



Е.О. Смирнова

## Проблемные формы МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Смирнова Елена Олеговна** — доктор психологических наук, профессор, руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), главный научный сотрудник Психологического института РАО, член Международной ассоциации игр (IPA) и Ассоциации исследователей игрушки (ITRA), а также Общества исследователей развития поведения (ISSBD), член ученого совета Психологического института РАО, член редколлегии научных журналов «Дошкольное воспитание» и «Психологическая наука и образование», «Вопросы психологии».

Является крупным специалистом в области детской психологии — от младенчества до 7 лет. В область ее интересов попадают: психология игры и игрушки, межличностные отношения и общение дошкольников, родительское отношение, анализ современной детской субкультуры, специфика современного детства.

Автор учебников, популярных книг и монографий по детской психологии.

Окончание. Начало в «Вестнике практической психологии образования» №3 за 2011 год.

### Застенчивые дети

(Приведенные в данном разделе данные основаны на исследовании Л.Н. Галигузовой.)

Застенчивость является одной из самых распространенных и самых сложных проблем межличностных отношений. Известно, что застенчивость порождает ряд существенных трудностей в общении людей и в их отношениях. Среди проблем можно выделить следующие: проблема знакомства с новыми людьми, отрицательные эмоциональные состояния в ходе общения, трудности в выражении своего мнения, излишняя сдержанность, неумелое представление себя, скованность в присутствии других людей и пр.

Происхождение этой особенности, как большинства других внутренних психологических проблем человека, уходит своими корнями в детство. Наблюдения показали, что застенчивость появляется у многих детей уже в 3—4-летнем возрасте и сохраняется на протяжении всего дошкольного детства. Практически все дети, которые вели себя застенчиво в 3 года, сохранили это качество до 7 лет. Вместе с тем, выраженность застенчивости претерпевает изменения на протяжении дошкольного периода. Слабее всего она проявляется в младшем дошкольном возрасте, резко возрастает на пятом году жизни и сокращается к 7 годам. При этом на пятом году жизни усиление застенчивости приобретает характер возрастного феномена. Выявленность застенчивости в этот период, очевидно, связана со становлением новой потребности в общении ребенка со взрослым. Известно, что именно в этом возрасте складывается потребность ребенка в признании и уважении. Возникнув в этот период, у некоторых детей застенчивость остается устойчивой чертой личности, которая во многом усложняет и омрачает жизнь человека. Поэтому для педагога и практического психолога очень важно вовремя распознать эту черту и остановить ее чрезмерное развитие.

### Критерии выявления застенчивых детей

Первый вопрос, который встает перед педагогом и практическим психологом, — каких детей следует отнести к группе застенчивых, и каких — к группе незастенчивых? Опираясь на жизненный опыт и на имеющиеся в литературе данные, выделим

следующие особенности, отличающие поведение застенчивых детей;

- в их поведении обычно отражается борьба двух противоположных тенденций приближения — удаления, чаще всего проявляющаяся при встрече с незнакомыми людьми. Застенчивый ребенок, с одной стороны, хочет подойти к незнакомому взрослому, начинает движение к нему, но по мере приближения останавливается, возвращается назад или обходит нового человека стороной. Такое поведение называют *амбивалентным*;
- избирательность в контактах с людьми: предпочтение общения с близкими и хорошо знакомыми и отказ или *затруднения в общении с посторонними людьми*. При встрече и в ходе общения с посторонними ребенок испытывает *эмоциональный дискомфорт*, который проявляется в робости, неуверенности, напряжении, выражении амбивалентных эмоций удовольствия и, в то же время, тревоги или страха;
- *страх любых публичных выступлений*, даже если это всего-навсего необходимость отвечать на вопросы знакомого педагога или воспитателя на занятиях.

Наблюдая за поведением дошкольников, можно без труда заметить данные особенности у некоторых из них. Этим детей можно отнести к группе застенчивых.

Помимо этого следует провести еще несколько дополнительных проб, в которых ребенок ставится в новые, необычные для него обстоятельства, и где выявляется отношение детей к необычному для них виду деятельности. Для этого можно, например, попросить ребенка сделать рисунок на листе старой губной помадой или открыто и ярко проявить свои эмоции в какой-либо игровой ситуации. Попробуйте организовать игру-драматизацию, где ребенок выступит в роли капитана корабля, который должен будет, перекрикивая шум волн, успокоить бушующее море и спасти пассажиров во время шторма. Можно также побеседовать с ребенком на личностные темы: сообщить что-нибудь о себе, а потом попросить его рассказать о нем самом (что он любит, с кем дружит, чем предпочитает заниматься и пр.).

Застенчивые дети будут испытывать особую робость и смущение, когда им предложат деятельность, заведомо не одобряемую взрослыми. В этой ситуации дети как будто будут ждать подвоха, испуганно и смущенно отказываться даже дотронуться до губной помады, спрячут руки за спину, испуганно произнесут: «я не могу», «я не умею», «я не хочу», «я испачкаюсь». Если же ребенок все же преодолеет свою скованность и начнет рисовать, то будет делать это осторожно, робко, смущенно, ожидая осуждения взрослого. Незастенчивые дети в такой ситуации обычно весело смеются, воспринимая ее как игру, рисуют охотно, уверенно и смело.

Неменьшее смущение вызывает у застенчивых дошкольников и необходимость проявить себя в игре.

Играя роль капитана, они замирают на месте, едва шевелят губами, пытаются произнести нужные слова, смущенно-виновато глядя на взрослого. Если обычные, незастенчивые дети с восторгом принимают роль капитана корабля, изо всех сил стараются перекричать шум волн и утихомирить стихию, то застенчивые дети отказываются от этой роли или шепотом произносят что-то себе под нос.

В процессе бесед на личностные темы, когда застенчивый ребенок сталкивается с необходимостью проявить свои желания, чувства, он начинает вести себя особенно сдержанно, испытывает напряжение и скованность.

Итак, застенчивость проявляется в самых разных ситуациях общения ребенка, даже тогда, когда оно имеет явно игровой характер. Что кроется за таким поведением? Какова психологическая природа детской застенчивости?

Анализ показывает, что застенчивых детей отличает повышенная чувствительность ребенка к оценке взрослого (как реальной, так и ожидаемой). У застенчивых детей наблюдается *обостренное восприятие и ожидание оценки*. Удача вдохновляет и успокаивает их, но малейшее замечание замедляет деятельность и вызывает новый всплеск робости и смущения. Ребенок ведет себя застенчиво в ситуациях, в которых ожидает неуспеха в деятельности. В случаях затруднения он робко смотрит взрослому в глаза, не решаясь попросить помощи. Иногда, преодолевая внутреннее напряжение, смущенно улыбается, ежится и тихо произносит: «Не получается». Ребенок одновременно не уверен и в правильности своих действий, и в положительной оценке взрослого. Это ярко проявляется в новых, иногда необычных ситуациях, например, в ситуации с губной помадой. Застенчивость проявляется в том, что ребенок, с одной стороны, хочет привлечь к себе внимание взрослого, но, с другой стороны, очень боится выделиться из группы сверстников, оказаться в центре внимания. Эта особенность ярко проявляется в ситуациях первой встречи взрослого с ребенком, а также в начале любой совместной деятельности.

Следует подчеркнуть особую, характерную для застенчивых детей потребность оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства. Эта потребность действует одновременно с доброжелательным отношением ребенка к взрослому, желанием общаться с ним. Данная особенность наиболее ярко проявляется у 5—6-летних застенчивых детей в личностном общении. Ребенок с интересом слушает рассказ взрослого о себе, внимательно и сочувственно смотрит ему в глаза, но упорно молчит и отводит взгляд, как только его просят рассказать что-либо о себе.

Итак, основные затруднения в общении застенчивого ребенка с другими людьми, по-видимому, связаны со сферой его собственного *отношения к себе и восприятия отношения других*. В этой связи следует обратить внимание на особенности самооценки застенчивых детей.



