудно. В конце года у девочки появились боли в ухе, страдала от них. Посадили ее ближе к столу воспитателя. За счет хорошей памяти любую роль выполняет в инсценировках. Очень хорошо развита речь.

Об этой же воспитаннице говорит воспитатель со средним уровнем понимания дошкольников:

◆-----

Девочка развитая. Всегда активна на занятиях. В общем-то не выделяется чем-то среди детей. Дружна с детьми. Какая-то не яркая, обыкновенная.

Типичным для свободных характеристик, данных педагогами с высоким уровнем понимания детей, является поиск ими причин, условий, влияющих на развитие ребенка, сказывающихся как в ускоренном развитии, интересах, так и в отставании, отклонениях в его поведении. Такой воспитатель ищет их и в физическом состоянии ребенка, его здоровье, задатках, в микросреде ребенка (в том числе семейной).

...Павла мама очень опекает, как будто ему два года. Любит его безумно, но своим отношением убивает инициативу, самостоятельность сына. Мальчик способный, но если бы не сверхопека, мог бы быть лучше...

Сереза – общительный, у него хорошо развита речь. Внешне крупный, очень непосредственный, наивный, фантазер. Всегда делом занят. Хорошо и быстро стихи запоминает и выразительно читает их, пользуется авторитетом у ребят. У него есть друг Денис. Любит играть в военные игры. И не только потому, что мальчишка, – дедушка у него полковник. Никогда никого не обидит, очень аккуратный, скрупулезно складывает вещи в шкаф. Во всем проглядывается серьезное семейное воспитание. Мальчик добр, любознателен.

В свободных характеристиках, данных воспитателями с высоким уровнем понимания детей, проявлены способность диагностировать и проектировать развитие дошкольника, переживания по поводу вероятных ошибок, недооценки при восприятии своего воспитанника другими, расхождение прогноза с реальными достижениями ребенка и по-прежнему – вера в него.

Примером в этом отношении может служить характеристика воспитателя JT. П. Ш-р, составленная на ее бывшую воспитанницу Таню Е.:

Интересная девочка. Нам казалось, что Таня способная. Она хорошо справлялась с программой по родному языку, в математике разбиралась. В школе же учится посредственно. По физкультуре тройка, хотя в детском саду занималась хорошо. Беседовала с мамой. Она говорила, что Таня и не переживает. Может быть, это результат того, что она в продленной группе. Мне кажется, что со временем она вырвется вперед и покажет еще себя.

3.3.2. Влияние педагогического отношения на социальную перцепцию

На восприятии и понимании детей сказывается и педагогическое отношение к ним. И это объяснимо, поскольку «понимание не только интеллектуальный процесс. Оно всегда переживается личностью. Чувства не просто сопровождают процесс понимания. Они влияют на его протекание, становятся составным моментом его движущих сил»¹.

Результаты исследования, проведенного нами совместно с Е. П. Гутковской, Ж. А. Козловой и Т. М. Усенковой, дают основание считать, что *положительное отношение к детям является своеобразным катализатором, усиливающим «психологическое зрение» воспитателей и учителей, стимулирующим активность педагогов в познании развивающейся личности.* Различия, обусловленные типом отношения к детям, проявляются в уровне глубины и полноты отражения личности воспитанников, в способности прогнозировать развитие ребенка и детского общества, рефлексировать, осознавать свое педагогическое влияние (в том числе коррекционные воздействия).

Приведем в качестве примера несколько типичных «портретов» отдельных детей и группы в целом, «созданных» воспитателями с разным педагогическим отношением.

Детские портреты

¹ Костюк Г. С. О психологии познания // Избр. психол. труды. М., 1988. С. 221.

Миша у нас из младшей группы. Мы на него возлагали большие надежды - быстро вошел в коллектив, лидером стал. Когда же в среднюю группу перешел, сник, стал подавленным, инициативность пропала. Иногда проявит себя, а потом снова тихий. Наверное, потому, что новые, старшие дети поступили в группу. Главную роль предложили в сказке «Конек-Горбунок». Сначала отказался – не хотел, не уверен в себе был. Но убедила: «Ты сможешь, у тебя получится». И действительно, получилось. Понравилось. Старались показать: Иванушка не дурачок. Справился великолепно. Стал жить ролью. После сказки Миша поверил в себя. Со всеми детьми играет. Уже не тот – подвижнее, активнее стал. И везде не последний теперь. Мама очень рада: «С таким подъемом, радостью в детский сад идет!» (Воспитатель Л. Ф., активно-положительный тип.)

Таня – девочка ласковая, спокойная, ранимая. Чуть что не так скажешь – замкнется и все. С детьми ладит. Рисовать любит». (Воспитатель Л. В., пассивно-положительный тип.)

Дима – ребенок обычный, спокойный; его посади, пока не поднимешь, так и будет сидеть. Любит играть один. Упрямый. Все делает по-своему. (Воспитатель О. К., неустойчиво-положительный тип.)

Вика хитрая, шустрая, глазки узкие. Любит делать «исподтишка». Настоящая лиса-хваста. Развита хорошо речь. Родители удивляются ее выдумкам, хотя я ничего удивительного в ней не вижу. (Воспитатель Е. П., пассивно-отрицательный тип.)

Портреты группы

Моя группа... Я очень люблю свою группу. Нам по 5 лет. Дети все очень разные. Любимое занятие - игра. Играем в разные игры. Участие принимают все. Настя очень спокойная девочка, но любит играть в доктора, умеет организовать вокруг себя группу девочек. Я люблю общаться с Настей. Она подробно рассказывает мне о своих домашних животных, о том, как ухаживает за ними.

Андрюша - заводила среди мальчиков. Всегда первый, весел, бодр, жизнерадостен. Ребятам с ним хорошо. Придумывает самые интересные игры. К нему тянутся многие. Я сама люблю принимать участие в его играх. Он горд, когда я прошусь в его группу.

За три года, что мы вместе, привыкли друг к другу. У ребят нет капризов, которые бы мешали в работе; сложились хорошие дружеские отношения. Мальчики уважают девочек, помогают им, стараются не забывать о правилах хорошего тона, которым я их учу.

В группе мы называем друг друга только по именам. Ребятам нравится, когда я обращаюсь ласково, например: Светик, Сашуля и т. д. Значит, в группе все хорошо, и я не сержусь на ребят.

Мне очень хочется, чтобы каждый день дети приходили и уходили из сада только с хорошим настроением. *(Воспитатель Х. Н., с активно-положительным отношением к детям.)*

Моя группа – младшая. Возраст детей 3-4 года. Все разные по подготовленности, способностям и игры и занятия, где много действий. В основном дети из семей, где один ребенок, поэтому они немного избалованы. Им нравится получать помощь от взрослых. Любят, чтобы им все объясняли и показывали. Особенно это заметно на занятиях по изобразительности. При изучении нового материала их любимое слово «не умею». На этом основании отказываются выполнять работу, поэтому приходится много работать индивидуально. В то же время любят быть лидерами. В сюжетно-ролевых играх обыгрывают бытовые сценки. *(Воспитатель Ж. Н., неустойчиво-положительный тип.)*

В характеристиках педагогов, работающих с дошкольниками, заметны различия и другого характера: *наибольшее число положительных суждений зафиксировано в портретах детей, созданных воспитателями и учителями с активно-положительным отношением к воспитанникам; наименьшее – в характеристиках представителей пассивно-отрицательного типа.*

Эта тенденция проявлена и в портретах семей воспитанников, и детской группы, с которой работает педагог. Вот как, например, характеризуют воспитатели с разным педагогическим отношением одну и ту же, свою группу.

«Дети как дети, хотя много среди них избалованных родителями. Раньше были лучше. Скорее бы они уже в школу пошли». *(Л. В., пассивно-отрицательное отношение к детям.)*

3.3. О социальной перцепции педагога детского сада

«Группа очень добрая, хорошая. Ребята такие умнички, развитые. Мне в следующем месяце на курсы надо идти. Просто не знаю, как я с ними расстанусь». *(Н. А., активно-положительное отношение к детям.)*

А вот что рассказывает о своей группе (младшей) воспитательница Ж. К., для которой характерно неустойчиво-положительное отношение к детям:

Дети очень шумные и резвые. Их легко заинтересовать игрой – будь то подвижная либо строительная. Дети очень любят художественную литературу. Им нравится помогать воспитателю при чтении или рассказывании, подражать звукам, имитировать. Трудно прививать хорошее поведение за столом, аккуратность в еде. Много отвлекаются.

Дети часто рассказывают об увиденном, услышанном вне сада. Они чуточку ленивые. Родители многое выполняют за них, поэтому одеваться-раздеваться не очень-то любят.

Дети стараются быть хорошими, что соответствует их возрасту. «Ты плохая (или плохой)» – основная характеристика друг друга.

В общем они интересны: каждый день своими высказываниями и действиями могут повеселить наблюдающих со стороны взрослых».

Что касается характеристик семей воспитанников, то указания на успехи семейного воспитания в них у воспитателей с активно-положительным типом отношения к детям встречались в 3 раза чаще, чем у педагогов с пассивноотрицательным отношением к детям.

Приведем примеры *семейных портретов*, созданных этими типами воспитателей.

Родители у Марины молодые. Папа редко приходит, в основном мама забирает дочь из сада. Приходит и вечно с жалобами: то не так, это не так. Просто надоела уже всем. Избаловали дочь, а сейчас ко мне претензии. Дочь растет эгоисткой. *(Воспитатель Л. П., пассивно-отрицательный тип.)*

Самое приятное впечатление о семье. Существует взаимопонимание между детским садом и семьей. Родители интересуются развитием своего ребенка. Девочка физически развита.

Гл. 3. Педагогическое взаимодействие воспитателя дошкольного учреждения

В семье прививаются добрые черты характера. Всегда родители отзывчивы на просьбы воспитателей. Мама очень скромная, спокойная. Папа часто совершает с Валей прогулки на природу, учит заботиться о животных. Видно, что в семье созданы все условия для развития ребенка. (*Воспитатель Т. И., активно-положительный тип.*)

◆ -----

Выявлено, что с усилением степени выраженности положительного отношения педагогов к детям в «свободных характеристиках» число высказываний о личностных свойствах воспитанников увеличивается, а количество суждений о субъектных качествах детей (уровне овладения конкретной деятельностью, поведением на занятиях, уроках и т. п.) уменьшается.

В то же время возрастает число суждений относительно участия родителей в воспитании, проявлении (отсутствии) интереса к успехам ребенка, семейной микросреды и снижается количество высказываний о профессиональной деятельности, месте работы родителей, материальном положении семьи.

3.3.3. Проявление стереотипизации и эффекта «ореола»

Восприятие педагогами детей, их семей порой затруднено стереотипизацией и эффектом «ореола».

Проявление эффекта «ореола» в восприятии старших дошкольников воспитателями и особенно учителями связано, как показало исследование Е. Л. Гутковской, с их успешностью в овладении воспитательно-образовательной программой (ОВОП): по отношению к детям высокого уровня овладения программой обнаружена ярко выраженная позитивная оценочная пристрастность («положительный ореол»), а по отношению к детям низкого уровня ОВОП – негативная оценочная пристрастность («отрицательный ореол»). Вместе с тем обнаружено, что для педагогов положительных типов отношения к детям успешность ребенка в освоении воспитательно-образовательной программы не является столь значимым фактором в процессах восприятия и понимания, как для представителей отрицательных типов отношения к детям.

Учитель В. К. (пассивно-отрицательный тип) о шестилетнем ученике: Кирилл С. – безалаберный, что думает, то и говорит. Как-то

3.3. О социальной перцепции педагога детского сада

на уроке сказал: «Не морочьте мне голову». На замечания не реагирует, убегает из школы. Если уделять много внимания, только его и спрашивать, тогда будет работать. Хорошо, что дети не обращают на него внимания.

С усилением степени выраженности положительного педагогического отношения к детям снижается отрицательное действие эффекта «ореола» и стереотипизации.

◆ -----

Воспитатель А. Н. (неустойчиво-положительный тип). Саша долго болел. Семья хорошая, уделяют внимание ребенку; так как много пропустил, программу усваивает тяжело. Нет желания трудиться. Не любит учить стихов. Исподтишка может обидеть. Родители сказали, что «надо давать сдачи», – он усвоил. Никогда без спросу игрушку не возьмет. Аккуратный.

◆ -----

Учитель В. М. (активно-положительный тип) о Диме Д. – шестилетнем первокласснике. Несчастный ребенок, неблагополучная семья, родители пьют, не интересуются жизнью ребенка. В детстве упал со второго этажа – стал заикаться. Память слабая. Плохо читает. На уроках активный, хотя плохо усваивает материал. Есть желание учиться. Дома бьют, а здесь он добрый, ласковый. Веселый, бойкий в классе. Физически развит, в эстафетах первый. Пытается достичь хоть в чем-то успеха.

Обращают на себя внимание и различия в характеристиках, которые дают педагоги детям, популярным среди сверстников (их социометрический статус в группе высок) и непопулярным или малопопулярным (их статус в группе низок). «Популярных» детей воспитатели значительно чаще, нежели «непопулярных», оценивают позитивно, отмечают их организаторские умения, инициативность, активность в игровой и учебной деятельности, коммуникативные, личностные качества («заботится о других», «дружна с детьми»), интерес к художественной, познавательной деятельности, указывают на их веселость, шаловливость, доброжелательное отношение, симпатию к ним со стороны сверстников («мальчики его обожают», «дети считаются с ней» и т. п.).

Оценивая своих воспитанников с низким социометрическим статусом, малопопулярных, воспитатели отмечают такие их положительные качества, как трудолюбие, скромность, интерес к рисованию, музыке, к спокойным играм и др. Однако чаще, чем у «популярных», они замечают у них недостатки: невладение навыками бытовой, игровой, художественной, учебной деятельности, неумение общаться с детьми, агрессивность, злобу, невысокие интеллектуальные способности, слабо развитую речь, неаккуратность и др. Педагоги указывают на замкнутость, обидчивость, ранимость, слабое развитие волевой сферы таких дошкольников.

Особенно заметно полярность в восприятии своих воспитанников проявлялась у воспитателей с авторитарным стилем руководства. Характеризуя «популярных» детей группы, такие педагоги не только отмечали у них большее число качеств, чем у «непопулярных», но даже одна и та же черта расценивалась ими по-разному, в зависимости от того, о ком шла речь. Стереотипизация (на основании нескольких фактов педагог распространяет оценку на ребенка в целом) и эффект «ореола» (у «любимого» – все хорошо, а у «нелюбимого» – все плохо) мешали адекватному восприятию и пониманию детей. Приведем как пример характеристики на двух детей, занимающих полярное положение в системе личных отношений, предоставленных воспитателями разных стилей руководства.

Гриша Л. (социометрический статус низкий – находится в числе «изолированных», непопулярных). Воспитатель *авторитарного стиля* о нем:

В общем он мне не нравится. Первое – очень распушен дома. Там считают, что он талантлив. Детский сад таких талантов не обнаружил. Он посещает музыкальную школу, подготовительное отделение. Но в детском саду ни разу не пытался играть. Говорит много. В голове одни фантазии. Сочиняет чепуху какую-то. «А что, – спрашивает, – зубы мамонта больше детского сада?» Критическое отношение к себе снижено. Вежлив, всегда здоровается, внимателен, но по отношению к тем, от кого зависим; груб с дру

3.3. О социальной перцепции педагога детского сада

гими. Врет много. Сначала думала, что он дебилный. Нет, соображает. На занятиях рассеян, отвлекается.

Воспитатель *демократического стиля* об этом же ребенке:

Спокойный, уравновешенный, любит фантазировать. На занятиях отвечает посредственно. Больше склонен к общению со взрослыми. С детьми почти не играет, говорит, что ему одному интереснее.

Дима Н. (по данным социометрии получил 7 выборов, находится в числе «звезд»). Воспитатель *авторитарного стиля* о нем:

Особенный мальчик. Как-то по-взрослому смотрит на поведение детей, на взаимоотношения их со взрослыми. Много замечает, критически оценивает. Например, когда мы обсуждаем поведение детей, дежурство, Дима всегда говорит одним из первых. Интересные предложения вносит. Как-то я спросила: «Что бы вы сделали, если бы были волшебниками?», так Дима очень много придумал: «Общество создать, которое бы охраняло природу», «Чтобы шпионов сразу видели»... Всегда старается помочь воспитателю. На детей пытается воздействовать словесно. Не выговаривал «р», теперь поставили этот звук. С девочками не дружит. Например, на празднике в парной пляске пошел и пригласил мальчика. Толковый, хороший мальчик. Мне нравится. Положительное воздействие на его развитие оказывает семья.

Об этом же ребенке говорит воспитатель *демократического стиля*:

Спокойный парень, сообразительный. Но реакция замедленная. Пользуется авторитетом среди мальчиков. Не заносчив. На занятиях активный, очень любит спокойные игры.

Создавая «портреты» своих воспитанников, педагоги вносили в них и черты, характеризующие детей как представителей конкретного пола (эта тенденция заметнее у воспитателей с развитой педагогической социальной перцепцией).

Андрей С. ... Смелый, настоящий мужчина, защитник девочек, всегда приходит на помощь... Самостоятелен (Т. И. К.)

Оксана И. – ласковая, заботливая... Постоянно опекает младшего по возрасту мальчика (И. Т. А.)

◆-----

Наташа – нежная девочка, красивая... Мальчики любят с ней на музыкальных занятиях танцевать... (В. 14. К.)

Вместе с тем оказалось, что «портреты» мальчиков и девочек педагоги «рисуют», часто используя разную палитру красок.

«Ф.-----

В адрес девочек высказывается чаще и больше положительных педагогических суждений, чем в адрес мальчиков. Восприятие первых имеет более выраженную эмоционально-положительную окраску в отличие от восприятия мальчиков. Это различие уменьшается с усилением степени выраженности положительного педагогического отношения к детям.

3.3.4. Специализация и социальная перцепция

Имеют свои особенности «портреты» дошкольников, созданные музыкальными руководителями, руководителями физического воспитания, преподавателями иностранного языка, руководителями студий изобразительного искусства, театральной и др.

Особенности выполняемых ими функций, решаемых задач в процессе руководимой ими деятельности, сформировавшиеся ценностные ориентации в процессе специализации находят отражение в социальной перцепции педагогов детского сада. Так, характеризуя своих воспитанников, музыкальные руководители особое внимание уделяют овладению ими музыкальной деятельностью, развитию музыкальности, эмоциональным проявлениям детей и значительно реже, чем воспитатели, высказывают суждения о других видах деятельности и способностях своих питомцев.

Вадим – музыкальный ребенок. Слух хороший и двигается очень ритмично. Музыкальные занятия любит. (Музыкальный руководитель К. К., пассивно-положительный тип отношения к детям.)

3.3. О социальной перцепции педагога детского сада

Вика – единственный ребенок в семье, поздний. Она способная, но все способности ее скрыты, приходится буквально «вытягивать» их. Показать себя не может. А вот дома танцует с удовольствием, красиво. Застенчива, неуверенна. Но в «Украинском танце» я к ней ключик нашла. Говорю: «Ты будешь солисткой, Вика, у тебя получится. Будешь как дома танцевать, хорошо?» Она очень тонко музыку чувствует. Так и танцевала – красиво, улыбалась... Живет в танце. Всем очень понравилось. Осмелела теперь немного. (Музыкальный руководитель Н. К., активно-положительный тип.)

Руководители физического воспитания значительно чаще воспитателя (и музыкального руководителя) в «портрет» дошкольника вносят черты, характеризующие его успехи в овладении физической культурой, в развитии физических и волевых качеств. Вместе с тем и здесь педагогическое отношение накладывает свой отпечаток.

Приведем в качестве примера две характеристики 5-летних дошкольников, данных руководителями физического воспитания.

Алена – девочка неуравновешенная. Иногда так разоидется, что не угомонить. Любит подвижные игры. Вот уже где носится! Физически в общем развита. Бегает хорошо, прыгать не умеет. Дети часто на нее жалуются: обижает, толкает. (Т. Г., неустойчиво-положительный тип.)

ф-----

Катюша очень симпатичная девочка. В группе – королева. Дети любят ее. Физически развита, самая быстрая среди ровесников. Гибкая, артистичная, красиво выполняет гимнастические упражнения. Всегда можно поставить в пример другим детям. По характеру Катя отзывчивая, добрая, любит помогать детям. (Е. Д., активно-положительный тип.)

В исследовании, проведенном нами совместно с Е. Л. Баженовой, С. В. Васильевой, Ж. А. Барсуковой, выявлено, что с повышением уровня сформированности педагогической социальной перцепции, возрастая степень выраженности позитивного отношения к детям, в созданных музыкальными руководителями и руководителями

физического воспитания словесных портретах дошкольников все чаще проявляется тенденция «выхода за пределы» оценки той деятельности, которой непосредственно руководит педагог, и стремление представить целостный образ ребенка. Высказывания же о личностных качествах ребенка начинают преобладать над указаниями о воспитаннике как субъекте конкретной деятельности.

О своих воспитанниках *музыкальный руководитель А.Н., «мастер» (активно-положительный тип)*, рассказывает:

Дима – алмазик, с тонкой душой, умный, интересный. Неожиданный. Великолепно развито воображение, мечтатель. Его папа художник. Мальчик очень активен на занятиях, быстро схватывает. Развито чувство ответственности, старательный. Он не может делать плохо. Незаурядный.

Таня С. – самая лучшая в группе по танцам. Она красивее других может показать движение, но никогда не зазнается. На других занятиях тоже хороша. Ходит в ансамбль танцев. Небезразлична к одежде. Одна у родителей, поздний ребенок. В семье ей много внимания уделяют. Всегда остается после музыкального занятия. Любит танцевать для души. Просит поиграть, сочиняет танцы.

Руководитель физического воспитания А. А., «мастер» (активно-положительный тип), о ребенке с низким социометрическим статусом:

Вадик – главный мой помощник. На занятиях внимателен, стремится помочь расставить спортивный инвентарь. В сад ходит первый год. Физическим развитием родители почти не занимаются. Если бег, прыжки еще кое-как получаются, то упражнения на ловкость совсем не идут. Любит похвалу взрослого. С детьми не очень ладит, они как-то его не привлекают. Думаю, дома привык общаться со взрослыми. Хорошо развита речь.

Различия в социальной перцепции педагогов разной специализации в области дошкольного воспитания проявляются и при восприятии ими детской группы. Так, руководитель физического воспитания значительно чаще воспитателей вносит в «портрет» группы черты, характеризующие ее фи

3.3. О социальной перцепции педагога детского сада

зическую подготовленность в целом, динамику в этой сфере, качества, значимые для поддержания дисциплины, порядка, облегчающие успех во фронтальном взаимодействии.

Группа способная. На занятиях добиваются хороших успехов в различных видах физкультурной деятельности. Почти все хорошо играют в подвижные игры, мечтают...» (*Руководитель физического воспитания Е. С.*)

Это мои любимчики. С ними работать хорошо. Все сразу улавливают, послушные, дисциплинированные... (*Руководитель физического воспитания А. А.*)

Характеризуя на фоне группы отдельных своих воспитанников, руководители физического воспитания чаще воспитателей отмечают волевые качества детей («смелый», «решительный», «умеет побороть страх»), развитие внимания, организованность («может собраться, сосредоточиться»).

Замечено, что качества индивидуальности и личности конкретных детей в общем портрете группы отмечают преимущественно «мастера» и «почти-мастера», педагоги с ярко выраженным позитивным отношением к детям. Приведем типичный в этом отношении «портрет» детской группы, данный *руководителем физического воспитания А. Е.:*

Дети любят заниматься физической культурой. Все упражнения стараются выполнять качественно. Интересные дети. Леночка, например, занимается гимнастикой и очень любит демонстрировать свои способности, при этом старается, чтобы это не выглядело как хвастовство.

С понижением уровня педагогического мастерства и степени выраженности положительного отношения к детям в характеристике групп руководителями физического воспитания возрастает «вес» качеств, характеризующих дисциплинированность, общее физическое развитие воспитанников, степень легкости (трудности) работы с ними и уменьшается число указаний на другие черты (мотивы группового поведения, взаимоотношения в группе, дина

мику в отношении физического развития, наличие группировок, умственные способности и др.).

Детальное сравнительное исследование восприятия и понимания педагогами дошкольной группы еще впереди. Но уже сейчас обращает на себя внимание относительная яркость эмоциональной окрашенности «портрета» группы, рисуемого *воспитателем*, проявление сопричастности к нему, чувства «мы» при его создании.

— ◆-----

Моя группа мне дорога и близка. Во-первых, я принимала детей, еще совсем малюток, по 1,5 года. Во-вторых, нас за эти годы объединили и минуты радости, и минуты горя. За 3 года, пока я их веда, в моей группе погибло трое детей (несчастный случай дома). Это было непоправимое горе и наложило свой отпечаток на нашу жизнь.

Я каждого из ребят люблю, но по-своему. Одного за любознательность, кого-то за большую подвижность и за нерешительность тоже люблю. Дети добрые, злых нет. Каждый ведь будет отвечать добром на добро. Прежде всего я стараюсь, чтобы они были людьми. (А. М., *педагог — 5 лет, активно-положительный тип отношения к детям.*)

В числе педагогов, вступающих в профессиональное взаимодействие с дошкольниками, *учитель начальных классов*. В настоящее время многие шестилетние дети (старшие дошкольники) поступают в школу, становятся первоклассниками. Особое положение у этих учеников — они на переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Как воспринимает их учитель?

В исследовании Е. Л. Гутковской¹, проведенном под нашим руководством, обнаружено, что первоклассник воспринимается учителем прежде всего как субъект учебной деятельности: самую многочисленную группу в «свободных характеристиках» учеников составляют сведения об их знаниях, умениях и навы

¹ Гутковская Е. Л. Особенности педагогического взаимодействия при переходе ребенка от дошкольного к младшему школьному возрасту: Авто- реф. дис. ... канд. психол. наук. Мн., 1993.

ках в чтении, счете, письме, дается общая оценка успеваемости (21,8 % от общего числа педагогических суждений). Значительно представлены в описаниях первоклассников индивидуально-типологические качества (13 %), волевые качества (12 %), высказывания учителей о положении учащихся в детской группе и отношении к людям (11 %).

Для сравнения: воспитатель, характеризуя старших дошкольников, прежде всего указывает на их индивидуально-типологические качества (11,1 %), успехи в учебной деятельности (11,1 %), положение в группе и отношение к людям (10,6 %).

Сравнительный анализ «портретов» детей, созданных учителями первоклассников и воспитателями, выявил, что различия в количестве их педагогических суждений об общих способностях детей несущественны. Вместе с тем объем высказываний о специальных способностях (главным образом, в музыкальной, изобразительной, театрально-художественной деятельности) в характеристиках дошкольников в 3 раза больше, чем в описаниях учеников первого класса. Значительно реже воспитателей учителя вносят в «портрет» старшего дошкольника черты, характеризующие проявление ребенка в игровой и трудовой деятельности.

Во многих характеристиках 6-летних первоклассников, созданных учителями, проявлена стереотипизация, идентификация. Предшествующий профессиональный опыт, ранее сформированное представление о первокласснике на основе взаимодействия с семилетними младшими школьниками, в определенной степени искажает, затрудняет восприятие шестилетних учеников.

Выявленные различия в восприятии старших дошкольников учителем и воспитателем в значительной степени обусловлены и спецификой их профессионально-педагогической деятельности, целей и задач, содержанием учебно- воспитательной работы в детском саду и начальной школе.

Разнообразие ситуаций межличностного взаимодействия в детском саду в условиях игровой, бытовой, художественной,

трудовой, учебной и других видах деятельности способствует более разностороннему познанию воспитанников педагогами.

Думается, что гуманизация воспитательно-образовательного процесса в детском саду и школе, переход от ранее доминирующей дисциплинарной модели педагога к лично- стно ориентированной внесет позитивные изменения в социальную перцепцию воспитателя, музыкального руководителя детского сада, руководителя физического воспитания, учителя. Это поможет глубже проникнуть во внутренний мир ребенка, в «детское общество», а главное - реализовать важный принцип, значимость которого отмечал еще К. Д. Ушинский: познать, чтобы воспитывать, чтобы помочь каждому по-особому, с учетом его индивидуальности.

3.4. Воспитатель вступил в общение

3.4.1. Осознанные и неосознанные воздействия

Воспитатель вступил в общение... Рассмотрим более подробно этот внешний компонент педагогического взаимодействия. Понаблюдаем за поведением воспитателя. Используемые им в процессе педагогического общения воздействия разнообразны. По степени осознанности их можно разделить на две большие группы: *осознанные* (преднамеренные) и *неосознанные* (непреднамеренные).

Что характерно для каждой из них?

Под *осознанными педагогическими воздействиями* понимаются такие вербальные и невербальные действия воспитателя, которые он применяет и воспринимает сам именно как меры воспитательного воздействия, так или иначе, прямо или косвенно направленные на формирование личности ребенка, на создание благоприятного психологического климата в группе.

К числу же неосознанных воздействий относятся такие акты поведения педагога, которые он сам не осознает как меры воздействия на ребенка, группу детей в целом, хотя и использует их в своей работе.

3.4. Воспитатель вступил в общение

Однако субъективно неосознанное воспитателем как педагогическое общение объективно оно остается таковым для детей. На эту особенность взаимодействия с детьми неоднократно обращал внимание Антон Семенович Макаренко. По этому поводу он писал: «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете ему.

Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома»¹.

Воспитательное влияние оказывает не только тщательно заранее продуманное общение с детьми, но и оценки, и непреднамеренные реплики, и поведение педагога в целом в процессе руководства разными видами деятельности.

«В воспитательной работе, – подчеркивал А. С. Макаренко, – нет пустяков. Какой-нибудь бант, который вы завязываете в волосах девочки, та или иная шапочка, какая-нибудь игрушка – все это – такие вещи, которые могут иметь в жизни ребенка самое большое значение. Хорошая организация в том и заключается, что она не выпускает из виду мельчайших подробностей и случаев. Мелочи действуют регулярно, ежедневно, ежечасно, из них и складывается жизнь. Руководить этой жизнью, организовать ее и будет самой ответственной вашей задачей»².

Не выпустить из виду подробностей, мелочей, осознать их воспитательную роль – значит сделать важный шаг к повышению эффективности педагогического общения.

3.4.2. Невербальное воздействие

Важно, чтобы в «поле» осознанного воспитателем воздействия были не только *вербальные* (речевые), но и *невербальные* (жесты, мимика). В разговоре о педагогическом общении воспитателя особое внимание нам хотелось бы обратить на последние, часто неосознанные, недооцениваемые как педагогами, так и родителями. А между тем для детей, особенно

¹ Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей М 1978 С 17

² Там же. С. 19-20.

раннего и дошкольного возраста, они чрезвычайно значимы. Как свидетельствуют специальные исследования, в этом возрасте первая сигнальная система играет особо важную роль, она во времени опережает вторую. В силу этого ребенок психологически обостреннее реагирует на жесты, мимику, эмоциональный тон речи, чем на ее смысловое содержание.

Мы уже говорили о некоторых важных преимуществах, которые имеют дети, воспитывающиеся в атмосфере любви, доброжелательности. Такой микроклимат рождается, как правило, когда педагог умеет своим поведением показать, выразить свое позитивное отношение к воспитанникам, тем самым давая возможность каждому из них ощутить на себе «лучики» тепла, от него исходящие. И невербальное общение играет при этом важную роль.

Какие невербальные средства помогают здесь? Их не всегда достаточно полно, глубоко осознают порой и те, кто их использует. А между тем этих «троп» к сердцу ребенка немало, есть и свои, особые «тропиночки» у опытных и любящих воспитателей. Среди них психологам удалось выделить особо важные. В числе таковых — *контакт глаз и физический контакт*.

Специалисты по общению с детьми отмечают, что доброжелательный, естественный, открытый взгляд, прямо в глаза ребенку «существенно важен не только для установления хорошего коммуникационного взаимодействия с ним, но и для удовлетворения его эмоциональных потребностей»¹. Известный американский психолог Р. Кэмпбелл не без основания утверждает, что любящий взгляд — один из главных источников эмоционального питания для детей. В нем нуждаются наши воспитанники, особенно обделенные вниманием, лаской дома, не уверенные в себе, застенчивые. Ласковый взгляд и нежное прикосновение уменьшают страхи и тревожность детей, укрепляют в них чувства защищенности, безопасности, а вместе с тем рождают и уверенность в себе.

¹ Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей. М., 1992. С. 41.

При каждодневном общении важен и физический контакт — нежно прикоснуться к плечу, руке ребенка; погладить, потрепать шуточно волосы, похлопать по плечу, обнять, прижать к груди и т. п.

Что касается половых различий воспитанников, то детские психологи склонны считать, что мальчикам необходимо такое же, проявление любви, как и девочкам, на ранних этапах их развития. По мере же того как мальчики растут, взрослеют, они все больше нуждаются в таких физических контактах, которые бы позволяли им проявлять ловкость, силу, другие «мужские» качества. Будем стремиться к тому, чтобы в такое общение наши воспитанники имели возможность вступить не только дома с отцом, но и в детском саду с мужчиной-воспитателем, инструктором физического воспитания или же с родителями, старшими братьями, которые, воспользовавшись «открытыми дверями» нашего детского сада, активно сотрудничают с нами в воспитании дошкольников, т. е. принимают участие в их играх, забавах, соревнованиях, развлечениях. При этом не только нежностью, но порой и «неуклюжими ласками» проявляют свое тепло к ним, доброжелательное отношение.

Свою важную роль невербальное общение не утрачивает и в процессе взаимодействия со старшими дошкольниками — шестилетними первоклассниками. Скрытый смысл, определенную информацию для самых маленьких учеников несут передвижения педагога по классу, прикосновения, взгляд, тон его голоса, интонация, темп речи, паузы. Эту информацию распознавать дети начинают очень рано.

Исследуя невербальное поведение учителей, английский психолог Д. Дин пришел к заключению: чем меньше по возрасту ученики, тем чаще педагог должен использовать невербальные средства педагогического воздействия.

3.4.3. Прямые и косвенные воздействия

В процессе педагогического общения воспитатель применяет как *прямые*, так и *косвенные воздействия* на детей.

Первые прямо обращены к воспитаннику, так или иначе

касаются его поведения, взаимоотношений (объяснение, показ, указание, одобрение, порицание и др.).

Косвенными считаются воздействия через других лиц, через соответствующую организацию совместной деятельности и т. д. Сущность их заключается в том, что сам педагог при этом не вводит никаких запретов и не дает никаких указаний в отношении желаемого поведения детей, но он так изменяет окружающие условия, что каждый ребенок в отдельности выбирает именно тот вид и форму деятельности, поведения, которые были желательны воспитателю, на которые он и рассчитывал, полагая их педагогически целесообразными.

Наиболее эффективны в общении с дошкольниками, особенно младшего и среднего возраста, косвенные воздействия и прежде всего посредством игры. Игровое общение помогает регулировать взаимоотношения, разрешать детские конфликты, корректировать развитие личности.

◆ -----

...На прогулке дети средней группы катались на деревянных лошадках и самолетах. Особенно их привлекала лошадка, недавно выставленная на участке. Катались, как и договаривались с детьми, по очереди – сначала девочки, потом мальчики. Вот очередь подошла и к Коле А. Но Люда С. продолжала кататься, уступать лошадку ему не собиралась. «Это моя лошадка, я буду кататься на ней», – резко ответила она на просьбу мальчика. Коля дернул ее за косичку, девочка заплакала и побежала жаловаться воспитательнице. Воспитательница, наблюдавшая за детьми, не стала никого из них ругать. Она подошла с ними поближе к лошадке. «Посмотрите, дети, какая лошадка стала грустная. Наверное, она обиделась на вас. Она не любит, когда дети ссорятся между собой. Ей тогда не хочется их и катать. Лошадка вас с удовольствием покатает, когда вы будете играть дружно, весело. А сейчас лошадка, наверное, уже устала. Она хочет есть и пить. Давайте покормим ее и попоим, а потом она снова вас будет катать». Дети с удовольствием откликнулись на предложение педагога. Люда принялась «кормить» лошадку «сеном». Коля пошел за водой... (Из материалов Е. А. Панько.)

◆ -----

Обращает на себя внимание следующая особенность игрового общения «мастеров», талантливых и одаренных воспита

телей: эффективности в своем взаимодействии с детьми они достигают не только за счет своих театральных способностей, умения «войти в образ»; в значительной степени, на наш взгляд, и благодаря «чувству меры» в применении выразительных средств (чтобы созданный образ не напугал детей, не разрушил атмосферу доброжелательности, доверительности). Более того, созданные такими воспитателями образы воздействия на детей, как правило, дают возможность их воспитанникам самоутвердиться, повысить свою самооценку. Это достигается и благодаря умению найти персонаж для перевоплощения, который был доступен, близок детям по возрасту, адекватен, «подходил» для решения определенной воспитательно-образовательной задачи и вместе с тем отвечал бы характеру, складу личности воспитателя, берущего на себя данную роль.

Помощниками педагога в процессе игрового косвенного общения нередко становятся любимые детские игрушки, персонажи кукольного театра – Мишка, Заяц, Кошка.

Преимущество использования игры в процессе педагогического общения объясняется ее особой ролью. В дошкольный период игра, как известно, приобретает статус ведущей деятельности. Кроме того, эта форма общения учитывает и сензитивность в развитии ребенка. В специальных исследованиях (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н. С. Лейтес и др.) доказано, что в дошкольные годы особенно отчетливо по сравнению с другими возрастными периодами обнаруживается расположенность детей к играм, тяга к образному и эмоционально окрашенному воображению.

Эффективность педагогического общения зависит и от способности воспитателя использовать искусство, сказку, песню, музыку как средство воздействия на ребенка. Ни с чем не сравнимую воспитательную силу искусства ученые (в частности, Б. М. Теплов и др.) объясняют прежде всего тем, что оно дает возможность человеку войти «внутрь жизни», прожить кусок ее, отраженный в свете определенного мировоззрения. Не менее важно и то, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные

оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые или усваиваемые.

Силу воздействия художественного образа, сказки на дошкольников трудно переоценить. Она «выручает» порой и там, где, казалось, педагог уже бессилён. Об одном из таких случаев рассказывает воспитательница Б. Леонидова.

...У нас ЧП. Ребята наелись зеленых яблок. Ходят довольные и поглядывают на яблоки по-хозяйски. Яблонь на участке много, но урожая мы явно не соберем. А главное, надо спасать ребячьи животы. Что делать? Угрозы лекарствами и уколами выслушиваются так хладнокровно, что понимаешь – этим их не проймешь.

После ужина, как всегда, собираемся в беседке. Дети просят:

– Расскажите сказку!

Что же рассказать? Я задумываюсь.

– Ну, слушайте.

Я рассказываю сказку о том, как один мальчик приехал в деревню, как он там жил, играл, а однажды залез на яблоню и... наелся зеленых яблок. После этого с моим героем произошла неприятность: он зазеленел.

– У него стали зеленые глаза, зеленое лицо, зеленые ногти... Я рассказываю очень выразительно.

– И волосы? – с ужасом спрашивает Леночка и косится на свои белокурые косички.

Я безжалостно подтверждаю:

– И волосы.

Это произошло потому, что среди незрелых яблок были зеленые волшебные яблоки. Потом шел рассказ о том, как искали средство вернуть мальчишке прежний вид. И нашли такое лекарство. Но одно ухо героя так и осталось зеленым на всю жизнь.

Все молчат. Первый вопрос задает Виталик:

– А как отличить волшебные яблоки от простых?

– В том-то и дело, что отличить нельзя. Пока они зеленые – все на вид одинаковые. А потом настоящие яблоки вырастут, станут румяными. А волшебные так и останутся маленькими и зелеными, – деловито объясняю я.

– А почему же мы не позеленели? – спрашивает Игорь.

– Ну, вам просто повезло.

Витя торжественно заявляет:

– Никогда больше не буду есть зеленых яблок!

3.4. Воспитатель вступил в общение

– И я! И я! – раздается со всех сторон.

На другой день ребята даже не смотрят на яблоки. Зеленые яблоки блестят на солнце. Зрите спокойно!¹

+ -----

К специфическим косвенным формам взаимодействия с дошкольниками можно отнести и общение посредством взятой на себя воспитателем роли, например, сказочного героя, путем «превращения» его в образ знакомого детям персонажа.

Если же этот «оживший герой» доброжелателен, весел, близок по возрасту детям и вместе с тем своим поведением дает возможность самоутвердиться им («А мы-то знаем!», «А вот мы-то умеем!», «Мы-то не ошибаемся!» и т.д.), эффективность общения особенно возрастает. К этому выводу присоединяются и сами педагоги.

