Е. А. Маралова

Развитие способностей к социализации у детей в условиях детского сада

Художник П. А. Маклакова

Современная стратегия образования предполагает достижение нового качества — «системы универсальных знаний, умений, то есть ключевых компетенций», что предполагает достаточную социальную ориентированность, осмысленность выбора сферы и вида деятельности, подготовленность для индивидуально и социально эффективного самоопределения. Для детей дошкольного возраста, когда и закладываются ключевые социальные и функциональные жизненные компетенции, наиболее соответствующим условием их формирования и развития является педагогическая игра и целесообразное взаимодействие со взрослыми, с культурно насыщенной социальной средой, педагогом. Понятие «социализация» включает сформированность ключевых компетенций в гуманитарной сфере и способность их накапливать и мобильно преобразовывать соответственно изменяющейся жизненной ситуацией.

Недостаточность ключевых компетенций у ребенка, обусловленная культурно бедной средой детского развития, часто является основным фактором трудности дальнейшей его социализации.

Критериями преодоления трудностей социализации являются следующие проявления личности ребенка в игровом взаимодействии [1].

1. Способность адаптироваться к предлагаемой в игре системе отношений и игровым правилам, особенно в тех случаях, когда для этого требуются терпение, уступчивость, признание коллективного, а не персонального успеха, исполнение игровой роли, не вполне соответствующей темпераменту или претензиям ребенка на лидерство и т. п.

2. Устойчивость к неблагоприятным социальным воздействиям или провоцирующим конфликтным ситуациям, способность удержаться в рамках принятых для себя установок.

3. Активность в отстаивании своих взглядов и убеждений, реализация своих установок как социальное действие, инициативное разрешение сложных ситуаций в игровых взаимоотношениях и т. п.

Социализация предполагает развитие ряда **способностей ребенка** [1].

1. Способность к расширению границ пространства жизнедеятельности возникает на основе наблюдения и контроля за происходящими вокруг ребенка событиями, которые он оценивает с точки зрения удовлетворения своих базовых потребностей: собственно удовлетворение базовых потребностей и их расширение определяют развитие данной способности как освоения и расширения полезного пространства окружающей среды [1].

Так, базовая потребность познания собственного тела, его границ, овладение его возможностями и развивает способность к автономии, когда ребенок начинает ощущать себя отдельным человеком. Ребенок не боится остаться один, так как у него возникает чувство уверенности самостоятельного проживания и он спокоен за себя в окружающей среде. Автономия предполагает отделение ребенком себя от матери, других людей и объектов среды, при этом не исчезает чувство безопасности, а возникает уважение к своему телу, позитивное к нему отношение.

Автономность побуждает ребенка «пользоваться» своим телом — ухаживать за ним, развивать координацию, ловкость движений, осваивать с его помощью окружающее пространство и его предметное заполнение. Ребенок начинает регулировать отношения с окружающей средой в соответствии со своими, все усложняющимися, потребностями:

— удовлетворять физиологические потребности, потребности эмоционального контакта, общения;

— потребности уединения и самостоятельной занятости;

— потребность самопознания, экспериментирования с разными социальными ролями.

Удовлетворение и развитие детских потребностей может обеспечить только взрослый мир, а это означает, что от педагога требуется глубокое понимание, внимание к развитию у ребенка способности к автономии и создание благоприятных условий для этого: игровая среда и взаимодействие открывают широкие возможности разнородных (тактильных, эмоциональных, деятельностных, предметно-пространственных и т. п.) контактов с ребенком, которые он сам может усилить или ослабить и даже совсем отказаться от них (что не противоречит игровому взаимодействию).

Потребность в личном пространстве, а также в личных вещах, еде, игрушках, одежде и т. п. развивает у ребенка способность к регулированию характера контактов с внешней средой [1].