### Особенности самооценки застенчивых детей

Результаты исследования самооценки (методика «Лесенка» — см. Приложение 2) показали, что на протяжении всего дошкольного возраста застенчивые дети имеют высокую общую самооценку, и этим не отличаются от своих незастенчивых сверстников. Эти данные вносят коррективы в общепринятое представление о низкой самооценке застенчивого ребенка. Вместе с тем, у таких детей намечается *разрыв в оценке себя самим и другими людьми*. Наиболее резкие различия наблюдаются в отношении оценок детей воспитателями. У незастенчивых детей такие разрывы наблюдаются редко и выражаются намного слабее. У застенчивых детей обнаруживается гораздо более ярко выраженная дисгармония в общей самооценке. На протяжении всего дошкольного возраста у них сохраняется высокая собственная самооценка и гораздо более низкая оценка с точки зрения других людей. Ожидание ребенком критического отношения к себе со стороны взрослых во многом определяет его робость и смущение. Особенно ярко это проявляется в общении с незнакомыми людьми, отношение которых им неизвестно. Не решаясь получить поддержку у взрослого, дети иногда прибегают к своеобразному способу усиления «Я», принося на занятие любимую игрушку и прижимая ее к себе в случае затруднения, или просят взять с собой сверстника. Незнание оценки взрослого парализует ребенка; он всеми силами стремится уйти от этой ситуации, переключить внимание с себя на что-то другое.

Другим параметром самооценки выступает отношение самих застенчивых детей к успехам и неудачам в своей деятельности. Следует отметить, что по уровню умственного развития и по успешности в предметной деятельности эти дети не уступают своим сверстникам. Нередко застенчивые дети гораздо лучше справляются с заданиями, чем их незастенчивые ровесники. Значительные различия обнаруживаются лишь в динамической стороне деятельности. Они проявляются в том, что застенчивые дети более осторожны в своих действиях, чаще замедляют темп работы в случае неудачи или отрицательной оценки, менее настойчивы в достижении результата, чем незастенчивые дошкольники. Очевидно, что этот аспект деятельности связан с особенностями общения застенчивых детей со взрослым. Неуверенность в положительной оценке взрослого переносится этими детьми на отношение к своим действиям. Для всех застенчивых детей характерно острое и амбивалентное переживание отрицательной оценки взрослого, часто парализующее как практическую деятельность ребенка, так и общение. В то время как незастенчивый ребенок в такой ситуации стремится к активному поиску ошибки и привлечению внимания взрослого, застенчивый дошкольник и внутреннее, и внешне сжимается от *чувства вины* за свою неумелость, опускает глаза и не решается обратиться за помощью.

Интересные различия наблюдаются при анализе собственного отношения застенчивых детей к успе-

ху или неудаче в деятельности. Если в три года в репертуаре их поведения преобладают вербальные способы признания неудачи («не получается», «не умею»), то к шести годам вербальная констатация своей неудачи постепенно сменяется молчаливым признанием своего поражения — ребенок, не ожидая оценки взрослого, всем своим обликом выносит себе приговор, его действия становятся замедленными и нерешительными, обращения к взрослому резко сокращаются, а некоторые дети вообще замыкаются в себе. Таким образом, с возрастом застенчивому ребенку становится все труднее дать отрицательную оценку своим конкретным действиям. Незастенчивые дети относятся к неудаче прямо противоположно. С возрастом у них увеличивается число прямых сообщений взрослому о своих трудностях («не получилось», «Ой, все неправильно, сейчас сделаю по-другому») и возрастает настойчивость в вовлечении его в совместную деятельность.

Отношение к оценке у застенчивых детей имеет свою возрастную специфику. В то время как маленькие дети остро и аффективно реагируют на отрицательную оценку, а в ответ на положительную выражают удовольствие, с возрастом формируется *парадоксальное отношение к похвале* взрослого: его одобрение начинает вызывать амбивалентное чувство радости и смущения. Начиная с пятого года жизни отношение ребенка к успеху становится все более амбивалентным. Ребенок знает, что он сделал правильно, но радость от успеха смешивается у него со смущением и внутренним дискомфортом. Как правило, на прямой вопрос взрослого: «Как ты сделал?», — ребенок отвечает лаконично, с колебаниями и огорками («хорошо... но не так уж хорошо»). Незастенчивые дети в случае успеха сообщают о нем гордо и радостно («Все сделал, ни одной ошибочки!», «Все! Я говорила, что могу трудные!», «Теперь все! Смотрите! Все! Так быстро!»).

При этом успех в деятельности не играет здесь решающей роли. Застенчивый ребенок как бы заранее *готовит себя к неудаче*. Именно поэтому в его высказываниях перед и по ходу деятельности так часто звучат слова: «У меня не получится». Формула его незастенчивого сверстника звучит иначе: «Я все равно смогу!». При этом, умея правильно оценить свои действия, ребенок не решается сообщить об этом взрослому. Ожидание, что его оценят хуже, чем он сам, сковывает ребенка, и он боится признаться не только в неудаче, но и в успехе.

Для уточнения отношения застенчивых детей к себе можно провести анализ детских рисунков на тему «Человек» и «Рисунок семьи». Прежде всего следует обратить внимание на характер принятых застенчивым ребенком задания и его выполнения. Как правило, он не сразу решается начать рисунок, смущенно смотрит на взрослого, пытается отказаться («я не умею человека», «у меня не получится»). Получив поддержку взрослого, ребенок долго перебирает карандаши, не решаясь выбрать подходящий, часто исправляет рисунок, бросает рисовать и начинает снова, все больше и больше смущаясь. В про-

цессе рисования он часто вопросительно-робко поглядывает на взрослого, повторяет, что у него не получается. Такое поведение свидетельствует о том, что рисование выступает для ребенка как деятельность, которая будет оцениваться, и ее оценочный момент препятствует открытому и непосредственному выражению своих чувств. Застенчивый ребенок *не забывает об оценке* даже тогда, когда она в явном виде не сопровождается его деятельностью.

В рисунке застенчивых детей прежде всего обращает на себя внимание поза человека. Очень часто она отражает внутреннее напряжение, в котором находится ребенок. Человек изображается в застывшей, скованной позе с тесно прижатыми к туловищу руками, иногда без кистей. Руки для ребенка символизируют взаимодействие с миром предметов и людей, воздействие на них. Отсутствие на рисунках рук интерпретируется как слабость, неуверенность в межличностных отношениях. Некоторые застенчивые дети вообще не рисуют руки и сами объясняют причину этого: «Он спрятал руки под одежду», «Я хочу, чтобы она руки назад спрятала». Есть и другие формы фиксации проблемы взаимоотношений. В рисунках многих застенчивых детей можно встретить изображение рук без пальцев, но очень четко выделяющихся на фоне бледных контуров фигуры. Ребенок может несколько раз возвращаться к рукам, все гуще заштриховывая их и делая самой крупной частью рисунка, как бы акцентируя внимание на своей проблеме. Характерно также изображение ног на рисунке человека. Одни дети рисуют их плотно сдвинутыми и без ступней, таким образом человек оказывается лишенным всякой опоры и возможности передвигаться. Другие, наоборот, концентрируют особое, преувеличенное внимание на изображении такой опоры, рисуют очень тонкие ноги широко расставленными и опирающимися на огромный ковер. Неуверенный в себе ребенок интуитивно ищет для себя опору, и она становится главной и наиболее прорисованной частью рисунка.

Для застенчивого ребенка характерно мелкое изображение человеческой фигуры в углу листа, слабый нажим и неясно очерченные контуры, что свидетельствует о чувстве дискомфорта, эмоциональной скованности и своей малоценности и незначительности. Иногда, напротив, внутреннее напряжение передается избыточно сильной штриховкой, нервными, беспорядочными линиями с чрезмерным выделением черным карандашом тех или иных частей фигуры. Эти части, как правило, символизируют проблемные для ребенка сферы его жизни. Очень часто такой сферой оказывается интеллект. Например, ребенок изображает человека с огромной головой, глубоко вжатой в плечи, несколько раз жирно обводит ее черным карандашом, рисует большие глаза и сильно заштриховывает торчащие дыбом волосы. Все это свидетельствует о чрезмерной тревожности ребенка в сфере мышления. Или, напротив, голова человека изображается непропорционально маленькой, но также несколько раз очень жирно обводится черным карандашом.