◆ -----

Считаю, что в работе с младшими дошкольниками искусство перевоплощения очень важно. Например, если за столом дети шумят, перестают реагировать на воспитателя во время еды, я неожиданно меняю выражение своего лица, надуваю щеки, вхожу в образ поросенка, но не раскрываю сразу, кто я. Но дети сразу обращают внимание на перемены. «Кто ты?» – спрашивают. «Я поросенок», – и надеваю матерчатую шапочку и «ушки».

– Зачем пришел?

– Посмотреть, как вы кушаете, и поесть вместе с вами. Обращаю внимание на то, кто как ест, и нахожу своих «товарищей». «Ты тоже поросенок? У тебя стол грязный...» Тогда наша няня подключается (она уже знает мою склонность к подобным превращениям):

– Сюда садись, Хрюша (подсаживаюсь). Мы тебя кормить будем. И начинают «кормить» – тут и салфетка появляется и все, что надо. А дальше учим друг друга поочередно. «Вот как я ровно сижу (и дети свои спинки выпрямляют). Потом уже и на то, как принимать пищу, внимание обращаем: в правую руку – ложку, в левую – хлебушек. «Хлебушек такой вкусный, пахнет зернышками в поле. И суп необыкновенно вкусный, и морковочка – глазки будут далеко видеть, и свеколочка – щечки будут красные, красивые. И все до дна съел, и посуду аккуратно составил. Сережа –

¹ Леонидова Б. От понедельника до субботы. М., 1968. С. 31 – 32.

молодец, тоже уже съел все, и Саня вот уже скоро съест. И «спасибо» сказал Татьяне Даниловне». Ну и няня помогает, подыгрывает: «Ай, молодец, ай да умница!» А в конце порою в кармане: «Ой, у меня что-то есть... Витаминки (или конфетки) вкусные. От них дети здоровые становятся. Хотите, я всех угощу? Только вначале тех, кто уже поел... «Поросенок» остается обычно до тех пор, пока спать не начнут укладываться (зависит от обстоятельств). Но уходя, говорю, что мне у них понравилось, и я птичке (или еще кому-нибудь) скажу, чтобы она тоже к ним прилетела после сна. И «птичка» прилетает и «будит» их. (Н. В. Гудилович, воспитатель, образование высшее, педагогический стаж – 10 лет.)

Широкое использование общения с детьми посредством игры, искусства, сказки – верный путь к профессиональному мастерству, успеху не только в деятельности воспитателя.

Первый республиканский конкурс «Педагог года дошкольной установки»... Эти весенние дни и сейчас вспоминаешь как праздник. Жюри (в их числе был и автор) не так-то просто было определить победителя. Тогда в Минске собралось так много талантливых, творческих, влюбленных в свою профессию воспитателей, руководителей физического воспитания, музыкальных руководителей, дефектологов.

Мне повезло быть и на конкурсе музыкальных руководителей детского сада. Вернемся, воспользовавшись видеозаписью, к тому памятного солнечному дню, к тем минутам, когда конкурсантки демонстрировали свой профессионализм в процессе 15-минутного непосредственного общения с детьми.

Вот вместо невысокой, энергичной, стройной Лидии Кудрявцевой (Рось, Гродненская обл.) в зале появляется такой же по росту, пляшущий, веселый и, как оказалось в дальнейшем, изобретательный клоун. Вместе с ним дети отправились в путешествие на лошадаках, «будили» бабочек, собирали цветы в букеты, танцевали сами и учили этому кукол, отгадывали музыкальные загадки, смеялись над небылицами, рассказанными клоуном. Казалось, фантазия клоуна Гоши неисчерпаема...

А через несколько минут зал, и дети, и мы, взрослые, окунулись в сказку. Ее вместе с вальсом С. Прокофьева и мерным боем часов

принесла нежная Золушка, красавица с распущенными золотыми волосами: В нее «превратилась» на время, отведенное для общения с детьми, обаятельная Светлана Братына из Шклова (Могилевская обл.). Как не откликнуться на ее приглашение отправиться на бал во дворец Короля! Здесь дети под ее руководством и вместе с ней пели, танцевали, веселились. Она же, их сказочная любимица, учила различать по высоте звон колокольчиков «Динь-динь, Дон-дон, Дан-дан...». А потом, как и в сказке Ш. Перро, со звоном часов покинула дворец, оставив надежду на встречу с ней еще раз...

Ольга Жигун проводила музыкальное занятие с самыми младшими воспитанниками детского сада. Как увлечены были дети, с каким удовольствием они пели, танцевали, играли, старательно «клевали зернышки». И не мудрено – ведь они были маленькими цыплятами, в которых их превратила мама-Курочка. Волшебнице из Рогачева О. Жигун суждено было стать тогда победителем конкурса музыкальных руководителей. А Золушке – С. Братыне – был вручен специальный приз «За поэтичность, способность общаться посредством искусства, сказки».

> -----

Исследование профессионального взаимодействия педагогов детского сада показывает, что интенсивность, частота применения ими специфических дошкольных средств общения в значительной степени определяется типом педагогического отношения. Чем ярче, заметнее выражено положительное отношение к детям, тем чаще педагоги используют воздействия посредством игры, художественного слова, музыки. Причем эти тенденции характерны как для воспитателя, так и для музыкального руководителя, руководителя физического воспитания.

Что касается учителей, работающих с шестилетними первоклассниками, то, как показал сравнительный анализ педагогического общения, они значительно реже воспитателей прибегают к специфически «дошкольным» формам воздействия.

В отборе средств общения с воспитанниками существенное влияние оказывают ранее приобретенный опыт, особенности социальной перцепции педагогов. (Как мы уже отмечали, учителя первых классов склонны «не замечать» в 6-летнем ученике черты «дошкольника» и приписывать им пока не существующие качества младшего школьника.)

Замечено, педагоги-«мастера», обладающие высоким уровнем восприятия и понимания детей, чаще своих коллег с более низким уровнем социальной перцепции прибегают в общении с дошкольниками к косвенным воздействиям (особенно посредством игры, сказки, музыки).

Активность в использовании прямых и конкретных косвенных воздействий связана и с индивидуальными особенностями педагога. Так, представители «игрового», «художественного», «гармонического» стиля деятельности (воспитатели, музыкальные руководители, инструкторы физического воспитания, учителя) чаще своих коллег «дидактического», «прагматического», «индифферентного» стиля используют косвенное общение. При этом педагоги, направленные на игру, предпочитают игровые воздействия, а ориентированные на художественную деятельность – на общение посредством искусства (художественным словом, изобразительным искусством, музыкой, театром, разными его видами).

3.4.4. Стиль руководства

В зависимости от того, какие формы и методы руководства преобладают у педагога, выделяют несколько стилей руководства (форм воздействия на детей).

Для *демократической* формы воздействия воспитателя на детей характерна тенденция широкого контакта с воспитанниками, проявление доверия и уважения к детям, разъяснение вводимых правил поведения, содержательные ответы на детские вопросы, удовлетворяющие их любознательность, личностный подход к детям, стремление учесть их индивидуальные особенности, отсутствие значительной избирательности в контактах и субъективности в оценках, стереотипности.

Авторитарный стиль руководства характеризуется функционально-деловым и ситуативным подходом, резко выраженными установками, значительной избирательностью и субъективностью; руководство осуществляется с опорой на неизбежность собственного авторитета и беспрекословное подчинение; представители этого стиля

3.4. Воспитатель вступил в общение

проявляют тенденцию к работе «один на один» с ребенком, часто используют запреты, ограничения.

Приведем фрагменты наблюдения за поведением воспитателей разного стиля в процессе руководства ими бытовой деятельностью.

Воспитатель О. К. (авторитарный тип): Ребята, все положили игрушки и подошли ко мне. Быстрее, я жду. Никто без моего разрешения не включает краны. Тебе не понятно, Коля? (В адрес мальчика, трогаящего кран. Берет его за рубашку, ведет к детям, стоящим у стола.) Запомните, что разбрызгивать воду нельзя. Кто прольет воду на пол, будет мыть всю умывальную комнату. Понятно?»

◆ -----

Воспитатель А. О. (демократический тип): Ну-ка, ребяташки-козлятушки, побежали мыть руки, будем обедать. Не забудьте пропустить вперед нашего самого маленького козленочка – Олежку.

Каждый из этих стилей оказывает свое, специфическое воздействие на развитие личности дошкольника, его поведение. Так, дети – воспитанники педагога-демократа значительно чаще проявляют стремление к творчеству, оригинальности, самостоятельности; они более коммуникативны, нежели их сверстники, воспитывающиеся у «автократа».

Продуктивность «демократического» стиля руководства сказывается и на психологическом климате в группе. Система взаимоотношений в дошкольной группе, руководимой воспитателем-демократом, более благоприятна. В группах воспитателей демократического типа (ДТ) меньше возникает конфликтных ситуаций и реже дети жалуются друг на друга, нежели в группах педагогов авторитарного типа (АТ). Так, по данным Л. Н. Башлаковой, в группах воспитателей АТ за один час взаимодействия в игровых объединениях конфликтных ситуаций возникало в среднем в 2 раза больше, чем в группах, где работал воспитатель ДТ; в то же время жалоб детей друг на друга в 3-3,5 раза больше. Взаимоотношения в группах, где работает воспитатель авторитарного типа, характеризуются низким уровнем благополучия; у многих его воспи

танников оказывается депривированной, ущемленной потребностью в общении со сверстниками, в самовыражении.

В группах воспитателей-демократов заметнее степень доброжелательности во взаимооценках, справедливости в отношениях.

Воспитанники педагога авторитарного стиля чаще осознают и ценят те качества сверстников, которые значимы для выполнения требований взрослых, а также для успешности в учебной, бытовой деятельности (сказывается содержание оценочных суждений воспитателя).

Что касается шестилетних первоклассников, то здесь с особой силой проявляется пагубное влияние авторитарного стиля. Он приводит к повышению тревожности у детей, снижению эмоционального комфорта, затрудняет адаптацию их к школе. Негативное воздействие авторитарности может выразиться и в депривации (подавлении через отсутствие стимуляции) потребности шестилетних учеников в эмоциональном контакте со взрослыми, которая крайне необходима в этот период в силу еще имеющейся у них социальной нестабильности.

Императивный стиль в общении с шестилетками не просто не желателен, а недопустим — таково мнение ведущих специалистов в области воспитания и обучения шестилетних детей.

И жизненные наблюдения, и специальные исследования убеждают в преимуществе демократического типа общения для развития личности и детской группы. А что делать, если авторитарный стиль уже сложился? Здесь надо поработать над собой. Вряд ли стоит ожидать при этом сразу кардинальных перемен, но в определенной степени скорректировать свой стиль можно. С этой целью могут быть использованы приемы, направленные на «смягчение» авторитарности в общении с детьми (осознанное снижение педагогом степени императивности в общении, увеличение позитивных оценок, аргументация обращений, снижение фиксированности оценок отдельных воспитанников и др.). Такого рода изменения в поведении педагога позитивно сказываются на динамике психического развития отдельных детей, взаимоотношениях в «детском обществе».

3.4.5. Содержание общения

Для того чтобы педагогическое взаимодействие воспитателя с детьми было эффективным, в наибольшей степени способствовало их психическому развитию, необходимо знать, что ждут от общения со взрослым дети, что является особенно значимым для установления благоприятных взаимоотношений с ними.

Экспериментальные исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, показали, что на протяжении первых семи лет жизни последовательно *возникают и сменяют друг друга несколько видов взаимодействия детей со взрослыми.*

Первоначально возникает непосредственное *эмоционально-личностное взаимодействие* с близкими взрослыми. В основе его лежит потребность ребенка во внимании и доброжелательном к себе отношении со стороны окружающих людей.

Для эмоционального взаимодействия важно, чтобы взрослые отнеслись к ребенку авансом как к сознательной личности, как к человеку, который способен его понять и откликнуться на его переживания.

В дальнейшем (со второго полугодия первого года жизни) все отчетливее проявляется потребность ребенка не только в ласке, но и в сотрудничестве со взрослым ради быстрого достижения наилучшего результата в практической или игровой деятельности. Потребности этого рода он удовлетворяет в значительной степени путем *делового общения.*

Деловые контакты со взрослым (просьба о помощи, приглашение к сотрудничеству, обращение за разрешением, оценкой результатов деятельности и т. д.) помогают открывать и усваивать ранее неизвестные способы употребления предметов, глубже осваивать предметный мир, свободнее ориентироваться в нем.

Проведенное нами исследование взаимодействия детей от года до трех лет жизни со взрослыми (совместно с С. В. Нар-

кевич и В. Н. Петух)¹ свидетельствует о наличии нюансов, разнообразии в общении ребенка этого возрастного периода. Так, выявлено, что *в раннем детстве наряду с эмоционально-личностным и деловым общением значимое место в их жизни занимают и смешанные формы общения - непосредственно личностноделовое и эмоционально-познавательное (ситуативное)*. В ходе первого (эмоционально-деловое) одновременно удовлетворяется потребность ребенка в ласке, тепле и сотрудничестве; в процессе второго – создается благоприятная возможность для удовлетворения потребности в новых впечатлениях и ласке. Наличие этих форм общения были зафиксированы у детей, воспитывающихся как в дошкольных учреждениях (в системе ребенок – педагог), так и в домашних условиях (в системе ребенок – родители («другие члены семьи»)), В дневниках наблюдений родителей за детьми второго года жизни по данным контент-анализа записи эмоционально-делового общения ребенка с окружающими встречаются чаще, нежели эмоционально-личностного, но реже ситуативно-делового (24 :18 : 35,5 %). Такая же тенденция зафиксирована и при изучении реального общения детей этого возраста.

Особую потребность в эмоционально-деловом общении испытывают дети переходного к раннему возрасту, т. е. те, кто только начинал овладевать предметным действием; детьми тревожными, с высоким уровнем невротизма. Значительный «вес» эмоционально-делового общения в этот период можно интерпретировать как проявление ярко выраженной потребности ребенка в ласке, внимании; неразрывности, его связанностью с новыми зарождающимися мотивами общения. Эмоционально-личностное общение помогает как бы «открыть каналы», «шлюзы» для восприятия

¹ В исследовании были применены методика, предложенная М. И. Лисиной (Развитие общения у дошкольников. М., 1974), контент-анализ шести родительских дневников наблюдений за развитием детей (Павлова В. Д. Дневник матери. М., 1923; Станчинская Э. И. Дневник матери. М., 1924; Менчинская Н. П. Дневник о развитии ребенка. М.; Л., 1948; Рыбникова-Шилова В. А. Мой дневник. Орел, 1923; Пантелеев Л. Наша Маша. Л., 1966; Мухина В. С. Близнецы. М., 1969.).

тия ребенком деловой информации, способствует и возникновению чувства доверия ко взрослому, ее носителю.

Что касается делового общения, то в нем нуждаются не только дети раннего возраста. Оно необходимо и дошкольникам для обогащения их предметно-орудийных действий, овладения трудовыми умениями и т.п.

В дошкольном возрасте, наряду с эмоциональными и деловыми контактами со взрослыми, ребенок нередко вступает и во *внеситуативное общение – познавательное и личностное*. При познавательном он обсуждает со взрослыми предметы и явления мира вещей. Это сообщения новостей, познавательные вопросы, просьба почитать, рассказ о прочитанном, виденном, фантазии (А. Г. Рузская).

Основной мотив познавательного общения – познавательный интерес, стремление получить новую информацию или обсудить со взрослым возможные причины разнообразных явлений окружающего мира.

При личностном взаимодействии предметом общения является человек (сообщение ребенка о своем эмоциональном состоянии, рассчитанное на сопереживание взрослого, обращение за одобрением, сообщение о чувствах симпатии и расположения, попытка расспросить взрослого о себе самом).

В основе личностного взаимодействия лежит потребность ребенка в эмоциональной поддержке, его стремление к взаимопониманию и сопереживанию (ребенок хочет, чтобы его отношение и оценки окружающего совпадали с оценкой и отношением взрослого). Именно *общение, его содержание*, по мнению психологов, *является одним из наиболее важных моментов, определяющих развитие отношения детей к взрослым*. Более всего ребенка удовлетворяет то содержание общения, в котором он уже достиг уровня потребности. «Дело в том, – поясняет М. И. Лисиная, – что, общаясь по ходу деятельности со старшими детьми, и особенно со взрослыми, ребенок действует на уровне, превышающем его обычную норму. Точнее говоря, он оказывается в пределах «зоны ближайшего развития», где сотрудничество с превосходящими его по

опыту и знаниям партнерами помогает ему реализовать свои потенциальные возможности. Следовательно, именно в ходе общения ребенок совершает первые вылазки в новые области, благодаря общению подготавливается смена предыдущей деятельности последующей, более высокой по своему развитию»¹. Так, например, деловое общение способствует становлению предметной – ведущей в раннем возрасте деятельности, внеситуативно-личностное – учебной, ведущей в младшем школьном возрасте.

Учтем возрастные изменения потребности в общении. Но вместе с тем приглядимся к Тане, Саше, Оле, Сергею – к каждому нашему воспитаннику в отдельности. Чего ждут они от нас сегодня? Сейчас? Робкий новичок скорее всего нуждается в тепле, ласке (эмоциональном общении); занятый починкой сломанной игрушки мальчуган – в деловом совете; а этой сияющей девчушке в новом нарядном платьице, вертящейся возле вас, не терпится обратить на себя ваше внимание и поговорить об обновке... Постараемся удовлетворить их потребности, ожидания. Это значимо для их развития.

А теперь вернемся к реальной жизни в детском саду, прислушаемся к речи педагога, его *обращениям к детям*: «Здравствуйте, мои хорошие! Я так соскучилась без вас!»; «Умничка, Сашенька, интересную, трудную загадку придумал, правда, дети?»; «Сделаем вертушки малышам, они будут рады...»; «Быстро построились! Кто меня не слышит?» Они так разнообразны. Анализируя содержание обращений к детям побудительного характера, Л. Н. Башлакова выделяет организационно-«деловые» и организационно-воспитательные. К организационно-«деловым» относятся обращения обучающего и дисциплинирующего характера, направленные на формирование у детей определенных навыков и умений, соблюдение режима дня, организацию жизнедеятельности детей. («Прекратите разговоры на занятии! Сколько раз можно одно и то же говорить!» и т. п.)

¹ Лисина М. И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни // Вопр. психологии. 1978. № 5. С. 75.

Организационно-воспитательные процессы направлены не только на результативность процесса обучения, поддержание порядка и дисциплины, но и на воспитание у детей определенных нравственных качеств, черт характера. («Играй, пожалуйста, потише, Танюша, ты мешаешь Коле и Саше».)

Какие из обращений чаще слышны в детском саду? Пока, к сожалению, первые, организационно-«деловые».

Исследование, проведенное нами совместно с С. В. Васильевой, свидетельствует о том, что эта тенденция характерна не только для воспитателей, но и для руководителей физического воспитания в детском саду, причем еще в более выраженной степени. «Тяга» к организационно-«деловым» обращениям снижается по мере возрастания профессионального мастерства педагога. Повышение уровня педагогической социальной перцепции, усиление степени выраженности положительного отношения к детям увеличивает «вес» организационно-воспитательных обращений в общении педагога.

Заметим, эти результаты были получены, когда детские сады Беларуси работали еще в основном по старым программам, ориентированным, главным образом, на ЗУНы (знания, умения, навыки). Изменение ориентации в дошкольном образовании, гуманизация задач и его технологий, уменьшение количества детей в группах будет способствовать, надеемся, увеличению числа лично ориентированных педагогов, изменению «акцентов» в их профессиональном общении в позитивном направлении.

3.4.6. учет индивидуальных особенностей в общении

Результативность педагогического общения в значительной степени зависит от умения воспитателя *учитывать* в процессе взаимодействия с детьми их *индивидуальные особенности*.

Внимательный, понимающий детей педагог не будет возмущаться медлительностью инертного воспитанника и беспрестанно торопить его. Напротив, он найдет случай похвалить такого малыша за старательность, стремление выполнить качественно задание, хорошо предварительно подумав. И вме

сте с тем в процессе взаимодействия с таким ребенком он будет использовать средства, помогающие преодолеть излишнюю медлительность, нерасторопность малыша.

Пытаясь утихомирить разбушевавшихся холериков, такой воспитатель меньше всего надеется на эффективность прямых воздействий, направленных на ограничение детской активности (запрета, жесткого распоряжения, указания). Переключив внимание дошкольников на спокойные занятия, он попытается и заинтересовать ими, сам включится в предлагаемую игру, занятие. Но, возможно, этого и не потребует, если педагог, вступая во взаимодействие с такими детьми, сочтет целесообразным не ограничивать, не уменьшать их двигательную активность в целом, а урегулировать интенсивность движений. Он предложит таким воспитанникам игры, упражнения, требующие сосредоточенности внимания, точности движения (например, метание в цель, прокатывание мяча по ограниченной площади, его ловля и т. п.). Кстати, последний вариант, по мнению специалистов, наиболее эффективен, рационален в работе с детьми большой подвижности¹.

Интересные пути, способы достижения успеха в общении с воспитанниками разного темперамента предлагают вальдорфские педагоги. Вот некоторые из них: педагогу следует быть настолько образным, живым и разнообразным, что сангвиники едва будут успевать за ним; таким по-человечески участливым, что меланхолики забудут о своих собственных невзгодах; настолько драматичным, что это заинтересует холериков и привлечет их внимание к излагаемому материалу (не придется применять дисциплинарных мер).

Педагогу придется волею-неволею овладеть особенностями всех четырех темпераментов, поскольку важнейшая предпосылка успеха – в способности «действовать не против темперамента, а заодно с ним, не стремиться устранить

¹ См., например: Карманова Л. В., Логвина Т. Ю., Шебеко В. Н., Шишкина В. А. Диагностика и коррекция физического развития детей дошкольного возраста: Метод, рекомендации. Мн., 1993.

или переломить его, а пройти какую-то часть пути вместе с ним и затем бережно и гармонично попытаться его преобразовывать». Важно уметь в нужный момент продемонстрировать свое настроение так, чтобы показаться:

флегматику – внешне безучастным, но внутренне чрезвычайно деятельным;

холерику – внешне проявляющим свое участие, но внутренне сохраняющим величайшее спокойствие, даже если темперамент ребенка бьет ключом;

сангвинику – увлекающимся и впечатлительным, но умеющим в нужный момент сосредоточиться и проявить выдержку;

меланхолику – страдальцем, который тем не менее смог преодолеть жизненные тяготы и невзгоды благодаря юмору и внутренней энергии¹.

И хотя эти рекомендации адресованы учителям, основная их идея о необходимости ответить своим общением ожиданиям, потребностям детей разного темперамента, важна и для педагогов, работающих с дошкольниками. Конечно, реализовать их не так просто и вряд ли можно в полной мере (ведь воспитатели сами такие разные!), но помнить, стремиться к этому следует.

Особое внимание следует уделить *застенчивым* детям. Общаясь с ними, педагог старается вселить в них уверенность в себе, преодолеть боязнь, робость. В их адрес он особенно часто использует ободряющее слово, ласку, похвалу. («Ты, Олег, так красиво одежду свою сложил, что и самому, наверное, понравилось. Молодец!»; «Не бойся, Леночка, прыгай через ручеек. Ты ведь умеешь. Вот и молодец, перепрыгнула...» и т. п.).

Излишняя строгость во взаимодействии с такими детьми может привести к еще большей неуверенности, замкнутости, необщительности.

¹ Харлгрен Франс. Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. М., 1993. С. 103.

Учитывает в общении вдумчивый педагог и *половые особенности* детей, специфику задач нравственного воспитания мальчиков и девочек.

С Алик, чтобы чего-то добиться, надо разговаривать подчеркнuto «по-взрослому»:

– Ты и сам прекрасно понимаешь, что тебе не к лицу сваливать всю работу на Веру (они вместе дежурят по уголку природы, но Вера работает, а Алик – всячески от работы отлынивает).

– Она только клетку вычистила и цветы полила, – оправдывается он.

– Видишь ли, это как раз самая трудная работа. Ты же значительно сильнее ее, и такая работа тебе больше по силам!

В следующее совместное дежурство Вера прибежала ко мне жаловаться, что Алик ничего не дает ей делать, все старается сделать сам. *(Из дневника воспитателя Б. Леонидовой.)*

3.4.6. Специфика педагогической задачи и общение

Форма и содержание эффективного педагогического общения воспитателя в значительной степени определяется теми задачами, которые он пытается решить.

Преследуя цель познакомить детей с новой дидактической игрой, педагог раскрывает ее содержание, разъясняет и уточняет с воспитанниками правила игры, помогает выбрать ведущего, следит за выполнением ее правил, корректирует игровые действия, стремится вызвать интерес детей к новой игре.

По-иному общается с детьми воспитатель в процессе руководства игрой, когда ее цель другая: помогая развитию игры, способствовать созданию благоприятного микроклимата малопопулярному ребенку в группе сверстников. Здесь наиболее уместно может быть игровое общение, контакт посредством взятой на себя педагогом роли.

В игре «Моряки» воспитатель старшей группы Н. Я. исполняла роль помощника капитана. Во время «шторма» шлюпку стало уносить в море – могла погибнуть вся команда. Воспитатель, исполняя роль помощника капитана, в этой опасной ситуации пред

3.4. Воспитатель вступил в общение

ложила капитану назначить командиром спасательного отряда Андрея О. («непопулярного» по результатам социометрии и наблюдениям), который хорошо умел прыгать: «Он допрыгнет до берега, со шлюпки ему бросят веревку, он подтянет шлюпку к берегу, и тогда вся команда сможет сойти на берег».

«Моряк» Андрей О. оправдал надежды помощника капитана. В конце игры воспитатель обратила внимание детей на то, что, если бы Андрей не был смелым и ловким моряком, не умел так хорошо прыгать, шлюпку могло бы отнести далеко в море, тогда и корабль, и команда погибли бы. «Моряки» с уважением смотрели на Андрея, в глазах которого нельзя было не заметить радости. *(По материалам Е. А. Ераковой и Е. А. Панько.)*

◆ -----

Верный ответ в поисках эффективного средства и формы общения для решения конкретной педагогической задачи далеко не всегда приходит сразу. Но кто ищет, тот, как правило, находит.

◆ -----

...Стараюсь воспитать у детей уважение, внимание к взрослым людям. Но я заметила, что слова здесь, назидания наши почти не действуют. Вечером за детьми приходят усталые мамы, бабушки с сумками, но никто из моих воспитанников не догадывался предложить им стул, отдохнуть, хотя я и напоминала им об этом. Тогда я решила сама предлагать стул: «М. И., вы, наверное, устали, возьмите стул, отдохните, пока Коля оденется». Но и этот прием мало повлиял на детей.

Тогда мы с бабушкой Пашей договорились... И вот она пришла за своим Олешкой, как обычно, с сумками, запыхавшаяся. «Ой, бабушка Паша пришла! Надо ей помочь», – говорю, беру стульчик самый маленький и предлагаю ей. Она взяла и здесь-то началось... Крутит, вертит его и так и эдак. «Как же мне на него сесть?» Дети стали смеяться.

«Спасибо, – говорит бабушка, – но я никак на этот стульчик сесть не могу». И возвращать мне его собралась. Смех прекратился. И тут Алеша подал голос: «Надо принести бабушке другой стул!» Несколько человек пошли за другим стульчиком, Олешка же остался на месте. Принесли стул побольше, но тоже детский. Я спрашиваю: «Олешка, на каком стуле бабушка дома сидит – в кресле или на большом стуле?» Сам догадался и побежал за большим стулом. Усадили мы бабушку Пашу, от сумок ее разгрузили. «Удобно ли вам теперь?» «Спасибо, внучата, удобно очень. Теперь я хоть немного отдохну».

После этого случая Олежка уже сам бабушке стул нес, когда она приходила. Да и другие дети стали внимательнее к взрослым, когда те приходили за ними. Задача уже другая появилась: чтобы все вместе не бросались за стулом, не вырывали его друг у друга, не волокли по полу. Это уже по-другому решали. (Н. В., воспитатель, стаж работы – 8 лет, образование незаконченное высшее.)

3.5. Педагогическая оценка воспитателя

Наблюдая за общением воспитателя, прислушиваясь к нему, мы заметим, сколь значимое место в нем занимает педагогическая оценка. И не случайно. Установлено: воспитательные воздействия педагога посредством оценки оказывают разностороннее и глубокое воздействие на развитие как личности отдельного ребенка, так и «детского общества», взаимоотношений в нем. Она влияет на успешность протекания процесса социализации воспитанников, усвоение ими правил, принятых в обществе, овладение значимой для них деятельностью, формирование Я-концепции ребенка, его самооценки.

...Естественное стремление ребенка быть хорошим, – это ли не волшебный ключ к сердцу ребенка в руках педагога?! Подкреплять в ребенке ощущение своей человеческой полноценности – вот одна из связующих нитей в отношениях воспитателя с детьми.

При случае стараюсь пользоваться этим «волшебным ключом».

– Молодец, Марина, – говорю я, поглаживая по голове трехлетнюю малютку в знак одобрения и привлекая внимание остальных детей, – сама надела чулки и туфли. Вот видишь: постаралась, и у тебя получилось. Всегда надо так. Хорошая девочка.

– А я хороший? Я тоже сам!

– И я!

– А у меня новые ботинки! – восторженно объявляет Игорь и выставляет ногу. Это своеобразное утверждение той же самой мысли: он тоже хороший, хотя еще и не умеет сам делать то, что могут, например, Марина или Кирюша.

Трудному, своенравному Вове говорю:

– Видишь, как красиво построил из кубиков поезд. Давай его оставим до прихода мамы: пусть увидит, какой ты умелец.

ложила капитану назначить командиром спасательного отряда Андрея О. («непопулярного» по результатам социометрии и наблюдениям), который хорошо умел прыгать: «Он допрыгнет до берега, со шлюпки ему бросят веревку, он подтянет шлюпку к берегу, и тогда вся команда сможет сойти на берег».

«Моряк» Андрей О. оправдал надежды помощника капитана. В конце игры воспитатель обратила внимание детей на то, что, если бы Андрей не был смелым и ловким моряком, не умел так хорошо прыгать, шлюпку могло бы отнести далеко в море, тогда и корабль, и команда погибли бы. «Моряки» с уважением смотрели на Андрея, в глазах которого нельзя было не заметить радости. (По материалам Е. А. Ераковой и Е. А. Панько.)

–Ф–—————

Верный ответ в поисках эффективного средства и формы общения для решения конкретной педагогической задачи далеко не всегда приходит сразу. Но кто ищет, тот, как правило, находит.

Ф-----

...Стараюсь воспитать у детей уважение, внимание к взрослым людям. Но я заметила, что слова здесь, назидания наши почти не действуют. Вечером за детьми приходят усталые мамы, бабушки с сумками, но никто из моих воспитанников не догадывался предложить им стул, отдохнуть, хотя я и напоминала им об этом. Тогда я решила сама предлагать стул г «М. 1/1, вы, наверное, устали, возьмите стул, отдохните, пока Коля оденется». Но и этот прием мало повлиял на детей.

Тогда мы с бабушкой Пашей договорились... И вот она пришла за своим Олежкой, как обычно, с сумками, запыхавшаяся. «Ой, бабушка Паша пришла! Надо ей помочь», – говорю, беру стульчик самый маленький и предлагаю ей. Она взяла и здесь-то началось... Крутит, вертит его и так и эдак. «Как же мне на него сесть?» Дети стали смеяться.

«Спасибо, – говорит бабушка, – но я никак на этот стульчик сесть не могу». И возвращать мне его собралась. Смех прекратился. И тут Алеша подал голос: «Надо принести бабушке другой стул!» Несколько человек поттпи за другим стульчиком, Олежка же остался на месте. Принесли стул побольше, но тоже детский. Я спрашиваю: «Олежка, на каком стуле бабушка дома сидит – в кресле или на большом стуле?» Сам догадался и побежал за большим стулом. Усадили мы бабушку Пашу, от сумок ее разгрузили. «Удобно ли вам теперь?» «Спасибо, внучата, удобно очень. Теперь я хоть немного отдохну».

После этого случая Олежка уже сам бабушке стул нес, когда она приходила. Да и другие дети стали внимательнее к взрослым, когда те приходили за ними. Задача уже другая появилась: чтобы все вместе не бросались за стулом, не вырывали его друг у друга, не волокли по полу. Это уже по-другому решали. (Н. В., воспитатель, стаж работы – 8 лет, образование незаконченное высшее.)

3.5. Педагогическая оценка воспитателя

Наблюдая за общением воспитателя, прислушиваясь к нему, мы заметим, сколь значимое место в нем занимает педагогическая оценка. И не случайно. Установлено: воспитательные воздействия педагога посредством оценки оказывают разностороннее и глубокое воздействие на развитие как личности отдельного ребенка, так и «детского общества», взаимоотношений в нем. Она влияет на успешность протекания процесса социализации воспитанников, усвоение ими правил, принятых в обществе, овладение значимой для них деятельностью, формирование Я-концепции ребенка, его самооценки.

◆-----

...Естественное стремление ребенка быть хорошим, – это ли не волшебный ключ к сердцу ребенка в руках педагога?! Подкреплять в ребенке ощущение своей человеческой полноценности – вот одна из связующих нитей в отношениях воспитателя с детьми.

При случае стараюсь пользоваться этим «волшебным ключом».

– Молодец, Марина, – говорю я, поглаживая по голове трехлетнюю малютку в знак одобрения и привлекая внимание остальных детей, – сама надела чулки и туфли. Вот видишь: постаралась, и у тебя получилось. Всегда надо так. Хорошая девочка.

– А я хороший? Я тоже сам!

– И я!

– А у меня новые ботинки! – восторженно объявляет Игорь и выставляет ногу. Это своеобразное утверждение той же самой мысли: он тоже хороший, хотя еще и не умеет сам делать то, что могут, например, Марина или Кирюша.

Трудному, своенравному Вове говорю:

– Видишь, как красиво построил из кубиков поезд. Давай его оставим до прихода мамы: пусть увидит, какой ты умелец.

3.5. Педагогическая оценка воспитателя

Мальчик рад, долго возится со «строителем».

– А вот что я еще умею!

Остаток вечера он крутится неподалеку от меня, то и дело спрашивая:

– А хотите, я еще и самолет построю, и крепость тоже? Подвижного Гришу хвалю в присутствии ребят за то, что красиво расставил в шкафу матрешек, и мальчик еще долго и сосредоточенно возится с матрешками, забыв о своих шалостях и беготне. (Из материалов П. Ф. Островской.)

Один из первых исследователей педагогической оценки, известный психолог Б. Г. Ананьев, подчеркивал особую важность таких ее функций, как ориентирующая и стимулирующая. Ориентирующая функция оценки заключается в том, что педагог посредством оценки ориентирует ученика в уровне его знаний и результатах его деятельности. Стимулирующая же предполагает воздействие на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха или неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений¹.

Оценивая своих воспитанников, педагоги детских садов, как и учителя, используют и ориентирующие оценки («У тебя, Коля, рисунок неаккуратный какой-то. Снежинка очень жирная получилась, надо кончиком кисти рисовать, меньше краски брать»), и стимулирующие («Не огорчайся, Женя, у тебя тоже получится хороший дом. Только подумай лучше, какой строительный материал тебе надо взять, чтобы он был поустойчивее. Не торопись, постарайся и у тебя получится»).

В оценочном общении воспитателей, руководителей физического воспитания, музыкальных руководителей встречаются и воздействия угнетающего характера. В их числе оценки посредством угрозы, окрика, физических наказаний, насмешки, иронии. Они пронизаны бестактностью, негативным отношением к детям.

¹ Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды. М., 1980. Т. 2. С. 128-267.

...Во время обеда девочка нечаянно разлила компот на стол. Воспитатель:

– Ну и неряха! Больше у меня салфетки не получишь. Теперь языком будешь вылизывать.

...Идет занятие. Воспитательница обращается к девочке, отдавшей товарищам весь свой материал, принесенный ею для поделок:

- Тоже мне, добрая душа! Все раздала, а самой теперь не с чем работать. Надо же думать! Сиди теперь. *(Ко всей группе.)* Те, кто не соизволил принести нитки, пусть попросят у соседа.

Подобного рода оценочные воздействия не только не устраняют недостатки в поведении детей, но и негативно сказываются на становлении личности и деятельности – тормозят развитие самоконтроля, «подтачивают» веру в себя, самоуважение, снижают самооценку, повышают агрессивность. Они ведут, как правило, и к снижению активности ребенка, утрате интереса к оцениваемой таким образом деятельности. Беда, если такие оценки нередки в группе: между педагогом и детьми возникает барьер, а детский сад (или школа) становится местом, в которое так «не хочется идти».

Таблица 3.1. Оценочное общение педагогов детского сада и школы¹

№ п/п	Вид оценки	Учитель		Воспитатель	
		Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%
1	Ориентирующая	730	37,7	1305	57,5
2	Стимулирующая	900	47	730	32,2
3	Угнетающие	63	3,3	45	2
4	Косвенная оценка посредством кукольных, игровых персонажей	3	0,2	23	1
5	Отсутствие	126	6,6	47	2,1
6	Награждение реальными или воображаемыми предметами	36	2	33	1,4
7	Предвосхищающая положительная	5	0,3	4	0,2
8	Привлечение детей к оценке деятельности сверстников	53	2,3	80	3,5

¹ Данные оценки зафиксированы на 45 уроках в первых классах и 45 учебных занятиях в детском саду со старшими дошкольниками.

Как свидетельствуют результаты исследований, в том числе приведенные в табл. 3.1, педагоги дошкольных учреждений и начальной школы используют ориентирующие и стимулирующие оценки. В качестве примера приведем сравнительные данные анализа оценочного общения педагогов в процессе руководства учебной деятельностью. *(Получены в исследовании Е. Л. Гутковской.)*

В оценочном общении педагогов, работающих с дошкольниками, разные виды положительных оценок. Здесь и согласие, и одобрение, и похвала, и восхищение.

Во время одевания после сна воспитательница обращается к детям: «Вот как Илюша хорошо говорит «застегните, пожалуйста». Молодец. Наши дети умеют говорить «спасибо» и «пожалуйста».

Дети средней группы после игры убирают игрушки. Воспитательница замечает, что мальчик, не игравший с детьми, тоже убирает. Она обращается к детям: «Дети, посмотрите, Игорь не играл с нами, а тоже убирает, помогает товарищам. Молодец. Все вместе быстро уберем игрушки». Дети смотрят на Игоря и еще старательнее работают. Даже те, которые не убрали, включились в уборку. Игрушки быстро убрали. Мальчик обращается к воспитательнице: «Татьяна Ивановна, смотрите, как быстро убрали». Дети довольны. *(Из материалов Е. А. Павловой.)*

«Какую чудесную мелодию Танюша придумала! Весна в ней слышна, правда? Умница!»

Нередки в общении и отрицательные оценки как в смягченной форме (порицание, пристыживание, выражение недоумения и др.), так и в жесткой (упрек, осуждение, угроза, возмущение и др.) (последние значительно реже).

Оценивая детей, педагоги порой дают им и *предвосхищающую* оценку, как положительную, так и отрицательную.

«А Андрюша всегда правильно берет стул, двумя руками», – говорит воспитательница, заметив попытку ребенка тащить стул по полу. Андрюша останавливается, берет стул, как его учили, и несет к столу.

Постарайся, Наташа, подумай. У тебя тоже получится свой интересный рассказ.

Думаю, ваши закладки для книг будут красивыми, аккуратными. Они понравятся маме и папе.

Использование подобных положительных предвосхищающих оценок, выражающих надежду на воспитанника, вселяет в него уверенность в свои силы, вызывает желание совершать поступки, действия, одобряемые взрослым, повышает их результативность.

Предвосхищающая же отрицательная оценка («Пойдешь в школу — там одни двойки будешь получать», «Можешь не стараться — ничего толкового у тебя все равно не получится»), пронизанная пессимизмом в отношении возможностей, положительных качеств ребенка, оказывает противоположное, негативное воздействие на него.

Замечено: с повышением уровня профессионального мастерства и степени выраженности позитивного педагогического отношения к детям воспитатели, музыкальные руководители, руководители физического воспитания чаще прибегают к позитивной оценке. Изменяется при этом и предмет педагогической оценки. Все реже оцениваются дисциплинарные проявления дошкольников и все чаще — спонтанные и стимулированные педагогом их творческие проявления.

В «багаже» оценочных воздействий педагога как *прямая*, так и *косвенная* оценка. При этом воспитатели чаще учителей прибегают к последней.