Часто маленький ребенок (до 4-х лет) производит впечатление жадного, собственника — он сопротивляется передаче его личных вещей другим детям, не хочет делиться игрушками, сластями. Это этап освоения автономного жизненного пространства, когда его границы воспринимаются как разделение и защита, а принадлежащие ребенку вещи — как симво-

лы автономной принадлежности. Важно, чтобы взрослые, воспитатель не форсировали переход к следующей стадии развития социализации у ребенка. Не следует убеждать ребенка отдать игрушку, поделиться конфетой или стыдить ребенка, показывать для примера, как старший ребенок отдает ему свои вещи. Это сбивает ребенка, нарушает его ориентацию на выявление «своего» в пространстве, вещах, даже в родственных «приобретениях» («Моя мама!»). Также недопустимо, педагогически нецелесообразно при этом подтверждать свои слова реальными действиями — брать в руки и передавать другому принадлежащие ребенку предметы, обнимать, брать за руку и уводить его маму. Абстрактные игровые ситуации такого характера не только не развивают автономности ребенка, но и, нарушая ее, препятствуют дальнейшей социализации, так как формируют у ребенка чувство опасности, тревоги, беспокойства. Наоборот, педагог, взрослый должен всячески демонстрировать ребенку этого возраста незыблемость, надежность, неприкосновенность его личного жизненного пространства и всего того, что составляет его смысл. В этом и будет состоять развитие у ребенка чувства автономности.

На рубеже 4-х лет возникает понимание границ своего пространства как сопряжения с другими автономиями, и ребенок проверяет это свое ощущение, предлагая и отбирая назад свои вещи, — сохраняется ли автономия при передачи ее атрибутов, можно ли восстановить ее границы по собственному желанию, не является ли необратимым нарушение границ. На развитие этого детского опыта и следует направлять игровое взаимодействие. Не стоит спешить и с переходом на следующую стадию социализации. Любая игра должна завершаться полной убежденностью ребенка в собственных правах на автономность, он должен приобрести опыт безопасного перехода, расширения, временного нарушения границ личного пространства. Тогда ребенок приобретает опыт альтруизма, он без сожаления отдает «свое», если это, в сущности, не нарушает его права выбора «отдать — не отдать».

Позже, к 5 годам, ребенок легко расстается с некоторыми своими вещами, даря их или давая попользоваться, поиграть. Этого никогда не делают дети с нарушением развития способности к автономности, то есть социализации: они остаются чувствительными к лишению их атрибутов автономности, болезненно переживают потерянную или отданную игрушку, как тяжелую потерю воспринимают внимание к другим детям, угощение их, игру с ними педагога. Неуверенность в себе и своей безопасности в социальном окружении, страх остаться одному, неумение самому занять себя, скука в одиночестве и тоска по закрытым, темным, теплым пространствам и гиперопеке явно дают понять педагогу недостаточную социализацию ребенка, точнее — неразвитую способность к автономии у ребенка старше 4—5 лет.

В игре педагог должен создавать ситуации «доразвития» способности к автономии для конкретного ребенка, если наблюдения за ним показали недостаточность в развитии этого качества. Следует выстраивать игровые сюжеты, в которых этому ребенку что-либо «отдают» и не требуют у него принудительного «возврата», вокруг себя ребенок видит примеры одобряемого и безопасного, с точки зрения сохранения автономности, взаимообмена.

Старшие дети — при нормально развивающейся социализации — достаточно легко расстаются с любимыми предметами детских игр и сами переносят «эксперимент» в сферу межчеловеческих отношений, где они поначалу также ревнивы к «утечке» внимания родителей, педагога, а позже «уходят» в сверстническое общение, меняют референтную группу.

Потребность быть принятым группой детей, конкретными важными для ребенка взрослыми — референтной группой и личностями, потребность иметь свое место и достойную роль среди людей определяет развитие способности к социальной активности. Способы реализации социальной активности определяются в зависимости от воспитанности ребенка — более или менее культуросообразным образом. Педагогическая игра может стать благоприятным условием для освоения социальных умений проявить свою активность, выбрать для себя поведенческую тактику, позволяющую сделать это, не нарушая автономии других. Избирательность в способах, средствах достижения, проявления социальной активности выявляют меру освоения ключевых социальных компетенций, определяют гибкость, толерантность, воспитанность ребенка. Эти качества хорошо нарабатываются в игровом взаимодействии детей со взрослым, педагогом.