В рисунке человеческого лица могут отразиться и более скрытые проблемы ребенка, например, большие тревожные глаза и отсутствие рта. Последнее выдает трудности, связанные с речевым взаимодействием с другими людьми.

Интерпретация застенчивыми детьми своего рисунка семьи позволяет предположить причины застенчивости, лежащие в межличностных отношениях в семье. Часто ребенок вообще не рисует себя в семье. На вопрос после завершения рисунка, где же находится сам ребенок, одни дети молча опускают голову и напряженно молчат, не желая обсуждать эту тему, другие отвечают уклончиво: «не хватило места», «мне не хочется себя рисовать». Рисунки семьи, на которых дети включают себя в ее состав, также дают возможность судить об их самоощущении и возможных причинах застенчивости. Нередко застенчивые дети рядом с большими и хорошо прорисованными родителями, рисуют себя непропорционально маленькими или спящими в коляске: «Я маленькая, никак не могу до мамы дотянуться, чтобы ее взять за руку», «У меня закрытые глаза, хочу быть с закрытыми глазами».

В целом, анализ рисунков позволяет уточнить особенности отношения застенчивого ребенка к самому себе и выделить некоторые причины, вероятнее всего обуславливающие появление застенчивости. Среди них могут быть излишняя строгость и авторитарность родителей, недостаточное внимание к личности ребенка, слабая эмоциональная поддержка, приводящие к формированию у него чувства своей вины, слабости и изолированности от других.

Обобщая описанные портреты застенчивого ребенка, можно отметить следующее.

Застенчивый ребенок — это такой ребенок, который, с одной стороны, доброжелательно относится к другим людям, стремится к общению с ними, а с другой стороны — не решается проявлять в общении себя и свои коммуникативные потребности, что приводит к нарушению согласованности во взаимодействии. Причина таких нарушений кроется в особом характере отношения застенчивого ребенка *к самому себе*. С одной стороны, ребенок имеет *высокую общую самооценку*, считает себя самым лучшим, а с другой — *сомневается в положительном отношении к себе других людей, особенно незнакомых*. Поэтому в общении с ними застенчивость проявляется ярче всего. Неуверенность застенчивого ребенка в своей ценности для других людей блокирует складывающуюся у него потребность-мотивационную сферу, не позволяет ему в полной мере удовлетворять имеющиеся потребности в совместной деятельности и в полноценном общении.

Отношение к себе у застенчивых детей характеризуется высокой степенью *фиксированности на своей личности* в любых видах взаимодействия, а также фиксированности на оценке себя. Застенчивый ребенок остро переживает свое «Я». Все, что он делает, постоянно оценивается глазами других, которые, с его точки зрения, подвергают сомнению ценность его личности. Повышенная тревога о сво-



ем «Я» часто заслоняет содержание совместной деятельности и общения. Мотивы признания и уважения всегда выступают для него в качестве главных, заслоняя и познавательные, и деловые мотивы, что препятствует реализации способностей к адекватному общению с другими людьми. В общении с близкими людьми, где характер отношения взрослых ясен для ребенка, личностный фактор уходит в тень, а в общении с посторонними он ярко выступает на первый план, провоцируя защитные формы поведения, которые проявляются в «уходе в себя», а иногда в принятии «маски равнодушия». Мучительное переживание своего «Я», своей уязвимости сковывает ребенка, не дает ему возможности проявить свои — подчас очень хорошие — способности, выразить свои переживания. Но в ситуациях, когда ребенок забывает о себе, он становится таким же открытым и общительным, как и его незастенчивые ровесники.

### Демонстративные дети

Межличностные отношения на протяжении дошкольного возраста претерпевают существенные изменения и имеют ряд возрастных закономерностей. Так, в середине дошкольного возраста (4—5 лет) появляется и начинает доминировать потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало. Эти факты позволяют говорить о качественной перестройке отношения к сверстнику, суть которой заключается в том, сверстник становится предметом постоянного сравнения с собой. Только через сравнение своих конкретных качеств, навыков и умений ребенок может оценить и утвердить себя как обладателя определенных достоинств.

Этот этап является закономерным и необходимым для развития межличностных отношений: лишь противопоставив себя сверстнику и выделив таким образом свое «Я», ребенок может вернуться к сверстнику и воспринять его как целостную, самооценную личность. Однако часто демонстративность фиксируется и перерастает в личностную особенность, черту характера. Основным мотивом действий ребенка становится положительная оценка окружающих, с помощью которой он удовлетворяет собственную потребность в самоутверждении. Даже совершая добрый поступок, ребенок делает это не ради другого, а ради того, чтобы продемонстрировать окружающим собственную доброту (некая форма «показного альтруизма»). Демонстративность может проявляться не только в стремлении показать собственные достоинства и достижения. Обладание привлекательными предметами является также традиционной формой демонстрации собственного «Я». Как часто, получив в подарок красивую игрушку, дети несут ее в детский сад не для того, чтобы поиграть в нее с друзьями, а чтобы «показать», «похвастаться».

### Особенности поведения демонстративных детей

Демонстративных детей выделяет *стремление привлечь к себе внимание любыми возможными способами*. Такие дети, как правило, достаточно активны в общении. Однако, в большинстве случаев такие дети, обращаясь к партнеру, не испытывают к нему реального интереса. Преимущественно они говорят о себе, показывают свои игрушки, используют ситуацию взаимодействия как средство привлечения внимания взрослых или сверстников. Отношения для таких детей являются не целью, а средством самоутверждения и привлечения внимания. При этом способом привлечения внимания может быть как просоциальное поведение, так и действия, выражающие агрессию. Демонстративные дети очень *ориентированы на оценку окружающих*, особенно взрослых. Как правило, такие дети стремятся во что бы то ни стало получить положительную оценку себя и своих поступков. Однако в случаях, когда отношения с воспитателем или группой не складываются, демонстративные дети применяют негативную тактику поведения: проявляют агрессию, жалуются, провоцируют скандалы и ссоры. Нередко самоутверждение достигается путем *снижения ценности или обесценивания другого*. Например, увидев рисунок сверстника, демонстративный ребенок может сказать: «Я рисую лучше, это совсем не красивый рисунок». Вообще в речи демонстративных детей преобладают сравнительные формы: лучше/хуже; красивее/некрасивее и т. д. Кроме того, для поведения демонстративных детей характерна высокая нормативность: дети часто объясняют мотивировку поступка тем, что так надо. Используя социально одобряемые формы поведения, дети ожидают положительной оценки своих действий. Однако их правильные моральные поступки ситуативны и неустойчивы. Эксперименты показали, что в одной и той же проблемной ситуации демонстративные дети могут вести себя противоположным образом в зависимости от присутствия или отсутствия взрослого. Так, например, в одном из наших исследований организовывалась ситуация, в которой ребенок мог поделиться или не поделиться с партнером конфетой. В первой пробе взрослый присутствовал в комнате, хотя не принимал активного участия в происходящем. Демонстративные дети делились со сверстником, комментируя свой поступок вслух, обращаясь к взрослому. Например, Люся Д. (5,7): «Я дам Кате конфету, потому что ей не досталось. Хорошие дети всегда делятся с тем, кому не дали». Во второй пробе взрослый выходил из комнаты, но все слова детей записывались на диктофон. На этот раз демонстративные дети и не думали делиться с партнером, даже несмотря на их просьбы. Та же Люся Д. в ответ на просьбу сверстника дать ему половинку конфеты на этот раз сказала: «Не дам тебе. Почему я должна? Это мне дали. Попроси, может, и тебе дадут». Таким образом, в просоциальном поведении демонстративных детей наблюдается ярко выраженный формализм. Для них гораздо важнее соблюсти внешнюю картину одобряемого поведения, чем реально оказать помощь сверстнику.

### Личностные особенности и характер отношения к сверстникам у демонстративных детей

Демонстративное поведение отражает определенную общую направленность личности и отношение к другим людям. Внутреннее отношение, как и мотивы ребенка, не могут быть непосредственно наблюдаемы в эксперименте. Однако использование проблемных ситуаций позволяет выявить важнейшие показатели отношения к сверстнику, в которых обнаруживаются особенности личности и самосознания детей. Используя результаты исследований, остановимся на конкретном описании этих особенностей.