Оценочное общение педагогов, работающих с дошкольниками, имеет и свою специфику. Она особенно заметна при сравнении профессионального взаимодействия педагогов детского сада и учителей более старших классов школы, широко применяющих при оценке общепринятую отметочную систему. В дошкольных учреждениях (и в первом классе) она отсутствует. Однако педагогическая оценка так необходима на этом возрастном этапе, чтобы помочь детям разобраться в том, «что такое хорошо и что такое плохо», и

овладеть правилами поведения в обществе, знаниями, активизировать детскую деятельность, обрести веру в себя. И педагоги — ученые и практики — ищут такие формы, способы, приемы оценивания, которые бы были не менее эффективны, чем отметка, и вместе с тем учитывали бы особенности психики дошкольников. Ш. А. Амонашвили, доктор психологических наук и учитель начальной школы, — один из тех, кто особенно остро ощутил необходимость такого поиска и кому сопутствовала удача в нем. «Процесс оценивания детей в классе для шестилетних детей — утверждает он, — должен быть понят в широком смысле воспитания детей, формирования их личности, дальнейшего развития их познавательного интереса. Поэтому оценка учителя здесь не только результат аптечного взвешивания знаний ребенка, качества его умений и навыков, а, в первую очередь, проявление чуткости, доброжелательности, сорадости, сопереживания с ним в связи с его результатами учения, оказание помощи в активном продвижении вперед»¹.

В основе предложенной им системы оценивания (вместо отметочной) положена *содержательная педагогическая оценка*. Реализация такой новой системы возможна только в условиях гуманного подхода к детям и тесного сотрудничества с ними. Эффективность содержательного, мотивированного оценивания шестилетних первоклассников в атмосфере доброжелательности налицо — низкий уровень учебной тревожности, высокая познавательная активность, творческое отношение к учебным заданиям, целеустремленность, интерес к школе, желание учиться.

Уверенность в положительном отношении педагога, его доброжелательности при оценивании необходима не только шестилетним ученикам, но и, конечно же, в еще большей степени тем, кто пока не переступил порог школы — нашим «малышам», «почемучкам», «фантазерам». Воспитатели детских садов находят специфические, интересные и

¹ Амонашвили Ш. А. В школу — с шести лет. М., 1986.

продуктивные способы гуманизации процесса оценивания дошкольников. В числе их находок – *оценивание посредством игрового персонажа*, куклы, героя художественного произведения.

«Кошечка хочет послушать, как детки наши умеют хорошо петь», – говорит воспитатель. Дети поют. После окончания воспитатель обращается к «кошечке» (надетой на руку игрушке бибабю): «Понравилось?» «Кошка» утвердительно кивает головой, а потом что-то на ухо «шепчет» воспитательнице.

– Кошечка сказала, – говорит педагог, – что ей очень понравилась песня. Она просит, чтобы вы еще раз ее спели, только немного потише и поласковее...

Замечено, что оценивание посредством игрушек, сказочных персонажей типично для педагогов детского сада с ярко выраженным положительным отношением к детям и высоким уровнем их понимания.

...В конце занятия по рисованию («Зима в лесу») воспитательница отобрала самые интересные, красивые рисунки и неудавшиеся. Их анализом завершилась работа – похвалила первые, покритиковала вторые. И не без основания. Наташе и Сергею, посещавшим художественную студию, удалось создать интересную композицию рисунка, успешно воплотить замысел. Выразив восхищение первыми, воспитательница не обошла и авторов неудавшихся рисунков, высказала порицание в адрес Жанны и Юры, чьи работы получились серыми, неинтересными. Так же было вчера, когда рисовали сказочный дом, так, наверное, будет и завтра...

+ -----

Подобные эпизоды не редкость в детском саду. А между тем такое оценивание, когда достижения ребенка сравниваются с общим эталоном, без учета индивидуальных успехов, далеко не самый лучший способ. Наверное, воспитатели и сами заметили: эффективность оценивания повышается, если педагог при оценивании не упускает даже незначительные успехи ребенка, его «продвижение», сравнивает его сегодняшние достижения со вчерашними.

Аля – медлительная, неловкая, довольно неуклюжая девочка, она долго жила только в семье. Детский сад начала посещать в 6,5 лет. Аля очень неумелая. За нее дома все делала бабушка, и теперь, попав в группу сверстников, Аля все время убеждается, что не может сделать то, что легко и хорошо делают другие ребята.

Воспитательница сразу увидела в Але «отстающую». Она вместе с ребятами отмечала, что Аля не умеет прыгать через веревочку. Але нельзя поручать переменить воду в аквариуме – обязательно что-нибудь будет разбито, вода пролита, а рыбки окажутся на столе. Аля даже раздевается медленно и с трудом.

Девочка постоянно слышит, как дети про нее говорят, что она «увалень» и «неумека». Чувство неловкости, смущения и обиды тормозит всякую ее попытку преодолеть свой недостаток. Она не хочет идти на музыкальные или физкультурные занятия, под разными предлогами отказывается от дежурства.

Воспитательница этого не замечает или делает вид, что не замечает. В характере девочки проявляются отрицательные черты: трусость, безволие и как их неперенные спутники – лень и лживость.

Но вот в группу приходит другая, более опытная и вдумчивая воспитательница. Она получает об Але самый нелестный отзыв. Внимательно присматриваясь к девочке, воспитательница круто меняет все обращение с ней. Заметив, что Аля неплохо поет, воспитательница однажды похвалила ее. Девочка страшно смутилась и растерялась.

Затем на одном занятии воспитательница подошла к Але и помогла ей нарисовать заданный коврик: «У меня не выйдет, я не умею», – твердила Аля. «Умеешь и еще лучше научишься, стоит только захотеть», – сказала воспитательница. – «Смотри, как это надо делать».

На следующий день, взяв ее еще очень плохую работу, воспитательница сказала: «Ты молодец, Аля, ты постаралась и, видишь, сегодня нарисовала уже лучше, немножко лучше, чем вчера. В следующий раз надо будет не так сильно нажимать».

Аля была потрясена. Над ее работой не смеялись, ее работу не отбросили в сторону, а рассмотрели и даже сказали, что она может еще лучше нарисовать.

Постепенно Аля сама поверила, что завтра она сделает еще лучше, что она может рисовать, наклеивать, прыгать, дежурить так же, а может быть, и лучше, чем остальные дети.

Надо только захотеть. Аля очень, очень этого хочет. Она действительно старается, и через некоторое время ее успехи замет

ны настолько, что воспитательница может показать ее работу даже всей группе. Дети радостно отметили успехи девочки. (Из материалов А. А. Люблинской.)

Итак, характер педагогической оценки, ее содержание, формы, способы играют существенную роль в эффективности педагогической деятельности.

Таблица 3.2. Показатели эффективной и неэффективной оценки воспитателя детского сада

№ п/п	Оценивание	
	эффективное	неэффективное
1	Склонен положительно оценивать личность, деятельность и поведение ребенка (детей)	Склонен к отрицательной оценке личности, деятельности, поведения своих воспитанников
2	Положительную оценку использует постоянно	Положительную оценку применяет редко, от случая к случаю
3	Положительная оценка сопровождается пояснением того, что достойно поощрения, сообщением детям грамотных критериев оценочной деятельности	Положительная оценка дается в общих чертах, не выделяются ее критерии
4	Замечает даже незначительные успехи ребенка, хвалит за его продвижение	Достижения ребенка оцениваются в сравнении с общим эталоном, успехами других детей; индивидуальные успехи, относительное продвижение остается без поощрения
5	Воздействует на мотивационную сферу детей, опираясь преимущественно на внутренние стимулы (пробуждает у него интерес к деятельности и т.п.)	Воздействует на мотивационную сферу, опирается в основном на внешние стимулы (побуждает к деятельности ради похвалы, награды и т.п.)
6	Поощряя ребенка (группу), отмечает значимость достигнутых результатов	Положительно оценивает ребенка, констатирует его результат, не отмечая при этом его значимость
7	Применяет опережающую положительную оценку	Использует опережающую негативную оценку
8	Оценивая ребенка, стремится к оптимизации его положения среди сверстников, пытается наладить между ними гуманные взаимоотношения	Не использует педагогическую оценку с целью оптимизации межличностных отношений в группе; оценка дается без учета социометрического статуса ребенка

Окончание табл. 3.2

№ п/п	Оценивание	
	эффективное	неэффективное
9	Оценка ребенка, результата его деятельности соизмеряется с затраченными им усилиями, проводится с учетом его «зоны ближайшего развития»	Оценка ребенка, результата деятельности дается без учета его «зоны ближайшего развития», затраченных усилий
10	Стремится к разрешению конфликтной ситуации путем совместного поиска решения проблемы мирным путем, справедливо	При решении конфликтов не вникает в суть, воздействует силой, наказывает, как правило, и правых, и виноватых
11	При отрицательной оценке подвергает критике конкретный поступок, не оценивая негативно личность в целом	Высказывая отрицательную оценку, склонен переходить на личность, давая ребенку отрицательную характеристику в целом
12	Подвергая ребенка критике, выражает сожаление, огорчение, надежду на исправление, совершенствование	Критику выражает в категоричной форме, не высказывает надежду на исправление
13	Склонен к оценке косвенным путем (посредством игрового приема, кукольного персонажа, художественного слова и т.п.)	Склонен к оценке посредством прямых воздействий
14	Не пользуется стереотипами в оценке личности и поведения	Стереотипен в оценке личности и поведения детей

Осознание позитивных и негативных аспектов педагогического взаимодействия, их влияния на детей поможет воспитателю более эффективно использовать его «сильные» стороны и скорректировать «слабые». Это важно для гуманизации педагогического процесса.

Глава 4. ПЕДАГОГ ГЛАЗАМИ РЕБЕНКА

4.1. Восприятие и понимание педагога детьми

Педагог, будучи субъектом своей деятельности, одновременно является объектом познания для своих воспитанников. Выступая в качестве объекта познания и действия, человек отражается в сознании других людей и определяет их поведение, лишь «преломляясь через их внутренний мир, сложившийся у них строй мыслей и отношений»¹.

Данная закономерность проявляется и в отношении познания детьми воспитателя. По этой причине результативность его труда обусловлена не только способностью понять ребенка, профессионализмом, но и тем, как дошкольники отражают, интерпретируют личность, облик, действия, возможности воспитателя, как относятся к нему. Значимость данного аспекта взаимодействия нередко умаляется, а иногда и вовсе не учитывается педагогом.

А между тем вряд ли можно найти более чувствительного в отношении поведения педагога, нюансов его настроения (да и внешности), интонации речи живого существа; чем ребенка, день изо дня вступающего с ним в общение, зорко наблюдающего за всеми его проявлениями.

Специальные исследования (С. В. Кондратьева, В. В. Власенко, Ж. Лендел и др.) выявили ряд особенностей восприятия и понимания учителя учащимися. Менее изученной является проблема познания детьми воспитателя детского сада и отношения к нему.

В числе первых психологов, обратившихся к данной проблеме, – Е. Рыбалко и Р. Вершинина. Их исследование об

¹ Бодалев Д. А. Личность и общение // Избр. труды. М., 1983. С. 133.

4.1. Восприятие и понимание педагога детьми

наружило высокую зависимость отношения детей двухлетнего возраста к требованиям от отношения к человеку, предъявляющему их. Выявлено, что у детей этого возраста не наблюдается противопоставления отношения и поступка.

Исследования проблемы генезиса общения детей на ранних этапах онтогенеза, проведенные под руководством М. И. Лисиной, позволили получить ценную информацию о восприятии ребенком взрослого и об отношениях к нему. Так, А. Г. Рузской выявлены следующие виды отношений детей дошкольного возраста к взрослому: приятное и неприятное, доверчивое и недоверчивое, заинтересованное и равнодушное, спокойное и беспокойное. Определенные шаги к решению проблемы понимания детьми взрослыми были сделаны и другими учеными, в том числе белорусскими¹. Однако в данных работах специфика познания и отношения дошкольников к воспитателю на разных этапах дошкольного детства не рассматривалась.

Познание – это не только знание о предметах и явлениях действительности, но и отношение к ним. «В нем, – как справедливо отмечает С. Л. Рубинштейн, – отражаются не только сами явления, но и их значение для субъекта, для его жизни и деятельности»².

Воспитатель как объект познания детьми вызывает к себе определенное отношение. Проведенный нами анализ материалов наблюдения вербального и невербального взаимодействия дошкольников трех-шести лет с воспитателями детских садов (содержание обращений, их интенсивность, инициативность общения, доминирующий тип поведения детей в присутствии определенного педагога, при его появлении в группе, эмоциональная вовлеченность ребенка в общение и др.) и экспериментальных данных, полученных другими методами, свидетельствует о разнообразии отношений к воспитателю и богатстве их оттенков у дошкольников. А. Г. Рузская отмечает,

¹ Карандашев Ю. Н. Как дети понимают взрослых. Мн., 1981.

² Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. С. 264.

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

что у дошкольников по отношению к воспитателям в этой гамме чувств присутствуют любовь, и привязанность, и эмпатия, и признательность... Вместе с тем отмечено и негативное отношение – боязнь, амбивалентность, критичность.

Однако преобладает позитивное отношение дошкольников к воспитателям. Интенсивность выраженности положительного отношения к педагогу проявляется по-разному, у одних она ярко выражена и устойчива, у других – менее устойчива, у третьих – едва заметна и неустойчива.

Дошкольники, имеющие относительно устойчивое активно-положительное отношение к педагогу, на фоне высокой доверительности к нему часто проявляют инициативность во взаимодействии с воспитателем, приглашают к сотрудничеству, соучастию в значимых для них видах деятельности; нередко «борются» за право быть рядом ближе к воспитателю, стремятся заслужить похвалу, внимание педагога. Кроме того, они делятся своими «секретами», сладостями; проявляют эмпатию, сопереживание его бедам («Вы уже не будете в больнице? У Вас уже не болит нога?» и т. п.); высказывают желание включить воспитателя в свою личностную микросреду («Вы сегодня моей мамой будете, хорошо?», «Приходите к нам в гости, я недалеко живу» и т.п.). Для этих детей характерны открытость, особая податливость к вербальным и невербальным воздействиям педагога.

Проявление такого отношения не может не тронуть своим теплом, нежностью. Как же, должно быть, счастливы они оба – ребенок и педагог! Не эти ли нити, их связывающие, дают им чувство радости, столь значительные и для психологического здоровья. К кому из воспитателей «лучики» этих светлых, нежных детских чувств чаще обращены? Кому посчастливилось? Кто «купался» в них? Устойчивое активно-положительное отношение является характерным, когда объектом детского познания выступают воспитатели с согласованно положительным типом педагогического взаимодействия, отличающиеся высоким профессионализмом и творчеством. Реже этот тип отношения проявляется

4.1. Восприятие и понимание педагога детьми

к педагогам с менее выраженным уровнем профессионализма и творчества, но при этом имеющим и демонстрирующим положительное отношение к ребенку.

О положительном отношении дошкольников к воспитателю свидетельствуют результаты бесед с детьми, их ответы на вопросы: «Хотел бы ты перейти в другой детский сад?», «Если бы детский сад закрылся на ремонт, с кем бы ты хотел перейти в другой детский сад?» Большинство дошкольников отказываются переходить («Я тут привык»; «Здесь хорошо» и т. п.). Однако находятся и такие, которые соглашались на такой шаг. Кто они? В их числе как мальчики, так и девочки, разные по характеру, внешнему виду... Но этих детей объединяет нечто общее.

Принимают предложение перейти в другой детский сад обычно дети, у которых сложилось неблагоприятное положение в системе личных отношений. Характерно, что «сменить» дети соглашались, как правило, воспитателя с низким уровнем профессионализма, с авторитарным стилем руководства. Перейти в другой детский сад дошкольники стремятся с воспитателем-«мастером» и «почти мастером», чаще демократического стиля руководства.

Дошкольники с низким статусом составили большинство среди той малочисленной группы детей, ответы которых на вопрос: «Хотел бы ты быть похожим на воспитателя?» были неопределенны, уклончивы или отрицательны. Не чувствуя себя комфортно в группе сверстников и не испытывая теплоты и внимания к себе со стороны воспитателя, многие из этих детей связывают свой переход в другой детский сад с надеждой улучшить свое эмоциональное состояние в новой среде. В основном же дошкольники положительно отвечают на данный вопрос, особенно часто проявляя желание быть похожим на воспитателя-«мастера» и «почти мастера» демократического стиля руководства.

Чем мотивировано отношение ребенка к воспитателю, какие функции, его качества он познает и оказывается способным оценить? Каково оценочное отношение детей к педагогу?

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

Детские ответы-мотивировки отношения к воспитателям были условно распределены на группы.

1. *Мотивы не осознаются.* Дети данной группы не объясняют свое отношение либо ограничиваются ответами типа «потому». В эту немногочисленную группу входят преимущественно дети трех - четырех лет.

2. *Общая недифференцированная оценка.* Дети пытаются обосновать, мотивировать свое отношение к воспитателю следующим образом: «она хорошая»; «потому что люблю, она хорошая». Эта группа наиболее многочисленна. В старших группах число детей, давших общую недифференцированную оценку, значительно уменьшается.

3. *Оценка внешнего вида воспитателя:* «она красивая», «потому что она нарядная всегда, красивая»; «у нее прическа красивая»; «люблю за то, что она светлая» и т. п. Чаще такие оценки давали дети средней и старшей групп. Интересно, что шестилетние дошкольники отмечали и такие черты, как внешние особенности любимого воспитателя, которые характеризуют одновременно нравственные его качества («у нее глаза добрые»).

4. *Оценка по признаку личного отношения воспитателя к ребенку:* «потому что она меня целует»; «Ольга Петровна мне значок дала»; «она меня на руки берет и кружит. Я так люблю» и т. п. Такая мотивация характерна для дошкольников старшей группы.

5. *Оценка информированности воспитателя, его знаний и умений:* «она много сказок знает», «она все машины знает», «она все умеет делать», «Валентина Ивановна такие шапочки нам красивые сделала!» и т. п. Эта группа мотивов характерна для детей старшего дошкольного возраста.

6. *Оценка деятельности, организованной воспитателем:* «потому что она играет с нами на прогулке»; «мы с ней лук сажаем»; «она нас учит рисовать»; «мы с Анной Петровной «Теремок» малышам показывали»; «с ней мы загадки придумываем» и т. п.

Такие мотивировки встречаются у детей 4-6 лет детского сада. Однако если в средней и старшей группе дошколь-

4.1. Восприятие и понимание педагога детьми

ники высоко оценивают воспитателя как организатора детских игр, развлечений, их непосредственного участника, то к концу дошкольного возраста – как организатора учебной деятельности («она учит нас»). В этом находит отражение специфика переходного к школе возраста, формирующаяся у детей новая социальная позиция, готовность к школе.

7. *Оценка внимания воспитателя ко всем детям с позиции утилитарного проявления:* «она нас кормит» и т. п. Эта группа невелика; ее основную часть составляют дети 4-5 лет.

8. *Оценка нравственных качеств личности:* «она добрая»; «она ласковая»; «она шутит и смеется, веселая такая»; «злая, сердитая и строгая», «Никогда не сердится» и т. п. Эти мотивировки типичны для детей шестилетнего возраста.

Характерно, что в основном дети дают положительную оценку нравственным качествам воспитателей. Негативная характеристика («злая», «сердитая») встречается крайне редко; она дается, как правило, воспитателям с авторитарным стилем руководства и открыто-отрицательным типом отношения к детям. Интересно, что характеристика «строгая воспитательница», даваемая шестилетними детьми воспитателю, «почти мастеру» с авторитарным стилем руководства, носила, как правило, позитивный характер («она строгая, люблю, когда строго»).

9. *Оценка воспитателя за доверие к детям, создание условий для самостоятельной деятельности, творчества:* «позволяет дежурить в книжном уголке»; «когда Инна Ивановна с нами, мы в кукольный театр сами играем, придумываем разные истории. Мне нравится тогда с зайцем играть»; «она дала задание мне постирать белье кукле» и т. п. Эта группа немногочисленная; в нее входят только старшие дошкольники.

Анализ содержания мотивировок отношения к воспитателю показывает, что с возрастом оценка воспитателя детьми меняется: увеличивается, например, степень осознанности детьми отношения к педагогу, усиливается доминирующая роль мотивов 4-й и 5-й групп.

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

Причины сложившегося отношения ребенка к воспитателю различны. Конечно, важную роль в этом играют возрастные особенности, изменение мотивационной, познавательной сферы дошкольника, развитие его представлений о людях, возникновение к концу дошкольного детства осознания своего «социального Я» и др. Однако значимыми являются и особенности личности каждого ребенка, субъекта познания. Так, в нашей работе выявилась взаимосвязь социометрического статуса, положения ребенка в группе сверстников и мотивов отношения его к воспитателю. Например, уровень осознанности мотивов отношения к воспитателю у «популярных» детей в целом выше, чем у «непопулярных». Разнообразнее содержание мотивов отношения «популярных» к воспитателю. Различным оказался и «вес» каждого отдельного мотива у детей, занимающих разное положение в системе личных отношений. «Популярные» дети наиболее часто указывали мотивы 4-й (оценка по признаку личного отношения воспитателя к ребенку), 6-й (оценка деятельности, организованной воспитателем) групп, у «непопулярных» преобладали мотивы 2-й группы (общая недифференцированная оценка). «Популярные» чаще «непопулярных» называли мотивы 5-й (оценка информированности), 6-й и 8-й (оценка нравственных качеств личности); «непопулярные» чаще «популярных» – мотивы 1-й и 7-й (оценка внимания воспитателя ко всем детям с позиции утилитарного проявления), 9-й (оценка воспитателя за доверие к детям и создание условий для их самостоятельной деятельности) групп.

Особенно отчетливо связь между статусом ребенка в группе и его отношением к воспитателю наблюдается в мотивах 4-й (оценка по признаку личного отношения воспитателя к ребенку) и 5-й групп (оценка информированности воспитателя). Это можно объяснить различным опытом эмоционально-положительного характера общения (познавательного, эмоционального, делового, личностного) «популярных» и «непопулярных» детей с воспитателем, неодинаковым отношением,

4.1. Восприятие и понимание педагога детьми

вниманием воспитателя к детям, что отражается, на представлении детей о воспитателе. Следует отметить, что из немногочисленной группы «непопулярных» детей, положительно оценивших воспитателя за внимание к детям, основную часть составили испытуемые из групп, где работали воспитатели- «мастера» и «почти мастера» с активно-положительным отношением к детям и демократическим стилем руководства.

На отношение ребенка к воспитателю оказывают влияние окружающие – сверстники и взрослые, в том числе родители, их отношение к детскому саду, оценка ими педагогов («Мама говорит, Мария Петровна хорошо к школе готовит» и т. п.).

К концу дошкольного периода оценка ребенком воспитателя становится более самостоятельной, некоторые дети оказываются способными проявить критическое отношение к его деятельности: «Если бы я была воспитательницей, я бы давала детям больше рисовать и лепить», «Я бы не всегда делал, как Елена Павловна», «И животных было бы больше в группе».

Материал по вопросу дифференцированной оценки дошкольниками личности воспитателя, нюансов отношения к нему, возрастания осознанности, критичности его к концу дошкольного периода мы находим и в *дневниках наблюдений родителей*. Приведем в качестве примера отрывок из книги «Дневник о развитии ребенка» Н. А. Менчинской.

5 лет, 3 месяца, 27 дней. Прошло уже примерно недели три с тех пор, как стала работать новая воспитательница. Сегодня я спросила Сашу, привыкли ли они к ней. Он ответил: «Понемногу начинаем привыкать». «Любите ли вы ее? – спросила я. «Мы ее любим на посредственно, – ответил Саша. – А Лидию Ивановну любили на отлично», – добавил он.

Дальше он мне рассказал, что сегодня у них была Зоя Сергеевна и что они очень шумели (иногда она заменяет В. И.). Саша сказал: «Мы ее любим на плохо».

Однако проявление критического отношения к воспитателю встречается не так уж часто. Оно нетипично для дошкольника. Критическим оно станет позже – в под

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

ростковом, старшем школьном возрасте. И тем не менее, пожалуй, именно эти случаи оценки воспитателей, зафиксированные в ходе личного общения с самым близким человеком матерью, и наблюдения взаимодействия разных воспитателей с одними и теми же детьми с особой убедительностью подтверждают мысль В. Н. Мясичева о том, что решающим в генетическом понимании отношения к ТРУДУ/ общественным требованиям, дисциплине является отношение к воспитателю, к тому, кто указывает правило, предъявляя те или иные требования к ребенку. И рост личности, по его мнению, заключается в превращении персонального отношения в принципиальное, при котором незаметно происходит переход от зависимого действия (ради руководителя) к самостоятельному (ради принципа).

Интересная информация об особенностях познания дошкольниками педагога была получена с помощью *метода отраженной субъективности, приема персонификации* (предложен В. А. Петровским). Суть его состоит в том, что ребенок получает задание исполнить роль педагога детского сада, конкретного воспитателя своей группы и «руководить» от его имени своими сверстниками. Как свидетельствуют полученные с помощью этого приема данные, дошкольники «улавливают» особенности личности и поведения своих педагогов и «транслируют» их при принятии на себя их роли. Результаты наблюдения за поведением детей в роли педагогов позволяют говорить о том, что наиболее ярко, полно и глубоко дошкольниками воспринимаются и запечатлеваются внешние особенности поведения воспитателей. Чем меньше авторитет педагога, тем чаще у исполнителя его роли наблюдались формальные ссылки на его авторитет. Вместе с тем была установлена зависимость между величиной подлинного авторитета воспитателя и количеством ссылок на его авторитет. Обнаружена также тесная связь положительной оценки деятельности воспитателей, выражения сочувствия, мягкости, радости тона обращения к детям с использованием поощрений. А. Б. Николаева для

4.1. Восприятие и понимание педагога детьми

изучения системы отношений воспитатель-дети впервые использовала прием персонификации. Она отметила такое интересное явление: все дошкольники, исполнявшие роль воспитателя, с одной стороны, явно недооценивали позитивные проявления педагогов, а с другой – преувеличивали негативные. Данный эффект получил название эффект смещения¹.

Такие тенденции в поведении детей были отмечены и в нашем исследовании. Чем вызваны они? Можно согласиться с А. Б. Николаевой, объясняющей эффект смещения тем, что негативные проявления воспитателя в реальной жизни вынуждали дошкольника изменять свое поведение, что усиливало внимание к подобным воздействиям. Вместе с тем считаем, что в эффекте смещения проявляются и определенные возрастные особенности восприятия и понимания дошкольников, их расположенность к восприятию, прежде всего лежащему на поверхности, а также сформировавшееся у них отношение к воспитателю как к человеку, указывающему правила путем предъявления требований. Эту воспринимаемую детьми как значимую функцию воспитателя, способы ее реализации они интенсивно и транслируют, исполняя роль педагога.

Выявлены различия в поведении детей при выполнении ими ролей воспитателей разного стиля руководства – автократа и демократа (табл. 4.1).

Нетрудно заметить, что в роли демократичного воспитателя дошкольники реже демонстрируют жесткие средства общения (обращения категоричные, обращения в форме резких замечаний) и вместе с тем чаще, чем при выполнении роли авторитарного педагога, используют положительные оценки, проявляют отношение к детям в формах словесной и практической помощи. Богаче, разнообразнее и сам репертуар педагогических воздействий при воплощении

¹ Николаева А. Б. Личность педагога в зеркале детского восприятия // Дошк. воспитание. 1987. №9. С. 36-37.

Таблица 4.7. Профиль повеления старших дошкольников в роли воспитателей разного стиля руководства

№ п/п	Наименование показателей и их виды	О.П. – авторитар	З.И. – демократ
1	Обращения:		
	категоричные	17	6
	мягкие	6	8
	разные	6	10
	в форме резких замечаний	14	9
2	Оценки деятельности:		
	отрицательные	25	10
	положительные	16	27
3	Проявление отношения в форме:		
	словесной помощи	5	9
	практической помощи	6	10
	угрозы наказания	5	1
	выражения сочувствия	.	5
	поощрения	.	6

детьми роли воспитателя демократического стиля руководства. Появляется выражение сочувствия, поощрения, что не транслируются дошкольниками при изображении ими педагога с доминирующим авторитарным стилем руководства.

Есть ли различия в восприятии и понимании детьми воспитателя и учителя, в «транслировании» ими их поведения? Вот некоторые данные, полученные нами (совместно с Т. В. Хадарович) при сравнительном изучении данного вопроса с помощью этого же приема – персонификации. (Взять на себя роль учителя (воспитателя) предлагалось детям старшего дошкольного возраста, ставшим учениками сельской школы.)

Сразу заметим: у 6-летних учеников, взявших на себя роль воспитателя и учителя, проявились те же тенденции, что и у воспитанников детских садов.

Интерес к роли учителя в большой степени проявили шестилетки (согласившихся выполнить роль учителя значительно превышало число согласившихся «заменить» воспитателя). Данный факт можно объяснить изменением к концу дошкольного возраста места воспитателя в личностной

микросреде ребенка. Оно связано, с одной стороны, с вхождением в микросреду нового взрослого, приобретающего для него важную роль - роль учителя, организатора и руководителя новой, значимой для ребенка деятельности – учебной, с другой – сформированностью к концу дошкольного периода у многих детей социальной готовности к школе, наличием у них желания «выйти» за рамки дошкольного учреждения в новый, более широкий, богатый мир с помощью учителя. Кроме того, шестилетние ученики, изображая поведение последнего, чаще, чем при выполнении роли воспитателя, использовали жесткие формы воздействия. Так, даже в роли учителя демократического стиля руководства ими применялась «угроза наказания», чаще использовались отрицательная оценка, категорические обращения. Вместе с тем поведение учителя транслировалось, как правило, более развернуто, чем общение воспитателя; дети прибегали к ссылкам на новую социальную роль «своих воспитанников» («Надо правильно вести себя. Ты уже школьник» и т. п.).

Различалось и содержание «транслируемой» деятельности учителя и воспитателя. Беря на себя роль воспитателя, шестилетки принимались за руководство, как правило, бытовой (умывание, кормление и т. п.) и трудовой деятельностью детей, организовывали «спортивный час» либо, предоставляя детям свободу («играйте, кто как хочет»), занимались «оформлением документов». Выполняя роль учителя, эти дети «проводили» уроки письмэ, рисования, чтения, математики, физкультуры, пения. Продолжительность самого «урока», полнота воспроизведения на нем всех его компонентов, увлеченность «учителя» процессом руководства учебной деятельностью была различной. Различия наблюдались не только при «трансляции» поведения учителей разного уровня профессионализма, педагогического отношения к детям и стиля руководства, но и при воплощении роли одного и того же педагога шестилетними учениками, различающимися психологическими и социально

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

психологическими особенностями. Выявлена, в частности, такая особенность: дети с высоким социометрическим статусом, по сравнению с детьми, имеющими низкий социометрический статус (в эту группу вошли дети, большинство которых имело низкую успеваемость и низкий уровень социальной готовности к школе) более полно «транслируют» процесс проведения урока; больше отражают число его компонентов, деталей, специфических для поведения изображаемого учителя, проявляют большую заинтересованность в экспериментальной игре, увлеченность ею.

Заметим, именно «непопулярные» среди сверстников в классе шестилетки составили основную часть той незначительной группы детей, которые отказывались брать на себя роль учителя (чаще авторитарного), либо соглашались, но без особого желания. В беседе с экспериментатором они в ответах на вопросы, направленные на выявление социальной готовности к школе, демонстрировали низкий и средний ее уровень, выражали желание вернуться в детский сад.

В экспериментальной же игре, взяв на себя роль учителя, эти дети «проводили» преимущественно уроки рисования, конструирования, физкультуры, пения, содержание которых близко к «дошкольным» видам деятельности. Как видим, в зеркале детского восприятия мы, педагоги, разные.

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

Особо нам хочется остановиться на детском рисунке, точнее, образе педагога в нем. И вот почему: рисунок, рисовальные пробы относятся к числу диагностических средств, позволяющих выявить истинные отношения ребенка к окружающим, такие его глубинные чувства, которые могут остаться незамеченными, скрытыми при попытках изучить их другими методами. «Язык ребенка, хоть и редко, все же говорит иногда неправду, но никогда не лжет маленькая рука, вооруженная карандашом, — писал один из первых российских исследователей детского рисунка

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

В. Воронов. — От линии до линии — там все правда, идущая из глубины творящего»¹. Достоинства рисунка как средства диагностики внутреннего мира ребенка отмечают и другие специалисты. Мы разделяем мнение известного современного психолога Дж. Дилео. Многолетнее изучение им детского рисунка привели его к мысли, что нежелание, «с которым дети вербально выражают свои мысли, часто противоречит непринужденности, с которой ребенок управляется с цветными карандашами и бумагой, невольно выражая то, что он не может высказать словами».

Какую новую информацию о восприятии и понимании педагога «выдали» рисунки его воспитанников? Какие чувства в них выражены? Вот уже более двадцати лет как мы используем детский рисунок в процессе познания того, как «отзываются» в душе ребенка слово, личность, поведение того, кто ведет его за руку в первые, особо значимые годы жизни. Вначале с этой целью мы использовали *рисовальную пробу «Моя воспитательница»*. Анализу подвергались преимущественно содержание рисунка и отраженная в нем деятельность; композиция; пространственное расположение людей на нем (воспитатель в центре, рядом с детьми, изолирован, отсутствует), последовательность создания образов в рисунке, манера изображения, использованная палитра красок.

Цвету как средству выражения отношения человека (в том числе ребенка) к миру, окружающим людям придавалось особое внимание. Особая значимость выразительной функции цвета в деятельности детей послужила толчком к созданию нами *методики «цветового фона»*, использованной в дальнейшем для изучения личностной микросреды дошкольников (в том числе системы отношений ребенок — педагог)³.

¹ Воронов В. К психологии детского рисунка // Вестник воспитания. 1910. №5. С. 96.

² Дилео Дж. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация / Пер. с англ. М., 2001. С. 6.

³ Панько Е. А. Детские рисунки как средство изучения микросреды ребенка // Генетические проблемы социальной психологии. Мн., 1985. С. 148-163.

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

Анализ детских рисунков, полученных с их помощью, свидетельствует о дифференцированном отношении детей к воспитателю. Преобладающее число дошкольников выражает к педагогу положительные эмоции, о чем свидетельствуют отношение к заданию, сам процесс рисования, продукты детской деятельности — рисунки, образ воспитателя, созданный его воспитанниками с помощью карандашей, красок.

Такая тенденция чаще и интенсивнее прослеживается в отношении педагогов с активно-положительным отношением к детям, нежели к воспитателям, проявляющим к своим воспитанникам неустойчивое либо открыто- и пассивно-отрицательное отношение.

В ответ на предложение нарисовать воспитателя дети рисуют обычно одного из двух, предпочитаемого, любимого педагога. В числе таковых оказываются преимущественно воспитатели с высоким (либо средним) уровнем профессионализма, активно-положительным отношением к детям и демократическим стилем руководства. Воспитателей с авторитарным стилем руководства дошкольники изображают значительно реже. Заметим, в основном это дети, пользующиеся симпатиями данного педагога («любимчики») и имеющие (в значительной степени, полагаем, благодаря этому) высокий социометрический статус в группе сверстников.

В восприятии человека всегда «отражается положение, которое он занимает в той системе ценностей, на которую познающий субъект ориентируется в своем повседневном поведении»¹. Рисунки «Моя воспитательница» свидетельствуют о значимости воспитателя в жизни его питомцев, о «присутствии» воспитателя в личностной среде детей. Вместе с тем эти же рисунки «говорят» о разном месте педагога в среде конкретных его воспитанников, о нюансах в отношении к воспитателю.

Любимого педагога дошкольники чаще изображали на предпочитаемом ими «цветовом фоне»; при создании его

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

образа использовали преимущественно цвета, ассоциирующиеся с позитивными эмоциями (зеленый, желтый и др.). При рисовании воспитателя с активно-положительным типом отношения к детям сам процесс начинался, как правило, с создания его образа, в котором проявлялись заинтересованность, старание ребенка (что не было характерно при рисовании педагога с неустойчиво-положительным, пассивноотрицательным и открыто-отрицательным типом отношения к детям). Создавая образ воспитателя с активно-положительным типом отношения к детям, высокого и среднего уровня профессионализма, дошкольники располагали его фигуру в центре листа бумаги, а себя и других детей — рядом (часто взявших за руки). При изображении педагога, проявляющего отрицательное отношение к своим воспитанникам, он, как правило, был в стороне, отдельно от детей; нередко дети рисовали даже «стену», преграду между собой и воспитателем (что является признаком конфликтности, напряженности во взаимоотношениях).

Различны сюжеты и содержание детских рисунков на тему «Моя воспитательница». Они свидетельствуют о восприятии и познании дошкольниками разных сторон педагогической деятельности. Чаще всего дети изображали воспитателя на прогулке, играющего с ними (31 %), на занятии (24,5 %), проводящего развлекательные мероприятия (13 %); реже в роли организатора трудовой деятельности (преимущественно — на природе (7 %), бытовой (7 %), готовящегося к проведению занятий (4 %), встречающего ребенка у детского сада (3,5 %)). Были среди рисунков и такие, где воспитатель «пишет план», «просто стоит», «поставила в угол». Если авторами первых рисунков были преимущественно «популярные» в группе сверстников дошкольники, то авторами последних — дети с низким социометрическим статусом в «детском обществе». Замечена и такая тенденция: педагог-«мастер» (и «почти мастер») представлен в рисунках детей в более разнообразных сюжетах, чем «немастер»; преимущественно как организатор и участ-

¹ Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Л., 1982. С. 4.

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

ник таких видов деятельности, которые вызывают у детей особый интерес, удовольствие (игра, развлечение и др.).

В рисунках «Моя воспитательница» находят отражение и некоторые возрастные особенности детей. Так, например, дети средней и старшей групп (четырёх – пяти лет) чаще изображают воспитателя на прогулке, играющего с ними; шестилетние дети – на занятиях и как организатора трудовой деятельности. Выявленные в сюжетах и содержании детских рисунков различия при изображении воспитателя можно объяснить в определенной степени «зарождением» у старших дошкольников новых видов деятельности, возрастанием их личностной значимости для детей, изменением социальной позиции на разных этапах дошкольного детства, возникновением к концу дошкольного периода способности осознать свое социальное «Я» (Л. И. Божович).

Рисунки детей разного дошкольного возраста на данную тему имеют различия и иного характера, относящиеся к их изобразительной, технической стороне, связанные с овладением воспитанниками детского сада изобразительной деятельностью, развитием с возрастом их способностей к рисованию. Так, при рисовании любимого педагога шестилетние дети чаще младших сверстников прибегают к детализации образа воспитателя, декорированию; богаче, как правило, и само содержание рисунков, разнообразнее число (детей, взрослых), неживых предметов, связанных с деятельностью педагога (рис. 1, 2). Данную тенденцию можно объяснить возникновением к концу дошкольного возраста у многих детей внеситуативно-личностного общения, связанного с обострением потребности ребенка в сопереживании взрослым. Это в свою очередь сказывается в повышении чувствительности в отношении их поведения, облика в целом, интереса к деятельности и внутреннему миру людей (прежде всего авторитетных, значимых для ребенка).

Немало ценной информации об отношении дошкольников и своим педагогам дал анализ рисунков «Моя воспитательница». Однако «вечен путь приближения к истине». Б спра-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

ш'длиности этой мудрости мы убедились, когда в последние годы для изучения отношений в системе ребенок – педагог применили новые, разработанные нами рисовальные пробы: • Дорога в детский сад», «Воспитатель ... (и. о.)», «Мы с воспитателем ... (и.о.) на прогулке», «Мы с воспитателем... (и. о.) и группе детского сада», «Наш музыкальный руководитель», I (аша няня). Данные рисовальные методики при наличии общности с использованными нами ранее имеют свои особен- I юсти. Так, рисование на тему «Моя воспитательница» предоставляло ребенку свободу выбора объекта для отражения образа на бумаге (он пользовался ею; обычно дети, как уже на мечалось, рисовали при наличии в группе двух воспитате- пей одного из них – предпочитаемого, с активно-положительным отношением к детям, любимого). В рисовальной же пробе «Воспитатель ... (и. о.)» данная возможность отсутствовала – I юбенку предлагалось нарисовать конкретного педагога. Вместе с тем рисование на такую тему расширяло возможности идя более глубокого изучения восприятия дошкольниками воспитателей с менее выраженным положительным отношением к детям, неустойчивым, отрицательным, с относительно I ювысоким уровнем профессионализма, которые не являются столь авторитетными и эмоционально притягательными для детей как «любимые», занимающие важное место в их личностной среде. И это казалось нам важным, ведь работают с детьми разные педагоги.