1. *Степень эмоциональной вовлеченности* ребенка в действия сверстника *достаточно высока*. Демонстративные дети ярко проявляют интерес к действиям сверстника: делают замечания и комментируют, однако их вовлеченность носит явно оценочный характер. Например, в методике «Строитель» (см. Приложение 3), когда один из детей выполнял задание взрослого, его партнер некоторое время внимательно наблюдал за его действиями, а затем громко сказал: «Нет, не так ты делаешь, — и попытался вмешаться, — смотри, как надо». Когда взрослый попросил дать возможность доделать самому, мальчик разочарованно сказал: «А я умею лучше, я бы лучше сделал бы». Но продолжал пристально следить за тем, что и как делает его партнер.

2. *Характер участия в действиях сверстника также окрашен яркой демонстративностью*. В отличие от других детей, проявляющих положительную (одобрение и поддержка) или отрицательную (насмешки, ругань) оценку действий партнера, дети с конкурентной направленностью стараются обесценить деятельность сверстника. Так, в методике «Мозаика» (см. Приложение 1) один ребенок, понаблюдав некоторое время за тем, как его партнер выполнял задание, сказал: «Ленька, конечно, хорошо квадратик делает, но ведь это просто». Нередко дети пытаются доказать, что на месте сверстника они справились бы с заданием гораздо лучше. Так, Настя Д. (5,9), как только взрослый дал задание ее партнеру, стала громко возмущаться: «А почему Никитке сказали делать, он не умеет и в тихий час плохо себя вел. Воспитательница его ругала. Можно, я лучше сделаю, ну, пожалуйста». При этом она неотрывно наблюдала за действиями Никиты, пыталась сама вставить элементы в его мозаику.

3. *Характер и степень выраженности соперничества сверстнику*, т. е. эмоциональная реакция ребенка на порицание и похвалу взрослым действиями партнера, у демонстративных детей носит *негативный характер*. Когда взрослый дает отрицательную оценку действиям сверстника, демонстративный ребенок с жаром поддерживает его. В ответ на похвалу взрослого ребенок, напротив, начинает возражать. Так, в методике «Ателье» Аня Р. (6,1), выслушав похвалу в адрес сверстницы, сказала: «Ну, может, и лучше эта шляпа, но все равно некрасиво и неровно».

4. Очень ярко демонстративность выявляется в характере и степени проявления *просоциальных форм поведения*. Большинство детей в методике «Мозаика» осуществляли *«формально-провокационную помощь»*, т. е. в ответ на просьбу сверстника давали всего один элемент, которого было явно недостаточно. Так, Митя С. (5,11) заметил, что у партнера нет необходимых элементов, но тот молча сидит и ни о чем его не просит. Тогда Митя обратился к партнеру со словами: «Саид, если ты не попросишь разрешения, я тебе не дам». Саид продолжал молча сидеть, Митя повторил: «Попроси, а я дам». Саид очень тихо попросил: «Дай мне несколько желтеньких, а то мне не хватило». Митя улыбнулся, положил Саиду в коробку один элемент со словами: «Вот, ты попросил, я дал». На дальнейшие просьбы Саида Митя раздраженно отвечал: «Ты не видишь, я тоже делаю, подожди». Игорь Б. (5,8) в ответ на просьбу сверстника начал давать ему элементы любых цветов, кроме того, который был на самом деле нужен, при этом он делал вид, будто вовсе не слышит возражений сверстника. Другие дети начинали делиться, только закончив свою мозаику, но делали это весьма неохотно. Такой вариант помощи — без ущерба для себя — можно назвать *«прагматическим»*. Так, Рома С. (5,2) никак не реагировал на просьбы партнера дать необходимые элементы, делал вид, что не слышит, громко пел песенку. Как только он доделал свою картинку, с интересом посмотрел на партнера: «Ой, а желтеньких у тебя нету. Придется чуть-чуть подсыпать... Не бойся, мы тебе дадим». Положив несколько элементов желтого цвета в коробку своему партнеру, Рома обернулся к взрослому: «Смотрите, сколько я ему дал». Другой ребенок из этой группы, Мила М. (5,7), в ответ на просьбу сверстницы дать ей необходимые синие элементы мозаики, чтобы сделать небо, сказала: «Я не могу дать, у меня тоже синие заканчиваются, ты маленькое небо сделай или другого цвета». После того как Мила закончила свою картинку, она обратилась к взрослому: «Майя ищет синие квадратики и никак не найдет... А у меня солнышко есть и небо хорошее. Солнышко, солнышко, выгляни в окошко... Майя, бери вот тут, хочешь, и я помогу, я ведь уже сделала».

5. Однако наиболее ярко демонстративность выявилась в таком показателе, как *характер восприятия ребенком сверстника*. Данный показатель можно установить, проведя методику «Беседа о друге». В этой методике испытуемый должен дать краткие характеристики тем, с кем он дружит или не дружит. При анализе ответов детей выделяется два типа высказываний.

1-й тип — качественные описательные характеристики, в которых отражается непосредственное восприятие испытуемым другого ребенка (добрый, красивый, жадный, трусливый и пр.). Такой тип высказываний можно назвать непосредственным, поскольку здесь восприятие сверстника не опосредовано представлениями и ожиданиями ребенка.

2-й тип — характеристики ребенка, опосредованные его отношением к испытуемому (помогает он мне



или не помогает, обижает меня или не обижает, дружит со мной или не дружит). Эти высказывания опосредованы напряженным ожиданием определенного типа отношения другого ребенка к испытуемому.

Результаты этой методики показывают, что в ответах демонстративных детей другой ребенок выступал главным образом как *носитель определенной отношения* к рассказчику, т. е. он был интересен ребенку только в связи с тем, какое отношение к нему он проявляет. Например, Настя (6,5): «Катя мне помогает, если я в беду попаду, она со мной дружит, может помогать мне в рисунке. Добрая, потому что играет со мной. Я, конечно, тоже добрая. Я такая, как Катя». Рома (6,7): «Аня очень плохая, говорит, что со мной не дружит, сердитая, делает все наоборот мне. Иногда что-то знает и не говорит мне; говорит, что у меня некрасиво. Только я поем, а она говорит мне, что я — объедашка».

Итак, можно сказать, что представления о собственных качествах и способностях демонстративных детей нуждаются в постоянном подкреплении через сравнение с чьими-то другими, носителем которых выступает сверстник. У этих детей ярко выражена потребность в другом, при сравнении с которым можно оценить и утвердить себя. Соотнесение себя с другим проявляется в *яркой конкурентности и сильной ориентации на оценку окружающих*.

Одним из способов самоутверждения является соблюдение моральной нормы, которое направлено на получение поощрения взрослых или на ощущение собственного морального превосходства. Поэтому такие дети иногда совершают хорошие, благородные поступки. Однако соблюдение моральных норм носит явно формальный и демонстративный характер; оно направлено не на других детей, а на получение положительной оценки, на утверждение себя в глазах других. Собственная «доброта» или «справедливость» подчеркиваются как личные преимущества и противопоставляются другим, «плохим» детям.

В отличие от других проблемных форм межличностных отношений (таких, как агрессивность или застенчивость), демонстративность не считается отрицательным и, собственно, проблемным качеством. Более того, в настоящее время некоторые особенности, присущие демонстративным детям, напротив, являются социально одобряемыми: настойчивость, здоровый эгоизм, способность добиться своего, стремление к признанию, честолюбие. Все они считаются залогом успешной жизненной позиции. Однако при этом не учитывается, что противопоставление себя другому, болезненная потребность в признании и самоутверждении являются зыбким фундаментом психологического комфорта и мотивации тех или иных поступков. Ненасыщаемая потребность в похвале, в превосходстве над другими становится главным мотивом всех действий и поступков. Такой человек постоянно боится оказаться хуже других, что порождает тревожность, неуверенность в себе, которая компенсируется хвастовством и подчеркиванием своих преимуществ. Гораздо более прочной оказывается позиция, основанная на принятии

себя и отсутствии конкурентного отношения к окружающим. Именно поэтому важно вовремя выявить проявление демонстративности как личностного качества и помочь ребенку в преодолении такой конкурентной позиции.