Данная методика, однако, сохраняет в себе те же ограничения для изучения познания ребенком воспитателя, что и ранее использованная нами рисовальная проба («Моя воспитательница»). На многих рисунках воспитатель был изображен статично, ребенок чаще рисовал его портрет. Предложенные нами рисуночные методики «Мы с воспитателем в группе детского сада» и «Мы с воспитателем на прогулке» позволяют «снять» такие трудности и расширить тем самым возможности познания с помощью рисунка системы отношений ребенок – педагог, специфику отражения личности и деятельности воспитателя в сознании ребенка.

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

Для выполнения задания дошкольнику дается стандартный лист бумаги для рисования, набор карандашей и ластик. Ребенок получает задание нарисовать детей своей группы и себя с воспитателем (указывается имя конкретного работающего с детьми педагога) на прогулке, так, чтобы все были чем-либо заняты (1-й вариант), и в здании детского сада (2-й вариант). Время для выполнения рисунка не оговаривается. На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо указаний (например, «можно рисовать как хочешь»). Фиксируются реакции ребенка на задание, поведение в процессе выполнения его (вербальное и невербальное), время, затраченное на рисунок. После завершения выполнения задания проводится беседа по рисунку, в процессе которой уточняется: кто нарисован ребенком, где расположен воспитатель, кто рядом с ним, почему (если педагога нет – почему он отсутствует), чем заняты дети, им весело или скучно, что делает воспитатель (другие изображенные взрослые)¹.

Использование данных методик оправдало наши надежды. Их применение обнаружило более широкий спектр отношений дошкольников к воспитателю, чем рисовальная проба «Моя воспитательница». Это новая, дополнительная информация была «добыта» прежде всего при сравнительном анализе рисунков, в которых были изображены воспитатели разных стилей руководства.

Свое дифференцированное отношение к ним дети и проявляли различными средствами. Так, было выявлено; что старшие дошкольники фигуру воспитателя демократического стиля руководства чаще рисовали в центре листа, чем фигуру педагога с авторитарным и либеральным стилем руководства

¹ Поскольку данная методика близка к тесту КРС ("Кинетический рисунок семьи") и в значительной степени основана на нем, для интерпретации рисунков «Мы с воспитателем...» применяется прежде всего система анализа, предложенная авторами данной методики Р. Бернсом и С. Кауфманом, а также интерпретации Г. Т. Хоментаскуса и Д. Дилео (в отдельных случаях). Кроме того, анализу подвергается палитра красок, используемых ребенком при создании образа конкретного воспитателя, интерпретация которой основана на тексте Люшера и новых исследовавших семантики цвета для детей.

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

(соответственно 44,9; 19,2 и 10,3 %), демонстрируя тем самым различную степень выраженности позитивного отношения к ним, эмоциональной связи со своими педагогами¹.

В то же время, изображая воспитателя-автократа, дети значительно чаще, чем при рисовании демократа и либерала, располагали его фигуру отдаленно от себя и других детей, сбоку листа, изолировали воспитателя от себя и своих сверстников; располагали в центре листа неживой предмет, проявляя тем самым стремление оградить себя от возможного негативного воздействия конкретного воспитателя, отсутствие глубокого эмоционально-личностного контакта с ним.

Приведем примеры, иллюстрирующие выявленные выше тенденции.

Так, Руслан (5 лет и 3 месяца) нарисовал воспитательницу Е. А. (демократ) в центре листа рядом с собой и другими сверстниками. Они, взявшись за руки, «идут на прогулку», отражая тем самым общность интересов, эмоциональное единение педагога и детей, чувство «Мы». Центром, кульминирующим это единство, выступает воспитатель (рис. 3).

Заметим, что таким образом («взявшись за руки», как монолитную, объединенную общими позитивными эмоциями группу, членом которой являлся сам автор) дети изображали только воспитателя с гармоническим положительным стилем педагогического взаимодействия.

На рисунке Марины (5 лет и 5 месяцев) – воспитатель Е. А. с преобладанием авторитарности в поведении (рис. 4). Он изображен слева, без рук; справа – сам автор рисунка с подружками; они заняты поливкой растений. В центре рисунка – толстое дерево, разъединяющее эти два мира.

Свое стремление «отгородиться» от авторитарного педагога, его возможных негативных воздействий дети прояв

¹ Здесь и ниже представлены результаты исследования, проведенные под руководством автора совместно с В. Г. Крыловой и Е. Ч. Алехнович.

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

ляли и другими способами: помещали его в замкнутое, ограниченное пространство, располагали в углу листа, использовали иногда и более жесткие средства ограждения от него.

Так, Егор (5 лет и 5 месяцев) не только отделил себя и детей от авторитарного педагога (свою фигуру при этом наиболее удалив от фигуры воспитателя). Он размещает детей в центре. Они занимают основное пространство листа бумаги. Пространство для воспитателя — внизу. Надежность «ограждения» от возможных негативных реакций авторитара «обеспечена» — «воспитателя солдаты приковали цепью».

И хотя такого рода рисунки в нашем исследовании были редкостью, их наличие, а значит, и детей, страдающих от дискомфорта взаимодействия с педагогами, его создающими, вызывает тревогу, беспокойство прежде всего за психологическое здоровье дошкольников.

Информативными оказались и результаты сопоставления фигур, изображенных на рисунке воспитателя и детей. На большинстве рисунков воспитатель по величине больше детей. Вместе с тем наблюдались случаи, когда дошкольники рисовали себя, своих сверстников равными по величине, а иногда более крупными по сравнению с фигурой педагога

Нами обнаружены весьма интересные, на наш взгляд, тенденции. Фигура воспитателя на рисунках наиболее часто оказывалась значительно выше, шире детской, если ребенком создавался образ педагога авторитарного стиля руководства. Заметим, что фигуры дошкольников (в том числе и самих авторов рисунков) нередко были очень маленькими по сравнению с массивной, крупной фигурой взросло- го- педагога, что выявляет тревожность, чувство небезопасности, переживаемыми детьми. Как известно, величина фигуры является средством, с помощью которого ребенок выражает силу, превосходство, значимость, доминирование¹.

¹ Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1987. С. 214-215.

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

Различаются созданные детьми образы воспитателей и полнотой, детализированностью. Так, в образ педагога-де- мократа чаще (по сравнению с либералом и автократом) включают волосы и ресницы, щеки, презентация, изображение жоторых добавляет привлекательность в образ воспитательницы-женщины. В то же время при рисовании воспитателя с авторитарным стилем поведения детьми чаще, чем: при изображении демократа и либерала, «опускаются» такие значимые структурные компоненты человеческого тела, как руки, ладони, рот, от которых могла бы исходить шотенциальная угроза, ограничение свободы для ребенка.

Изображая воспитателей демократического стиля руководства, старшие дошкольники часто украшают его одежду узором!, вносят в рисунок атрибуты, символизирующие значимость, женственность (корона, фата, украшения, бант и др¹).

Типичным в этом отношении является рисунок Насти (5 лет и 8 месяцев).. Девочка нарисовала воспитателя демократического (тиля в красивом нарядном платье, на голове ее — корона, элементы декорирования тщательно прорисованы (рис. 5).

При рисовании воспитателя авторитарного и либерального стиля дети наиболее часто использовали такой элемент декорирования, как пуговицы; их упрощенность и большое количество в одежде можно интерпретировать как «закрытость» педагога от детей. В целом к детализации и декорированию дошкольники прибегали чаще при изображении воспитателя- демократа и реже — либерала. Данный факт свидетельствует о различии в интенсивности чувств к педагогам разного стиля (их «накале», яркости, выраженности в отношении к демократам и автократам и относительной «ровности», невысоком уровне их проявления к либералам).

Широко используется детьми и цвет для выражения и дифференцированного отношения к педагогам разного сти

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

ля руководства. Как известно, цветовое изображение объекта обладает большими интонационно-выразительными возможностями по сравнению с черно-белым, так как цвет, будучи неотъемлемым признаком естественных объектов, несет в себе дополнительную информацию, которая при черно-белом изображении теряется¹.

Рисуя воспитателя, дети применяют как теплые, так и холодные тона (в убывающем порядке): красный, желтый, оранжевый, коричневый, черный, голубой, зеленый, фиолетовый, серый, розовый, малиновый, синий, салатный. Интенсивность использования определенного цвета при создании образа воспитателя конкретного стиля руководства различна. Так, изображая воспитателя демократического стиля руководства, дети чаще используют теплые цвета (прежде всего красный (15 %), желтый (15,2 %), оранжевый (12 %)).

Желтый и красный цвета еще Гете называл солнечными, теплыми, активными; преобладающий красный цвет трактуется Люшером как цвет радости и восторга, а Е. А. Ащеуловой, изучающей восприятие цвета детьми, - как цвет открытости, эмоциональности и общительности². Некоторые исследователи отмечают двоякое, амбивалентное значение выразительности красного цвета — добра и зла, силы и насилия.

Желтый цвет символизирует доброжелательность и радость, оранжевый — радость, раскрепощенность, легкую возбудимость. Использование холодных цветов при изображении воспитателя демократического стиля руководства в детских рисунках наблюдается редко. В нашем исследовании не было случаев, когда бы темные цвета преобладали в графическом образе воспитателя-демократа, созданного его воспитанниками.

При изображении воспитателя авторитарного стиля дети чаще всего использовали красный и черный цвета. Черный цвет, символизирующий, если он преобладает,

¹ Ащеулова Е.А. Ты и твой цвет // Детское творчество. 1998. № 2-3.

² Гуриев П. В. Символика цвета // Цвет в нашей жизни: Хрестоматия по психологии. Курск, 1993. С. 72.

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

гнев, страх, грусть, отвращение (Люшер), дошкольники применяли значительно чаще для автократа, чем для изображения демократа и педагога-либерала. Обращает на себя внимание такой, обнаруженный в исследовании факт: изображая воспитателя с авторитарным стилем руководства, дошкольники часто используют сочетание красного и черного цветов, что может интерпретироваться как проявление агрессии, конфликтности.

Изображая педагога-либерала, дети чаще всего применяли красный, желтый, черный цвета. Серый цвет, интерпретируемый специалистами как «противопоказанный детям, обозначающий рутину, беспросветность, заботу, бедность, отгороженность»¹, использовался для изображения воспитателя-либерала, причем чаще, чем при презентации демократа или педагога с авторитарным стилем руководства.

Рисунки на тему «Мы с воспитателем...» «выдали» не только нюансы в отношении детей к педагогам, ранее малоприметные. Изображая воспитателя конкретного стиля руководства, ребенок «вносил» в рисунок и доминирующую психологическую атмосферу, созданную педагогом в груп- I ie, и существующую в ней систему отношений, что сказывалось на изображении в рисунке самого автора, других воспитанников детского сада.

◆-----

Так, Настя (5 лет и 5 месяцев) с удовольствием принялась за выполнение задания нарисовать Е. А. (воспитателя-демократа) с детьми на прогулке (рис. 6). Свой рисунок она начала с изображе- I [ИЯ педагога. Фигуру воспитателя расположила в центре, тщательно прорисовала все ее основные детали; много внимания уделила лицу и прическе (нарисовала голубые глаза, ресницы пышные, красиво уложенные волосы украсила заколками-бабочками). Нарядное платье с пышными рукавами, декорированной внизу каймой, на шее — красиво, модно завязанный шарфик, туфли педа-

¹ Воробьев Г. Г. Цвет и характер // Цвет в нашей жизни. Хрестоматия по психологии. Курск, 1993. С. 123.

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

гога также декорированы бантиками. Презентируя воспитателя, девочка использовала четыре цвета (красный, желтый, голубой, зеленый). Справа на рисунке, рядом с педагогом (взявшись с ним за руку), – сам автор. Его фигура по величине почти равна фигуре воспитателя,* как и у воспитателя, у девочки голубые глаза с длинными ресницами, на косичках - красивые заколки, тщательно прорисован и костюмчик. Он с деталями, кофточка декорирована - на ней цветок, на обуви - маленькие цветочки. На шее повязан шарфик. Создавая свой графический образ, Настя использовала шесть цветов: оранжевый, красный, желтый, голубой, зеленый, коричневый. Слева от воспитателя изображена подруга, доминирующая в их дружеской паре. Она выше и Насти, и воспитателя. Фигура подруги также детализирована и декорирована. Изображая ее, Настя использовала 5 цветов: голубой, зеленый, желтый, коричневый, оранжевый. На небе солнце, на краю рисунка дерево с листьями.

Автору рисунка удалось передать атмосферу теплых взаимоотношений между воспитателем и детьми, чувство защищенности, «принятие» педагога, единение себя с ним. Использованные девочкой графические средства (детализация фигур, одежды, декорирование, пространственное расположение предметов на листе бумаги, использование разнообразных, преимущественно теплых цветов, увлеченность самим процессом рисования) – свидетельство позитивного отношения автора рисунка не только к воспитателю, но и к себе.

Совсем иная картина и общий эмоциональный тон переданы на рис. 7 Колей (5 лет 8 месяцев), на котором изображен воспитатель авторитарного стиля с ребенком.

+-----

Мальчик также вначале стал создавать образ педагога; однако он принялся за рисование не сразу и без желания. Фигура воспитателя, расположенная в центре листа, получилась массивной, не декорированной.

◆-----

Такое изображение ребенком взрослого указывает на значимость данного лица, его доминирование, но при этом не

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

является указанием на позитивное отношение к нему ребенка. Обращают на себя внимание, жесткость, роботоподобность фигуры педагога на рисунке. Как правило, подобные фигуры создаются детьми, пребывающими в напряженной обстановке (Дж. Дилео). Руки, являющиеся важным средством воздействия на окружающий мир, физического контроля за поведением других людей (детей в том числе), в графическом образе воспитателя отсутствуют. Такая презентация педагога рассматривается как стремление ребенка символическими средствами ограничить активность данного воспитателя, интенсивность его дисциплинарных воздействий.

Мальчик использовал для изображения педагога два цвета: черный и красный. Себя он изобразил справа, вдали от воспитательницы, причем значительно меньше по величине, схематично. Его фигура закрашена фиолетовым карандашом (как и все пространство листа) - цветом, символизирующим созерцание, маскировку, скромность, воздержание.

«Фиолетовые» люди, по мнению специалистов в области семантики цвета, чувствительны, внушаемы, они больше других нуждаются в поддержке, помощи, подбадривании. Фигура мальчика едва заметна на рисунке. В ней, как и в фигуре воспитателя, нет таких значимых компонентов человеческого тела, как руки. Их отсутствие можно интерпретировать как переживание ребенком чувства бессилия, незначительности, подавленности, связанного с чрезмерным контролем со стороны педагога-автократа.

Использованные этим дошкольником графические средства «транслируют» неблагоприятную психологическую атмосферу в группе, напряженность в системе ребенок – педагог, причем не только негативное отношение к воспитателю, но и чувство неполноценности самого автора рисунка, его низкую самооценку.

В ходе сравнительного анализа детских рисунков отмечена и такая тенденция: рисуя свою фигуру рядом с воспи

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

тателем-демократом, ребенок часто изображает себя твердо стоящим на ногах. И наоборот, изображая себя на одном рисунке с педагогом-автократом, фигуры детей неустойчивы, часто схематичны, опираются на шаткие ноги (либо они вообще отсутствуют).

Такая картина в изображении себя свойственна детям, которым, по мнению Дж. Дилео, не хватает базового чувства защищенности, поддержки, испытывающим тревожность¹.

Как же ранимы души наших воспитанников, как чувствительны они к воздействиям своего воспитателя, стилю его поведения!

Различается ли при этом отношение к педагогам мальчиков и девочек, детей разного темперамента? Сказываются ли индивидуально-психологические особенности дошкольников на восприятии, познание ими воспитателя?

«Да», – свидетельствует сравнительный анализ. Рисуя на предложенные темы («Воспитатель...(и.о.)», «Мы с воспитателем...»), сангвиники чаще холериков, флегматиков и меланхоликов изображают фигуру воспитателя в центре листа бумаги рядом с собственной фигурой (30,1; 23; 23; 11,1 % соответственно).

Высокая коммуникабельность, экстравертность, гибкость в общении, присущая сангвиникам, обеспечивает в значительной степени им относительную легкость установления контакта с разными педагогами, расширение возможностей познания их как объектов общения и других видов деятельности, связанных с взаимодействием.

Живость, общительность сангвиников, их активность способствуют тому, что они относительно легко адаптируются. Многие из них становятся организаторами детских игр, активными соучастниками других совместных видов деятельности, нередко получают в свой адрес положительную оценку педагога. Все это помогает установлению позитив

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

ных взаимоотношений, взаимопониманию ребенка и воспитателя, что находит отражение и в детских рисунках.

Холерики и меланхолики чаще, чем сангвиники и флегматики, в центре листа размещают неодушевленный предмет. Есть основание полагать, что энергичные, подвижные холерики, чье поведение, как правило, чаще, чем поведение представителей других темпераментов, «выходит» за рамки установленных педагогом правил и в силу этого негативно оценивается им. Таким образом они выражают свой «протест» против ограничения своей активности, негативное отношение к человеку, от которого оно (ограничение) исходит. Не исключено и то, что в этом проявляется защитная реакция: откладывая изображение в рисунке воспитателя, ребенок тем самым отодвигает и неприятное ему задание во времени. Психологические особенности меланхолика (неуверенность, робость, тревожность и др.) затрудняют процесс адаптации ребенка в новой для него социальной среде в детском саду, раскрытию его способностей перед окружающими, что затрудняет взаимопонимание между ребенком и ними (в том числе с воспитателем). Такой ребенок сам реже обращает на себя внимание педагога, реже проявляет инициативу в общении с ним. Вследствие этого меланхолику, как правило, меньше «достается» и тепла воспитателя, в котором он так нуждается. Все это негативно сказывается в свою очередь на отношении ребенка к педагогу.

Заметим, что у старших дошкольников этого темперамента значительно чаще, чем у экстравертов и малообщительных флегматиков, воспитатель в рисунках на заданные темы отсутствовал.

Большой специалист в области межличностных отношений В.Н. Мясищев подметил: тяготение одного человека к другому в значительной степени выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанностей, сидеть, есть, спать рядом и т. д. Как показал анализ композиции детских рисунков, тяготение дошкольников к педагогу наиболее выражено у сангвиников, наименее притягателен образ совре

¹ Дилео Дж. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация. М., 2001.

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

менного воспитателя для меланхоликов, детей, характеризующихся высокой эмоциональной сензитивностью, замкнутостью, быстрой утомляемостью, ранимостью.

Обнаружены некоторые различия в содержании рисунков дошкольников разного темперамента на предложенные им темы. Так, холерики и сангвиники чаще флегматиков и меланхоликов рисовали педагога и детей в игровой деятельности, на занятиях в детском саду, у флегматиков и сангвиников чаще, чем у представителей других темпераментов, воспитатель и дети изображены в процессе бытовой и трудовой деятельности.

Обнаружены различия в структуре образа педагога, созданного дошкольниками графическими средствами с разными индивидуально-типологическими особенностями. Наиболее полный, сложный в структурном отношении образ воспитателя в рисунках сангвиников. Обращают на себя внимание различия в частоте представленности в рисунке детьми разного темперамента определенных частей тела, лица воспитателя. Так, меланхолики, чувствительные к воздействиям авторитетного для них взрослого (воспитатель, как правило, входит в их число), чаще своих сверстников иного темперамента вносят в образ педагога такие структурные компоненты тела, лица человека, от которых эти воздействия (вербальные и невербальные) исходили (рот, зрачки глаз, брови, руки) либо «обеспечивали» восприятие «исходящей» от педагога информации (уши). Вместе с тем эти дети значительно реже холериков, сангвиников и флегматиков изображают такую относительно малоподвижную и информативную в психологическом отношении часть лица, как нос.

Сангвиники, которым присущи коммуникативность, веселость, живость, оптимизм, чаще своих сверстников — холериков, флегматиков, меланхоликов — рисовали воспитателю щеки, ресницы, шею.

Анализ продуктов детской деятельности на предложенные нами темы («Воспитательница (и. о.)», «Мы с воспита

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

телем ... (и. о.) на прогулке», «Мы с воспитателем (и. о.) в группе») выявил и гендерные различия в восприятии педагога и отношении к нему. Они выражались разными графическими средствами, в том числе с помощью композиции рисунка. Девочки значительно чаще мальчиков располагали фигуру воспитателя в центре листа бумаги, когда изображали его одного (45,5 и 5,3 %), вместе с детьми рядом с собственной фигурой (30,9 и 17,5 %). Свое стремление к близости, привязанность к воспитательнице девочки проявляли чаще мальчиков, располагая воспитателя на рисунках сбоку листа, но при этом рядом с собой или другими детьми.

Отмеченная тенденция в определенной степени обусловлена тем, что представительницы женского пола более склонны обращаться к авторитетам, увереннее чувствуют себя и проявляют большую активность в ситуациях, связанных с общением.

Мальчики чаще девочек располагают в центре листа неодушевленный предмет, изолируют, «ограждают» воспитателя от себя и своих сверстников, не вносят фигуру педагога в свой рисунок, проявляя тем самым более «холодное» отношение к педагогу, напряженность во взаимоотношениях с ним, а в ряде случаев и конфликтность. Были выявлены гендерные различия в соотношении величины фигур воспитателя и детей (себя в том числе). Так, фигуру воспитателя выше, крупнее себя по величине девочки изображают чаще, чем мальчики; как равную себе — значительно реже; выше себя, крупнее воспитательницы — в исключительно редких случаях. Эту тенденцию можно интерпретировать как проявление разной степени авторитетности воспитателя для представителей разных полов: для девочек педагог-женщина человек более влиятельный, значимый, авторитетный, нежели для мальчиков, с характерной для многих из них склонностью к переоценке себя, недостаточной критичностью¹.

¹ Хризман Т. П., Еремеева В. Д. Мальчики и девочки - два разных мира. М., 1998, Хрипкова А. Г., Колосов Д. В. Девочка - подросток - девушка. Омск, 1985.

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

Замечено также, что при изображении педагога авторитарного стиля мальчики более ярко и смело, чем девочки, выражают свое негативное отношение к нему (изображали его фигуру в позе агрессивного человека, с поднятыми вверх руками и длинными пальцами; заштриховывали ее черным карандашом; значительно чаще девочек рисовали схематично не только педагога, но и детей рядом с ним и т. п.) (рис. 7, 8).

Более частое проявление в рисунках мальчиков негативного и индифферентного отношения к воспитателю – это нередко ответная реакция на ограничение двигательной активности, негативная оценка их поведения, связанная с «неприятием», нарушением вводимых педагогом правил, которые чаще, как правило, адресуются мальчикам. А между тем доказано, что нейрофизиологические и нейропсихологические особенности мальчиков позволяют им быстрее себя реализовать, планировать и выполнять более разнообразные двигательные программы, быстрее осваивать большое пространство, необходимое для развития их психических процессов и формирования социальных ролей.

Установлено также, что «излишняя регламентация поведения дошкольника, когда ему отводится роль механического исполнителя поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет его равнодушным по отношению к тому, насколько успешно осуществляется общее дело и насколько оно значимо для окружающих»¹.

В предложенных нами рисовальных пробах девочки чаще мальчиков изображали воспитателя, «гуляющего» с детьми на прогулке по территории детского сада, в парке, на луг («Мы идем в парк»), как организатора и соучастника игровой деятельности детей («В. И. играет с нами в мяч»), в процессе обучения детей на занятии, общения с ними («О. И. разговаривает с нами»), взаимодействующего с ро

¹ Запорожец А.В. Избр. психологические труды: В 2 т. Психическое развитие ребенка. М., 1986., Т. 1. С. 280-281.

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

дителями. В рисунках мальчиков педагог с детьми чаще, чем в рисунках девочек, занят трудовой и бытовой деятельностью, изображен вне дошкольного учреждения («Она у себя дома», «Идет в детский сад, еще не пришла»).

Обнаружены гендерные различия и в структуре графического образа воспитателя в рисунках старших дошкольников. У девочек образ воспитательницы не только эмоционально более привлекателен, красочен, но и полнее, детализированнее. В рисунках проявлена большая выраженность их психологической наблюдательности. Так, девочки с особой тщательностью рисовали лицо воспитательницы, они чаще мальчиков включали в ее образ уши, зрачки, ресницы, брови, нос, щеки, шею, а также плечи, руки, ладони, пальцы, ступни. Мальчики чаще рисовали у фигуры воспитателя ноги, девочки рисовали чаще длинное платье, закрывающее их.

Установленные тенденции можно объяснить проявлением половой идентификации со стороны девочек, их повышенным интересом к человеку и к тому, что расположено непосредственно рядом с ним, а также вниманием со стороны мальчиков к удаленным предметам и явлениям (А. Г. Хрипкова, Т. П. Хризман, Д. В. Колосов).

При создании графического образа воспитательницы к декорированию, детализации ее одежды прибегали как мальчики, так и девочки, причем последние чаще.

Можно согласиться с теми, кто считает, что мода есть не что иное, как демонстрация вторичных половых признаков (Г. А. Хрипкова и др.). Так, девочки значительно чаще, чем мальчики, обращают внимание на одежду и одежду не только свою, но и других. Мальчиков она привлекает, как правило, лишь в тех случаях, когда особенности предлагаемой одежды как-то затрагивают их представления о том, как должен одеваться мальчик в отличие от девочки. Эта закономерность нашла проявление в детских рисунках при изображении воспитательницы мальчиками и девочками.

Девочки чаще мальчиков украшали фигуру воспитательницы такими «женскими» атрибутами, как бант, фата,

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

колье, бусы, сережки, заколки (для волос) (рис. 5, 6, 9); у мальчиков это были головной убор, пуговицы, карман, воротник.

Что касается цветовой гаммы, то при создании дошкольниками образа воспитателя и мальчики, и девочки пользовались всей предложенной им палитрой красок. Однако частота, интенсивность их использования представителями того или иного пола различались. Так, у мальчиков чаще преобладали красный, желтый, черный, коричневый, оранжевый, зеленый цвета; у девочек – красный, желтый, оранжевый, коричневый, черный, розовый, голубой. Мальчики чаще девочек при создании образа воспитателя применяли красный и черный цвета или их сочетание при создании образа воспитателя. Интенсивность использования теплых тонов в рисунках девочек на предложенные темы выражена более четко.

Девочки чаще своих сверстников мужского пола прибегают при создании образа воспитателя к использованию различных оттенков цветов – розового, оранжевого, салатного, голубого и др. Более богатая и разнообразная палитра ими используется и для изображения окружающей среды воспитателя. Воспитательница выступала у девочек значительно чаще, чем у мальчиков, эмоциональным и композиционным центром в рисунках на заданные нами темы.

Созданные девочками графические образы воспитателя в целом красочнее, эмоционально привлекательнее, в чем сказывается и такая, свойственная женскому полу особенность, как их превосходство над представителями мужского пола в развитии сенсорных центров, в восприятии цвета и его оттенков (Т. Хрипкова, Г. Хризман и др.). Девочки больше времени затрачивают на выполнение заданий по созданию образа воспитателя, нежели мальчиками.

Детские рисунки говорят и о различиях в степени «открытости» педагога воспитанникам разного пола. Воспитательница более «открыта» девочкам, нежели мальчикам. В системе отношений девочки – воспитатель, как «говорят»

4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников

детские рисунки, больше доверительности, теплоты, проявления стремления к единению с педагогом, нежели в системе мальчики – воспитательница, в которой далеко не всегда царят мир, взаимопонимание и эмоциональное благополучие.

Детский рисунок... Полученная с его помощью информация расширила и углубила представление о дифференцированном отношении детей с индивидуально-типологическими особенностями к педагогу, положением в системе межличностных отношений в «детском обществе», разного пола.

В рисунках наиболее полно и открыто дети выражают свое отношение к педагогу. В графическом образе педагога, созданном его воспитанниками, есть немало привлекательных качеств: в большинстве рисунков прежде всего это значимость воспитателя (учителя) для ребенка и главное – позитивное к нему отношение, а нередко и любви.

Вместе с тем анализ детских рисунков позволил выявить немало, к сожалению, «ран», иногда достаточно глубоких, нанесенных педагогом душе ребенка. Вызывают чувство тревоги отражение в детских рисунках, неблагоприятного психологического климата в группе, стремление «отгородиться» от педагога, его воздействий, конфликтность во взаимоотношениях с ним. Это прежде всего относится к рисункам, на которых изображены авторитарные воспитатели. Их авторами были мальчики, дети со слабой нервной системой (меланхолики), с низким социометрическим статусом в группе сверстников. Полученная информация одновременно является свидетельством «живучести» дисциплинарной модели деятельности воспитателя, трудностей, сложности в ее замене лично ориентированной, гуманистической.

Успеха в работе трудно достичь, если одинаково взаимодействовать с девочками и мальчиками, психология и физиология которых существенно различаются; если использовать одни и те же средства общения с сангвиниками и

Гл. 4. Педагог глазами ребенка

меланхоликами, с авторитетными, популярными в группе детьми и дошкольниками, не принятыми сверстниками, с низким социометрическим статусом. Необходимо совершенствовать психологическую подготовку специалистов допф кольного образования и профессиональный отбор, чтоб исключило бы возможность допуска к работе с дошкольниками людей, не ориентированных на детей, не любящих их, не готовых к индивидуальному подходу к ним. Общение с такими педагогами дошкольников противопоказано – последствия его тяжелы для психологического здоровья детей.

Знать, «как наше слово отзовется», как оно и как сам педагог будут восприняты, поняты ребенком, необходимо каждому, выполняющему эту важную и ответственную роль – роль воспитателя. Тогда больше вероятности, гарантий, что, рассмотрев свой образ в «зеркале» детского восприятия и не удовлетворившись им, а может быть, и удивившись, огорчившись, педагог, любящий свою работу, направленный на детей, захочет измениться сам, стать притягательнее для своих воспитанников, сможет точнее определить «поле» для профессионального самосовершенствования.

Глава 5. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

5.1. Влияние педагога на самооценку дошкольника

Воспитатель играет важную роль в умственном развитии ребенка, в формировании его знаний, умений, навыков. Сейчас же, когда все глубже осознается необходимость гуманизации целей и принципов воспитания и обучения, нас все больше интересуют возможности и пути влияния педагога на развитие личности дошкольника (мотивы его поведения, творчество, способности, эмоционально-волевая сфера, самооценка) и систему межличностных отношений в «детском обществе».

Подробнее остановимся на некоторых из этих проблем.

Психическое развитие человека, становление его как личности теснейшим образом связано с формированием самосознания. Одной из важнейших форм проявления самосознания является самооценка. Ее активно исследуют как отечественные, так и зарубежные ученые (Б. Г. Ананьев, Р. Бернс, Л. И. Божович, А. В. Захарова, Ф. И. Иващенко, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, К. Роджерс, И. И. Чеснокова, Э. Эриксон и др.).

Самооценка – это составляющая компонента образования личности, показатель индивидуального уровня его развития, самоопределения. С ней связывают не только оценочные функции самосознания, но и активность личности. Замечено, например, что ребенок с высокой самооценкой чувствует себя более уверенно, смелее, активнее проявляет свои интересы, способности, ставит перед собой более высокие цели, чем тот, кто при прочих равных условиях отличается низкой самооценкой.

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

Самооценка рассматривается и как важное условие и средство становления таких итоговых образований самосознания, как «Я» (или образ «Я») и «Я-концепция», которые также играют важную роль в жизнедеятельности человека. Не без основания один из известных американских исследователей детской самооценки утверждает, что «представление ребенка о своих способностях может быть таким же важным для его успеха, как и сами эти способности»¹.

Самооценка и «Я-концепция» не изначально, не первичны, а являются продуктом развития человека, его прижизненными образованиями. Они развиваются в процессе деятельности ребенка, на основе его взаимоотношений с окружающими. Общеизвестна роль взрослых, особенно авторитетных для ребенка, в становлении его самооценки. Оценочные суждения дошкольника, посещающего детский сад, «непрерывно переплетаются с оценочными отношениями к нему со стороны товарищей и особенно воспитательницы»². Справедливость этой мысли, высказанной Б. Г. Ананьевым, подтверждена в целом ряде исследований (Н. Е. Анкудиновой, Е. А. Архиповой, В. А. Еорбачевой, Р. В. Стеркиной и др.).

Специальные исследования обнаруживают зависимость осознания дошкольником собственных качеств и особенностей сверстников от воспитательной работы в детской группе.

Общая тенденция, наблюдаемая при этом, заключается в том, что высокая самооценка, стимулирующая детскую активность, чаще наблюдается у дошкольников, воспитывающихся у педагогов-«мастеров», отличающихся активноположительным отношением к детям; заниженная, низкая — чаще у детей в группах «немастеров», проявляющих

5.1. Влияние педагога на самооценку дошкольника

к детям безразличие либо негативное отношение. Основные критерии для оценки себя и окружающих дошкольники также «черпают» у педагогов.

Показательны в этом отношении полученные нами (совместно с Т. А. Юркевич) результаты исследования оценки и самооценки шестилеток, обучающихся в школе и посещающих детский сад. Оказалось, что первые чаще всего адекватно оценивали свои успехи в учебной деятельности, на которую учитель обращал повышенное внимание. Их одноклассники в детском саду наиболее часто адекватно оценивали себя в игровой деятельности, к которой воспитатель, как и дети, проявлял высокий интерес и которая нередко подвергалась педагогической оценке. Небезынтересно и то, что шестилетки, обучающиеся в школе, строже оценивали успехи в учебной и изобразительной деятельности, чем их сверстники из детского сада. Последние строже оценивали успехи детей (и свои) в игровой деятельности и положение в системе личных отношений.

По данным исследования оценки и самооценки старших дошкольников оказались в высокой степени сопряжены с оценками педагогов как в детском саду, так и в школе.

И вместе с тем выявлено, что роль конкретных педагогов в развитии самосознания детей различна. Сравнивая результаты влияния нереферентного и лично значимого, референтного учителя, выступающего в качестве источника норм поведения и ценностных ориентации, Е. Б. Колмогорцева пришла к выводу о том, что влияние нереферентного учителя на самооценку учащихся незначительно, а подчас и отрицательно сказывается на развитии самосознания и отдельных черт личности. Бесспорное преимущество влияния референтного педагога на развитие самооценки учеников психолог связывает с тем, что, по-видимому, в присутствии (пусть даже мысленном, воображаемом) референтного учителя возникает эффект зеркала, желание казаться лучше, чем есть на самом деле. Тогда содержанием самооценки становится не только практическая

¹ Универсальное и национальное в дошкольном детстве: Материалы междунар. семинара / Под ред. Г. А. Парамоновой. М., 1994. С. 29.

² Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 119.

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

сторона достижений учащегося, но и перспектива развития его личности¹. Думается, такого рода явление можно наблюдать уже в дошкольном возрасте. Если же учесть еще и то, что к концу дошкольного возраста у ребенка возрастает потребность в сопереживании, взаимопонимании, которую он пытается удовлетворить во внеситуативно-личностном общении со взрослым (о чем мы уже говорили), то нетрудно понять, сколь значим воспитатель для формирования у дошкольника представления о себе, самооценки.

Как же помочь ребенку сформировать самооценку, «Я-концепцию», стимулирующую его активность, поддерживающую веру в свои силы, дающую возможность достигнуть более высокой ступени в его развитии, достижениях? Поскольку основные факторы в их развитии – взаимодействие с окружающими и собственная деятельность ребенка, на них и следует обратить особое внимание.

Интересный материал о формировании позитивной «Я-концепции» и положительной самооценке накоплен представителями гуманистической психологии. Важное место в достижении этой цели ими отводится одобрительному отношению уважаемых взрослых, поддержке ребенка, проявлению к нему искреннего интереса.

Такое отношение очень важно для того, чтобы ребенок почувствовал себя достойным уважения, хорошим, уверенным, счастливым. Основатель гуманистической психологии К. Роджерс считает, что *поддерживать ребенка необходимо откровенно и без ограничений или условий*. Такую поддержку он назвал специальным термином – «безусловное положительное внимание». Его суть: когда вы оказываете безусловное положительное внимание ребенку, вы не требуете от него заслужить это внимание, ваше время и участие. Вы добровольно поддерживаете ребенка просто потому, что считаете это правильным.

¹ Колмогорцева Е. Б. Личность учителя и ее влияние на самооценку учащихся // Новые исследования в психологии. М., 1986. Вып. 1.

5.1. Влияние педагога на самооценку дошкольника

Особое внимание педагогическому взаимодействию, его гуманизации в ходе формирования личности ребенка (в том числе его самооценке) придают и другие психологи (ТТГ А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев и др.). Об этом мы уже упоминали. Здесь лишь позволим напомнить о важности в этом процессе не только ориентирующей, но и стимулирующей функции педагогической оценки, общения с позиции любви к детям, о необходимости учета в ходе оценочной деятельности педагога затраченных ребенком усилий, «зоны его ближайшего развития», о недопустимости переноса негативной оценки конкретного поступка, действия воспитанника на личность его в целом.

Педагог окажет позитивное воздействие на самооценку своих питомцев, если, взаимодействуя с ними, научит гордиться тем, что каждый из них умеет делать хорошо, помогая осознать тем самым свои способности.

Формированию положительной самооценки и «Я-концепции» педагог способствует и когда помогает ребенку преодолеть чувства страха, гнева, ревности; когда добивается, чтобы его воспитанники чувствовали себя ответственными за свое поведение, когда относится с уважением ко всем членам семьи ребенка.

Воспитатель способствует формированию позитивной Я-концепции своих воспитанников и другим путем: помогая детям с низкой самооценкой *добиться успехов в совместной, значимой для дошкольников деятельности*.

...В числе детей с низкой самооценкой оказался шестилетний Руслан. Мальчик находился в детском саду всего три месяца, к новому обществу привыкал с трудом. По утрам иногда плакал, прощаясь с родителями. В группе близких ему детей у него не было, хотя было видно, что детское общество ему очень нравится, притягивает.

В играх Руслан принимал участие, но дети не всегда допускали его в свои игры. Мотивировали отказ по-разному, чаще всего тем, что «он плакса», «он, как девчонка, ревет по утрам». Игровые правила соблюдал. Ребенку мешала застенчивость, неуверенность.

По результатам экспериментальной игры «у кого больше» Руслан оказался в числе «изолированных». Не сразу педагоги смогли определить, в каком виде значимой для детей деятельности Руслан мог бы проявить себя особенно успешно. Помогло посещение семьи, беседа с родителями, в ходе которой воспитатели узнали, что Руслан очень любит играть с отцом в шашки. Интересом к этой игре, умениями, необходимыми для нее, и решили воспользоваться педагоги.

Воспитательница рассказала детям, какая это интересная игра, что в нее играют взрослые и дети, даже устраиваются соревнования, турниры, где выявляется победитель - чемпион. «Вот и в нашей группе тоже можно будет устроить соревнование. Хотите? Только сначала надо научиться играть». Дети загорелись желанием научиться играть в шашки. «Тренером» по шашкам предложили быть Руслану, который учил детей этой игре. Некоторые шестилетки уже умели играть, но все равно хотели учиться у Руслана. Вначале Руслан несколько стеснялся своей роли. Здесь на помощь приходил педагог, который ободрял, поддерживал его. Но потом мальчик привык к роли «тренера». За относительно короткий срок почти все дети группы научились играть в шашки. Этому активно способствовал и воспитатель, проявляя заметный для детей интерес, создавая условия для игры, оказывая помощь в освоении ее правил. Своей оценкой, умением разделить детскую радость он помогал подготовке к игре-соревнованию.

Впоследствии дети стали обучаться игре уже сами, но за советом в спорных ситуациях обращались все равно к Руслану как к главному арбитру и тренеру. Нельзя было не заметить, как росли уверенность ребенка в своих силах, его самоуважение, самооценка. Они стали проявляться и в других видах деятельности.

...Пишу о Руслане и вспоминаю другого мальчика, сына своей приятельницы, тоже неплохо умеющего играть в шашки (в чем могла лично убедиться, сыграв с ним при встрече несколько партий), но стеснительного, неуверенного в себе. Мама его, обеспокоенная нежеланием сына посещать детский сад, чувствовавшая, что там у него «что-то не ладится со сверстниками», по моему совету отнесла в группу шашки. Расчет наш был прост. «Здесь-то Саша себя проявит!» Но... увы. Мы просчитались. Играть-то в шашки он играл, вернее, начал одну партию, но «я уже почти выиграл, а Коля взял и все шашки с доски сбросил...», — с горечью вспоминал мальчик.

Такие вот похожие, казалось бы, истории и разные... Мало иметь достоинства, важно получить возможность проявить их, заслужить признание их окружающими - это трудно, почти невозможно, если рядом нет педагога, чувствующего душу ребенка, искренне желающего помочь ему.

В работе Л. С. Ходонович, проведенной под нашим руководством, основным материалом для коррекции самооценки служили музыкальные игры (как известные, так и специально разработанные). Система коррекционной работы учитывала как специфику отклонений в развитии личности детей, так и их музыкальные способности, интересы в области музыкальной деятельности. Опираясь на сильные стороны музыкального развития конкретных детей, подбирались соответствующие игры, в которых дошкольник мог бы добиться успеха, проявить свои достоинства, самоутвердиться, удовлетворить при этом и потребность в признании сверстников.

Так, детям с развитым звуковысотным слухом предлагались игры «Незнайка в Музыкальном городе», «В стране принцессы Нотки», «Веселая полянка» и др. Девочкам, отличающимся достаточно развитым музыкально-ритмическим чувством, предоставлялась возможность проявить себя в таких играх, как «Танцующие снежинки», «Подарки принцессы Мелодии» и др. Мальчикам с развитым тембровым слухом, проявляющим интерес к технике, предлагались специально разработанные музыкально-дидактические игры «Плыви, плыви, кораблик», «Веселые шоферы», «Музыкальный компьютер» и др.

Самоутвердиться в значимой для детей деятельности была дана возможность и тем, чьи музыкальные способности недостаточно развиты, но при этом они обладали относительно высоким уровнем знаний в сфере музыкального искусства, памятью, желанием заниматься музыкой. Благодаря этим качествам дети добивались успеха в музыкально-дидактических играх типа «Кто мы», «Музыкальный домик». Проведенная работа не только позитив

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

но сказала на музыкальном развитии дошкольников, но и на их самооценке, и Я-концепции.

Отличительной особенностью педагогов, чья работа по формированию самооценки оказывается успешной, является стремление «вооружить» детей значимыми грамотными критериями оценки окружающих и себя. И вместе с тем они включают своих воспитанников в деятельность, которая дает возможность развить их способности, что в дальнейшем позитивно скажется на представлениях детей о себе. Для этого используются различные виды деятельности: игровая, художественная, учебная, трудовая, бытовая (мы уже приводили некоторые примеры такой работы).

А. И. Силвестру организовал для детей, недооценивающих свои возможности в области движений, специальные индивидуальные и совместные занятия по обучению их прыжкам в длину. При этом сверстник-напарник подбирался так, что уступал испытуемому в умении прыгать, но не унывал от этого, что укрепляло у «пессимиста» веру в себя, в свою способность чем-то превосходить других детей. С каждой парой детей проводилось по 16 занятий в течение двух месяцев. Взрослый при этом занимал доброжелательную позицию по отношению к детям: хвалил, одобрял, эмоционально поддерживал их.

После преобразующих занятий было получено 84 % точных ответов детей о своих прыжках (по сравнению с 36 % до них), исчезли случаи недооценки показателей своих прыжков, а 16 % испытуемых дали завышенную оценку, чего не наблюдалось до специального обучения. Кроме того, полученные в исследовании результаты дали основание А. И. Силвестру сделать вывод о том, что успех ребенка в отдельной конкретной деятельности способен внести определенные коррективы в его общее представление о себе. У бывших пессимистов исчезла скованность, стали проявляться большая активность, оптимистичность, вера в свои возможности.

Хотелось бы напомнить здесь и о такой тенденции: самооценка детей взаимосвязана с самооценкой самого педа

5.2. Роль педагога в развитии детского творчества

гога. Высокая самооценка чаще наблюдается у тех детей, которые воспитываются педагогами, высоко оценивающими себя, по сравнению с теми, кого воспитывают люди с низкой самооценкой. Личность воспитывается личностью...

5.2. Роль педагога в развитии детского творчества

Р. Роллан писал: «Радость, бешенство радости, солнце, озаряющее все, что есть, что будет, — божественная радость творчества! Все радости жизни в творчестве. Любовь, гений, труд — все это вспышки сил, вышедших из единого пламени... Творить — значит убивать смерть».

Творчество... Его истоки начинаются на заре жизни человека — в детстве. К нему, детскому творчеству, приковано внимание многих исследователей. Ему отводится особо важная роль в развитии психики человека в целом, в становлении личности. Так, известный психолог, академик В. В. Давыдов, рассуждая о периодизации психического развития, отмечает: «Зачатки личности ребенка действительно возникают в дошкольном возрасте — около 3 лет, когда дошкольник становится субъектом сознательной деятельности. Однако возникновение личности ребенка связано, по нашему мнению, не с формированием у него устойчивых и соподчиненных друг другу мотивов, а прежде всего с тем, что именно в дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится игра, порождающая у ребенка воображение как психологическую основу творчества, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности и на разных уровнях значимости»¹.

Конечно, дошкольник еще не способен создать что-то принципиально новое и общественно ценное, но субъективно творческие попытки ребенка, являясь результатом активной работы образного мышления и воображения, определенных волевых действий и эмоций, вдохновения, имеют

¹ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 81-82.

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

для него большое значение в плане раскрытия дарований, формирования социальной активности, уверенности в себе, переживания собственной значимости и успеха.

В игре, рисунке, лепке, песне, танце ребенок выражает себя. В творческой деятельности он и созидает себя.

Важную роль при этом играет воспитатель. Это он создает развивающую среду, проявляет особую заботу о развитии творческого воображения – основы творчества, стимулирует деятельность, в процессе которой зарождается и проявляется детское творчество. Его внимание к специфически дошкольным видам деятельности (игровая, художественная и др.) особое. Пути влияния воспитателя на развитие детского творчества разные и не только прямые. Педагог и косвенно может оказывать существенное воздействие на развитие детского творчества, организуя, например, предметную игровую среду.

Как важно, чтобы в распоряжении дошкольников были не только сюжетные игрушки (кукла, мишка и др.), но и различные атрибуты (шапочки-самоделки, пилотки и т. п.), игрушки, отражающие специфику конкретных действий, наборы игрушек птиц, животных, веселых человечков и т. п., игровых материалов; одежда, украшения, которые помогут детям перевоплотиться во взрослых разных, их привлекающих профессий, персонажей любимых сказок. Специально подобранные педагогом большие игрушки, самостоятельно изготовленные фанерные макеты (автобус, грузовая машина и др.) могут содействовать объединению детей в совместную творческую игру. Внесенные в игровую среду элементы оформления – представленные на съемных панно картинки (например, изображенные на фанерном или картонном панно уголок кухни, парикмахерской, гаража, библиотеки и т. п.), также содействуют развитию творческих игр. Будить к творчеству может и предложенный детям бросовый, природный материал.

Важно и разумно разместить предметы в игровой среде, чтобы любимой деятельностью, развивающей воображение

5.2. Роль педагога в развитии детского творчества

ние, могли заняться и мальчики, и девочки, и подвижные, общительные, и малообщительные, нерешительные.

Детское творчество активнее проявляется, если созданная педагогом предметная игровая среда не остается застывшей, а меняется с учетом практического и игрового опыта детей, их интересов, замеченных взрослым.

Обогащая предметную игровую среду, важно, особенно в работе со старшими дошкольниками, «не перегнуть палку». Проявляя чувство меры, воспитатель (при создании материальной основы для детской деятельности) задумывается и над тем, не ограничивает ли предметно-игровая среда инициативу детей, не сковывают ли, например, традиционные тематические игровые уголки детскую фантазию, не ведут ли к стандартному разворачиванию игр. Замечено, что возможности для творческих игр возрастают при свободном и рациональном размещении игрового оборудования в доступном, всем видимом месте в групповой комнате. При этом дети получают больше возможностей в ходе игры самостоятельно подбирать нужные игрушки, другие предметы, менять их.

Воспитатель влияет на развитие игровой деятельности, творчества в ней своих питомцев, когда проявляет заботу о расширении их знаний, представлений об окружающем мире, эмоциональном и социальном развитии (Д. В. Мен-джеричкая, Д. Б. Эльконин, Р. И. Жуковская, Т. В. Антонова, С. В. Новоселова, Е. И. Шербакова и др.).

Творческие способности дошкольника проявляются и развиваются и в художественной деятельности, к которой он в силу своих возрастных особенностей предрасположен. Важно, чтобы в распоряжении детей были краски, пластилин, цветные карандаши, бумага...

«Ф»—————

Я считаю, – говорит известный художник Н. Н. Жуков, – что именно ребятам необходимо давать бумагу и краски хорошего качества. Очень целесообразно давать ребятам для работы цветную бумагу. К примеру: если надо рисовать Африку – раздать им оранжевую бумагу и пусть рисуют на ней тушью. Нарисуют пальму и

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

длинную тень — и уже становится жарко. А когда будет задание нарисовать море, дайте зеленовато-голубую бумагу и гуашевые белила, и они сделают волны и море, которое движется и живет.

Принесите им черную бумагу, — советует художник, — и дайте задание изобразить ночной город. Когда ребята дотронутся белой краской до бумаги, то на ней как бы сразу зажгутся огоньки, восхищая ребят иллюзией света. Так, благодаря плотной бумаге, — продолжает художник, — будет сокращен процесс технической работы и значительно усилен эмоционально-творческий момент, который и имеет основное значение для развития в ребенке увлечения и желания заниматься изобразительным искусством¹.

«Ф. _____»

Создание материальной основы, условий для художественной деятельности — важный, но не единственный путь стимулирования художественного творчества.

Специальными исследованиями (Л. С. Выготский, Н. А. Ветлугина, В. С. Мухина, Н. П. Сакулина, Е. А. Флери-на и др.) доказана важная роль приобщения его к общественно выработанным средствам деятельности в специально организованном взрослым процессе в развитии художественного творчества дошкольника.

Поле для детского творчества - и конструирование. И не только по замыслу. Оно, творчество, проявляется и в конструировании по условиям, когда детям не предлагают готового образца, а задают только условия, в которых конструируемый предмет должен будет функционировать (построить, например, мост через широкую или узкую реку для пешеходов или машины; гаражи — для определенного типа машин — грузовых, легковых и др.). К такому достаточно сложному виду конструктивной деятельности ребенок подходит постепенно с помощью воспитателя. Педагог помогает ему овладеть средствами, необходимыми не только для конструирования по образцу, но и для решения задач на его преобразование, создание самостоятельных построек.

¹ Эстетическое воспитание в семье. М., 1963. С. 116-117.

5.2. Роль педагога в развитии детской пор'пч мм

А конструирование из бумаги? Дети любят создавать и и не лодочки, шапочки, палатки, использовать их потом в своей деятельности, и не только в игровой. Конструируют их обычно по образцу, готовому чертежу, шаг за шагом следуя за умелым взрослым. Нелегко в такой ситуации проявить творчество. А между тем есть иной путь обучения конструированию из бумаги, воспользовавшись которым можно не только научить ребенка самому делать интересные и полезные предметы из бумаги, но и стимулировать при этом творческую активность. Он предполагает изменение привычной стратегии и сосредоточение внимания на *формировании обобщенных способов конструирования*. Важно при этом помочь детям выделить способы решения конструктивных задач из самой практической деятельности, направленной на создание конкретной игрушки, и в игровой, интересной для дошкольников форме отработать их и показать, что каждый из них лежит в основе изготовления целого ряда игрушек (например, скворечник, почтовый ящик, автобус, аквариум, диван и др. — в основе лежит поделка коробочки брусковой формы). А потом дети ставятся в условие необходимости самостоятельного обнаружения уже знакомого им способа решения и его переноса. В дальнейшем, создавая самостоятельно, например, фигурки для театра или карнавальные костюмы, дети не только используют эти способы, но и придумывают новые, свои, проявляя воображение, творчество¹.

В ходе одного специального исследования² выявлена возможность повышения уровня развития творческого воображения дошкольника путем специально организованного обучения, в основе которого лежит обучение детей такому манипулированию образами, где заданный объект

¹ Парамонова Л. Конструирование как средство развития мышления и творческого воображения у дошкольников // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: Материалы междунар. семинара. М., 1994. С. 33-36.

² Исследование О. М. Дьяченко и А. И. Кирилловой.

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

порождает образ нового оригинального объекта, включаясь в него как второстепенная деталь.

♦-----
В ходе исследования детей обучали использованию действия включения. Действие состоит в том, что при выполнении задания на плоскостное конструирование от детей требуется применить детали первоначально построенной фигуры для построения другой заданной фигуры (например, для выкладывания часов и самоката требовалось использовать маятник часов в качестве колеса и части перекладки самоката или использовать одну и ту же деталь при повторном построении той же фигуры в другом качестве). В одном из заданий требовалось выкладывание двух самолетов, причем для выкладывания второй фигуры нужно было использовать корпус и хвост первой в качестве крыльев. В итоге формирующего эксперимента у всех детей экспериментальной группы наблюдалось повышение свободы в манипулировании образами. Уровень творческого воображения у них увеличился в 1,8 раза, в то время как в процессе неспецифического обучения конструированию – в 1,2 раза. Возрос и уровень оригинальности решений в 2,5 раза (в то время как в контрольной группе оно оставалось почти без изменений).

†-----
Разнообразны частные приемы развития воображения. Еще Леонардо да Винчи советовал, например, для этой цели разглядывать облака, трещины стен, пятна и находить в них сходство с предметами окружающего мира. Следование этим советам дает добрые плоды. Вспомним хотя бы «Школу под открытым небом» В. А. Сухомлинского.

«Несколько раз мы приходили на свой курган и путешествовали по облакам. Эти часы оставили у детей незабываемые впечатления. Белые, пушистые облака были для них миром удивительных открытий. В их причудливых, быстро меняющихся очертаниях ребята видели зверей, сказочных великанов: детская фантазия быстрокрылой птицей устремлялась в заоблачные дали, за синие моря и леса, в далекие неизвестные страны»¹.

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1973. С. 36.

5.2. Роль педагога в развитии детского творчества

Немало интересных приемов, стимулирующих детское воображение, накоплено педагогической наукой, практикой дошкольного воспитания (Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, Л. А. Пенъевская, Н. Ф. Виноградова, М. М. Кониная, О. С. Ушакова и др.). Среди них - составление творческих рассказов, сказок на тему, предложенную воспитателем (нравственно-этическую, познавательную: «Про хороших товарищей», «Маленький, да удаленький», «Про самое смешное», «Про самое интересное» и др.), сочинение на самостоятельно выбранную тему, рассказ по литературному образцу (в нескольких вариантах, например, заменить сюжет, сохранив героев произведения, или заменить героев, сохранив сюжет), рассказ по пейзажной картине и др.

Ценные рекомендации по развитию воображения ребенка дает известный детский итальянский писатель Дж. Родари в своей книге «Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй». Вот одна из них, которой могут воспользоваться воспитатели дошкольных учреждений в работе со старшими дошкольниками, – «бином фантазии». Положительный эффект в развитии словесного творчества дает использование в качестве опорных таких слов, которые бы разделяла известная дистанция, чтобы соседство их было сколько-нибудь необычным (лес – шкаф, Красная Шапочка – вертолет и т. п.). В таком случае «воображение будет вынуждено активизироваться, стремясь установить между указанными словами родство, создать единое, в данном случае фантастическое целое, в котором оба чужеродных элемента могли бы сосуществовать»¹.

Художественное творчество широко применяется в коррекции личности и эмоциональной сферы дошкольников. Так, использование воспитателем игры-драматизации и театрально-художественной деятельности со старшими дошкольниками, как показало наше исследование (совместно с С. Н. Жданович),

¹ Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. М., 1978. С. 26.

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

существенно влияет на снижение выраженности таких симптомов комплексов у детей, как «незащищенность», «тревожность», «недоверие к себе», «чувство неполноценности», «враждебность», «конфликтность», «трудность в общении», «депрессивность».

Работы А. В. Запорожца и Я. З. Неверович позволяют глубже осознать психологические механизмы эффективности использования художественной деятельности в коррекционных целях. Ими было выявлено, что по мере усложнения деятельности и отдаления ее начальных моментов от конечного результата уже к концу дошкольного возраста меняется функциональное место аффекта в общей структуре поведения. Появляются опережающие эмоциональные переживания, которые предвосхищают последствия выполняемых действий, предшествуют им. Возникновение эмоционального предвосхищения предполагает обязательное изменение и структуры эмоциональных процессов. В их состав постепенно включаются наряду с вегетативными и моторными реакциями различные познавательные процессы (сложные формы восприятия, воображения, образного мышления), что ведет к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, которые моделируют смысл определенных ситуаций для субъекта и начинают регулировать динамическую сторону поведения ребенка¹.

Характер эмоциональных предвосхищений может быть разным. Среди детей, нуждающихся в психологической коррекции, немало неуверенных, застенчивых. Формированию таких качеств, как правило, предшествует неудача в деятельности, в том числе в совместной. Возникающее на основе негативного опыта эмоциональное предвосхищение «забегает вперед», как бы «предупреждая» о вероятном неблагоприятном результате предстоящей деятельности, ме

¹ Запорожец А. В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.

5.2. Роль педагога в развитии детского творчества

шает установлению контактов со сверстниками. Именно с этим ряд психологов (в том числе и автор) связывают нередкий отказ таких детей от участия в совместных сюжетно-ролевых, подвижных играх (особенно соревновательного характера), рассматривая его как своеобразную защитную реакцию, маскировку испуга, неуверенности.

В игре-драматизации (предэстетическая деятельность) и театрально-художественной ребенку легче выполнить игровое действие (за персонаж). Появляющийся и накапливающийся при этом новый опыт, окрашенный радостным самочувствием, ведет к формированию положительного «эмоционального предвосхищения». Испытав радость творчества, дети стремятся еще и еще раз пережить эти чувства, вернуться к ним. И не случайно детей, воспитывающихся и обучающихся в детском саду в атмосфере творчества, отличают мотивы созидательного характера («нравится придумывать сказки», «люблю с конструктором играть», «сам дворец Снежной королевы построил», «люблю придумывать танцы сама» и др.). Многим из них именно художественное творчество помогает самоутвердиться, обрести позитивную Я-концепцию (о чем мы уже подробно писали).

Детское экспериментирование – еще один вид деятельности, имеющий, как свидетельствуют специальные исследования и педагогическая практика, чрезвычайно важное значение для развития творчества дошкольников. И основания для такого заключения глубокие.

Дело в том, что воображение, лежащее в основе творчества, проявляется прежде всего при решении задач, содержащих некоторую неопределенность, т. е. не имеющих единственного заданного решения. Их решение предполагает самостоятельную ориентировочную деятельность детей с новыми предметами и создает тем самым условия для формирования важнейшего компонента функции воображения – собственного опыта ребенка. Приобретаемый дошкольниками в процессе жизнедеятельности опыт, его структура не так-то и проста. Здесь есть как достаток

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

но устойчивые, стабильные психические образования (консервативный компонент), так и чрезвычайно подвижные, еще незавершенные, находящиеся в процессе становления образования (развивающийся компонент).

Последним ученые (Н. Н. Подъяков и др.) придают особое значение. Ведь именно незавершенные знания, вступая в противоречие со стабильными, оказывают на последних существенное влияние, стимулируют перестройку «консервативного» компонента, его развитие. Об этом интересном процессе мы уже упоминали, когда вели разговор об особенностях психики дошкольника, его деятельности. При обсуждении проблемы развития детского творчества важно отметить, что сам этот процесс сопровождается повышением интеллектуальной и эмоциональной активности детей: у них возникает масса неожиданных и порой глубоких вопросов, появляются догадки, гипотезы («А как звери разговаривают?», «А что, когда мышь питает, она все равно что говорит?» и др.).

Фактически это уже начало творчества. Соотношение стабильных и развивающихся знаний у детей может быть различным. При преобладании гипотетических, еще незавершенных вся структура опыта ребенка приобретает эвристический характер. К сожалению, специальные исследования, наблюдения педагогов свидетельствуют о перевесе чаши весов пока стабильных знаний у большинства воспитанников наших дошкольных учреждений. Но чаши «весов» так колеблются... В какую сторону – во многом зависит и от педагога, его заботы о формировании такой общей структуры опыта своих воспитанников и способов деятельности, которые помогут им выделить проблемные ситуации в окружающем мире самостоятельно.

Приобретению такого опыта в значительной степени способствует детское экспериментирование, опытничество. Замечено: в группах дошкольного учреждения, где воспитателем созданы благоприятные условия для такой деятельности, «чаша весов» развивающихся знаний, стимулирующих детское творчество, достаточно весома.

5.2. Роль педагога в развитии детского творчества

Особое внимание организации этой деятельности в детском саду обращено в программе «Пралеска». Педагогу важно поддержать самостоятельность, активное отношение к действительности, стимулировать поисковую деятельность своих воспитанников, создать благоприятные условия для экспериментирования, опытничества.

Важно, чтобы ребенок мог свободно работать с природным материалом (песком, глиной, галькой, шишками, ракушками и т. п.), а в предметной среде он смог найти и бросовый материал (катушки, картон, лоскутки и другие «сокровища»), имел возможность экспериментировать с клеем, краской и на собственном опыте обнаружить, что получится, если смешать разные краски и т. д. Конечно, с возрастом поле для «исследования» расширяется и воспитатель к этому имеет самое прямое отношение.

В формировании творческой личности существенная роль отводится и педагогическому взаимодействию. Своим общением с воспитанниками, вопросами, советами, выражением небезразличия, а порой и восхищения их догадками, одобрением попыток комбинирования материала, экспериментирования педагог поддерживает «вкус» к приобретению важного для детей опыта, к творчеству.

Выявлена особая роль постановки задачи в творческом процессе. Небезразлично, как показывают исследования, даже то, когда она предлагается педагогом.

При изучении особенностей создания художественного образа в процессе конструирования из природного материала применялись два способа организации детской деятельности. Согласно первому дошкольникам предлагались сначала задачи: сделать из имеющегося у них природного материала что-то конкретное (птичку, фигуру мальчика и др.) и объяснялось при этом, как это нужно воплощать, из чего делать и т. п., а затем создать по собственному замыслу как отдельные фигурки, так и несложные композиции. При таком конструировании образ создавался не столько в воображении, сколько в процессе практической деятельно-

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

сти, а само воображение развивалось крайне слабо. Проявление эмоций наблюдалось у детей только в связи с полученным результатом, с поощрением взрослого, с положительной оценкой сверстника.

Согласно второму варианту воспитатель предварительно отбирал несколько корней, веток, кусков коры, по своей конфигурации что-то напоминающих (рыбу, змею, бегущего оленя и т. п.), и, показывая их детям, задавал вопросы: «На что это похоже?», «А если посмотреть на корень снизу?» и т. п. Он, взрослый, организовывал знакомство с материалом вне всякой задачи и этим активизировал и направлял воображение детей. При этом дети в одном и том же предмете начинали видеть разные фигуры и посредством мысленного его достраивания, изменения пространственного положения создавали разные образы. Второй вариант для стимулирования детского воображения и творчества оказался более продуктивным¹.

...Местом для семинара музыкальных руководителей Минской области «Педагогическое общение – творческий процесс» становился детский сад № 160 г. Минска. Здесь последние годы музыкальные руководители собираются на курсы по «Пралеске», «согреваются» в лучиках «Солнышка» – системы музыкального воспитания, разработанной музыкальным руководителем этого детского сада, заслуженным работником народного образования Беларуси Елены Романовны Ремизовской... и непременно восхищаются плодами сотрудничества ее и воспитанников детского сада: поставленными совместно детскими операми и балетами («Муха- Цокотуха», «Аленушкина сказка», «Колобок», «Весенняя сказка», «Сорока-Белобока», «Курочка-Ряба» и др.), оркестром... С ними имели возможность познакомиться не только педагоги (в том числе будущие студенты педуниверситета, педучилища), но и родители, коллеги, радиослушатели и телезрители РБ. Творчеству Е. Р. Ремизовской посвящен и видеофильм «Жавараначга, спявайце!».

В чем же секрет успеха? Те, кто знаком с работой этого талантливого педагога-музыканта, видят его прежде всего в общении с детьми.

¹ Парамонова Л. А. Детское творческое конструирование. М., 1999.

5.2. Роль педагога в развитии детского творчества

У нее удивительное умение общаться с детьми. Она живет их интересами, предугадывает их желания. С Еленой Романовной у них совместное творчество – песни сочиняют, движения к танцам, оперы...

Все ее воспитанники любят музыку. Они не занимаются на занятии, а отдыхают. Для них занятия музыкальные – радость... Она все время дает детям творческие задания. Дети, когда ее увидят, бегут к ней: «Я придумал!» В каждом ребенке она видит личность, прислушивается к каждому...

Она умеет выслушать мнение каждого ребенка, не навязывает свое решение детям. Они совместно обсуждают разные предложенные им варианты мелодий, движений персонажей, выбирают лучшие. Елена Романовна очень доверяет детям. Не приказывает, не муштрует, а ведет постоянную работу с ними. Самостоятельность, веру в себя развивает. Она и воспитателям говорит: «Не дергайте детей, они сами знают, как лучше. Пусть думают...»

Общение этого педагога с детьми «настроено», пропитано игрой, сказкой, что способствует рождению у детей интереса к творческой деятельности, созиданию. Ведь, как утверждают психологи, игра дошкольников, особенно если осуществляется при умелом руководстве педагогом, способствует развитию у детей прежде всего воображения, позволяющего им придумывать, а затем и реализовывать планы индивидуальных и коллективных творческих игровых действий¹.

Как правило, занятие, проводимое Еленой Романовной, объединено одним сказочным сюжетом (большинство из них сочинены самим педагогом либо представляют собой импровизации известных детям сказок). Так, на одном занятии дети отправляются в лес, где встречаются с различными зверями, на другом – едут в новый город либо в деревню (или на ярмарку, в зоопарк и т.п.), нередко «идут» в знакомую им сказку, где встречаются с любимыми героями. Дети становятся при этом участниками, героями этой сказ-

¹ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 82.

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

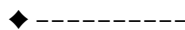
ки. В ходе таких «экскурсий» они превращаются то в зайцев, медведей, волков (таких различных зимой и летом, в больших и маленьких), то в петушка и курочку, то в цыплят, а иногда остаются в роли детей. И для них, сказочных героев, встретившихся зверят, поют, играют на музыкальных инструментах, танцуют. При этом на каждом занятии – стимулирование творчества, самостоятельности, что Елена Романовна пытается пробудить (и удается!) даже у самых маленьких своих воспитанников. Каждая удачная творческая попытка ребенка поощряется (порой самым неожиданным способом – «петушок», в его роли музыкальный руководитель, «награждает» детей, например, зернышком и т. п.).

Музыкальный руководитель советует, подсказывает, напоминает, но никогда не заставляет слепо следовать своему показу, не навязывает грубо, не давит, стремится создать естественную, непринужденную атмосферу, дабы не отбить интерес к исканиям, к самому занятию, дает возможность проявить ребенку себя, свою индивидуальность.

Если попытка ребенка неудачна, педагог помогает ему найти более верную интонацию, движение, создать более выразительный образ.

...Идет занятие в средней группе. Дети встретили в лесу медведя. Он болен. Дается задание – изобразить больного медведя: «Пусть у каждого будет свой образ, свой мишка, не похожий на других». Первые попытки не у всех пока удачны.

Музыкальный руководитель: Помните, ваш медведь болен, плохо ему. По вашим мишкам этого пока не видно. Показать надо сейчас больного медведя. Только голова может болеть у мишки? И лапа, и живот. Может быть, он меда объелся, а может быть, его пчела ужалила. Думайте... (Попытка создать образ больного медведя возобновляется с большим успехом.) Молодец, Олечка, мы все видим, у твоего мишки ухо болит, он плачет.



Значение педагогической оценки велико не только для развития самооценки дошкольника, о чем мы уже вели раз

5.2. Роль педагога в развитии детского творчества

говор, но и для детского творчества. Для ребенка так важно внимание педагога, поддержка его творческих попыток в музыкальной, театрально-художественной, изобразительной деятельности.

Сказывается на детском творчестве и стиль руководства педагога. Так, замечено, что творческие проявления чаще обнаруживают дети, воспитывающиеся у педагога-демо-крата с высоким уровнем доброжелательности. Ученые приходят к выводу о предпочтительности с точки зрения развития детского творчества такой организации совместной деятельности, где каждый ее участник – полноценный член, а также косвенных воздействий на детей. Вместе с тем не желателен полный, жесткий контроль за ходом игры, превращение ее в такое подобие учебного занятия, когда педагог – генератор идей, а его воспитанники – лишь пассивные исполнители.

Немало в формировании детского творчества зависит и от индивидуального стиля педагогического взаимодействия.

В исследовании, проведенном нами (совместно с А. А. Амельковым и Л. И. Фесенко), были выявлены воспитатели, различающиеся направленностью воздействия на детскую деятельность; одновременно изучалось воображение их воспитанников – старших дошкольников.

Таблица 5.1. Уровень развития воображения дошкольников в группах с разным стилем педагогического взаимодействия

Тип педагогического взаимодействия	Уровень развития воображения			Всего
	высокий	средний	низкий	
Гармонический	14	9	2	25
Игровой	15	10	0	25
Х удожестве н н ы й	12	8	2	22
Дидактический	9	10	3	22
Формально прагматический	6	8	9	23
Индивидуальный	2	6	5	13

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

Исследование показало: наиболее благоприятными для развития детского воображения являются «игровой», «гармонический» и «художественный» типы педагогического взаимодействия. Низкий уровень развития воображения чаще наблюдался у воспитанников педагогов с «формально-прагматическим» и «индифферентным» стилем взаимодействия.

Примечательно, что педагоги первых групп («гармонического», «игрового», «художественного» типов) и сами чаще проявляли креативность, творчество в процессе своей профессиональной деятельности.

Не случайно все большее признание в настоящее время получает широкое понимание творчества как взаимодействия, ведущего к развитию человека¹.

5.3. Воспитатель и эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников

Приглядитесь к дошкольникам. Как тянутся они к своим сверстникам! И это естественно, закономерно — в дошкольные годы потребность в общении с детьми обострена, взаимодействие ребенка со сверстниками приобретает важное значение.

Одни, кому удается занять «благоприятное место» в «детском обществе», ведут себя активно, они в центре внимания сверстников, им «легко дышится» среди них. Но не для всех атмосфера здесь так хороша. Не встретившие в детском обществе благоприятного эмоционального климата, дошкольники чувствуют себя неуверенно, подавленно, нередко находятся в подчинении у первых, что негативно сказывается на их психологическом здоровье.

Можно ли помочь им? Создать для каждого ребенка благоприятную психологическую атмосферу в детском саду? Если «да», то каким путем?

5.3. Воспитатель и эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников

При изучении ценностных ориентаций дошкольников, их оценочных отношений психологи обнаружили, что *популярность ребенка в группе зависит в первую очередь от успеха, которого он достигает в совместной детской деятельности*. Это позволило ученым предположить, что если создать ситуацию успеха малоактивным детям, с низким социометрическим статусом, то это может привести к изменению их позиции и стать эффективным средством нормализации их отношений со сверстниками, повысит их активность и уверенность в себе. В исследовании, проведенном под руководством Т. А. Репиной, таких дошкольников обучали способам конструирования со строительным материалом, принимая во внимание ряд преимуществ этой деятельности (результат ее предметно выражен, конструктивные умения могут быть перенесены в игру, сам процесс обучения конструированию несложен, данная деятельность представляет интерес для детей дошкольного возраста).

Результаты эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу. Под влиянием успешной деятельности малопопулярных детей стало изменяться отношение к ним сверстников. Успех в совместном конструировании ранее «непопулярных» детей положительно сказался как на изменении их статуса, положения среди сверстников, так и на их эмоциональном самочувствии. Психологический климат таких детей в группе улучшился.

Специальные исследования и передовой педагогический опыт убеждают в больших коррекционных возможностях в подобных ситуациях разных видов игровой деятельности.

Послушаем воспитателей, ведущих углубленную работу по созданию для малопопулярных воспитанников своих групп благоприятного психологического климата¹.

+ -----

Г. А. *Перепечко*: Есть у меня в группе Дима Ч. К детям относится доброжелательно, но уж очень осторожный, недоверчивый,

¹ Представлен опыт работы участников семинара «Личность и ее формирование в дошкольном возрасте» (г. Солигорск, научный руководитель Е. А. Панько).

¹ Пономарев Я. Л. Психология творчества и педагогика. М., 1976.

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

малообщительный. Не уверен в своих возможностях. Дети это чувствуют и редко принимают его в свои игры. Мальчику очень нравится игра «Моряки». Дети иногда принимают его в игру, но никогда ему не достается никакой иной роли, кроме «моряка». Он не сопротивляется - и этому рад. Решили помочь Диме. Чувствуя его большой интерес к игре в «Моряки», спросили: «Хотел бы ты быть сигнальщиком или радистом?» Желание, как и предполагали, у мальчика было, но как стать сигнальщиком, радистом, пусть даже только в игре, если нет соответствующих умений? Мы предложили помощь: «Ты приходи пораньше в детский сад - будем учиться».

Рассказали о сигнальщике, радисте, об их роли на корабле, картинки показали. Учили Диму как надо передавать манипуляции радиста. Через несколько таких занятий мальчик стал обучать наиболее близких ему сверстников «знакам» сигнальщика и «действиям» радиста. Теперь, когда ребята затевают игру в «Моряки», Дима нередко бывает радистом или сигнальщиком. Первую роль выполняет с особым интересом. Стал несколько смелее, увереннее в общении со сверстниками. Поверил в себя, в свои возможности быть интересным, нужным сверстникам. Статус ребенка в группе стал более благоприятным.

Н. Г. Бобко: В числе непопулярных оказался Слава. Он часто болел, был не очень общителен, близких отношений со сверстниками у него не было. Детский сад посещал неохотно. Заметили – любит игры, особенно спортивные, неплохо владеет клюшкой, мячом. В игры спортивного характера (типа «Хоккей», «Баскетбол») решили включать Славу активнее. Не сразу, но авторитет его у мальчиков стал повышаться. В игре «Хоккей» они обратили внимание, что Слава очень внимательный и умеет отбить вовремя удар. Иногда стали поручать ему роль вратаря. Слава помогал и некоторым мальчикам лучше овладеть приемами ведения клюшкой шайбы. Я поощряла это, хвалила его. Но у девочек он по-прежнему авторитетом не пользовался (что для них хоккей?). Хотелось, чтобы отношение к нему девочек было более теплое, доброжелательное. Я заметила, что на занятиях, посвященных обучению элементам игры в баскетбол, он неплохо владеет ведением мяча. Решила использовать это его качество. Со Славой были проведены индивидуальные занятия для лучшего овладения техникой игры с

5.3. Воспитатель и эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников

мячом. И на физкультурных занятиях он стал одним из моих помощников при проведении игр с мячом. Девочки «не устояли» – тоже стали обращаться к нему за помощью. И среди них его авторитет повысился. Когда проводили последний раз «выбор в действии», – у него было уже 3 выбора – вошел в число предпочитаемых. И в детский сад идет теперь с желанием.

Труднее обстояло дело с Галей, Оксаной и Олей. На виду у взрослых эти девочки были послушны, скромны, но среди своих сверстников они нередко могли исподтишка ударить, ущипнуть, отобрать игрушки. Особых способностей, в том числе двигательных, не проявляли. Работу с этими детьми мы начали с вовлечения их в игры с небольшой двигательной активностью («Сделай фигуру», «Пустое место» и т. п.). У девочек плохо были развиты выносливость, ловкость, быстрота, ориентировка в пространстве, прыгучесть. Для упражнений в прыжках широко использовали в работе с ними игры («С кочки на кочку», «Лягушка», «Удочка» и др.), игровые упражнения («Поймай комара», «Ударь в бубен», «Перепрыгни через ручеек» и т. п.). С наступлением теплых дней девочки стали использовать «классики», игры с мячом. Чаще, даже за малейшие успехи, мы стремились похвалить девочек – в одних случаях за быстроту, в других – за ловкость, а иногда и просто за старание или внимательность к товарищам, помощь им и т. д.

Постепенно движения девочек становились совершеннее. Мы заметили, что они стали более активными, уверенными в подвижных играх. Зимой во время выполнения упражнений по скольжению, ходьбе на лыжах старались обратить внимание детей на Оксану. Легко и красиво скользила она по ледяной дорожке. Дети стали по-другому, по-дружески относиться к этим девочкам. Да и сами они добрее, теплее как-то к сверстникам стали.

А вот Инне, тоже малопопулярной девочке, помогла скакалочка. Она научилась так ловко прыгать через нее разными способами, лучше всех! И других начала учить. Увереннее стала, общительнее. По результатам эксперимента в конце года уже была в числе предпочитаемых.

В числе малопопулярных среди сверстников детей нередко оказываются *застенчивые дошкольники*. Мы уже затрагивали некоторые вопросы работы с такими детьми. Интересный материал получен А. Б. Алексеевой, которая

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

специально изучала такую категорию дошкольников и пыталась выявить пути и методы приобщения их к коллективной жизни¹.

Ей удалось найти конкретные приемы, обеспечивающие формирование благоприятных взаимоотношений со сверстниками застенчивых детей, их уверенности, активности. Выявлена необходимость дифференцированного подхода к застенчивым дошкольникам в зависимости от вида их застенчивости (опекаемые, обиженные невниманием) и степени развития этого нежелательного качества у детей.

В работе с детьми из группы опекаемых на первом этапе важно их привлечь к выполнению различных обязанностей для того, чтобы они проявили самостоятельность, уверенность, испытали бы чувство удовлетворения от полученного результата. С застенчивыми, обиженными невниманием детьми главное — проявление уважения, доверия к ним, вселение в них уверенности и самоуважения. Условное время приобщения застенчивых детей к активному участию на занятиях составило 13 месяцев работы. При этом те дошкольники, у кого застенчивость только начала развиваться, овладевали необходимыми для занятия навыками общения достаточно прочно. Проявление коммуникативных качеств у детей с ярко выраженной застенчивостью требовало постоянного подкрепления. Чрезвычайно благотворное влияние на них оказывали игры- драматизации, где принятие на себя определенной роли существенно облегчается наличием уже готового сюжета.

С целью создания для непопулярных в группе сверстников дошкольников благоприятного эмоционального климата, развития общительности застенчивых детей широко используются бытовая и трудовая деятельность, коллективные и индивидуальные поручения. Так, например, детям можно поручить подклеить книгу, убрать в кукольном уголке, подрыхлить землю, полить цветы и т. п.

5.3. Воспитатель и эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников

При выполнении индивидуальных поручений воспитатель приходит на помощь в случае необходимости, что способствует формированию умений, уверенности в своих силах детей с низким социометрическим статусом, застенчивых. Коллективные поручения, к которым непопулярные дети подготавливаются заранее, дают возможность поднять их авторитет, произвести их определенную переоценку в глазах сверстников.

♦-----
Воспитатель Л. М. Таранович делится:

...Заметила, что положение детей в группе во многом зависит от имеющихся у них навыков, умений. Выполняя с детьми общую работу, мы стараемся показать приемы работы, поддержать неуверенного, напомнить о значении работы, поощрить прилагаемые усилия.

Например, по просьбе воспитателя младшей группы дети делали мебель из коробок для малышей. Зная, что опыт детей в этом деле еще мал, я включилась не только в организацию работы, но и приняла непосредственное в ней участие, взяв на себя определенную часть ее:

«Я буду вместе с вами работать. Сделаю шкаф для кукольного белья». Тут же стала показывать, как нужно действовать, как важно хорошо рассмотреть рисунки, отобрать нужный материал, удобно разместить его. Старалась поддержать и детей, показать, какие они теперь большие, «мастерами» стали: «Малыши сами не умеют такие игрушки делать. Когда вы были малышами, тоже не умели, а теперь научились». Давала совет: «Когда придете в группу к малышам, не спешите уходить, поиграйте с ними, научите их играть с нашими игрушками». Отнести игрушки в младшую группу поручала детям малоактивным, застенчивым (Сереже, Оксане, Вадиму), принимавшим активное участие в поделке игрушек; предварительно готовила их к посещению. Стремилась выразить и отношение к деятельности: «Я очень рада, что мы работали все дружно. Думаю, что подарки понравятся малышам». Для того чтобы малопопулярные дети справлялись хорошо со своими обязанностями дежурного по уголку природы, мы стали учить их предварительно приемам работы по уходу за растениями и животными, а потом они сами уже учили других детей. Это поднимало их авторитет в среде сверстников. Они чаще стали вступать с товарищами в деловое общение, давали совет, оказывали помощь по просьбе детей, занимающих более благоприятное положение в системе межличностных отношений.

¹ Алексеева А. В. Особенности поведения застенчивых детей и методы их воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1976.

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

Успех в работе с малопопулярными дошкольниками скорее приходит, когда педагог не только знает структуру группы, ее микроклимат, но и причины неблагоприятного положения таких детей среди сверстников. Тогда легче отыскать нужное «лекарство», средства помощи, больше гарантии в эффективности коррекционной работы.