### **Дети без семьи**

#### **Психологические особенности детей, воспитывающихся без родителей**

Дети, воспитывающиеся без семьи, в закрытых детских учреждениях (детских домах и домах ребенка), представляют собой совершенно уникальный контингент. Можно было бы думать, что ребенок, живущий без родителей, предоставленный самому себе, получающий при этом хороший уход и нормальное медицинское обслуживание, обеспеченный игрушками и посещающий учебные занятия, располагает всеми возможностями для развития своей самостоятельности и активности. Однако, первое, что отмечают педагоги и психологи при исследовании таких детей, — это *сниженный уровень инициативности и самостоятельности* у воспитанников детского дома, их безразличное, пассивное отношение ко всему окружающему.

В раннем возрасте эти дети не проявляют яркого интереса к предметам, пассивны в своей предметно-манипулятивной деятельности и, как правило, не привлекают к ней взрослых. При виде новых игрушек они чаще всего проявляют страх и желание спрятаться от новых непонятных впечатлений. Значительно позже своих семейных сверстников они начинают реагировать на положительные и отрицательные воздействия взрослого. Они нечувствительны к оттенкам отношений взрослого и проявляют своеобразную *эмоциональную глухоту*. Дети в домах ребенка слабо различают порицания и поощрения взрослого и почти не реагируют на них. Такая нечувствительность к оценке приводит к существенной задержке в предметных действиях и в развитии речи, поскольку и то и другое требует ориентации на взрослого как на образец и способности менять свои действия под влиянием его замечаний.

Еще большие различия наблюдаются между детьми из семьи и из детского дома в дошкольном возрасте. Прежде всего, существенно различается уровень общения ребенка со взрослым. Напомним, что при нормальном развитии общения на протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) сменяются три формы общения, для каждой из которых характерно свое содержание коммуникативной потребности и свои мотивы. В младшем дошкольном возрасте ведущей выступает ситуативно-деловая форма общения, когда доминируют деловые мотивы общения и потребность в сотрудничестве со взрослым. К 4—5 годам складывается внеситуативно-познавательное общение, когда взрослый становится источником новых знаний, и на первый план выходят познавательные мотивы общения, а вместе с ними — потребность в уважении и положительной оценке взрослого. К концу дошкольного возраста возникает внеситуативно-личностная форма общения, когда по-

является стремление к сопереживанию и взаимопониманию, и взрослый начинает выступать не только как партнер по игре или источник информации, но и как носитель социальных и индивидуальных качеств.

\*\*\*

Дошкольники из детского дома, как правило, не способны к внеситуативно-познавательному, а тем более личностному общению со взрослым, хотя потребность в общении с ним выражена у них даже более ярко, чем у семейных детей. Но эта потребность ограничена стремлением к физическому контакту со взрослым, к его *вниманию* и *доброжелательности*, что при нормальном развитии характерно для младенцев первого полугодия. Гораздо предпочтительнее любых разговоров и любой совместной деятельности остается для них прямой физический контакт: даже 5—6-летние дети стремятся забраться на колени взрослого, обнять его, взять за руку и пр. Потребность в эмоциональном, ситуативно-личностном общении, оставшаяся неудовлетворенной в младенческом возрасте, остается главной даже у старших дошкольников.

Такое искажение в развитии общения со взрослым отражается на других сферах психической жизни детей, растущих без семьи. Существенно отличаются и игры воспитанников детского дома. Игровые действия они осуществляют формально, не осмысливая и не переживая их, хотя внешний рисунок этих действий может вполне соответствовать выбранному сюжету.

Важной отличительной особенностью воспитанников детского дома является их *повышенная ситуативность*, которая проявляется и в поведении, и в представлениях, и в желаниях ребенка. В отличие от своих семейных сверстников, они не способны самостоятельно выполнять правила игры, владеть своим поведением, сдерживать свои непосредственные желания. Сами эти желания, как правило, не осознаются или имеют ситуативный характер. Так, на вопрос взрослого: «Что ты больше всего любишь?» или «Что бы ты попросил у волшебника?» — детдомовские дети называли какой-нибудь предмет, который находился у них перед глазами: мишку, стул, карандаш. Их желания, как правило, совпадали с конкретной ситуацией и с воспринимаемыми предметами. В отличие от этого, нормально развивающиеся дошкольники того же возраста (5—6 лет) из семьи давали на те же вопросы самые разнообразные ответы, выходящие далеко за пределы ситуации и отражающие смыслы и ценности детской жизни.

Столь же ситуативными и однообразными являются представления этих детей о собственной жизни и собственных действиях. Большинство воспитанников детского дома не в состоянии рассказать, чем они занимались на занятии всего полчаса тому назад, что они будут делать вечером. Их воспоминания и планы на будущее сводятся исключительно к режимным моментам: спать, гулять, есть. Такая стереотипность и однообразие представлений детей может отчасти объясняться бедностью их впечатлений или отсутствием ярких со-

бытий. Однако, как показывают исследования, это не является главным.

Специальные эксперименты показали, что дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, не выделяют себя из коллектива. Все происходящее ребенок воспринимает не как события своего личного опыта, а отстраненно, как нечто не имеющее к нему отношения. Например, они могут не помнить какую-нибудь интересную игру, в которую играли вчера, или не заметить, что происходит на сцене театра. Один и тот же эпизод, который становится волнующим событием для ребенка из семьи, для воспитанника детского дома остается незамеченным. Невыделенность себя и неразвитость самосознания ребенка в дошкольном возрасте проявляются в эмоциональной глухоте, в отсутствии ярких переживаний и в ограниченности внутренней жизни. Все эти особенности являются результатом отсутствия любви и дефицита личностного общения. Таким образом, дети, растущие в дефиците личностного общения со взрослыми, отличаются *неразвитым самосознанием* и невыделенностью себя из окружающего мира.

Но отражается ли это обстоятельство на взаимоотношениях детей? Ведь в детском доме они имеют неограниченную возможность для общения со сверстниками, для налаживания самых близких и разнообразных отношений с другими детьми. Кроме того, в детском доме дети постоянно живут общей жизнью: они находятся вместе, у них общие предметы, общие занятия, единое пространство жизнедеятельности, одни и те же воспитатели. Казалось бы, все это должно связывать и объединять детей. Но достаточно ли этого пространственно-временного единства для формирования психологической общности детей? Стимулирует ли оно полноценное развитие детских межличностных отношений?

В семье ребенок растет, как правило, в обстановке любви и внимания, испытывая не только объектное, оценочное но и личностное отношение окружающих взрослых, которое характеризуется чувствительностью к потребностям ребенка и его безусловным принятием. В детском доме дети являются для взрослых в основном объектом ухода или обучения. В то же время, в детском доме, а отличие от семьи, дети с раннего возраста живут вместе со сверстниками, их связывает общая жизнь и общие переживания. Что же является более важным для развития межличностных отношений — богатый опыт общения и совместная жизнедеятельность или личностное отношение взрослого?

Для ответа на этот вопрос необходимо сравнить характер общения и межличностных отношений дошкольников в двух выборках: детей, воспитывающихся в семье, и воспитанников детского дома.

### **Особенности взаимодействия детей из детского дома**

Результаты наблюдения за свободным взаимодействием детей, живущих в семье и в детском доме, выявили серьезные качественные и количественные отличия. В первую очередь, бросается в глаза то, что





для детей, растущих в детском доме, характерно равнодушное и даже пренебрежительное отношение к сверстникам. Они как бы не видят и не слышат друг друга. Если в детском саду дети достаточно активно общаются, живо интересуются действиями сверстника, их реакцией на собственные успехи, то в детском доме дети практически не замечают не только действий сверстника, но и его очевидных и острых эмоциональных реакций. В подтверждение этого приведем несколько примеров.

Люба (5 лет) сидела на скамеечке и рисовала. К ней подошел Леша, сел рядом и столкнул Любу так, что она упала. Видимо, больно ударившись, она начала громко плакать, но ни Леша, ни кто-либо другой из детей не обратили на это никакого внимания и тем более не попытались помочь девочке или пожалеть ее.

Юра (4,6 лет) на прогулке выхватил у Лены куклу и сильно толкнул ее. Она упала и стала громко плакать. Ни один ребенок не обратил внимания на происходящее. Вскоре Лена успокоилась, сама встала и пошла, не проявляя никаких эмоций, будто ничего не произошло.