Московским психологом А. А. Рояк были найдены конкретные, различающиеся между собой пути в налаживании отношений между детьми в зависимости от того, какого рода трудности взаимоотношений испытывал ребенок («операциональные» или «мотивационные»). Оказалось, например, что для налаживания положительных отношений со сверстниками у дошкольников с «операциональными» трудностями необходимо прежде всего было обогатить предметно-содержательную сторону игровой деятельности, что осуществлялось путем совместных игр-занятий таких детей с воспитателем. Было выявлено, что для налаживания положительных взаимоотношений со сверстниками требовалась организация дальнейшего «активного устройства» ребенка в жизни детского общества. Положительные результаты дает объединение таких детей вначале с наиболее доброжелательными детьми, обладающими ярко выраженными положительными личностными качествами.

А как быть с детьми, испытывающими мотивационные трудности в общении со сверстниками? Для тех из них, у кого недостаточно сформирована потребность в общении, не следует, как показало исследование, на первых порах активизировать контакты со сверстниками. Целесообразно для них вначале подбирать одного-двух партнеров, увлечения которых совпадали бы с их основными увлечениями, и лишь постепенно и осторожно расширять круг их общения. Успеху в работе с детьми, испытывающими мотивационные трудности иного характера (авторитарные организаторы), способствовала работа, направленная на переориентацию неправильно сформированных мотивов общения у ребенка, прежде всего преодоление нежелания считаться с мнением партнеров по игре.

5.3. Воспитатель и эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников

Воспитателю важно знать и о том, что способствовало развитию у ребенка нежелательных качеств, отрицательно сказавшихся на его статусе в группе сверстников. Эти причины различны. Иногда они кроются в неблагоприятной для психического развития семейной микросреде ребенка. В результате проведенного нами анализа конкретных жизненных ситуаций был выявлен ряд типичных вариантов соотношения положения дошкольника в семье и его статуса в группе сверстников. У детей с высоким статусом в семьях преобладал, как правило, демократический стиль руководства; в семьях дошкольников, непопулярных среди сверстников, чаще доминировал авторитарный стиль руководства и реже — колеблющийся. Излишняя строгость, навязчивое морализирование, постоянное подавление воли ребенка своим авторитетом мешали установлению теплого, интимного контакта между ребенком и родителями. Данная система взаимоотношений ведет, как правило, к развитию таких личностных качеств, как застенчивость, неуверенность, безынициативность, которые мешают обрести ребенку благоприятное положение в

системе личных отношений.

Корректирующую деятельность в этих случаях целесообразно вести как по линии формирования благоприятных межличностных отношений ребенка со сверстниками, развития у него инициативности, уверенности, так и в направлении изменения семейной микросреды. Мы еще поговорим об этом подробнее, здесь же лишь отметим, что работа с родителями в этих случаях требует проявления искренней заинтересованности в судьбе ребенка, высокого уровня тактичности, умения создать атмосферу доверительности. Очень важно удовлетворить и ущемленную потребность

ном общении.

Внимания к себе требуют и активные, предпочитаемые в эти дни дошкольники. Важно, чтобы роль «лидера» нередко

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

стремления унижать других. Воспитатель должен знать, за какие качества, поступки уважают их сверстники, на чем построен их авторитет. Ведь не всегда нравственный стержень, ценностные ориентации «популярных» детей являются положительными, общественно значимыми. Иногда в качестве «звезды» в группе может выступать и маленький деспот. Общительный, активный, порой с организаторскими задатками, такой ребенок нередко принимает в свою игру лишь за определенную «взятку» («если ты дашь мне апельсин», «сначала ты мне свой велосипед дай покататься» и т. д.). Отметим, что влияние такой «звезды» на сверстников может быть столь сильным, что продолжает оставаться даже в момент его непосредственного отсутствия.

Немало изобретательности, тактичности, терпения требует работа с такими «популярными» детьми. Важным оказывается своевременное развенчивание подобных «звезд», определение нового русла для их энергии.

+ -----

...Был у меня в старшей группе Вадим — здоровый, веселый мальчик. Во всех играх, затеях ребята выдвигали его на первое место — он был общим любимцем. Вначале такое исключительное положение Вадима в коллективе не вызывало у меня опасений, но Вадим резко изменился: стал грубым и развязным со взрослыми и высокомерным с детьми. Часто он был инициатором драк. И все это произошло потому, что я вовремя не сумела понять, почему вся группа, и особенно мальчики, восхищаются Вадимом. Я решила найти причины такого влияния Вадима на коллектив, вмешаться, но сделать это тактично и осторожно.

Внимательно наблюдая за взаимоотношениями ребят, я однажды услышала разговор Лени и Феди.

— Знаешь, — говорит Леня, — какой Вадим сильный, он всех может победить. Вчера он дрался с Юрой. Мне Вадим говорил, что Саша и Олег — это его товарищи во дворе, они большие, уже в третьем классе — еще лучше научат его драться.

Дома, как я узнала, от него, все малыши прячутся. Из разговоров других ребят я поняла, что Вадим много хвастает, и дети верят тому, что он о себе рассказывает. Собрав такие сведения, я позвала для беседы бабушку Вадима — матери он давно лишился и обо всем ей рассказала. Я просила узнать, кто товарищи

5.3. Воспитатель и эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников

Вадима, как они себя ведут, есть ли у них с Вадимом общие интересы. Я решила развенчать незаслуженный авторитет мальчика в глазах детей. Я знала, что он труслив. Когда к нам в сад пришел зубной врач и дошла очередь до Вадима пойти на проверку, он громко заплакал и спрятался за свой платяной шкаф. С трудом я уговорила его спуститься вниз и тут же сказала так, чтобы все слышали: «Тебя считают сильным и смелым, потому что ты дерешься с детьми, а к доктору ты боишься идти!» Дети были удивлены поведением своего любимца.

Несколько дней спустя дети строили паропровод из больших кубиков; Юра — самый младший — прилаживал флажок. Вдруг раздался его громкий плач. Я подбежала к детям. Оказывается Вадим вырвал у Юры флажок...

Боря, Миша, Сережа столпились у недостроенного паропровода. Лида с Оксаной утешали плачущего Юру, а мальчики стали мне рассказывать, как все произошло. «Разве это смелость — драться с тем, кто слабее тебя?» — строго сказала я Вадиму. Он насунился и даже не поднял глаз. Дети шумели, и я видела, что они возмущены поведением Вадима. Как вести себя дальше? Ведь у Вадима много хорошего: он энергичен, трудолюбив. Я решила организовать его жизнь так, чтобы каждая минута была наполнена полезной и интересной деятельностью.

Кроме того, надо было воспитывать в нем сочувственное отношение к младшим.

Близился праздник зимы. Участок малышей еще не был готов к нему.

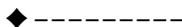
— Давайте приготовим маленькую горку, сделаем снежные клумбы, украсим кусочками разноцветного льда, слепим зайчиков, мишку, снеговика. Для этого нам понадобится много снега! Кто будет мне помогать? — спросила я.

Первым откликнулся Вадим. Он любит трудиться. Наша помощь малышам продолжалась несколько дней. Вадима так захватила и увлекла работа, что его уже не тянуло к дракам. Мы, воспитатели, следили теперь, чтобы он не сидел без дела. Вадим был очень инициативен, и дети слушались его по-прежнему. Но это уже не было бессмысленное подчинение, а дружба, объединенное общими интересами. (Из дневника воспитателя А.А. М. Скудиной.)

Важным условием успеха в коррекции развития личности и межличностных отношений дошкольника является со

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

вместная согласованная работа в этом направлении всего персонала детского сада (воспитателей, музыкального руководителя, няни, работающих с ребенком) и семьи. К такому выводу приводят данные, полученные нами, а также материалы дипломных работ Т. А. Иващенко, Р. И. Фельдман, Л. А. Мамонтовой и др.



В числе детей с низким социометрическим статусом была и Таня К., девочка достаточно интеллектуально развитая, умеющая читать. Но в группе сверстников Таня чувствовала себя неуверенно, неуютно, была замкнута, малообщительна. Речь ее была вялой, голос тихим, движения замедленными, неуверенными. В коллективных играх Таня не принимала участия, играла одна.

Из беседы с родителями выяснилось, что охотнее всего Таня идет в детский сад в те дни, когда у них в группе проводят музыкальные занятия. Интерес к музыке у девочки сочетался с музыкальным слухом. Этими индивидуальными особенностями ребенка и воспользовались педагоги в своей работе по созданию для него благоприятного психологического климата, поднятию статуса его в группе сверстников. Девочку в течение семи месяцев музыкальный руководитель индивидуально обучала игре на фортепиано, о чем знали все дети группы. Часто на музыкальных занятиях Таню просили спеть трудные отрывки из песен, которые она пела чисто и выразительно, за что ее хвалили и поощряли в присутствии детей. Воспитатели вовлекли девочку в подвижные сюжетно-ролевые игры, включали ее выступления в программу праздничных утренников.

Усиление внимания всех педагогов – музыкального руководителя и воспитателей, няни, работающей в группе, родителей к развитию лучших качеств девочки, высокая их оценка в присутствии детей положительно повлияли на переоценку ее в глазах сверстников.

Наблюдения за девочкой показали, что «популярные» в группе дети (Лена Т., Катя Б. и Алеся И. – «звезды») стали приглашать ее в свои игры, просили поиграть на пианино. Девочка постепенно становилась все увереннее, охотнее вступала в общение с детьми. Одной из любимых игр Тани стала игра в музыкальное занятие, где она брала на себя главную роль. Во время исполнения плясок на музыкальных занятиях такие мальчики, как Саша С., Андрей М., Дима С. (предпочитаемые «звезды»), стали приглашать Таню к себе в пару. Девочка охотнее стала посещать детский сад.

5.3. Воспитатель и эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников

Через семь месяцев в группе повторно была проведена экспериментальная игра «Выбор в действии» – вариант «Поздравьте товарища» – для изучения динамики положения детей в системе личных взаимоотношений. В результате оказалось, что Таню выбрали пятеро детей: «Юра Л., Саша С., Лена Т., Миша А., Алеся И. Четверо «предпочитаемых» детей и одна «звезда». Таня из «непопулярных» перешла в «популярные». Статус ребенка возрос, эмоциональный климат для ее развития в группе стал намного благоприятнее.

Таня К., выдержав вступительные экзамены, поступила в общеобразовательную школу с музыкальным уклоном по классу цимбал, где успешно осваивает новый музыкальный инструмент. Будучи первоклассницей, она выступила в детском саду с концертом, при этом чувствовала себя достаточно свободно, уверенно.

Внимание педагогов к музыкальной одаренности ребенка оказалось эффективным средством для улучшения его эмоционального положения в системе личных отношений, существенно повлияло на развитие личности в целом. (Из дипломной работы Р. И. Фельдман.)

Особые проблемы, связанные с регулированием межличностных отношений, возникают в *разновозрастной группе*. Такие детские объединения имеют, как известно, целый ряд преимуществ перед *одновозрастной группой*.

Так, например, старшие помогают младшим овладеть новыми социальными ролями, новыми видами деятельности. Общение с младшими создает благоприятные возможности для старших выступить в роли «знатока», судьи, почувствовать уверенность в своих силах, проявить заботливость, сопереживание, самоутвердиться.

Вместе с тем ошибочно думать, что преимущества разновозрастной группы проявляются сами по себе. Работающие в таких группах воспитатели на своем опыте уже, наверное, убедились: неконтролируемые ими детские взаимоотношения могут быть и антигуманными. Готовность принять руководство со стороны старшего порой трансформируется у младших в подобострастие перед ним; естественная для старшего позиция ведущего, обусловленная более высоким уровнем развития, реализуется в подавлении

младшего, демонстрации ему своей силы, приоритета. Неоднократный повтор таких ситуаций негативно сказывается на самочувствии младших (подавленность, низкая самооценка и др.). У старших это приводит к формированию эгоистической направленности. Поэтому педагогу необходимо своевременно начать работу по гармонизации общения и взаимоотношения между детьми разного дошкольного возраста, созданию в группе такого микроклимата, чтобы «легко дышалось» в нем всем воспитанникам независимо от возраста. Важно формировать у каждого из них чувство «мы», вызывать заинтересованность совместной деятельностью, учить сотрудничать. Как осуществить это? Некоторые советы, «тропинки» к решению этих задач воспитателю подсказывает программа «Пралеска», специальные рекомендации к ней¹.

Так, в числе эффективных средств оптимизации взаимоотношений в разновозрастной группе специалисты указывают и здесь на совместную игровую деятельность детей.

Рекомендуется:

- периодическое включение младших детей в игры старших (например, воспитатель предлагает младшим детям подвезти «кирпич» для тех старших дошкольников, которые строят мост (дом));
- приобщение детей к играм с большим количеством участников, где имеются роли, одинаковые по названию и содержанию игровых действий, но их выполнение одним участником относительно независимо от других (например, детское кафе);
- побуждение к исполнению в игре старшими и младшими детьми двух смежных ролей с разным содержанием (врач – старший ребенок, медсестра – младший и т. п.);

¹ Каламтсге Я., Панько Л., Васильева Г., Кавалёва Т. Якой быць трупце дзця- чага сада // Пралеска. 1992. № 6; Кавалёва Т. у., Аураменка В. В., Башлако- ва Л. М, Шчасная А. М. Дашкольшк у рознаузроставай трупце: Метад. дапам. Мн., 1994.

- стимулирование к использованию в игре старшими и младшими детьми взаимозависимых ролей с разным содержанием игровых действий; при выходе из игры одного из участников она расстраивается, разрушается;
- включение детей разных возрастов в игры-шутки, игры-забавы, праздники, развлечения⁵.

Иногда можно наблюдать, что коррегирующая деятельность с целью создания благоприятного микроклимата для психического развития детей, осуществляемая одним из воспитателей, не приносит желаемого успеха по причине отсутствия направленности на это помощника воспитателя, других педагогов, работающих с детьми. Своим поведением, оценкой деятельности дошкольников они иногда даже разрушают, расшатывают в глазах детей новую, еще неустойчивую позитивную оценку ранее непопулярного ребенка, создаваемую одним из педагогов. Значительно сложнее, медленнее осуществляется в таких случаях коррекция личности и межличностных отношений, особенно в отношении не уверенных в себе дошкольников, даже если ее осуществляет воспитатель-«мастер», но работающий в паре с «немастером» авторитарного стиля руководства, не проявляющим заинтересованности в профессиональной деятельности, активно-положительного отношения к детям. Будем учиться и на ошибках. Учиться, чтобы увенчались успехом наши усилия по созданию для каждого ребенка благоприятной атмосферы в «детском обществе», эмоционального благополучия, комфорта, а вместе с тем укреплению и сохранению психологического здоровья наших воспитанников.

Практическая страничка

© Вы уже не первый день общаетесь со своими воспитанниками и знаете каждого, не спутаете их с детьми другой группы. Ну, а

⁵ Пралеска. Воспитание и обучение детей в дошкольных учреждениях. Базисная программа и метод, рекомендации: 2-е изд. Мн., 2000. С.463-465.

как им дышится в детском обществе, для каждого ли психологический климат в нем благоприятный? Каковы мотивы детских взаимоотношений? Многие здесь можно узнать путем наблюдения, опираясь на жизненные проявления чувств, эмоционального состояния, что вы, наверное, и делаете.

♦ Советуем использовать в процессе наблюдения за общением детей и методику одномоментных срезов. Она позволит выявить имеющиеся детские объединения и их персональный состав, устойчивость, длительность их существования, установить числа срезов, случаев, когда ребенок был один и когда входил в те или иные группировки, количество контактов, установленных им с каждым членом группы, их длительность. Приведем краткое описание методики одномоментных срезов структуры группы в свободном общении.

Воспитатель-исследователь в период, отведенный в детском саду для свободных игр, фиксирует все имеющиеся в определенный момент времени детские объединения («малые группы») и детей, играющих в одиночку. «Срезы» (сеансы наблюдений) производятся, как правило, на протяжении трех дней через каждые 5 – 7 мин в идентичной обстановке; для соответствующих выводов достаточно около 30 наблюдений. При обработке полученные данные разносятся по соответствующим клеткам матрицы, которая строится по принципу обычной таблицы-шахматки. (Подробное описание методики и приемов обработки полученного материала читатель найдет в книге «Отношения между сверстниками в группе детского сада» / Под ред. Т. А. Репиной. М., 1978.)

♦ Для изучения особенностей межличностных отношений в своей группе, их мотивов рекомендуем воспользоваться и социометрическим методом. О некоторых социометрических методиках уже шла речь, сейчас же – об опросе по критериям. Дошкольникам с этой целью можно предложить такие вопросы (критерии):

1. С кем ты хочешь играть?
2. С кем ты хочешь вместе дежурить?
3. Кого бы ты пригласил (а) на день рождения?
4. С кем бы ты хотел(а) вместе быть в одном классе в школе (для старших дошкольников)?

Ребенок каждый раз должен назвать имена трех детей из группы и попытаться объяснить свой выбор. Опрос проводится индивидуально с каждым ребенком. Результаты его заносятся в таблицу.

Полученные данные оформляются в виде социограммы.

Проанализируйте результаты социограммы.

Удовлетворены ли вы результатами изучения общения и взаимоотношений в своей группе? Совпали ли они с вашими предположениями? Есть ли основания для тревоги, беспокойства по поводу тех, чей статус в группе низок? А может быть, зазнавшихся «звезд»? Все ли вы сделали, чтобы оптимизировать, гуманизировать взаимоотношения в группе? Возможно, есть необходимость еще раз совместно с коллегой-напарницей обсудить эту проблему, поискать более оптимальные пути, средства коррекции личности своих воспитанников, их взаимоотношений?

- **Заметили ли вы какие-либо привязанности**, специфические интересы у детей, мало популярных в группе? Понаблюдайте повнимательнее за ними в часы утреннего приема, вечером, на прогулке. Устойчивы ли эти интересы? Повторите свои наблюдения через неделю-другую. Постарайтесь в дальнейшей своей работе учитывать привязанности, склонности, интересы этих детей в большей степени, чем вы это делали прежде. Обычно это помогает успешнее осуществлять социальную терапию, облегчает адаптацию таких дошкольников в группе.

- **Активизирует ли ваше поведение детскую самооценку?** Знаете ли вы, **как оценивают себя ваши воспитанники?** Свои предположения советуем проверить, уточнить, конкретизировать. Изучите самооценку и экспериментально (общую или, например, в игровой деятельности, художественной, в системе межличностных отношений и т. д.)¹.

- Для определения самооценки дошкольника в системе межличностных отношений можно использовать следующую методику: подготовить фотографии всех детей изучаемой группы и рисунки (или макеты) четырех строений, различающихся по своей привлекательности. Перед опытом, который проводится индивидуально с каждым ребенком, необходимо убедиться, что это ранжирование воспринимается дошкольниками адекватно.

¹ Описание методик изучения самооценки дошкольников см., например: Валитова И. Е. Осознание себя во времени детьми дошкольного возраста // Проблемы формирования ценностных ориентаций в социальной активности личности. М., 1986; Панько Е. А. О некоторых методах изучения самооценки дошкольника // Психология формирования личности детей дошкольного и школьного возрастов: Межвед. республ. сб. М., 1987; Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984 и др.

Гл. 5. Формирование личности дошкольника

Например, берутся макеты (или рисунки) сказочного Дворца, современного городского Дома, бревенчатой Избы и Избушки на курьих ножках или макеты явно неравноценных по окраске и другим деталям внешнего вида игровых площадок. Далее ребенку говорят: «Перед тобой Дворец, Дом, Изба и Избушка на курьих ножках, а вот фотографии всех детей нашей группы. Положи фотокарточки тех детей, которых, как тебе кажется, любят очень многие ребята, во Дворец; фото тех, кого любят немного поменьше, — в Дом; тех, кого любят еще меньше, — в Избу; а тех, кого, как тебе кажется, никто не любит, — в Избушку на курьих ножках. Не забудь и свою фотокарточку положить в одно из строений (методика разработана Я. Л. Коломинским).

♦ Предлагаем и нашу методику — «Хоровод». Ею можно воспользоваться, чтобы изучить самооценку ваших воспитанников в одном из любимых детьми видов художественной деятельности — музыкально-ритмической. Фотографии детей группы пригодятся здесь тоже. Потребуется и три листа бумаги, на каждом из которых предварительно надо нарисовать круг — «хоровод» определенного цвета (красный, зеленый, синий). Этот эксперимент также проводится в форме игры, индивидуально с каждым испытуемым. Предварительно каждому в беседе дается следующая инструкция:

«Эти круги — «хороводы». В красном кругу водят «хоровод» дети, которые умеют очень хорошо, красиво танцевать; зеленом — дети, которые тоже хорошо танцуют, но чуть хуже первых; в синем — дети, которые пока еще не очень хорошо танцуют. Подумай, в каком из этих «хороводов» мог бы оказаться каждый из детей вашей группы. Вот тебе их фотографии; поставь каждого в его «хоровод». Не забудь и про себя». Действия каждого испытуемого фиксируются.

Сравните полученные результаты. Существенна ли разница? Если «да», то чем вы ее объясняете? Какая самооценка преобладает у воспитанников вашей группы — высокая, средняя, низкая? Насколько она объективна? Есть ли дети с заниженной самооценкой? Много ли таких? Не сказывается ли отрицательно низкая самооценка на их поведении, эмоциональном самочувствии? Не повинны ли и вы в этом? Возможно, есть необходимость активизировать детскую самооценку, использовать иные, ранее вами не применявшиеся способы для этого?

Глава 6. ПЕДАГОГ - РОДИТЕЛИ

6.1. Мотивы и формы взаимодействия педагога с родителями

Успешно решать проблемы воспитания дошкольников невозможно без тесного взаимодействия с семьями наших воспитанников. Вряд ли найдется воспитатель, который возразил бы этому. И вместе с тем общение с родителями — это то поле деятельности, где педагог испытывает значительные затруднения. Так, по результатам опроса воспитателей дошкольных учреждений более 1/5 из числа названных составили трудности, связанные с общением с родителями («трудно убедить (переубедить) отдельных родителей в ошибочности избранных ими средств воспитания», «тяжело общаться при первой встрече с родителями», «нелегко привлечь родителей к сотрудничеству» и др.). Трудностей во взаимодействии с родителями немало, а вот как их преодолеть, предотвратить? Теперь, когда к нам пришло понимание, что гуманизация, демократизация, сотрудничество и есть пути, ведущие к совершенствованию образования (и дошкольного воспитания), проблема общения с родителями приобретает особую значимость.

Мы сочли необходимым и в нашем разговоре о труде воспитателя уделить внимание этому пока еще малоизученному, но важному вопросу.

Общение всегда мотивированно. *Какими же мотивами побуждается воспитатель, вступая во взаимодействие с родителями?* Нередко педагог общается с ними, чтобы лучше узнать самого ребенка, его семейную микросреду, и уже на основе этого дополнительного источника знаний осуществ

Гл. 6. Педагог – родители

лять более грамотное руководство его развитием, внести при необходимости коррекцию в свои взаимоотношения с дошкольниками.

Семья – непростой объект изучения для воспитателя. Порой двери семьи оказываются «плотно закрытыми», и нелегко бывает «достучаться», растопить лед недоверия, отчуждения, имеющийся у отдельных родителей по отношению к детскому саду, воспитателю. Что же помогает «достучаться» до семей воспитанников? Вот как это удается педагогам детского сада № 15 города Солигорска (заведующая В. И. Суховская).

Свои успехи в этом сложном и нелегком направлении работы они связывают в значительной степени с овладением методами изучения семьи. Для получения психологических знаний о семье, взаимоотношениях ребенка с членами семейного коллектива используются разнообразные методы – наблюдение за общением ребенка с родителями в детском саду и в условиях семьи, беседы, анкетирование, анализ детских рисунков на такие темы, как «Моя семья», «Когда вырасту, я буду...», «Мама всякие нужны, мамы всякие важны», проективные методики и др.

С целью систематизации полученных знаний были разработаны и введены единые карты изучения семьи. В них наряду с вопросами, направленными на выявление домашних условий для гармонического развития ребенка, особенностей его поведения в семье, были включены и вопросы, связанные с изучением особенностей психологического микроклимата в семье, стиля руководства родителей и т. п. «Памятка воспитателю для посещения семьи, карта – это не «досье», – поясняет Валентина Ивановна – не нужна она на всех. А вот для детей из трудных семей это важно. Главное – научить, помочь воспитателю выстраивать цепочку зависимостей, точнее, определить «диагноз болезни» детской души».

Такая углубленная работа по изучению семьи, конечно, потребовала немало сил, времени. Но педагоги не жалеют –

6.1. Мотивы и формы взаимодействия педагога с родителями

работа не пропала даром: лучше узнали своих воспитанников, родителей, глубже стало взаимопонимание, появилась возможность не «на глазок», а на грамотной основе строить свою работу с ними, дифференцированно.

Плодотворным оказалось стремление педагогов детского сада обогатить психологическими знаниями и методами изучения ребенка и самих родителей (на семинарах, практикумах, консультациях и т. п.).

И еще на один важный результат проведенной работы обратила внимание заведующая: «Повысился уровень «психологического зрения» воспитателей, появился интерес к изучению ребенка. Раньше воспитатель только констатировал: «Папу Толя не слушается, маму только». Теперь же объясняют, почему так: «Стиль руководства у отца авторитарный, мало личностного общения с ребенком и т. п.».

Вступая в общение с родителями, родственниками своего воспитанника, педагог стремится лучше узнать семью, согласовать с ней воспитательные воздействия. Однако не только эти мотивы лежат в основе его взаимодействия с родителями своих питомцев. Семья ребенка для воспитателя одновременно выступает объектом изучения, а нередко и воспитательного, коррекционного воздействия.

Не только ребенок, но и в определенной степени родители порой нуждаются в нашей помощи, их поведение – в коррекции.

+ -----

...Юра у. Не первый год посещает детский сад; ему шесть лет, но чувство неуверенности не покидает его. Мальчик замкнут, стеснителен, в коллективных играх почти не участвует, держится в стороне от сверстников; социометрический статус его в группе сверстников низкий. Поиски причин такого положения привели воспитателя

А. ЯХ Ландо в семью ребенка. У Юры у. две сестры (одна моложе, другая старше его), отец с семьей не живет. Мать – учительница начальных классов, женщина занятая, с ярко выраженным авторитарным стилем руководства, малоcontactная. Предъявляет слишком высокие требования к ребенку, часто не соизмеряя их с его возможностями. Считает, что «сын вспыльчив, это необходимо побороть в нем». Вместе с тем ряд достоинств сына (аккуратность, старательность и др.)

остаются либо незамеченными, либо не получают положительной оценки родителя. Дома все заняты своими делами. Мальчику уделяется мало внимания, ребенок испытывает дефицит в теплых отношениях, в интимно-личностном общении, ласке.

Данные о напряженных отношениях в семье были подтверждены и при анализе педагогом рисунков ребенка «Моя семья», про- жективных методик. Было ясно, что неблагоприятный психологический климат в семье, давящий авторитет матери сыграл далеко не последнюю роль в формировании у мальчика нежелательных черт личности, неуверенности в себе. А это в свою очередь отрицательно сказывалось и на положении Юры в группе сверстников.

В процессе ненавязчивых, тактично проводимых бесед с матерью ребенка в детском саду и дома, совместных наблюдений за поведением детей воспитательница стремилась изменить представления мамы Юры У. о своем ребенке (он многое умеет не хуже других, а в чем-то его успехи и выше, особенно, если его не торопить, приободрить); стремилась убедить мать в необходимости пересмотреть свои взгляды на воспитание сына. Советовала предоставить ему больше свободы, самостоятельности дома, проявлять чаще доверие, чтобы он мог самоутвердиться, почувствовал бы больше уверенности в своих силах, реже сравнивать сына с сестрами (особенно если это не в его пользу), проявлять больше терпимости, требования повышать постепенно и не забывать хвалить почаще. Мать не сразу «приняла» рекомендации педагога. Но дальнейшее наблюдение за ее взаимодействием с ребенком, беседа с ней свидетельствовали об определенных изменениях в отношении к сыну — они стали несколько мягче, демократичнее, что положительно сказалось на ребенке, его поведении, положении в группе сверстников.

+-----

В числе родителей воспитанников наших детских садов немало, к сожалению, и таких, чьи представления о формах и содержании воспитательной работы с детьми либо очень ограничены, либо вообще отсутствуют. Они *нуждаются в консультациях, советах, рекомендациях компетентного специалиста.* Просветительская работа, пропаганда психоло- го-педагогических знаний часто выступает как важный мотив взаимодействия с такими родителями. Формы же этой работы разнообразны. Здесь не только доклады на родительских собраниях, консультации, папки-передвижки, но и се

6.1. Мотивы и формы взаимодействия педагога с родителями

минары-практикумы, клубы («Клуб молодой семьи» и др.), к работе которых привлекаются специалисты разных областей науки (в том числе порой и сами родители) и др.

Тесное взаимодействие с семьей — важное условие успеха в деятельности и музыкального руководителя детского сада. В этом убеждает знакомство с опытом лучших из них, беседы с ними. Вот как, например, объясняла свои высокие результаты в музыкально-педагогической деятельности музыкальный руководитель детского сада Н. А. Рылькова.

Большое внимание уделяю семьям наших воспитанников. Изучаю родителей (кто они, какова их профессия, возраст, где работают, полная ли семья, родной ли отец, есть ли бабушка, дедушка, братья, сестры — младшие или старшие; есть ли другие родственники, кто тесно общается с ребенком; узнаю, есть ли в семье кто-нибудь, интересующийся музыкой, на каком инструменте кто играет, есть ли дома условия для музыкального развития). Стараюсь и об особенностях здоровья, психического развития ребенка узнать — это все потом пригодится.

Я не только беседую, но и звоню, записки пишу часто родителям разного содержания и относительно музыкального развития и о здо- ровье часто. Например: «Лену советую обследовать у фониатора — частые хрипы». И адрес указываю. Другому рекомендую обратиться к логопеду (если гнусавит или другие отклонения в фонетике). Родители, как правило, потом благодарны. Ведь важно вовремя помочь ребенку. Приглашаю часто родителей присутствовать на занятиях (не только общих, но и групповых, индивидуальных)...

ф-----

Если нужна индивидуальная работа с ребенком в оркестре, то педагог порой отдает инструмент домой на время и показывает родителям, как и чему им надо учить детей. Нередко, если в семье есть старший брат или сестра, с этой просьбой-заданием можно обратиться к ним.

Для родителей готовятся здесь и папки-передвижки с материалом о музыкальном развитии, с заданием для индивидуальной работы - кто особенно нуждается, родителей знакомят с музыкальным репертуаром для детей, чтобы вместе с детьми родители дома пели, слушали музыку.

Привлекаем родителей и для ремонта музыкальных инструментов, подготовки к праздникам, конечно, к их проведению... Тесные контакты у меня и с моими бывшими выпускниками и их родителями...

...В работе с родителями убеждаю их не только в высокой значимости музыкального воспитания; стремлюсь, чтобы родитель уважением к воспитателю проникся, чтобы по достоинству оценил его нелегкий и важный труд.

Хочу, чтобы они, родители, поняли, что музыкальное развитие – это не лепка музыканта. Мы им, детям, душу воспитываем. И только вместе сможем это сделать...

Убедить в преимуществе совместных усилий детского сада и семьи в воспитании дошкольника, *вызвать желание, заинтересованность в сотрудничестве с педагогами* – еще одна важная цель общения, на которую опираются в своем взаимодействии с родителями воспитатель, музыкальный руководитель, организатор физического воспитания. Прекрасны плоды такого общения.

Интересный опыт сотрудничества и сотворчества в работе с родителями накоплен в детском саду «Колокольчик» городского поселка Свислочь Минской области.

Работу с родителями здесь строят по-разному, с учетом не только потребностей во взаимопомощи, но и индивидуальных склонностей, интересов, способностей родителей, о которых узнают предварительно в процессе бесед, анкетирования, посещения на дому. В «Колокольчике» нередки совместные концерты педагогов и родителей для детей, спортивные праздники («Папа, мама, я – спортивная семья» и др.). Вот уже пять лет подряд роль Деда Мороза на новогоднем утреннике здесь играет папа Кости О. «В этом году, - рассказывает музыкальный руководитель А. В. Корнеев, - ребята в ожидании Деда Мороза выглянули в окно и увидели, что к нам на елку Дед Мороз идет прямо из леса по улице. Вот он подходит к детскому саду. Радости детей не было конца». Запомнился всем и праздник «Весенний лес». В подготовке и проведении его особенно ярко проявилось сотворчество педагогического коллектива и родителей.

Совместно разрабатывалась его программа, форма проведения. Празднику предшествовала немалая работа. Особенно много

выдумки проявили родители старшей группы. Незадолго до праздника на дверях детского сада появилось их обращение (объявление): «Всем, всем, всем! Для праздника «Весенний лес» требуются: Змей Горыныч (желательно о трех головах); группа детей и родителей, которые готовы стать благородными разбойниками; бесценные (не имеющие цены) сувениры, сделанные в домашних условиях. Праздник состоится в субботу при любой погоде».

И праздник, необычный, увлекательный, действительно состоялся. В нем приняли участие более 50 человек. Каждый шел по своему маршруту, где на извилистых тропах его поджидали неожиданности, чудеса. Какие? Об одном из них пятилетний Егор потом рассказывал так: «Мы шли, шли... осторожно, тихонько. Вперед послали разведчиков. Но вдруг из кустов выскочили разбойники. Схватили разведчиков, мы стали им помогать, а разбойники кричат: «Если покажете, что умеете из лука стрелять, – отпустим». Я в два воздушных шарика попал! Прицелился, раз – шарик и лопнул». Потом все вместе водили на поляне хороводы, делали смешных человечков. Было там и «чудо-дерево». Этот праздник заразил впечатлениями, радостными эмоциями и взрослых и детей на несколько недель.

Используются в «Колокольчике» и такие формы взаимодействия с родителями, как лекторий «Музыка и дети», устный журнал «Прекрасное пробуждает доброе», вечера вопросов и ответов и др.

В сотрудничестве с родителями вступают педагоги детского сада и в процессе работы по формированию личности ребенка, когда хотят улучшить психологический климат его в группе сверстников.

Так было, например, с Олей П. Девочка очень скромная, меланхоличная, она не могла найти контакт со сверстниками, держалась в стороне от них, детский сад посещала без особого желания. В группе сверстников популярностью не пользовалась (вошла в число непопулярных – изолированных детей по результатам экспериментальной игры «Выбор в действии»). Музыкальный руководитель детского сада обратила внимание на музыкальные способности ребенка. К художественной деятельности проявляли интерес и родители девочки. Они, по предложению музыкального руководителя, подготовили с дочкой дома кукольный спектакль, главную роль в котором играла Оля. По ходу спектакля она и пела своим чистым красивым голосом. Приготовили дома и один из

Гл. 6. Педагог – родители

персонажей кукольного театра. Спектакль удался. Успех окрылил девочку, вызвал интерес к ней сверстников. Ее охотно стали принимать в общие игры, к Оле постепенно приходила уверенность, у нее появились подруги; с большим удовольствием, чем прежде, она стала посещать детский сад.

Конечно, интересный опыт работы с родителями есть и в других детских садах. Здесь же мы хотели обратить внимание на «активное погружение» родителей в воспитательно-образовательный процесс, на совместные усилия, инициативность, творчество самих родителей в процессе взаимодействия, на ту особую позицию, которая отводится им при этом - не только и не столько помощника либо объекта коррекции в вопросах семейного воспитания, а равноправного соучастника общения. В звоне «Колокольчика» нам слышались чистые, прекрасные звуки не только сотрудничества, но и сотворчества.

Так хочется, чтобы они звучали чаще в наших детских садах. Ими, думается, будет наполнен детский сад будущего.

Обратим внимание читателя на еще одну возможную цель и средство общения с родителями – воспитательную, психотерапевтическую посредством искусства. Особая роль здесь принадлежит музыкальному руководителю, владеющему таким специфическим средством взаимодействия, как музыка.

...Мне посчастливилось: в числе моих учителей была А. В. Ке- неман – прекрасный педагог и музыкант, человек высокой культуры. Глубоко интеллигентный, принципиальный, человечный. Она поражала светлостью и остротой ума, оптимизмом, требовательностью к себе, глубокой, искренней озабоченностью о завтрашнем дне нашего дошкольного воспитания, которые не покидали ее до последних дней жизни.

Для нас, ее учеников, выпускников дошкольного факультета Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина, были радостны, значимы встречи с ней и после окончания института. Письма же ее и сейчас перечитываешь, когда пытаешься найти ответ на волнующий тебя вопрос. В одном из последних писем, уже на 9Г-м году жизни она писала: «14.V.84. ...Мне

6.2. О некоторых «секретах» успешного взаимодействия с родителями

хотелось бы вам сказать еще об одном вопросе... о влиянии музыкального руководителя на личность родителей. Музыка можно много сделать. Тут хороши беседы музыкального руководителя и его исполнение для них музыкальных произведений. Может быть, люди поймут, что не только еда и вещи – главное в жизни, а интересы другие, чем живут умные, эмоционально воспитанные люди... Ведь дети в семье (часто) только питаются и одеваются и смотрят тот же телевизор, воздействующий на их чувства и ум».

◆-----

Итак, мотивы и формы взаимодействия педагога дошкольного учреждения с родителями разнообразны. Но всегда ли успешно оно? Почему не каждый воспитатель, вступивший в общение с родителями, достигает цели? В чем здесь секрет?

6.2. О некоторых «секретах» успешного взаимодействия с родителями

Мы не беремся здесь раскрыть все «секреты» успешного общения с родителями (это, наверное, дело будущего, предмет особого разговора). Пока же поговорим о некоторых из них, уже известных.

Как на важное условие успешности взаимодействия с родителями специалисты указывают на наличие у педагога *внутренней готовности действовать совместно с семьей* и желание найти подход к родителям.

Найти подход к членам семьи ребенка невозможно практически, если воспитатель не знает, чего ждут, хотя бы получить от общения с ним родители.

А действительно, чего они ждут? Представим себя на их месте. Прежде всего, ведь хочется быть уверенным, что к твоему ребенку относятся хорошо, с теплом, пониманием. И родители наших воспитанников тоже этого ждут в первую очередь. Именно хорошим отношением к детям обуславливается обычно доверие и уважение к воспитателю детского сада.

¹ Письма из архива автора.

Гл. 6. Педагог – родители

Вместе с тем проведенное нами анкетирование родителей свидетельствует, что далеко не все воспитатели наших детских садов оправдывают их социальные ожидания. Большинство опрошенных хотело бы, чтобы воспитатель их ребенка изменился. В чем? *Каких перемен ждут родители?* Вот основные их пожелания, высказываемые наиболее часто: «быть добрее к детям», «более внимательными», «любить детей», «быть более отзывчивыми», «понимать детскую душу, учитывать их индивидуальность», «уважать в них маленького человека» и др. Наиболее часто эти пожелания исходят от мам и бабушек, нежели от отцов. Вместе с тем последние чаще представителей женского пола выражали ожидания в более высокой эрудированности, чувстве юмора, жизнерадостности, в большей строгости, требовательности, терпимости воспитателя.

Но и мамы, и папы прежде всего хотят внимания педагога к своему ребенку, проявления теплого, доброжелательного отношения. Тревога родителей, их недоверие, настороженность, как правило, проходят, когда они убеждаются в присутствии этих качеств во взаимоотношениях педагога с их сыном или дочерью.

ф.-----

Воспитатель З. С. И-ва (стаж педагогической работы – 15 лет) рассказывает: «Мама Оли П. с очень большим недоверием относилась к нам, воспитателям. Особенно это было видно вечером, когда она забирала своего ребенка. Она нервничала, дергала ребенка, взволнованно спрашивала его: «Почему опять грязная? Что, за тобой не следили? Скажи мне, кто тебя обижал?» и т. п. Здоровалась сквозь зубы. На вопрос: «Чем вы недовольны?» последовало много неодобрительных высказываний в мой адрес («Вы не следите за ними», «Их здесь обижают, а вам все равно!», «Моя дочь не хочет идти в детский сад» и т. п.). Мама Оли была не права.

Дочь ее с удовольствием посещала детский сад, каждое утро с радостью подбегала ко мне, делилась своими переживаниями, новостями. Разговор с мамой не повлиял на наши хорошие взаимоотношения с девочкой. Стала как-то ревностно наблюдать за их проявлениями и Олина мама. В один вечер, когда Оля не хотела уходить из детского сада домой, мать сказала ей: «Ну, что ты, Олеч

6.2. О некоторых «секретах» успешного взаимодействия с родителями

ка, ведь вы же с воспитательницей не друзья!» «Вы ошибаетесь, – спокойно вмешалась я. – Мы с Олечкой всегда были друзьями», – и погладила ребенка. Девочка прижалась ко мне поближе.