Данные примеры иллюстрируют *безразличие детей друг к другу* и полное отсутствие чувствительности к переживаниям сверстника. Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что у детей, воспитывающихся в детском доме, в отличие от семейных, нет явных предпочтений в общении. В детском саду уже в 4—5-летнем возрасте можно наблюдать устойчивые пары или небольшие группы детей, постоянно общающихся между собой. В детском доме таких предпочтений, как правило, нет. Дети одинаково общаются со всеми, не образуя устойчивых групп. Если в детском саду, начиная с 5 лет, уже существуют более и менее популярные дети внутри группы, то в детском доме никто не выделяется из коллектива; все дети ведут себя сходным образом, никто не демонстрирует индивидуального стиля поведения.

В детском доме, как и в детском саду, дети достаточно часто ссорятся и конфликтуют. По количеству детских конфликтов особых различий не наблюдается. Вместе с тем, качество и содержание конфликтов между детьми в детском саду и в детском доме существенно различаются.

Во-первых, поводы для конфликтов с ровесниками у дошкольников из детского сада и детского дома неодинаковы. В детском саду дети ссорятся в основном из-за игры и из-за своего места в общей игре: распределение ролей, игровых предметов, планирование сюжета игры становятся поводом для конфликта. В детском доме этот повод практически отсутствует, как и совместная игра детей. Зато достаточно часто поводом для конфликта становятся бытовые проблемы — споры из-за лучшего места, конфеты, очереди накрывать стол и пр. Но главной причиной конфликта в детском доме у дошкольников всех возрастов является *внимание и доброжелательность взрослого*. Дети всеми силами стремятся быть поближе ко взрослому и борются за его расположение.

Как только один из детей заслуживает внимание и одобрение взрослого или просто оказывается рядом с ним, другие, увидев это, начинают отпихивать его и даже жестоко наказывать, стремясь занять свое место рядом со взрослым. В детском саду подобная причина детских конфликтов вообще отсутствует. Дети борются за признание сверстников, но не за внимание взрослого.

Второе отличие заключается в значительно меньшей эмоциональной напряженности конфликтов у воспитанников детского дома. В детском саду конфликты протекают значительно живее, ярче и энергичнее: дети дерутся, громко обвиняют друг друга, яростно спорят, выражают свой протест. В детском доме эмоции детей выражены более скудно и однообразно: плач, жалобное «скуление», пассивный уход в сторону — вот наиболее характерные формы выражения их эмоций. Наиболее типичный способ выхода из конфликта для них — жалоба взрослому с целью лишней раз привлечь его внимание. В детском саду дети чаще решают конфликты силой или посредством договора, не прибегая к помощи взрослого.

В-третьих, у дошкольников из детского сада конфликт более динамичен, резко обозначен эмоционально. Дети быстрее «входят» в конфликт и энергичнее выходят из него. В детском доме конфликты носят более вязкий, тягучий, эмоционально уплотненный характер. Порою трудно выявить его временные границы, поскольку четкой границы между ссорой и примирением не существует.

### Особенности межличностных отношений детей из детского дома

Для выявления специфики межличностных отношений дошкольников без семьи нужно сопоставить одни и те же важнейшие показатели отношений в двух выборках — в детском доме и в детском саду. К таким показателям относятся:

- эмоциональная вовлеченность ребенка в свои действия и действия сверстника;
- способность к сопереживанию, которая проявляется в реакции на успех и оценку своих действий и действий сверстника.
- просоциальность поведения ребенка (способность уступить, поделиться, помочь другому).

Данные показатели можно выявить в методиках «Мозаика», «Одень куклу», «Строитель» (см. Приложения) и количественно оценивать по специально разработанным шкалам. Кроме того, для выявления способности к сопереживанию можно организовывать в группах дошкольников спортивные соревнования, где дети могли бы «болеть» друг за друга и поддерживать товарищей.

Опираясь на результаты исследований, сопоставим данные показатели отношений детей, посещающих обычный детский сад, и воспитанников детского дома.

Прежде всего следует отметить, что в ситуации совместной деятельности (методики «Мозаика», «Строитель» и др.) дети из детского дома значительно

меньше заинтересованы своей собственной деятельностью, чем дети из семьи. Если семейные дети сосредоточенно и с интересом выполняли данное им задание (собрать карточку лото или построить дом) и целиком погружались в процесс работы, то воспитанники детского дома не проявили никакого интереса к порученным действиям, были рассеяны и невнимательны к тому, что они делают. Значительно больше привлекала их возможность общения со взрослым — они стремились подойти поближе, прикоснуться к нему, часто посматривали, смущались и пытались угождать ему. Очевидно, что взрослый интересовал их больше, чем собственные предметные действия.

Еще более существенные отличия получены при сравнении эмоциональной вовлеченности в действия сверстника. Дошкольники из семьи, особенно в пятилетнем возрасте, проявляли яркий интерес к работе сверстника — внимательно следили за его действиями, комментировали их, давали советы, иногда даже забывая о своих задачах. Воспитанники детского дома, напротив, практически не проявляли интереса к работе сверстников — часто отвлекались, заговаривали с экспериментатором на посторонние темы.

Интересные различия были выявлены в реакция детей на оценку своих действий и действий сверстника. Дети из семьи были значительно больше ориентированы на оценку собственных действий — постоянно ждали оценки взрослого, а иногда даже требовали ее. Дети из детского дома обычно не требовали оценки взрослого и очень слабо реагировали на нее. Оценка была для них только проявлением внимания с его стороны. Для них значительно важнее было *общее расположение взрослого*, чем его конкретная оценка их деятельности.

На положительную оценку сверстника дети из семьи реагировали достаточно спокойно и доброжелательно, за исключением некоторых пятилетних детей, которые проявляли резко негативное отношение к работе сверстника, стараясь свести на нет все его достижения. При этом они постоянно сравнивали работу сверстника со своей. Дети из детского дома также не были безразличны к оценке сверстника. На фоне общего равнодушия к работе другого ребенка и низкой эмоциональной вовлеченности в его действия наблюдалась относительно яркая негативная реакция на положительную оценку действий сверстника. Даже те, кто совершенно не обращал внимания на своего партнера, очень живо откликались, когда слышали, что взрослый хвалил его. Они, как правило, сразу смотрели на своего партнера, на то, что он делает, и пытались переключить на себя внимание взрослого: «Я тоже могу», «У меня тоже все хорошо». Здесь наблюдалась своеобразная ревность. Было очевидно, что они боялись потерять внимание и расположение взрослого и в сверстнике видели угрозу для себя. При этом какой-либо возрастной динамики здесь не наблюдалось — шестилетние дети реагировали на поощрение сверстника столь же ревностно, как и пяти- и четырехлетние. Согласие с положительной оценкой сверстника наблюдалось у них лишь в исключительных случаях.

В отличие от этого с отрицательной оценкой сверстника они соглашались практически всегда. Воспитанники детского дома охотно подтверждали негативную оценку взрослым сверстника, не обращая особого внимания на результат его работы и не задумываясь над тем, насколько эта оценка справедлива.

При оценке результатов работы сверстника в семейной выборке наблюдались существенные различия по характеру оценки в зависимости от возраста детей. Если в 4—5 лет дети часто оценивали результаты сверстника отрицательно (или безразлично), то к 6 годам значительно возросло число положительных оценок. У дошкольников из детского дома такой возрастной динамики обнаружено не было. Для детей всех возрастов была характерна неадекватно острая реакция на похвалу сверстника и полное согласие с его порицаниями. У этих детей преобладали отрицательные оценки действий сверстника на протяжении всего дошкольного возраста.

Существенно различается также и характер просоциального поведения в двух группах детей. В группе семейных детей показатель просоциального поведения несколько снижался к 5 годам и резко возрастал к 6-летнему возрасту. Для многих шестилетних детей просоциальное поведение было преобладающим — они практически всегда уступали карту лото или очередь играть сверстнику, не расстраиваясь и не огорчаясь при этом, что соответствует нормальной возрастной динамике развития детских межличностных отношений.