С той поры неодобрительных высказываний в свой адрес я не слышала. Наши взаимоотношения в корне изменились.

----- ф -----

Итак, не будем забывать: *родители ждут от воспитателя проявления доброты, внимания, любви к своему ребенку.* И важно оправдать их ожидания, более того, показать, «продемонстрировать» эти чувства. Те, кто владеет этими «секретами», пользуется ими, – у того больше надежды на чувство доверия родителей к себе. А без этого трудно, почти невозможно, рассчитывать на успешное взаимодействие с ними.

Далеко не сразу, однако, удастся добиться желаемого в общении. Покинуть цель, отойти от нее? Если вы уверены в ее важности, убеждены, что другого выхода нет, этого делать не стоит, а вот сменить формы, средства взаимодействия с родителями, отодвинуть беседу к более подходящему случаю – такие приемы помогают многим.

----- ф -----

Делится опытом Н. Я1., музыкальный руководитель с 23-летним стажем работы: Если родители в ответ на просьбу, выраженную в записке или по телефону, отвечают, что «это не мое дело», обязательно стараюсь с ними лично побеседовать, где шуткой, где построже – по-разному. Бывает вначале в штыки воспринимают, а потом все же соглашаются со мной, становятся единомышленниками. В разговоре стараюсь подчеркнуть важность дела, по поводу которого обращаюсь с просьбой к родителю.

----- ф -----

Воспитатель ежедневно общается с родителями – с одними чаще, с другими реже. И каждый из них требует особого внимания, специфического подхода. Одни нуждаются в советах, помощи в самообразовании по вопросам воспитания; другие – в коррекции (пьянствуют родители, не уделяют должного внимания детям, проявляют жестокость к ним (есть, к сожалению, и такие). У третьих есть чему поучиться и самим, с ними уже сегодня хорошо бы вступить

Гл. 6. Педагог – родители

в сотрудничество (еще лучше в сотворчество). Их взаимодействие с вашими воспитанниками, безусловно, обогатит, а может быть, даже восполнит недостающее пока. Различаться будут форма, содержание общения с каждым родителем.

В одних случаях могут успешно применяться прямые способы общения (объяснение, показ, совет и т. п.), в других – косвенные (воздействие через других лиц, соответствующую организацию совместной деятельности и т. д.), но они будут оптимальными. Советуем, кстати, чаще прибегать ко вторым – они дают положительный эффект и при разрешении напряженных проблемных, конфликтных ситуаций. Приведем пример.

Готовились к празднику. Так как дети в группе болели (ветряная оспа), танец готовили со всеми девочками, чтобы перед праздником выступили шесть человек. Так и было объяснено детям.

Незадолго до праздника Наташа заболела, вернее, бабушка решила подержать ее дома, чтобы девочка не заразилась ветряной оспой. А в сад ее привели за один день до праздника. Естественно, что девочка не была включена в танец – прошло много времени, и Наташа не помнила движений.

Пришел праздник, веселый, красивый, долгожданный, но всем испортила настроение Наташина бабушка, устыдив нас в непедагогичности: мы, по ее словам, ранили Наташу. Пришлось долго беседовать с бабушкой, объяснить специфику нашей работы. Предложила Наташиной бабушке прийти на групповое занятие, на индивидуальные занятия с детьми. Бабушка не заставила себя упрашивать: пришла после праздника через два дня и посещала занятия регулярно два раза в неделю почти месяц. Она увидела всю нашу работу, заметила трудности в работе с детьми. Своё отношение к нам изменила, благодарила за то, что мы пригласили ее посмотреть занятия. Теперь Наташа без серьезных уважительных причин не пропускает детсад». (*Музыкальный руководитель Н.К., образование музыкально-педагогическое, стаж работы 7 лет.*)

Использованный в данной конфликтной ситуации метод опосредованного воздействия – приглашение понаблюдать ежедневную работу с детьми, ознакомиться с системой ра

6.2. О некоторых «секретах» успешного взаимодействия с родителями

боты по музыкальному воспитанию – дал возможность взрослому (бабушке) самостоятельно изменить свою позицию, оценку поведения музыкального руководителя, ситуации в целом. Успеху в решении конфликтной ситуации способствовала и *корректность проведенного собеседования, проявление доверия, уважения к бабушке воспитанницы детского сада со стороны музыкального руководителя*. Мы ничего не изменили в описанной педагогом ситуации. Вместе с тем, предлагая эту и другие проблемные конфликтные ситуации, мы рассчитываем, что читатели найдут и свои, не менее интересные (а может быть, и более удачные) возможные способы их решения и предупреждения. Так, в данном случае конфликт, возможно, и не возник бы, прояви педагог больше изобретательности в процессе создания у каждого участника утренника (и гостей) праздничного настроения, внимания к девочке; если бы поведение музыкального руководителя и воспитателя в большей степени учитывало социальные ожидания родителей, бабушки Наташи. Вспомним, ведь именно выражение доброжелательности, внимательности, уважения к ребенку, учета его индивидуальности так ждет каждый из них.

Воспитатель должен уметь по-разному общаться с родителями и в часы утреннего приема, и в часы, когда детей забирают домой, и при проведении доверительной беседы, родительского собрания, консультаций с родителями, приобщаясь к их опыту воспитания, сотрудничая с ними при подготовке и проведении утренника, спортивного праздника в детском саду, вечера вопросов и ответов, совместного похода.

Важно, чтобы педагог умел сообщить родителям приятную информацию о ребенке и, если в этом возникла потребность, об отрицательных моментах его поведения. Последнее особенно сложно, требует большой осторожности. Здесь воспитатель не должен ограничиваться тем, что просто поставит родителей в известность о поведении их сына (дочери), которое должно огорчить, взволновать («Олег се

Гл. 6. Педагог – родители

годня очень плохо вел себя. На прогулке детей песком обсыпал, не слушается...», «Ей (вашей дочке) говори – не говори: стоит и молчит. Никогда правильно ничего не делает. И на занятии слова из нее не вытянешь...» и т. п.).

Последствия негативной информации часто выходят за пределы непосредственных реакций родителей. Портится не только настроение, разрушается большее – система взаимоотношений между педагогом и родителем, рождается своеобразный психологический барьер-мотив, препятствующий общению.

Ко мне в группу ходил Сережа С. Семейная микросреда у ребенка неблагополучная, чрезмерные требования предъявлялись к нему со стороны отца (задерживание) и матери, очень неуравновешенной женщины. Мальчик был нервным, с детьми не делился, постоянно приходилось «гасить» его конфликты со сверстниками. Он часто отбирал у детей игрушки, а если это ему не удавалось – тут же плакал, лез в драку или отходил в сторону. Он очень любил ласку, и я с ним сладила, а вот отношения со сверстниками... Я много беседовала с его мамой наедине, подсказывала, советовала, как ей лучше строить взаимоотношения с сыном, как и какие требования предъявлять к нему дома. Но она мало прислушивалась к моим словам. И чем дальше, тем труднее становилось, видимо, ей с ним. Не клеились и его взаимоотношения с детьми. Я старалась лишний раз не травмировать, не наказывать его, иногда просила детей уступать ему.

Но вот вопрос о Сереже был поднят на родительском собрании, где говорилось об индивидуальном подходе к ребенку. Воспитатель объяснила, в чем он выражается. Выступили и родители. Они говорили о важности воспитания таких черт в ребенке, которые бы помогли ему жить в коллективе, об опасности применения в отношении к ребенку политики «кнута и пряника».

Хотя родители высказывали свои собственные суждения в выступлениях, но после этого собрания мать Сережи весь свой пыл и негодование перенесла на меня. Она обратилась к заведующей, и мальчика перевели в другую группу, подготовительную. Здесь началась трагедия для ребенка и нас – воспитателей. Сережа шел в мою группу, а мать тащила его в другую. Прошло не меньше

6.2. О некоторых «секретах» успешного взаимодействия с родителями

месяца, пока Сережа смирился со своим положением. Но во время прогулок на участке он все равно тянулся к нам.

На следующий год моя группа стала подготовительной, и Сережа был счастлив, что попал снова в свою группу. Мать же по-прежнему, видимо, испытывала неприязнь к нам, не разговаривала с воспитателем, не посещала родительские собрания. (Н. К-но. воспитатель, образование среднее специальное, педстаж 28 лет.)

Описанный конфликт – еще одно свидетельство того, как нелегко порой установить контакт с родителями даже опытному педагогу, владеющему приемами педагогического общения с детьми, как пагубно возникший психологический барьер между родителями и воспитателем может сказаться на ребенке.

В чем же причина неудачи взаимодействия педагога с родителем в этом случае? Мы не будем здесь подробно анализировать данную конфликтную ситуацию, все причины конфликта. Остановимся лишь на одной из них – игнорирование воспитателем важного условия успешного общения, суть которого в следующем: *трудно, почти невозможно заставить согласиться кого-либо с вами, если вы нанесли удар по чувству собственного достоинства.* Это скорее вызовет желание нанести ответный удар, нежели изменить собственное поведение, мнение. Если вы хотите что-то доказать, в чем-то убедить (переубедить) людей, это следует делать тонко, тактично, не ущемляя чье-либо самолюбие, самоуважение. В данном случае этого не было сделано. Более того, привлечение других родителей, людей посторонних, незнакомых (или малознакомых) к решению проблемы, чего вряд ли хотела мать Сережи, публичное осуждение ее как матери-педагога усилило ответную негативную реакцию, вызвало протест. Как все это оказалось далеким от цели взаимодействия!

Как же общаться воспитателю с родителями, чтобы психологический барьер между ними не возникал, чтобы их взаимодействие вызывало обоюдное удовлетворение?

Попытаемся проанализировать свое взаимодействие с родителями. Ведь, как правило, мы выступаем здесь не «на рав

Гл. 6. Педагог – родители

ных». Мы берем обычно на себя роль «эксперта», который все лучше знает и имеет право наставлять, поучать родителей. Правы ли мы? Действительно, воспитатель – человек, имеющий специальное педагогическое образование, а часть родителей наших воспитанников имеет пока еще недостаточно высокий уровень общей культуры и небогатый запас психолого-педагогических знаний. Но ведь и у родителей есть свои преимущества. Ведь именно семья, с ее интимно-личностными связями способна, как никакой другой социальный институт, обеспечить ребенку эмоциональную защищенность, переживание чувства самоценности своего существования.

Возникающие здесь, в семье, интимно-личностные отношения имеют исключительно важное значение для психического развития человека и не только в детские годы. Немало ценного в народной педагогике.

Ни семья, ни детский сад не могут заменить друг друга. Необходима преемственность семейного и общественного дошкольного воспитания.

Важным условием осуществления такой преемственности является переосмысление своей роли, роли воспитателя, создание атмосферы доверительности во взаимоотношениях с родителями. Мы ведь с родителями – *партнеры* в общем, нелегком и важном деле. И воспитатель, и родители озабочены общей целью; физическое и психическое развитие ребенка должно протекать нормально, он должен чувствовать себя счастливым человеком. И воспитателю, и родителям следует начинать с веры в ребенка, в его возможности. Воспитатель должен не обвинять родителей в отсутствии успеха в деятельности ребенка или значимых с точки зрения первого качеств у их ребенка, а помочь им, прежде всего реализовать педагогический потенциал семьи. *Успешным партнерство может быть только при наличии взаимоуважения и доброжелательности.*

Конечно, родители разные. Есть такие, кто сам проявляет инициативу в общении, корректен, тактичен. Но и здесь могут быть свои сложности.

6.2. О некоторых «секретах» успешного взаимодействия с родителями

Так, родители нередко эмоционально реагируют на новые, необычные явления в поведении своих детей, не соответствующие родительским представлениям о «хорошем» ребенке. Их интересует, насколько типично такое поведение, возрастные ли это особенности или отклонения, насколько серьезны они. Обращения родителей в таких случаях часто полны тревоги, обеспокоенности. Здесь целесообразно заметить родителям, что у всех детей есть свои проблемы, что наблюдаемое явление типично (если речь идет о возрастных особенностях), доступно объяснить, с чем оно связано, дать примеры адекватных реакций на подобные проявления детей. Уже одного объяснения порой бывает достаточно, чтобы снять повышенную тревожность родителей, изменить их отношение к детям.

Своим обращением, вопросом некоторые родители хотят утвердиться в верности своей тактики по отношению к ребенку, получить ответы на вопросы: «Правы ли мы?», «Мы – хорошие воспитатели?» Такие обращения следует приветствовать. Они являются показателями не только родительских педагогических поисков, но и признания вашего авторитета как специалиста. Грамотным поведением, разумным советом вы сможете его поддержать, возможно, и увеличить, а главное, сблизить педагогические позиции, помочь и родителям, и ребенку.

Если вопрос, с которым родитель обратился к вам, сложен и вы не можете сразу дать на него ответ, глубина и полнота которого удовлетворила бы собеседника, то не стоит отделяться общими фразами. В таких ситуациях лучше честно признаться, что пока не готовы ответить на этот вопрос, но обязательно вернитесь к нему, обсудите совместно после обращения к специальной литературе по интересующей проблеме. Возможно, что уместным окажется и приглашение для беседы, консультации родителей в детский сад специалиста.

Не следует бояться, что такое поведение подорвет ваш авторитет. Напротив, оно лишь еще раз подтвердит ро

Гл. 6. Педагог – родители

дательское мнение о вас, как человеке честном, небезразличном к детям, серьезно относящемся к родительским заботам, тревогам.

Важно не оставить родителей без ответа, внимания, предложить им ключи к решению значимых для них проблем. И, конечно же, ни в коем случае не давать основания своим поведением зародиться мысли, чувству, что общение с ними для вас обременительно, в тягость, «вам не до них». Лишь проявляя внимательное, уважительное отношение к родителям, можно наладить с ними контакт, вызвать желание к сотрудничеству. Это условие успешного общения воспитателю необходимо соблюдать даже тогда, когда родители делают несправедливые упреки, проявляют бестактность, негативные эмоции в его адрес. Ведь не исключено, что подобное поведение родителей вызвано их плохим настроением, неудачами, неприятностями сегодняшнего дня, невысокой культурой. Но каковы бы ни были причины таких проявлений, воспитателю следует сдерживать обиду, желание ответить грубостью на грубость, упреками на упреки.

Создать атмосферу взаимоуважения, вызвать расположение к себе воспитателя нередко помогают, казалось бы, мелочи – знание имени и отчества (имени) каждого родителя, бабушки и дедушки, братиков и сестричек своих воспитанников, широкое использование этих знаний в процессе непосредственного общения, искренняя улыбка, доброжелательный взгляд при встрече, беседе, совместной деятельности.

Успешность взаимодействия воспитателя с родителями возрастает, когда он научается ставить себя на место родителя. Это помогает ему, например, с большей точностью предположить, захочет ли конкретный родитель услышать от него ту информацию, которую он намеревается ему сообщить, какие формы, средства ее подачи окажутся наиболее приемлемыми для этого, какова будет реакция на сообщение.

Большое внимание в овладении искусством общения психологи придают умению слушать собеседника. Овладение

6.2. О некоторых «секретах» успешного взаимодействия с родителями

этим сложным умением помогает каждому и, конечно же, воспитателю.

Имеющиеся исследования, жизненный опыт свидетельствуют о важности владения педагогом и рядом других умений общения. В беседе с родителями о ребенке прежде всего следует раскрыть какие-либо положительные черты, а лишь затем неприятную информацию. В таком случае воспитатель может рассчитывать на расположение к себе родителей и доверие к своим советам и замечаниям. Положительное воздействие на родителей оказывают любые ссылки на высказанное (или даже подразумеваемое) ими мнение (типа «вы в прошлый раз верно заметили...»). Такие ссылки помогают подготовить основу, «посадочную площадку» для последующих сообщений уже негативного характера о поведении, личностных проявлениях ребенка. Их ценность в том, что ими педагог как бы дает понять (либо напоминает): «Мы вместе – одна команда, я к вашим советам прислушалась, от вас ожидаю того же». В установлении желаемого контакта с родителями помогают и готовность первому извиниться (если ты не прав), опередить критику самокритикой, вовремя промолчать, предложить пути сближения.

Предоставляя возможность человеку выговориться, высказать «наболевшее в душе», мы уже в определенной степени облегчаем его эмоциональное состояние, снимаем долю напряженности. *Внимательно выслушать собеседника – это одна из форм проявления уважения к его личности.* Конечно, быть внимательным не так просто – слушание предполагает сосредоточение, концентрацию внимания на слушателе, его сообщении, заботах, тревогах, а между тем ведь так много и своих нерешенных еще проблем.

Однако владеющий искусством слушать воспитатель имеет ряд преимуществ. Он может относительно быстро отделить главную суть содержания обращенной речи от второстепенной, определить значимость сообщаемой информации, предположительные мотивы самого обращения к нему,

узнать и о некоторых личностных и индивидуально-типологических особенностях своего собеседника. Ведь педагог воспринимает не только смысл обращенной речи, но и ее выразительные средства – интонацию, темп, паузы. Не оставляет без внимания мимику и пантомимику говорящего.

Эффективность взаимодействия воспитателя с родителями определяется в значительной степени его умением *строить свое общение*, ориентируясь не на «усредненного» родителя, а на *конкретных родителей* его группы, их индивидуальные особенности, культурный и образовательный уровни, знания в области педагогики и психологии, интересы, способности. Познанию этих особенностей в значительной степени может способствовать неформальное общение с родителями во время посещения семьи ребенка, совместно с родителями проводимые вечера отдыха, КВН, развлечения, клубная работа...

Сделав детский сад дошкольным учреждением, открытым для родителей, мы значительно увеличим возможности не только для взаимного познания, но и для сотрудничества и сотворчества.

Воспитателю, в совершенстве владеющему искусством общения, авторитетному, умеющему избрать соответствующую конкретной цели, ситуации, форму воздействия на родителей, удастся не только найти в лице последних своих активных союзников в решении важных воспитательных задач, но и оказать положительное воздействие на внутрисемейные отношения.

Овладение искусством общения с родителями поможет реализовать в жизнь дошкольного учреждения принципы гуманизации и демократизации, с которыми мы связываем наше будущее.

Практическая страничка

• **Что вы можете сказать о своем общении с родителями?**

Удовлетворены ли вы им? Что помогает вам «ладить» с родителями?

Возможно, в вашем общении с родителями бывают и неудачи. Проанализируйте подробно одно из таких взаимодействий. Что помешало достичь цели, желаемого результата? Были ли вы достаточно внимательны к собеседнику, тактичны, терпимы к нему? Давало ли ваше поведение основание родителю быть уверенным: «Несмотря на то что не все гладко пока еще у моего ребенка и вы сегодня огорчены этим, в глубине души у вас царит чувство доброжелательности к нему, теплота»? Не скрывайте от родителей «за семью печатями» свою любовь к детям и в дальнейшем.

• **Часто ли вы обращаетесь к специальной литературе по общению?** Рекомендуем не оставить без внимания такие книги, как:

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987; *Семья в психологической консультации* / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1989; *Кроник А., Кроник Е.* В главных ролях: вы, мы, он, ты, я. М., 1989; *Мелибруда Е.* Я – ты – мы / Пер. с пол. М., 1986; *Карнеги Д.* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Пер. с англ. Киев, 1989; *Котырло В.Н., Ладывир С.А.* Детский сад и семья. Киев, 1984; *Толстых А.В.* Наедине со всеми: о психологии общения. Мн., 1990; *Гиппенрейтер Ю. Б.* Общаться с ребенком. Как? М., 1995; *Лютлова Е. К., Монина Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб., 2003; *Сень-ко Т. В.* Психология взаимодействия: В 2 ч. Диагностика и коррекция личностного поведения. М., 1998. 4.2.

Думаем, в них вы найдете для себя немало полезной информации. Возможно, она заинтересует и родителей.

• **Есть ли для вас «трудные родители»?** Кто, какие они? Достаточно ли хорошо вы знаете этих и других родителей своих воспитанников? Каковы их интересы, способности, характер, темперамент? Возможно, знание этого поможет вам преодолеть трудности во взаимодействии с ними. Попробуйте отыскать и тех, с кем можно уже сейчас вступить в сотрудничество, сотворчество. Продумайте возможную платформу для этого.

• **Достаточно ли хорошо вы знаете микроклимат семей детей своей группы?** Не сказывается ли он отрицательно на личности ребенка?

Возможно, необходимо изменить и ваше отношение к родителям некоторых воспитанников, в чем-то компенсировать дефицит тепла их семейного очага.

Для изучения родителей, их взаимоотношений с детьми советуем использовать не только посещение на дому, беседы, анкеты

Гл. 6. Педагог – родители

рование, но и детские рисунки (например, на тему «Моя семья» и др.). Грамотному применению их как диагностического средства поможет знакомство читателя со специальной литературой, например: Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Стопина. Л., 1987. Гл. 7; Паныко Е. А. Детские рисунки как средство изучения микросреды ребенка // Генетические проблемы социальной психологии. Мн., 1985; Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка. М., 1991.

Глава 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

7.1. Если климат благоприятный

Хотели бы вы поменять место своей работы, перейти работать в другой детский сад? Ответы на этот вопрос вряд ли будут однозначны. Наверное, среди читателей найдутся такие, которые бы сделали это без особого сожаления. Согласием ответила на этот вопрос и часть педагогов детских садов в ходе специально проведенного нами опроса. Причем среди них были как воспитатели с относительно высоким, так и с низким уровнем удовлетворенности работой. Вот ответы некоторых из них.

Скорее всего я бы перешла. Хочу, чтобы работалось интересно, с огоньком, чтобы было много заинтересованных в деле людей. (Воспитатель Н. И. Е-ва.)

Да. Завидую людям, в коллективе которых царит дружелюбие, взаимопонимание, нет кляузничества и зависти... Скучно. Хочется яркого, нового, веселого. (Воспитатель Ш-ко Ж. В.)

Да! Не устраивают межличностные отношения между сотрудниками. Все время какие-то склоки. (Воспитатель Т. С. Н-во.)

Однако есть и такие, кто, получив реальную возможность для этого (например, квартиру в новом районе), не намерен покидать старое место работы. Почему? Что их сдерживает? Не надежда ли работать в коллективе, где психологический климат будет более благоприятным? Не отношения ли в своем коллективе, единение его членов так

высоко ценят те, кто даже порой в ущерб своему времени не хочет сменить его на другой?

Трудно определить все мотивы поступков каждого (да и не беремся мы за это), но одно ясно — человеку важен психологический климат. Понятием «социально-психологический климат» обозначают систему отношений членов коллектива друг с другом, которая включает не только психические реакции, но и общественные отношения людей. Те и другие составляют содержание межличностных отношений в коллективе¹.

В каждом детском саду свой психологический климат. Но есть, наверное, и какие-то общие черты, отличающие коллективы с благоприятным психологическим климатом. Попробуем выделить некоторые из них. Приглядимся к таким коллективам повнимательнее.

Специально проведенные исследования показывают, что группа школ, имеющих лучшие результаты, превосходит группы с более низкими результатами по всем показателям психологического климата. Аналогичные данные были получены нами при изучении педагогических коллективов дошкольных учреждений. Самое большое различие было в особенностях общественного мнения педагогических коллективов и в личности руководителей детских садов.

Педагогические коллективы с благоприятным психологическим климатом отличали сформированность общественного мнения в них, взаимоуважение, единство позиций.

Одно из важнейших социально-психологических свойств коллектива — его *сплоченность*. Ее значимыми показателями являются теснота психологических связей, удерживающих членов коллектива вместе, спаянность, стремление работать сообща. Педагогические коллективы дошкольных учреждений с благоприятным психологическим климатом отличаются высокими показателями сплоченности. Приведем несколько высказываний педагогов о коллективе одного из таких дошкольных учреждений г. Минска:

¹ Бойко В. А., Ковалев А. Г., Панферов В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. М., 1989. С. 10.

Детский сад привлекает своей атмосферой, домашностью, теплом. Я здесь уже больше двадцати лет работаю, на моих глазах складывался коллектив. Приходят молодые — их всегда представляют на педсовете, с традициями знакомят. Праздники, юбилеи всегда вместе отмечаем... Много путешествуем вместе, ходим в походы с мужьями, выставки интересные стараемся не пропустить. Сами ходим — потом и детей ведем. В конкурсах художественной самодеятельности участвуем, призы завоевываем и на спортивных соревнованиях в Ракове. Заведующая всегда с нами, увлекает. Не помню такого случая, чтобы с нами не ездил — и участвует, и болеет за нас...

Я в детский сад иду, как в родной дом. Меня с радостью встречают здесь не только дети, и я всем рада. Поэтому я не ухожу, хотя сейчас и далеко стало ездить. Боюсь другого. Самое главное — нет никаких сплетен, наушничества, что очень страшно; люди доброжелательные друг к другу... Есть у нас няня с тяжелой судьбой, непростым характером. Лежала в больнице — горе у нее было. Мы к ней все ходили во главе с заведующей, детские рисунки приносили... Она была тронута. Потом она переехала и перешла в другой детский сад, а сейчас вновь к нам вернулась — уважение у нас к себе чувствовала. Это ведь так важно каждому.

Здесь радость и горе могут разделить. Недавно Таня Р. приходила — наша воспитательница (она сейчас в декретном отпуске). Принесла торт — окончила институт. Мы переживали за нее, старались помочь (она дипломную работу писала — на «отлично» защитила). Поздравили ее; и она рада, и мы.

У нас как-то по-домашнему. Много мастерим. Все что-то придумываем, не любим сидеть без дела. На аукционе недавно за свои «творения» приличную сумму заработали — перечислили в фонд милосердия.

> -----

Сплоченность, психологическое единение членов педагогического коллектива играет важную роль. Р. Х. Шакуров¹, исследовавший проблемы руководства педагогическим коллективом, отмечает, что важное значение в организации

¹ Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.

сплоченности педколлектива имеют: 1) коллегиальность в работе и нравственно-коммуникативные качества, выражающие отношение к людям (умение воздействовать на личность через коллектив, советоваться, прислушиваться к критике, замечать положительные качества в окружающих, доброжелательность, теплота); 2) умение оказывать квалифицированную методическую помощь педагогам; 3) умение регулировать межличностные отношения в коллективе. Обращает на себя внимание и такая особенность педагогических коллективов с благоприятным психологическим климатом – руководители их влияют на сплоченность преимущественно опосредованно, например путем оптимизации деловых и межличностных отношений между его членами, условий их деятельности. Важное внимание руководители таких коллективов уделяют *совместимости и срабатываемости людей*. Вот что об этом говорят заведующие детскими садами – «мастера»:

Очень большое внимание обращаю на психологическую совместимость при подборе воспитателей, воспитателя и няни. Если человек с радостью идет на работу, то так хорошо, и на детях это очень сказывается. Если нет совместимости, взаимопонимания – плохо и воспитателям, и детям, и родителям. Уже знаешь это и стараешься учитывать. Даже часто именно это ставишь на первый план... Вот, например, вернулась воспитательница Н. А. из декретного отпуска. Хорошая, опытная. «Я пойду работать в свою группу», – заявляет. Желание естественное, но в тот период нецелесообразное: и дети, и родители уже привыкли к другому педагогу. Я должна была бы нарушить уже сложившийся там хороший микроклимат. Мне пришлось с ней долго беседовать доверительно, убеждать. Раскрыла положительные и негативные стороны ее нового положения, преимущество работы с будущей напарницей (хотелось, чтобы она в младшую группу пошла). Удалось все же убедить. Мне пришлось и с воспитателем младшей группы поработать, поговорить, прежде чем к ней в пару Н. А. поставить. Потом они обе были довольны.

Очень важно подобрать в пару не только воспитателей, но и няню к воспитателю. Некоторые воспитатели дружат с няней.

есть «за» и «против». «За» – общая линия поведения, понимание, конфликтов почти не бывает. Но есть и «против» – воспитателю при таких дружественных взаимоотношениях нередко трудно тон изменить, потребовать, когда вынуждают обстоятельства. Но хуже, когда нет союза. Как сблизить их друг с другом? Некоторые няни очень скрупулезно относятся к работе, авторитарны и претендуют на роль воспитателя... В яслях подобрались такие няни и воспитатели, что там, как в родном доме, очень тепло. Няня и «зайчиков» выпечет – для угощения деткам, переживает за их успехи, играет, поет с ними... Этот вопрос там легче удастся решать, а в садовых группах пока не у всех так получается. Труднее здесь такие проблемы решать. А надо.

Как же определить, кто в коллективе совместим, у кого есть срабатываемость, у кого она отсутствует? Что означают эти понятия? Совместимыми считают тех людей, которые в известном смысле неделимы (один не может быть без другого), автономны (в смысле внутреннего самоуправления). *Совместимость* является условием возникновения межличностных симпатий и одновременно результатом установившихся положительных взаимоотношений. Главный его компонент – субъективная удовлетворенность. Совместимость людей прямо не связана с продуктивностью в отличие от срабатываемости, где она может быть главным и непосредственным компонентом. *Срабатываемость* есть эффект сочетания, взаимодействия индивидов, который показывает максимально возможную успешность (в совместной работе) при минимальных энергетических затратах (на деятельность и взаимодействие), на фоне значительной субъективной удовлетворенности совместной работой (ближе к средней) и высокой адекватности взаимопонимания¹.

Достоинства этих качеств, наверное, оценили многие воспитатели. Радость от присутствия совместимости, срабатываемости и горечь, когда этого нет, переживают и педагоги, чей стаж работы и не так уж велик.

¹ Социальная психология: История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С.Кузмина, В.Е.Семенова. Л., 1979. С. 166 – 168.

Важно то, с кем ты работаешь, — делится своими мыслями, чувствами К. В. — Мне нравится, что наша работа разнообразна. В этом двойной смысл вижу. Все должны уметь все делать, быть универсалами. Но ведь важно и как! Надо, чтобы два воспитателя в группе с детьми работали. У меня изобразительная деятельность слаба, плохо рисую. Схему иногда дам детям и стараюсь стереть поскорей. Человек не может все хорошо, на высшем уровне делать. А вот у напарницы моей Н. И. как раз это-то (рисование, лепка с детьми) особенно хорошо получается! Она вся в творческом замысле. Принесет материал природный — раз, два — и готово! И детей ей легко этому учить. «Вот как у тебя здорово получается», — говорю. А она мне: «Я сразу в тебя влюбилась». Хорошо с ней работать. Мы уходили поздно из детского сада.

А с другой я не смогла. Спрашивает: «Что тебе заведующая говорила?» Я сказала: «Похвалила меня за то, что я владею коллективом». «Ну вот, а я все силы отдаю...»

И не спросит, что я делаю и как добиваюсь успеха. (К. В., незаконченное высшее образование, педагог — 5 лет.)

-----ф-----

Создание совместимых срабатываемых триад (воспитатель-воспитатель-помощник воспитателя (няня)) для работы с конкретной группой детей детского сада — один из путей оптимизации психологического климата в педагогическом коллективе. В детских дошкольных учреждениях с благоприятным психологическим климатом такие триады не редкость. Немаловажно и то, что удовлетворенность своим трудом членов педагогического коллектива, работающих вместе с коллегой, помощником воспитателя, с которым возникает психологическая совместимость, срабатываемость, выше, нежели когда эти качества отсутствуют.

И еще: успех в создании благоприятного психологического климата в коллективе сотрудников детского сада скорее приходит к тем заведующим, которые в своей деятельности не только исходят из требований, предъявляемых к ним обществом в целом, но и ориентируются на то, чего ждут от них непосредственно окружающие их люди — воспитатели, технический персонал и др. Важным является и то, чего ждет от своей работы сам руководитель.

Опрос показывает: заведующему дошкольным учреждением, по мнению воспитателей, в первую очередь необходимы нравственно-коммуникативные качества: чуткость, отзывчивость, внимательность по отношению к сотрудникам детского сада, доброжелательность, тактичность. Высокие требования предъявляются к их профессионально-деловым качествам, более низкие — к административно-организаторским.

Уважением, признательностью пронизаны оценки заведующих, отвечающих социальным ожиданиям педагогов.

◆-----

«У нашей заведующей есть чему поучиться, — характеризует педагог Т. М. М-ва руководителя детского сада № 445 г. Минска В. А. Бань. — Она очень внимательный человек не только по отношению к воспитателям, но и к няням, поварам, родителям. Когда с ней работаешь, не чувствуешь граней должностных различий, нет страха перед вышестоящим руководителем. Войдет в группу и обязательно настроение поднимет, зарядит с утра своей положительной энергией. И работать хочется. Очень чувствительна к новому. Но не слепо всему следует, а смотрит, что реально можно сделать для своего детского сада. Поддерживает желание работать по-новому. Защищать, отстоять может — люди это ценят. Четко знает, чего хочет. Коммуникабельная, ко всем ключик найдет. Если какое важное дело, не только приказы пишет, а посильное участие всегда сама в нем принимает: окопать деревья, вскопать огород, например. Когда коллективом отмечаем праздники, не боится на себя комические, смешные роли брать или отрицательные. Очень корректна с родителями, умеет с ними ладить, в своих союзников обращать. Многие к нам в детский сад стремятся попасть».

Сами заведующие придают наибольшее значение профессионально-деловым и административно-организаторским качествам и намного ниже, чем воспитатели, оценивают значение нравственно-коммуникативных качеств руководителя.

Особенно нежелательны для заведующих, по мнению воспитателей, такие качества, как грубость, несправедливость, вспыльчивость, субъективизм в оценке труда воспитателей, мстительность, невнимательность к людям, безынициативность, лицемерие, высокомерие, бестактность, плохие организаторские способности, слабые знания.

Эти выводы подтверждаются и результатами контент-анализа портрета педагогического коллектива, данного воспитателями детских садов.

Наша заведующая относится ко всем свысока. За любую мелочь, не разобравшись, начинает кричать. И даже если она была не права, то никогда не извинится. Нам теперь даже не верится, что на работу можно идти с желанием, хорошим настроением... Я бы хотела работать в более спокойном коллективе, где бы нас ценили и относились с уважением и доброжелательно. (К. А., незаконченное высшее образование.)

Наша заведующая как человек хорошая, веселая, заводная, но как руководитель... Что можно говорить о специалисте, руководителе, который имеет сегодня среднее специальное образование, а большинство воспитателей – высшее? (Г. Б-нъ, незаконченное высшее образование.)

◆-----

Повышенная чувствительность воспитателей к проявлению нравственно-коммуникативных качеств, культуры общения со стороны заведующей связана в определенной степени и с составом педагогического коллектива детского сада. В него входят, за редким исключением, одни женщины, с присущими им повышенной ранимостью, эмоциональностью, импульсивностью и т. п.

Лицом, способным оказать существенное влияние на социально-психологический климат педагогического коллектива дошкольного учреждения, является и *старший воспитатель* (заместитель заведующей по ведущей деятельности). Воспитатели особенно высоко ценят в нем профессионализм, эрудированность, хорошее знание методики и теории дошкольного воспитания, психологии, тактичность, доброжелательность, отзывчивость, умение работать с людьми, готовность и способность оказывать профессиональную помощь, их большой педагогический опыт, творческий подход к работе, инициативность, высокую ответственность за хорошую организацию воспитательно-образовательной работы в детском саду, умение увидеть, оценить добросовестное, творческое отношение воспитателей к своему

Вот как характеризуют, например, своего старшего воспитателя Л. К. Кветкевич педагоги детского сада № 92 г. Минска: «Лилия Константиновна – прекрасный специалист, мастер своего дела – это, наверное, самое главное. Она живет делами детского сада, сама все время ищет новое, всегда в курсе новинок в дошкольном деле. Творческий человек. С ней работать интересно и легко – не нажимает, а советует».

«Грамотна, умеет заечь людей, учит жить творчески. По натуре добрая (но не добренькая). За помощью к ней идут – знают, что получают. Старается сгладить острые углы во взаимоотношениях между сотрудниками. Много сил отдает работе. Не насилует людей. С ней легко работать. Авторитет высокий у нее. Люди не могут у нас плохо работать, подбор педагогов таков, что неудобно, нельзя плохо работать».

Высокую оценку получают такие качества методиста, заместителя заведующей по ведущей деятельности, как внимательность по отношению к каждому воспитателю, умение понять их и детей, передать свои знания, трудолюбие, организаторские способности и др. Наиболее часто в качестве «сильных» сторон старшего воспитателя отмечались его профессиональные качества, деловые, несколько реже – социально-психологические и лишь иногда – административно-организаторские.

В анкетах воспитателям предлагалось ответить и на такой вопрос: «В каких отношениях старшему воспитателю вашего детского сада следует измениться, чтобы работа с ним была бы приятнее, интереснее?» Значительная часть опрошенных выразила полное удовлетворение деятельностью и личностью заместителя заведующей по ведущей деятельности (старшего воспитателя) («в изменениях не нуждается», «хотелось бы, чтобы осталась прежней»), А другие? Что их не устраивает в работе старшего воспитателя, каких изменений они хотят? Вот несколько характерных ответов из заполненных ими анкет:

Хотелось бы, чтобы она больше знала нового в области дошкольного воспитания, методик...

Старшему воспитателю моего детского сада недостает педагогического такта. Очень любит навязывать свое мнение, свои приемы в проведении занятий, несмотря на то что и воспитатель использует грамотные приемы.

Быть более внимательной, чуткой к людям, проявлять больше личной заинтересованности в работе, не быть завистливой к успехам других.

Соглашательская политика во всем и со всеми, поэтому прочно «сидит» в коллективе, все ею довольны. Чем? Безразличием?

Осуществлять контроль надо не так навязчиво, как будто воспитатель – враг номер один; иногда не мешать ему работать; не подгонять, больше считаться с ним.

Воспитатели хотели бы, чтобы стали *совершеннее профессиональные качества* их старшего воспитателя, нравственно-коммуникативные, административно-организаторские, деловые. Они прежде всего хотят видеть заместителя заведующей по ведущей деятельности активным, творческим, инициативным, владеющим новыми знаниями, технологиями в области дошкольного воспитания, более тактичным, отзывчивым, внимательным, а вместе с тем и требовательным. Воспитатели хотели бы, чтобы старший воспитатель больше учитывал их индивидуальные особенности, интересы, запросы, был принципиальным, умел отстаивать свою точку зрения и считался с опытом, достоинством воспитателей, чтобы он владел культурой общения, чаще общался с ними, был ближе к воспитателям и в то же время не допускал излишнего панибратства.

Характеризуя свой педагогический коллектив, пытаюсь объяснить сложившийся в нем неблагоприятный психологический климат, воспитатели часто связывают его с авторитарным, командно-административным стилем руководства, жестким диктатом, «обрезающим крылья», творческим проявлениям педагогов, лишаящим их возможности пережить чувство самоценности.

...Три года назад я молодым специалистом пришла в детский сад. В целом коллектив педагогов был сплоченным, дружным. Много опытных, думающих, творческих воспитателей было в нем. Но шло время, и атмосфера диктата нового методиста сделала свое дело. Даже заведующая, которую я поначалу считала прекрасным человеком, попала под ее влияние и стала изменяться не в лучшую сторону. Мнение методиста в нашем детском саду – закон. Не нравится ей, как расставлена мебель в группе, – сделай так, как считает она, а не как удобно детям и воспитателю. Не нравится ей, что прекрасно сработались два воспитателя в группе – разъединит. Ей ничего не стоит сделать замечание в грубой форме, повысить голос, отчитать в присутствии детей либо всего коллектива. Если же воспитатель начнет отстаивать свое мнение, свою позицию, ему станет еще труднее в детском саду. Откуда же желание работать с таким человеком? В такой обстановке нет места думающему, творческому педагогу, здесь нужен всего лишь послушный исполнитель. Вот и бегут люди из такой атмосферы должностного диктата.

...Чтобы воспитывать в духе уважения, воспитатель сам должен быть уважаем. Но этого от такого методиста не дождешься... (С-ч Т.

Учет заведующим дошкольным учреждением и старшим воспитателем социально-психологических ожиданий воспитателей облегчает им работу по созданию благоприятного психологического климата в детском саду.

7.2. Пробудить интерес к поиску

В числе важных условий оптимизации психологического микроклимата в педагогическом коллективе и создание творческой, деловой атмосферы. *Поисковая направленность в работе его членов способствует сплочению педагогического коллектива.* «Дух» творчества, которым при этом наполняется, «дышит» коллектив, дает возможность пережить его членам особое чувство радости, единения, повышает удовлетворенность трудом, более того, способствует сохранению, поддержанию психологического здоровья у членов педагогического коллектива. «Один из секретов педагогического

руководства и заключается в том, чтобы пробудить у учителей интерес к поиску, к анализу собственной работы. ...Становится мастером педагогического труда скорее всего тот, кто почувствовал в себе исследователя»¹, — писал В. А. Сухомлинский. К этому мудрому совету известного педагога-гуманиста следует внимательно прислушиваться не только директорам школ, но и руководителям детских дошкольных учреждений, воспитателям.