У детей из детского дома просоциальных актов поведения практически не наблюдалось — никто из них добровольно не уступил свою очередь играть сверстнику. Воспитанники из детского дома (в отличие от семейных дошкольников) категорически отказываются что-либо делать в пользу сверстника; если они и отдают доставшийся им предмет, то только по просьбе взрослого, причем именно взрослому, а не сверстнику. Все это может свидетельствовать о сниженном уровне сопереживания сверстнику.

Этот факт подтвердился также при анализе поведения детей в игре «Соревнование», где дети, наблюдая соревнующихся сверстников, могли «болеть» за них, т. е. проявлять сопереживание их успехам. Сопоставление сопереживания ровесникам у дошкольников из детского сада и детского дома свидетельствует о том, что у дошкольников из детского дома этот феномен в контактах со сверстником фактически отсутствует. Обращает на себя внимание общая сниженность всех эмоциональных проявлений во время экспериментальной игры (у воспитанников детского дома она в 10–12 раз ниже, чем у детей из детского сада). Участники игры крайне скудно выражали свои переживания как по поводу своих успехов и неудач, так и достижений сверстника.

Такое спокойное безразличие воспитанников детского дома особенно контрастировало с яркими эмоциональными проявлениями и полной включенностью в ту же игру детей из детского сада, которые кричали, визжали, громко выкрикивали призывы, поддерживая своих друзей.



Анализируя эти различия, можно отметить, что вовлеченность в действия сверстника свидетельствует о субъективной значимости другого ребенка. Ее отсутствие у воспитанников детского дома объясняется тем, что сверстник не имеет для них субъективной значимости, а является внешним и достаточно безразличным объектом, в отличие от взрослого, который остается для них субъективным центром любой ситуации и от которого они постоянно требуют внимания и доброжелательности.

Интересно, что, несмотря на это, воспитанники детского дома практически никогда не ждут от взрослого оценки своих конкретных действий, в отличие от семейных детей того же возраста. Требования оценки у семейных детей объясняются тем, что к 5-летнему возрасту их «Я» становится предметно-определенным: они уже хорошо осознают свои достижения и умения, которые становятся предметом оценки — как внешней, так и внутренней. В отличие от этого воспитанники детского дома еще не выделяют своих предметных достижений в качестве воплощения своего «Я» и требуют лишь аморфного, глобального внимания и расположения к себе. Эти требования особенно ярко обнаруживаются в конфликтах детей, где конкуренция из-за расположения и внимания взрослого является основной причиной детских ссор и вражды.

Оценка своих качеств и умений у детей в детском саду происходит в основном через сравнение себя со сверстником, причем это сравнение происходит и в отсутствие реального сверстника (во внутреннем плане). Для воспитанников детского дома другой ребенок остается внешним объектом, который мешает выполнению их желаний. Они и не сравнивают себя с ним, и не вступают в диалог. У этих детей не проявляется соревновательного начала в той форме, в которой оно присуще семейным детям. Для них важнее не обогнать сверстника в каких-то своих достижениях, а обратить на себя внимание взрослого.

Как уже отмечалось выше, у дошкольников из семьи (особенно в 4—5 лет) доминируют потребности в признании сверстников и в сотрудничестве с ними, которые реализуются в совместной деятельности. Именно эти потребности порождают многочисленные острые конфликты, отстаивание своих преимуществ, соревновательное начало в отношениях детей. В детском доме эти потребности представлены минимально, как и вообще потребность в общении со сверстниками. Главной, а для многих детей, растущих без семьи, единственной коммуникативной потребностью остается потребность в доброжелательном внимании взрослого, которая реализуется в поисках физического контакта и непосредственной близости. Сверстник в этой связи остается в стороне от магистральных интересов ребенка, поэтому его действия, достижения и переживания для него безразличны.

Однако, наряду с этим, на фоне низкой эмоциональной вовлеченности обнаружилась острая негативная реакция на похвалу взрослым сверстника. Детдомовские дошкольники стремились нивелировать достижения сверстника, противопоставляя свои

«успехи» его «неудачам». У семейных детей этот феномен также проявлялся достаточно ярко, особенно в 4—5-летнем возрасте. Однако, можно полагать, что эти сходные проявления имеют различную психологическую природу.

В основе конкурентного, оценочного отношения детей из детского сада лежит стремление превзойти другого, показать себе и ему свои преимущества. Это проявляется в требованиях оценки, в подчеркивании своих достоинств перед ровесниками, в постоянном сравнении своих достижений и успехов других. Дети осознают и утверждают свое «Я» через сравнение со сверстниками. У детей из детского дома в этом отношении наблюдается странная картина: при отсутствии потребности в оценке ярко проявляется отрицание достижения сверстника. По-видимому, они не выделяют и не осознают каких-либо своих качеств, умений или достижений и, соответственно, не оценивают сами и не ищут оценки со стороны других. Поэтому они не сравнивают себя со сверстником в этом плане и не соревнуются с ним. Они осознают себя главным образом через отношение к ним взрослого, которое является основной внешней опорой их самосознания (как это бывает в младенческом возрасте). Сверстник при этом является помехой, «забирающей на себя» персональное внимание взрослого. Поэтому они всеми силами борются за расположение и внимание взрослого, стремятся переключить его на себя. Причем эта «борьба» происходит в развернутом внешнем плане. Они не сравнивают себя со сверстником и не утверждают себя посредством его. При оценке же взрослым сверстника вся ситуация сравнения разворачивается во внешнем плане, в присутствии реального сверстника и взрослого, который это сравнение провоцирует.

Все это может свидетельствовать о том, что у воспитанников детского дома нет основы для конкурентного отношения к другому ребенку. Однако, личностное, субъектное отношение к сверстнику у них также отсутствует. Это проявляется в их неспособности к сопереживанию, просоциальному поведению и в общем безразличии к сверстнику.

На основании изложенных данных можно сделать вывод о том, что у детей из дома ребенка не сформирована структура самосознания. Их «Я» нуждается в постоянной внешней опоре, которую дает персональное и выраженное отношение взрослого. Другой ребенок (сверстник) не является значимым партнером по совместной деятельности и участником и значимым человеком.

Таким образом, формирование и развитие отношения к сверстнику зависит не только и не столько от опыта совместной жизни детей и возможности общаться друг с другом, сколько от уровня развития сознания и самосознания ребенка. Источником нормального развития самосознания ребенка является личностное отношение взрослого на ранних этапах онтогенеза. Именно это отношение оказывается нарушенным у детей, растущих без семьи. Ввиду недостаточности общения с близкими взрослыми в ранних возрастах и отсутствия личностного отношения

к себе собственное «Я» ребенка остается невыделенным и неформленным, что тормозит и делает невозможным гармоничное отношение не только к себе, но и к другим детям. В силу этого дети, растущие без семьи, лишены внутренней личностной устойчивости, а потому остаются зависимыми от окружающих старших людей и нуждаются в постоянной внешней опоре.

Следует подчеркнуть, что аналогичный тип личности и сходные формы отношения к сверстникам наблюдаются не только у воспитанников детского дома, но и у отдельных детей, живущих в семье. Острый дефицит любви и личностного отношения ребенок может испытывать не только в детском доме, но и при живых родителях. Холодные, отчужденные отношения с ребенком, устранение родителей от воспитания и общения с ним, изоляция маленького ребенка от общества взрослых могут привести к тем же последствиям даже при формальном наличии семьи.

### **Общие особенности детей с проблемными формами отношения к сверстникам**

Мы рассмотрели некоторые наиболее типичные формы конфликтного отношения ребенка к окружающим. Сравнивая разные типы «проблемных» детей, можно видеть, что они существенно различаются по характеру своего поведения и по степени трудностей, которые создают для воспитателя. Одни из них постоянно дерутся и приходится все время призывать их к порядку, другие спокойно сидят в стороне, третьи всеми силами стремятся привлечь к себе внимание, четвертые прячутся от посторонних глаз и избегают всяких контактов.