Деловая, творческая направленность возникает тогда, когда коллектив стремится добиться реальных результатов в воспитании детей, а не работает для показухи, для обеспечения внешнего лоска и т. п. Создать такую направленность в коллективе легче, когда сам заведующий является личностью творческой, «впередсмотрящей» и вместе с тем ценящим ростки новаторства, творчества у членов возглавляемого им коллектива.

Интерес к творческой, поисковой деятельности — неотъемлемая черта руководителей дошкольных учреждений — «мастеров». Приведем отрывки из интервью с некоторыми из них.

— Чем привлекает вас работа заведующей дошкольным учреждением?

Л. А. Т-р: Практическая работа, ежедневное общение с детьми, воспитателями ставит постоянно перед необходимостью решения задач педагогических, методических, организационных — и это является основным источником постоянного поиска. Хорошо то, что дети, которые одновременно пришли в детский сад, находятся постоянно рядом до семи лет. В их духовном и интеллектуальном росте видишь свои удачи и просчеты, видишь, насколько ты прав, а это очень важно в творческой работе.

А. И. С.: Нравится работа тем, что поле творческое, большое. Вот сейчас стали самого ребенка изучать, его психологию, взаимоотношения со сверстниками, родителями. Это же так интересно! Видеть больше, глубже стали. Вначале трудно, а потом ничего,

¹ Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. Избр. пед. соч.: В 3 т. М., 1973. Т. 3. С. 73.

воспитатели зажглись, увлеклись. «Мы и не думали, — говорят, что наши дети такие, другими глазами теперь смотришь на них».

Сплочению педагогического коллектива, зарождению и поддержанию в нем атмосферы творчества, товарищества помогает хорошее знание руководителем всех сотрудников дошкольного учреждения, направленность на выявление их позитивных качеств, интересов, того «колокольчика», по образному выражению М. Горького, звучание которого могло бы украсить и оркестр, вера в людей, создание условий для эффективной деятельности, проявление их способностей. Вот как характеризуют свою молодую способную заведующую воспитатели одного из детских садов с благоприятным психологическим климатом и высокими показателями в воспитательно-образовательной работе:

— ф —————

Когда Лилия Федоровна пришла, у нас в детском саду было много пассивных. Но она сумела как-то заинтересовать людей, я в каждом воспитателе увидела «изюминку», для каждого смогла найти дело именно для него самое подходящее. Стараюсь, чтобы люди самостоятельно думали, решали, дает простор для творчества.

Она каждого видит, не только воспитателей. Больше хорошего замечает в людях. И у нянь наших способности отыскала, у медиков, вокальную группу создали. Закисать не дает. И трудно, и хорошо.

Личный пример руководителя в отношении к делу, людям, выражение неподдельной заинтересованности в их судьбе, тактичность, умение видеть перспективы в развитии каждого и коллектива в целом, заинтересовать ими людей, способность заметить профессиональный рост, «изюминку», ростки творчества в каждом педагоге и не дать заглухнуть им, по достоинству оценить вклад каждого в общее дело — качества, так значимые для заведующей, старшего воспитателя, их авторитета. Признательны воспитатели таким руководителям.

Трафаретность, стандартность не могу переносить, — делится молодой, творческий педагог В. И. — Я из первого сада ушла,

там надо было по струночке ходить. Шага своего не смей сделать. Мне там плохо было, как не в своей тарелке. Возможность творчества зависит от заведующей, от того, кто проверяет в детском саду работу, руководит ею. Иногда я меняю ход занятия. Ведь, порою, такое зернышко появляется, что его нельзя упустить. Другая бы заведующая: «Почему нарушаете?» Распекать бы стала. А наша — нет, ценит, когда воспитатели свое «я» проявляют, стремятся понять их... Легко тогда.

Потребность в качествах руководителя, влияющих положительно на микроклимат в педагогическом коллективе, в его культуре общения, терпимости к инакомыслию, плюрализму, в проявлении гуманизма, демократичности сегодня особенно обострена, осязательна. Без них невозможно истинное обновление детского сада, раскрепощение условий работы воспитателей.

В настоящий период, когда изменяются ценностные ориентации дошкольных учреждений и главным становится развитие гармонической личности, формирование творческих способностей дошкольника, гуманизация педагогического процесса, создание творческой атмосферы в педагогическом коллективе, особо важную роль приобретают *диагностическая, изыскательная, инновационная функции* деятельности руководителя.

Успех в реализации этих функций в значительной степени определяется знаниями фундаментальных и новейших исследований в области педагогики, психологии (детской, педагогической, социальной, дифференциальной), физиологии и других наук; новаторских подходов к вопросам воспитания и обучения; гуманизации и демократизации педагогического процесса в дошкольном учреждении; методологии и методов исследовательской работы. Необходимы тут и умение обобщать передовой педагогический опыт, осуществлять отбор новых прогрессивных идей, быть способным внедрить в педагогическую и методическую практику новые прогрессивные подходы, методы, приемы; владеть конкретными исследовательскими, диагностическими методами.

Здесь важно проявить интерес самому к новому в области психолого-педагогических наук и практики дошкольного образования, «заразить» им сотрудников, вызвать у них желание к профессиональному самопознанию и совершенствованию, интерес к самостоятельному поиску новых эффективных методов и приемов в работе...

Тесная взаимосвязь, союз с учеными помогают в этом. Поле же для сотрудничества науки и практики может быть самым разнообразным. И все же пальму первенства отдадим проблемам здоровья психологического и физического.

Проблемы физического развития наших детей все сильнее привлекают к себе внимание ученых, особенно в последнее десятилетие — после катастрофы на Чернобыльской АС. Немало усилий для их решения предпринято медиками, физиологами, педагогами, учеными нашей республики (Л. Д. Глазырина, В. А. Овсянкин, Т. Ю. Лог-вина, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкина и др.). Внедрение результатов их научных исследований способствовало совершенствованию физического воспитания детей, укреплению их здоровья. Но не только в этом итоги сотрудничества. Они и в повышении удовлетворенности, радости общения с детьми, новом, свежем взгляде на свою же работу, жизнь... Вот как, например, описывают свои переживания, изменения в деятельности педагоги, сотрудничающие с доктором педагогических наук Л. Д. Глазыриной в процессе апробации разработанной ею системы ненасильственной парадигмы физического воспитания (положена в основу программы «Очарование»):

В. Н.: Сложное это дело — и построить, и стабилизировать отношения даже с маленькими детьми. Одного хочется прижать, к другому обращаться только по обязанности, а в сторону третьего смотреть не всегда хочется. Заметила, что это становится нормой. И вдруг такая методика занятий разрушила это во мне. Степень глубины симпатии осталась разной к разным детям, но объем внимания, ласки, любви, искренних чувств неожиданно сильно вырос для меня самой в несколько раз. Прежде чем походить, побегать, «полетать»

птичками, «поползая» жучками и паучками под ярким весенне-летним солнышком, дети рисуют солнышко и много-много лучиков. Лучики направляют в рисунках на себя, на маму, на бабушку, папу и на меня, воспитателя. Я так счастлива, я согрета. Нам всем тепло. Мы тянем к солнышку ладошки, греем и передаем тепло друг другу. Необыкновенное ощущение, его описать невозможно. Я понимаю, что этот контакт еще не стабилен. Но он обнаружен для меня. Спасибо детям, спасибо, что они есть, хорошо, что это было. Думаешь о жизни легко, красиво, на миг действительно видишь ее другой. Занятия продолжают и

Б. И.: Не верилось в то, что с помощью деревьев можно управлять физическим состоянием детей, регулировать его. Попыталась, и почти сразу получился положительный результат. Дети мои были ослаблены, часто болели простудными заболеваниями. Отводила их на занятия в парк, к месту, где росло несколько сосен. Когда погода не позволяла, даже в спортивном зале дети уговаривали меня: «Давайте подышим сосной». Я спрашивала, ощущают ли они ее запах. Почти все отвечали: «Да». Да и я сама его ощущала, и особенно когда чувствовала, что могу заболеть.

-----ф-----

В.Н.: У меня деревья – регулирующее устройство. Вижу: возбуждены и перевозбуждены мои дети – занятия провожу там, где растут сосны. Чувствую, что они устали – идем к березе, разговариваем с деревьями. Дети говорят, что береза самая разговорчивая.

-----ф-----

Взаимодействие творческих личностей усиливает каждую из участвующих в нем. И не случайно победителями конкурсов «Педагог года» у нас, в Беларуси, становятся, как правило, люди, тесно сотрудничающие с учеными.

В их числе – В. В. Лузинова, руководитель физического воспитания, чье сотрудничество и сотворчество с

В. А. Шишкиной, доцентом Могилевского педагогического института, помогло ей стать одной из первых победителем конкурса «Педагог года дошкольной установки».

Мы стремимся к гуманизации педагогического процесса, управленческой деятельности. В настоящее время признано: огромное значение в подъеме гуманизации на новый уровень (в том числе в дошкольных учреждениях) имеет осуществление

системы мер, направленных на повышение общей психологической культуры. В разработке и успешной их реализации помогает союз с психологами, учеными кафедр психологии университетов, научно-исследовательских институтов, институтов усовершенствования учителей, педколледжей... Уже накоплен положительный опыт такого сотрудничества¹. Плодотворным оказалось, например, тесное взаимодействие кафедры общей и детской психологии БГПУ им. Танка с педагогами ряда дошкольных учреждений Минска, Солигорска, Борисова, Речицы в процессе исследования проблемы влияния педагогического взаимодействия на развитие личности дошкольника, проблемы психологии личности и деятельности воспитателя, разработки и апробации программы «Пралеска» и др.

В числе важных результатов сотрудничества – гуманизация педагогического процесса, позитивные сдвиги в развитии самооценки и детского творчества, оптимизация межличностных взаимоотношений и вместе с тем повышение уровня психологической культуры педагогов, пробуждение у них интереса к поиску, к внутреннему миру дошкольника, к раскрытию секретов его личности.

Конечно, объединяющими творческие усилия педагогов могут быть и другие проблемы. И все же, как важно *поставить в центр самого ребенка*.

В. А. Сухомлинский справедливо писал: «Знать ребенка – это та самая главная точка, где соприкасаются теория и практика педагогики, где сходятся все нити педагогического руководства школьным коллективом. Единство педагогического коллектива в руководстве учебно-воспитательным процессом, педагогические убеждения, объединяющие учителей в единое целое, – все это становится достижимым, когда усилия всех воспитывающих направлены на то, чтобы узнать ребенка»².

¹ Панько Л. А., Сабі4 А. І. Укараненне псххалапчнай навуы у работу з педкадрам1 дашкольных устаноу // Нар. асвета. 1986. № 2; Казакова Г. Д., Панько Е. А. Опыт оказания комплексной научно-методической помощи детскому саду // Научные достижения и педагогический опыт в области педагогики и народного образования. М., 1990.

² Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. М., 1973. С. 44.

Практическая страничка

• Какие из перечисленных ниже качеств существенно определяют, на ваш взгляд, психологический климат коллектива в вашем детском саду?

- а) трудовая и деловая активность членов коллектива;
- б) творческое отношение к работе, стремление к новаторству и повышению педагогического мастерства;
- в) взаимопомощь, взаимоуважение, справедливость во взаимоотношениях между членами коллектива;
- г) пассивность, безразличие к работе, отсутствие стремления к внедрению науки, передового опыта;
- д) другие качества.

Оцените и свой вклад в создание психологического климата в коллективе. Всегда ли он был положительным?

Все ли свои лучшие качества, достоинства вы раскрыли в коллективе? Возможно, их более полное проявление способствовало бы и оптимизации психологического климата в вашей триаде, в педагогическом коллективе всего детского сада? Может быть, следует занять при этом более активную позицию?

• Удовлетворяют ли вас взаимоотношения с коллегой? Заведующей детским садом? Заместителем заведующей по ведущей деятельности? Музыкальным руководителем? Вполне вероятно, что вы ими не удовлетворены (не полностью удовлетворены) и хотели бы изменить. Есть ли возможность для этого? Может быть, и вы были не всегда безгрешны в общении с коллегой, руководителем детского сада? Может быть, ваше поведение слишком расходилось с их социальными ожиданиями, усугубляло напряженность в коллективе? Наверное, еще не все потеряно. Если чувствуете, что на улучшение, смягчение психологического климата можете повлиять и вы, попытайтесь воспользоваться такой возможностью.

• Вы, конечно, знаете сотрудников своего дошкольного учреждения*. Но достаточно ли хорошо? Каковы склонности, интересы, способности хотя бы тех, кто недавно влился в коллектив? Тех, с кем ваши отношения пока не сложились? Попробуйте активнее использовать их «колокольчики» в создании благоприятного психологического климата в своем коллективе.

* Звездочкой обозначены вопросы, адресованные руководителям дошкольного учреждения (заведующему, ст. воспитателю и др.).

Оцените свои профессионально значимые качества и умения*. Предлагаем воспользоваться с этой целью оценочной шкалой (табл. 7.1).

Какие из перечисленных качеств и умений у вас наиболее развиты? Наиболее высоко оцениваются членами вашего коллектива? Положительно влияют на создание благоприятного психологического климата? Выделите и те качества, уровень развития которых вас не удовлетворяет. Не забудьте при этом и о социальных ожиданиях по отношению к вам сотрудников детского сада. Продумайте систему работы по самовоспитанию качеств, связанных с взаимодействием с окружающими, созданием благоприятного психологического климата в детском саду.

Таблица 7.1. Оценочная шкала качеств, значимых для руководителя дошкольного учреждения

№ п/п	Качества, умения	Степень выраженности**				
		высокая	достаточная	средняя	слабая	отсутствует
1	Широкий кругозор, эрудированность					
2	Интерес и любовь к педагогической деятельности					
3	Инициативность, творческий подход к работе, интерес к самостоятельному поиску новых эффективных методов и приемов в работе					
4	Чуткость и отзывчивость к людям					
5	Способность отказываться от привычного хода мысли, искать новые варианты					
6	Внимательное отношение к сотрудникам детского сада					
7	Интерес к познанию людей, стремление искать позитивные качества в их поведении					

Продолжение табл. 7.7

Окончание табл. 7.7.

№ п/п	Качества, умения	Степень выраженности**				
		высокая	достаточная	средняя	слабая	отсутствует
8	Общественная энергичность, умение заражать своей энергией других людей, активизировать их					
9	Умение находить наилучшее практическое применение способностям каждого члена коллектива в зависимости от его индивидуально-психологических особенностей					
10	Терпеливость, выдержка, эмоциональная устойчивость. Терпимость по отношению к проявлению плюрализма					
11	Умение обеспечить сплочение, внутреннее психологическое единение коллектива сотрудников детского сада					
12	Требовательность к себе					
13	Умение проектировать развитие коллектива детского сада, ставить близкие, средние и дальние цели					
14	Умение регулировать типичные внутри- и межколлективные отношения сотрудников дошкольного учреждения					
15	Требовательность к людям					
16	Интерес к новому в области психологопедагогических наук и практики воспитания и обучения					

№ п/п	Качества, умения	Степень выраженности**				
		высокая	достаточная	средняя	слабая	отсутствует
17	Эмпатия, способность проявить сопереживание по отношению к сотрудникам детского сада					
18	Умение проявить коллегиальность в руководстве					
19	Чувство юмора					
20	Умение оказать дифференцированную помощь членам педагогического коллектива					

* Проанализируйте свой стиль руководства педагогическим коллективом. Способствует ли он созданию благоприятного психологического климата в дошкольном учреждении? Не вызывает ли он у подчиненных неуверенность в себе, нервозность? Не тормозит ли он проявление инициативности, творчества? Не нуждается ли ваш стиль взаимодействия с сотрудниками детского сада в коррекции? Если «да», продумайте возможные пути ее.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Акмеология – наука, изучающая закономерности психического развития личности в период ее расцвета, высших («вершинных») достижений (акме), психологические механизмы самосовершенствования индивида и обретение им социальной и личностной зрелости. А. исследует также субъективные и объективные факторы, способствующие достижению вершин профессионализма.

Активность – всеобщая характеристика живых существ; свойство психики; свойство личности. А. является условием становления, проявления видоизменения психики, личности. Раннее и дошкольное детство характеризуется развитием таких основных видов активности, как физическая, психическая, социальная. А. ребенка неразрывно связана с тренировкой, развитием саморегуляции. А. и ее саморегуляцию относят к значимым внутренним условиям одаренности (Н. С. Лейтес).

Амплификация детского развития (от лат. *amplificatio* – распространение, увеличение) – обогащение, максимальное развертывание тех ценных качеств, по отношению к которым данный возраст наиболее благоприятен, восприимчив. А. предполагает развитие ребенка преимущественно в «специфически детских» видах деятельности (А. В. Запорожец).

Аффект (от лат. *affectus* – душевное волнение, страсть): 1) в узком смысле – сильное, бурно протекающее и относительно кратковременное эмоциональное состояние, не

подконтрольное сознанию и возникающее в критических условиях при неспособности найти адекватный выход из неожиданно возникшей ситуации; 2) в широком смысле – общая характеристика эмоциональной, чувственной сферы в отличие от познавательной (аффект и интеллект, аффективное и когнитивное).

Ведущая деятельность – вид деятельности, который обуславливает важнейшие изменения в психике, возникновение новообразований на стадии ее развития; деятельность, в наибольшей степени способствующая психическому развитию ребенка в данный период его жизни, ведущая развитие за собой (А.Н.Леонтьев). Каждый возраст характеризуется своим ведущим видом деятельности. В младенческом возрасте им является непосредственное эмоционально-личностное общение, в раннем – предметно-орудийная деятельность, в дошкольном – игровая, в младшем школьном – учебная, в подростковом – интимно-личностное общение со сверстниками, в старшем школьном, в юношеском – учебно-профессиональная деятельность (по Д. Б. Эльконину).

Возраст сензитивный – период, наиболее благоприятный для эффективного развития конкретных психических функций, особо чувствительный к определенному типу воздействия окружающей среды.

Восприятие – психический познавательный процесс, представляющий собой отражение в сознании предметов и явлений материального мира при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Гендерные различия – такие различия касаются не только первичных и вторичных половых признаков, но и нейропсихологических характеристик, познавательной, эмоциональной сфер, социальных ролей и моделей поведения, психических качеств. Так, у мальчиков по сравнению с девочками лучше развита крупная моторика, у девочек – мелкая. Представительницы женского пола обладают боль

шим словарным запасом, более высокой беглостью и скоростью речи, нежели представители мужского пола. Девочки раньше мальчиков начинают рисовать и охотнее этим занимаются, умеют высказывать более тонкие суждения об искусстве. Им свойственна большая сензитивность, они более склонны обращаться к авторитетам, увереннее чувствуют себя и проявляют большую активность в ситуациях, связанных с общением, нежели мальчики. В настоящее время выявлено, что дети разного пола по-разному воспринимают и обрабатывают информацию (позитивную), включают разные корковые системы, что и определяет в значительной степени разные эмоциональные отношения их к воспринимаемому миру и его деление. Учет гендерных различий в воспитательно-образовательном процессе – важное условие повышения его эффективности.

Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий) – совокупность мировоззренческих взглядов, выражающих уважение достоинств и прав человека на свободу, счастье, всестороннее развитие и проявление своих способностей.

Гуманистическая психология – одно из направлений современной психологической науки, признающее своим главным предметом целостную личность в процессе ее саморазвития. Согласно концепции, разработанной представителями гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюллер и др.), главное в личности – ее устремленность в будущее, к личностному росту и самосовершенствованию, к свободной реализации своих возможностей, особенно творческих.

Депривация – психическое состояние, возникающее в таких жизненных ситуациях, где человеку не предоставляется возможность для удовлетворения значимых для него потребностей в достаточной мере и достаточно долгое время. Д. характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушении социальных контактов.

Диалогическое общение – общение, основанное на безусловном внутреннем принятии друг друга как ценностей самих по себе и ориентированное на неповторимость каждого из партнеров общения. Д. о. эффективно для взаимопонимания, установления доброжелательных взаимоотношений.

Дифференциальная психология – отрасль психологической науки, изучающая психологические различия между индивидами и группами людей, а также причины, источники и последствия этих различий.

Застенчивость – черта личности, характеризующая излишнюю скромность, недооценку человеком своих способностей и достоинств, отрицательно влияющая на эмоциональное самочувствие и общение с людьми.

Зона ближайшего (потенциального) развития – расхождение в трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (актуальный уровень развития) и под руководством взрослого; З. б. р. – область не созревших, но созревающих процессов; определяется теми возможностями воспитанника, которые он сам в настоящий период реализовать еще не может, но которые благодаря сотрудничеству со взрослыми (или более старшим сверстником) будут его собственным достоянием в ближайший период. Понятие З. б. р. введено Л. С. Выготским; оно широко используется в возрастной и педагогической психологии при решении проблем соотношения обучения и развития.

Игра – вид непродуктивной деятельности, основной мотив которой заключен не в результате, не в получении утилитарных вещей, а в самом процессе. И. проходит через всю жизнь человека. В дошкольном детстве она приобретает статус ведущей деятельности. Выделяют несколько видов детских игр – ролевые (в том числе режиссерские), игры с правилами (в том числе дидактические, подвижные), игры-драматизации. Особое значение для развития дошко

кольника придается сюжетно-ролевой игре, в которой дети играют роли взрослых в обобщенной форме, в специально созданных условиях (используя предметы-заместители), воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними (Д. Б. Эльконин). В отечественной психологии игра рассматривается как деятельность социальная и по происхождению, и по содержанию. Развитие игровой деятельности дошкольника во многом определяется взаимодействующими с ними взрослыми (родителями, педагогами). Важно отношение их к игре не как к объекту управления, а как к условию развития ребенка, его творчества.

Игровая позиция — качество личности, значимое для игровой деятельности; особое отношение взрослого (родителя, педагога) к детям, выражаемое с помощью игровых приемов; сложное образование, включающее в себя тесно связанные между собой рефлексию (способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности), инфантилизацию (способность устанавливать доверительные отношения с окружающими), эмпатию (способность чувствовать игровые состояния других людей), активность (способность находить нестандартные пути достижения цели). И.п. основывается на общих принципах игры (самоценность, внеутилитарность, добровольность, игровое равенство и др.) и предполагает овладение внутри-игровым языком, выраженным в слове, жесте, мимике, пластике. Сформированная И.п. («партнер», «режиссер», «со-игрок», «координатор») облегчает включение в детскую игру, позволяет взрослому посредством общения оказывать позитивное влияние на ее развитие. И.п. педагога значима и для установления атмосферы доверительности.

Идентификация (от лат. *identificare* — отождествлять) — опознание чего-либо, кого-либо в процессе сопоставления, сличения одного объекта с другим; уподобление, процесс неосознанного отождествления себя с другим человеком, группой либо образцом; как механизм межличностного

познания И. предполагает перенесение себя в пространство и время другого человека.

Индивид (от лат. *individuum* — «неделимое») — человек как единичное природное существо, представитель, продукт филогенетического развития, единства врожденного и приобретенного, носитель индивидуально своеобразных, прежде всего биологически обусловленных, черт.

Индивидуальность — своеобразие человека как индивида и личности; неповторимость сочетания качеств ребенка (взрослого). И. проявляется во внешнем облике человека, выразительности его движений, в особенностях протекания психических процессов и состояний, в чертах характера, свойствах темперамента, специфике интересов, потребностей, способностях, одаренности.

Предпосылкой формирования человеческой И. служат анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются, полностью раскрываются в процессе воспитания.

Индивидуальный подход — психолого-педагогический принцип, предполагающий учет в воспитательно-образовательном процессе индивидуальных и личностных особенностей воспитуемого (обучаемого), успешности его деятельности, ее стиля, условий жизни. И. п. к ребенку (его родителям) — важное условие гуманизации педагогического процесса в дошкольном учреждении (школе); он характерен для педагога с личностно ориентированной моделью поведения.

Индивидуальный стиль деятельности — система относительно устойчивых, индивидуально своеобразных способов и приемов решения человеком задач, возникающих в процессе разных видов его деятельности. И. с. д. возникает в результате внутренних и внешних факторов. В процессе образования важно способствовать выработке стиля деятельности, который бы соответствовал его индивидуальным особенностям, специфике осуществляемой им деятельнос

ти. Выраженный И. с. д. придает своеобразие деятельности человека, по-особому «окрашивает» ее и часто способствует повышению ее эффективности.

Интеллект (от лат. *intellectus* – понимание, познание) – совокупность всех познавательных процессов индивида (ощущений, восприятия, представления, памяти, воображения, мышления); общая способность к познанию, решению проблем, связанная с успешностью в любой деятельности.

Климат социально-психологический (от гр. *klima* – наклон) – качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и развитию личности в группе. Социально-психологический климат проявляется в преобладающих психических состояниях, типичных для членов группы, социометрической структуре их взаимоотношений, сплоченности, работанности группы и др.

Компетентность (от лат. *competens* – соответствующий, способный) – индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии; сочетание психических качеств, психического состояния, позволяющее действовать ответственно и самостоятельно. Различают несколько видов К. профессиональной: *специальная* (владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне и способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие); *социальная* (владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего профессионального труда); *личностная* (владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния деформации личности); *индивидуальная* (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к про

фессиональному личностному росту, способность к индивидуальному самосохранению, умению рационально организовывать свой труд, осуществлять его без усталости); *экстремальная профессиональная* (готовность успешно работать во внезапно усложнившихся условиях) (по А. К. Марковой).

Коррекция (от лат. *correctio* – исправление) **психологическая** – психолого-педагогическое воздействие на психику отдельного человека или на социально-психологическое состояние группы (детского общества) с целью предотвращения или ослабления недостатков в развитии личности (группы).

Креативность – черта личности, способность к творчеству и умственным преобразованиям.

Кризис возрастной – переходный этап от одного периода возрастного развития к другому, характеризующийся интенсивными качествами, системными изменениями социальных отношений, деятельности и психической организации человека.

Лидер (от англ. *leader* – ведущий) – член группы, обладающий прямым и косвенным психологическим влиянием на членов группы, признающей за ним право принимать решения в значимых ситуациях.

Личностная микросреда – компоненты социальной среды, с которыми человек непосредственно взаимодействует и которые в наибольшей степени вызывают у него эмоциональные переживания. В Л. м. ребенка прежде всего входят люди, с которыми он общается «лицом к лицу» (отец, мать, прародители, братья и сестры, педагог, сверстники), непосредственное взаимодействие с которыми особо значимо для развития его личности.

Мотив – внутренний побудитель деятельности, придающий ей личностный смысл.

Мышление – психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительно

сти. Выделяют несколько видов мышления. По преобладающим способам и психическим процессам, включенным в мышление, различают: *наглядно-действенное мышление*, характеризующееся тем, что решение задачи, приобретение новых для субъекта знаний осуществляется путем реального действия с предметами, их преобразований в наглядно-воспринимаемой ситуации; *наглядно-образное* — связано с представлением ситуаций и изменений в них, осуществляется с помощью образов, воссоздающих многообразие различных характеристик предметов и явлений; *словесно-логическое*, характеризующееся использованием в процессе решения задач понятий, языковых средств. В зависимости от характера решаемой задачи, содержания мышления выделяют: теоретическое и практическое мышление, техническое, художественное, музыкальное и т.д.; по степени развернутости и осознанности мышление бывает дискурсивным и интуитивным; по степени новизны и оригинальности решения проблемы и задач — репродуктивное (воспроизводящее) и творческое.

Направленность личности — одно из важнейших ее свойств; выражается в системе ведущих мотивов поведения, интересах, идеалах, убеждениях.

Общение - сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и коммуникации. О. осуществляется посредством вербальных (речевых) и невербальных (неречевых) средств. К последним относятся мимика, жесты, взгляд, поза, интонации голоса, пространственная организация общения и др.

Одаренный ребенок — ребенок, обладающий очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеющий внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности, интенсивность выраженности и яркость которых выделяют его среди одноклассников; одаренные дети — дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т.д.).

Онтогенез — индивидуальное развитие организма на протяжении его жизни.

Прагматическая позиция — установка личности на деятельность, приносящую для нее практическую пользу.

Предметная деятельность — деятельность, в процессе которой человек открывает общественно-выработанное назначение предметов и способы их применения. П.д. является ведущей в раннем возрасте.

Призвание — жизненное предназначение и направленность человека, придающее целесообразность, осмысленность и перспективность его деятельности.

Профессионализм — высокая подготовленность к решению задач профессиональной деятельности, реализации ее функций. П. не сводится к высокому уровню умелости, он рассматривается все большим числом исследователей как системное образование, системная организация сознания (Е. А. Климов, С. В. Кондратьева, А. К. Маркова и др.). Основные отличия профессионала от дилетанта: умение прогнозировать процессы и явления, находящиеся в зоне профессиональной деятельности; понимание сущности предмета показателей деятельности; широта кругозора, полнота охвата предмета профессиональной деятельности; степень творчества, оригинальности, новизны; скорость выполнения операции, время на подготовительную работу (по В. В. Петрусинскому). Вершин профессионализма, по мнению специалистов в области акмеологии, человек достигает сам. Большое значение в овладении профессионализмом имеют самодиагностика, самомотивация, самокоррекция, вера в себя.

Психика (от греч. *psychikos* — душа) — свойство высокоорганизованной материи — мозга, выполняющее ориентирующие, контролируемые, приспособительные, побуждающие и смыслообразующие функции в поведении и деятельности.

Психодиагностика (от греч. *psyche* - душа и *diagnostkos* - способный распознать) – область психологии, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологически особенностей личности, межличностного взаимодействия.

Психологический барьер – внутреннее препятствие психологической природы, выражающееся в неадекватной пассивности человека и мешающее выполнению тех или иных действий.

Психология здоровья – современная наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. П. з. включает в себя также практику поддержания здоровья человека от его зачатия до смерти. Основным ее объектом является «здоровая» личность.

Психотерапия (от греч. *psych* – душа и *therapia* – уход, лечение) – комплексное вербальное и невербальное лечебное воздействие на человека при многих психических, нервных и психосоматических заболеваниях.

Самоактуализация (от лат. *actualis* – действительный, настоящий) – развертывание потенциала личности из самого себя; полная и всесторонняя реализация человеком своих возможностей, талантов, способностей (по А.Маслоу). Понятие С. – одно из основных в гуманистической психологии. С самоактуализацией в значительной степени связано психологическое здоровье человека.

Саморегуляция (от лат. *regulare* – приводить в порядок, налаживать) – целесообразное, относительно адекватное изменяющимся условиям установление равновесия между средой и организмом; *саморегуляция воспитателя* – управление педагогом своими психическими процессами, собственным поведением и психофизическим состоянием с целью оптимального действия в сложных педагогических ситуациях и обеспечения профессионального самосохранения. Выделяют несколько этапов процесса саморегуляции на

личностном уровне: самопознание личности, принятие ею личности, выбор цели и направления процесса саморегуляции, выбор способов личностной саморегуляции, получение обратной связи. Готовность педагога к саморегуляции способствует успеху в его профессиональном самосовершенствовании, личностном росте, сохранении здоровья.

Сенсорное воспитание – система психолого-педагогических воздействий, направленная на формирование и стимулирование развития и саморазвития у детей сенсорики. Владение сенсорными эталонами и способами чувствительного познания, перцептивными действиями существенно влияет на развитие у ребенка ощущений и восприятия. Согласно А. В. Запорожцу, С. в. следует осуществлять прежде всего внутри содержательных видов деятельности (манипуляций с предметами, трудовой, игровой, изобретательной, музыкальной, конструктивной деятельности). Существуют и иные взгляды на данный процесс (М. Мон-тессори).

Сенсорные эталоны – выработанные человечеством и общепринятые, словесно обозначенные образцы основных разновидностей внешних свойств и качеств предметов (цвета, величины, высоты звуков и т.д.).

Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

Социально-психологическая наблюдательность – способность личности адекватно воспринимать, понимать и оценивать общение окружающих людей между собой и свои отношения к ним.

Социальные ожидания – осознание и переживание личностью своих обязанностей, требований, которые предъявляются к ней как исполнителю определенной социальной роли. Педагог стремится оправдать ожидания со стороны детей, коллег, родителей, руководителей.

Статус социометрический – положение субъекта в системе межличностных отношений группы, определяющее его права, обязанности и привилегии.

Стереотип – шаблон, копия.

Стереотипизация (от греч. *stereos* – твердый и *typos* – отпечаток) – одна из важных характеристик межличностного и межгруппового восприятия; процесс приписывания сходных черт всем членам какой-либо социальной группы (или общности) без достаточного осознания возможных (имеющихся) различий между ними.

Субъект – индивид (или социальная группа), обладающий^) внутренней собственной активностью, действующий(ая), познающий(ая), преобразующий(ая) реальность, других людей и себя.

Темперамент (от лат. *temperamentum* – надлежащее соотношение частей, соразмерность) – характеристика индивида со стороны его динамических особенностей; индивидуально своеобразная совокупность динамических проявлений психики. Физиологической основой Т. является тип высшей нервной деятельности. И. П. Павлов выделил три основные характеристики нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность) и четыре основных сочетания этих свойств: сильный, неуравновешенный, подвижный – «безудержный» тип; сильный, уравновешенный, подвижный – «живой»; сильный, уравновешенный, малоподвижный – «спокойный»; «слабый» тип. «Безудержный» тип лежит в основе холерического Т., «живой» – сангвинического, «спокойный» – флегматического, «слабый» – меланхолического. Дальнейшие исследования Т. выявили другие его психологические свойства: сензитивность (чувствительность), реактивность, активность, эмоциональную возбудимость, пластичность и ригидность, экстравертированность и интровертированность, темп психических реакций. Весь состав свойств Т. возникает не сразу, а в определенной по

следовательности, которая обусловлена как общими закономерностями созревания высшей нервной деятельности и психики в целом, так и специфическими закономерностями созревания каждого типа нервной системы.

Удовлетворенность трудом – позитивно окрашенное психическое состояние человека, возникающее на основе соответствия его надежд, ожиданий, потребностей, установок с последствиями и результатами трудовой деятельности. И. т. является предпосылкой продуктивности трудовой деятельности, значимым условием сохранения и укрепления психологического здоровья. На У.Т. педагога существенное влияние оказывает сложившаяся в процессе его профессионального взаимодействия система отношений с воспитанниками и их родителями, с коллегами и руководителями; социально-психологический климат в дошкольном учреждении (школе); наличие перспективы для профессионального роста; условия для труда, его организация; возможности для творчества, самоактуализации; оценка результатов деятельности родителями, коллегами, администрацией, поощрение (материальное, моральное) и т. д.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний.

Эффект ореола – распространение в условиях дефицита информации о человеке общего оценочного впечатления о нем на восприятие его поступков и личностных качеств.

«Я-концепция» – относительно устойчивая, достаточно осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе как субъекте своей жизни и деятельности, на основе которой он строит взаимоотношения с другими, относится к себе, действует и ведет себя.

ЛИТЕРАТУРА

- Аникеева Н.П.* Психологический климат в коллективе. М., 1989.
- Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки: Избр. психолог, труды. М., 1980. Т. 2.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание /Пер. с англ. М., 1986.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Бондаренко А.К., Поздняк Л.В., Шкатулла В.И.* Заведующий дошкольным учреждением. М., 1981.
- Васильева А.И., Бахтурина Л.А., Кобитина И.И.* Воспитатель-методист детского сада. Мн., 1986.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
- Грехнев В.С.* Культура педагогического общения. М., 1990.
- Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько.* Мн., 1988.
- Деятельность и взаимоотношения дошкольников /Под ред. Т.А.Репиной.* М., 1987.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько.* Мн. 1997.
- Дошкольное учреждение – семья: Вместе развиваем способности и одаренность ребенка / Сост. Е. А. Панько, Т. В. Поздеева.* Мозырь, 2004.
- Коломинский Я.Л., Панько Е.А.* Диагностика педагогического взаимодействия. Мн., 1993.
- Коломинский Я.Л., Панько Е.А.* Психология детей шестилетнего возраста. Мн., 1999.

- Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Белоус А.Н., Старжинская Н.С., Торунович Л.Б.* Концептуальные основания образования одаренных детей / / Пралеска. 2004. № 2.
- Кондратьева С.В., Ковалевский Л.А., Ковалев Б.Т., Даука Л.М.* Профессионализм в педагогическом общении. Гродно, 2003.
- Коссов Б.Б.* Личность и педагогическая одаренность: новый метод. М., 1998.
- Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М., 1979.
- Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
- Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.
- Митина Л.М.* Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности. М., 1999.
- Немов Р.С.* Психология образования. Психология. Кн. 2. М., 1994.
- Одаренные дети /Пер. с англ. М., 1991.*
- Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зябзуна.* Киев, 1987.
- Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения / Под ред. Е.А.Панько.* Мн., 2002.
- Симонов В.П.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М., 1995.
- Сястенин В.А., Мажар Н.Е.* Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. М., 1999.
- Шакуров Р.Х.* Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.
- Шкатулла В.И.* Подготовка дошкольного учреждения к работе в условиях рынка. М., 1992.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
- Якобсон С.Г.* Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<p>От автора а</p> <p>Раздел 1. ПРОФЕССИЯ – ВОСПИТАТЕЛЬ 5</p> <p>Глава 1. Личность воспитывается личностью 5</p> <p style="padding-left: 20px;">11 О личностных качествах, значимых в педагогической деятельности и</p> <p style="padding-left: 40px;">1. 2. О педагогических способностях и профессиональных знаниях воспитателя "</p> <p>Глава 2. РАБОТА НАША ТАКАЯ 30</p> <p style="padding-left: 20px;">2.1. 30</p> <p style="padding-left: 20px;">Кого воспитывает педагог детского сада 30</p> <p style="padding-left: 20px;">2.2. 30</p> <p style="padding-left: 20px;">О функциях воспитателя 36</p> <p style="padding-left: 20px;">2.3. 36</p> <p style="padding-left: 20px;">О мотивах деятельности воспитателя 45</p> <p style="padding-left: 20px;">2.4. 45</p> <p style="padding-left: 20px;">О профессиональных умениях воспитателя 48</p> <p style="padding-left: 20px;">2.5. Индивидуальный стиль деятельности воспитателя 57</p> <p>Раздел 2. ВОСПИТАТЕЛЬ В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 68</p> <p>Глава 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 68</p> <p style="padding-left: 20px;">3.1. Функции и структура педагогического взаимодействия 68</p> <p style="padding-left: 20px;">3.2. 68</p> <p style="padding-left: 20px;">Типы педагогического отношения 70</p> <p style="padding-left: 20px;">3.3. О социальной перцепции педагога детского сада 74</p> <p style="padding-left: 20px;">3.4. 74</p> <p style="padding-left: 20px;">Воспитатель вступил в общение 96</p>	<p style="padding-left: 40px;">4.2. Образ педагога в рисунках дошкольников 140</p> <p>Глава 5. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА 163</p> <p style="padding-left: 20px;">5.1. 163</p> <p style="padding-left: 20px;">Влияние педагога на самооценку дошкольника 163</p> <p style="padding-left: 20px;">5.2. Роль педагога в развитии детского творчества 171</p> <p style="padding-left: 20px;">5.3. Воспитатель и эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников 186</p> <p>Глава 6. ПЕДАГОГ - РОДИТЕЛИ 203</p> <p style="padding-left: 20px;">6.1. Мотивы и формы взаимодействия педагога с родителями 203</p> <p style="padding-left: 20px;">6.2. О некоторых «секретах» успешного взаимодействия с родителями 211</p> <p>Глава 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ 224</p> <p style="padding-left: 20px;">7.1. 224</p> <p style="padding-left: 20px;">Если климат благоприятный 225</p> <p style="padding-left: 20px;">7.2. 225</p> <p style="padding-left: 20px;">Проблемы климата и климата 224</p>
---	--

Учебное издание

Панько Елизавета Александровна

ВОСПИТАТЕЛЬ

ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Психология

Пособие для педагогов дошкольных учреждений

Редактор *Р. В. Михновец* Дизайн обложки *Ю.Е. Евсеев*
Компьютерная верстка *Н. Л. Смирнова*

Подписано в печать 06.02.2006. Формат 84x108/32. Бумага
офсетная Ns 1. Гарнитура Antiqua. Печать офсетная. Уел. печ. л.

15,4. Уч.-изд. л. 12,3.
Тираж 3000 экз. Заказ 067.

ЧУП «Зорны верасень».

ЛИ № 02330/0131619 от 29.06.04 г.
220111, г. Минск, ул. Некрасова, 20, к. 21-23.

Отпечатано в типографии СООО «ТОППРИНТ»

ЛП № 02300/0131517 от 30.04.04 г.
220040, г. Минск, ул. Богдановича, 155-131.