Однако, несмотря на эти очевидные различия в поведении детей, в основе почти всех межличностных проблем лежат сходные внутриличностные основания. В общих чертах, суть этих психологических проблем можно определить как *фиксацию ребенка на своих предметных качествах*, на оценке себя и или как *гипертрофированную самооценку*. Причем проблемы этих детей не заключаются в уровне их самооценки и даже не в степени ее адекватности. Самооценка этих детей может быть чрезмерно завышенной, средней или заниженной; она может соответствовать реальным достижениям ребенка, а может существенно расходиться с ними. Все это само по себе не является источником личностных проблем. Главной причиной конфликтов ребенка с собой и с другими является *доминанта на собственной ценности* и связанная с ней сосредоточенность на том, «*что я значу для других*». Такой ребенок постоянно думает о том, как к нему относятся или как его оценивают окружающие, и остро аффективно переживает их отношение. Его «Я» находится в центре его мира и сознания; он постоянно рассматривает и оценивает себя глазами других, воспринимает себя через отношение окружающих. При этом другие могут осуждать его или бояться, восхищаться его достоинствами или подчеркивать его недостатки, уважать или унижать его. Но во всех случаях он уверен, что окружающие думают только о нем, *приписывает им* определен-

ное отношение к себе и переживает его как реальное. Реальность межличностных отношений подменяется его собственной субъективной установкой.

Главная трудность при этом даже не в том, что такой ребенок неверно оценивает себя с точки зрения окружающих, но и в том, что эта оценка становится главным содержанием его жизнедеятельности и скрывает другие аспекты окружающего мира и других людей. Он не видит, не воспринимает всего того, что не относится к его «Я», не видит окружающих его детей. Вернее он видит в них исключительно *отношение к себе и оценку себя*. Другие люди превращаются для него в зеркала, в которых он воспринимает только себя — свои достоинства или недостатки, восхищение собой или пренебрежение к себе. Эти «зеркала» как бы закрывают других людей, отгораживают от них. Все это замыкает ребенка на самом себе, мешает видеть и слышать других, приносит острые болезненные переживания одиночества, своей «недооцененности», «незамеченности». Самоутверждение, демонстрация своих достоинств или сокрытие своих недостатков остается главным мотивом их поведения, при этом другие люди сами по себе вовсе не интересуют его.

В отличие от этого, дети с гармоничным, бесконфликтным отношением к сверстникам никогда не остаются безразличными к действиям сверстника, при этом их эмоциональная вовлеченность имеет положительную окраску — они одобряют и поддерживают других детей, а не осуждают их. Даже в позиции «обиженного» они предпочитают разрешать конфликты мирным путем, не обвиняя и не наказывая других. Успехи сверстников отнюдь не обижают, а, напротив, радуют их. В большинстве случаев в тех же проблемных ситуациях они отвечают на просьбы сверстников и очень часто бескорыстно отдают им то, что нужно им самим. (Напомним, что дети с конфликтным отношением не делают этого никогда.)

Специальные исследования показали, что наибольшей популярностью в группе сверстников обычно пользуются именно те дети, которые могут помочь, уступить, выслушать, поддержать чужую инициативу. Именно эти качества — чуткость, отзывчивость, внимание к другому — наиболее высоко ценятся в детской группе. Эти качества обычно называют нравственными. Отсутствие этих качеств (нечувствительность и отсутствие интереса к партнеру, враждебность и пр.), напротив, делает ребенка отвергаемым и лишает симпатии сверстников.

Чем отличаются дети, способные помочь, уступить, отозваться на чужие обиды? Почему одни дети способны удовлетворить потребности других в доброжелательном внимании и сопереживании, а другие нет? Без ответа на этот вопрос строить осмысленную педагогическую работу по нравственному воспитанию и развитию межличностных отношений детей чрезвычайно трудно.

По-видимому, все эти нравственно-ценные поведенческие проявления имеют в своем основании особое отношение к сверстнику, которое можно назвать личностным (или субъектным). В этом отношении

реализуется внутренняя причастность другому. Этот другой является не внешне противопоставленным существом и не средством самоутверждения через доказательство своего превосходства, а прямым продолжением моего «Я», которое не замкнуто в себе, не отгорожено психологическими защитами, а открыто для других и внутренне связано с ними. Поэтому такие дети легко и без колебаний помогают сверстникам и делятся с ними, воспринимают чужие радости и огорчения, как свои. Такое личностное отношение к сверстникам складывается уже в дошкольном возрасте, и именно оно делает ребенка популярным и предпочитаемым сверстниками.

Это совершенно не означает, что такие дети не ссорятся, не обижаются и не спорят с другими. Все это, безусловно, присутствует в детской жизни, поскольку предметное, объектное начало, оценивающее и сравнивающее себя с другими, с необходимостью присутствует как в самосознании каждого человека, так и в его отношении к другому. Однако, у бесконфликтных детей, в отличие от конфликтных, оно не является главным и основным. Оно не закрывает другого ребенка и не делает защиту, утверждение и оценку своего «Я» специальной и единственной жизненной задачей. Именно это личностное отношение обеспечивает как внутреннее эмоциональное благополучие, так и признание других.

У детей с разными формами конфликтного поведения доминирует предметное, объектное начало в самосознании и в отношении к сверстнику. Такое предметное (объектное или оценочное) отношение к окружающим складывается в середине дошкольного возраста. Как показывают наблюдения и лонгитюдные исследования, это отношение не проходит, а только усиливается с возрастом, принося человеку массу трудностей в отношениях с другими и с самими собой. Вместе с тем, в 5–6 лет описанные выше особенности отношения к сверстникам нельзя рассматривать как окончательно сложившиеся и закрытые для каких-либо изменений. Развитие межличностных отношений и самосознания ребенка в этом возрасте еще интенсивно продолжается. На этом этапе еще возможно преодолеть различные деформации в отношениях с другими, снять фиксацию на самом себе и помочь ребенку полноценно прожить разные этапы возрастного развития.

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

##### **МЕТОДИКА «МОЗАИКА»**

См. в предыдущем номере.

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 2

##### **МЕТОДИКА «ЛЕСЕНКА»**

См. в предыдущем номере.

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

##### **МЕТОДИКА «СТРОИТЕЛЬ»**

В игре участвуют двое детей и взрослый. Перед началом строительства взрослый предлагает детям рассмотреть конструктор и рассказать, что можно из него построить. По правилам игры один из детей должен быть строителем (т. е. осуществлять активные действия), а другой — контролером (пассивно наблюдающим за действиями строителя). Дошкольникам предлагается самостоятельно решить: кто будет строить первым и, соответственно, будет исполнять роль строителя, а кто будет контролером — следить за ходом строительства. Конечно, большинство детей хочет сначала быть строителем. Если дети не могут самостоятельно сделать выбор, взрослый предлагает им воспользоваться жребием: угадать, в какой руке спрятан кубик конструктора. Угадавший назначается строителем и строит постройку по собственному замыслу, а другой ребенок назначается контролером, он наблюдает за строительством и вместе со взрослым оценивает его действия. В ходе строительства взрослый 2–3 раза поощряет или порицает ребенка-строителя. Например: «Очень хорошо, отличный дом, ты замечательно строишь» или «Что-то у тебя странный дом получается, таких не бывает».

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 4

##### **МЕТОДИКА «ОДЕНЬ КУКЛУ»**

В игре участвуют четверо детей и взрослый. Каждому ребенку дают бумажную куклу (девочку или мальчика), которую надо нарядить на бал. Взрослый раздает детям конверты с деталями кукольной одежды, вырезанными из бумаги (для девочек — платья, для мальчиков — костюмы). По цвету, отделке и раскрою все варианты одежды отличаются друг от друга. Помимо этого в конверты вкладываются различные вещи, украшающие платье или костюм (бантики, кружева, галстуки, пуговицы и пр.) и дополняющие наряд куклы (шляпы, сережки, туфли). Взрослый предлагает детям одеть свою куклу на бал, самая красивая из кукол станет королевой бала. Но, приступая к работе, дети вскоре замечают, что все детали одежды в конвертах перепутаны: в одном оказывается три рукава и один ботинок, а в другом — три ботинка, но ни одного носка и т. д. Таким образом, возникает ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями. Дети вынуждены обращаться за помощью к своим сверстникам, просить нужную для их наряда вещь, выслушивать и реагировать на просьбы других детей. По окончании работы взрослый оценивает (хвалит или делает замечания) каждую одетую куклу и вместе с детьми решает, чья кукла станет королевой бала.