Потребность самопознания, самопонимания проявляется с раннего возраста (при узнавании себя в зеркале, различении своих и чужих вещей и т. п.) и расширяется в течение жизни. Эта потребность развивает способность к самоидентификации — осмысленному причислению себя к группе людей по какому-либо признаку (родственному, национальному, возрастному, культурному, профессиональному и т. п.). Малыш проигрывает свою роль по условной игровой принадлежности к птичкам, животным, взрослым, в разных сценарных ситуациях и т. п. Он учится показывать свою принадлежность к тем или другим выразительными средствами, соответствующими роли, — голосом, пластикой, поведением, поступками, которые позже, при педагогическом руководстве, преобразуются в социальные умения культуросообразного самовыражения. Развивается также и способность к рефлексии как самоанализу на разных уровнях погружения в собственную личность: ребенку хочется понять, почему он ошибся в своих ожиданиях, что сделал не так, как хотел, почему был не понят или, наоборот, понят окружающими, в чем рассогласуются самооценки и внешние оценки и почему и т. п. Эту способность развивают игры, в которых требуется понять других, отгадать, предусмотреть действия, принадлежность вещей (позже — образов) и т. п.

Потребность в расширении пространства жизнедеятельности выражает

себя сообразно возрасту детей — в сфере обеспечения витальных, физиологических или духовных потребностей в высших коммуникативных сферах. Она развивает способность к овладению социальных ролей широкого спектра: ребенок хочет быть уместным, сообразным, адекватным разным жизненным и социальным ситуациям. Очевидно, насколько благоприятно для этого игровое взаимодействие и развивающая игровая среда, предоставляющая возможность освоения новых линий поведения и развития средств выразительности — речевых, эмоциональных, пластических.

2. Развитие способности самоопределения отличается тем, что у ребенка нет изначальной потребности к самоопределению — эту потребность формирует педагог, взрослый (согласно возрасту, ребенок пытается остаться в поле подражательного поведения, не утруждать себя выбором сопричастности к кому-либо) [1]. Важным условием для развития потребности самоопределения и соответствующей способности является достаточное овладение границами собственного пространства, сформированность автономности. В противном случае самоопределение подменяется слиянием с другими, «а право ответа на ключевые вопросы самоопределения делегируются кому-то другому» [1, с. 28)]. Потребность к самоопределению сама собой не актуализируется, что может приводить к инфантильной, иждивенческой позиции. Для педагога это очень важный принцип развития личности ребенка, его социализации — последовательность и поступательность развития отдельных способностей, постепенно интегрирующихся в качество социализации личности.

Деятельностное и коммуникативное поле для развития самоопределения ребенка обусловлено возрастом. Педагогически целесообразно организовать его «на материале ведущей деятельности соответствующего возраста. Универсальным видом деятельности для создания пространства самоопределения детей разного возраста является игра» [1, с. 29] и игровое взаимодействие со взрослым, педагогом.

Игра детей может стать педагогически целесообразным условием для развития у них способности к самоопределению. Соблюдая правила игры, игрового сюжета, осваивая набор ролей в игре, дети приобретают опыт подчинения правилам, соблюдения сюжетной линии, понимания и выражения сути роли.

Развитию способности к самоопределению в большей мере способствует игровое взаимодействие детей и их взаимоотношения по поводу игры, вокруг игры:

— разрешая конфликтные ситуации при распределении ролей, дети учатся находить культуросообразные, социально одобряемые пути взаимоуступок, очередности в исполнении наиболее привлекательных ролей;

— приобретают опыт доброжелательности при разделении на группы, команды в игре;

— осваивают компромиссную стратегию, позволяющую им не переходить границы между игровым азартом и агрессией, мстительностью при реагировании на командный проигрыш или выигрыш и т. п.

Педагог не должен брать на себя решение детских конфликтов в игре — это лишает детей опыта самоопределения по отношению к ценностям общения, сотрудничества, взаимодействия в межличностном и коллективном социальном пространстве [1].

3. Способность к овладению социально-ролевым поведением в системе дифференцированных отношений развивается у ребенка по мере расширения его обзора окружающего мира: в его жизни постепенно появляются все новые и новые люди, которые связаны с разными, ранее ему неизвестными, сферами жизни [1]. В совместных играх дети обмениваются опытом знакомства с окружающим социумом, взаимно обогащают друг друга новыми знаниями о взаимоотношениях взрослых людей. В играх дети часто подражают взрослым, исполняя разные роли — родителей, учителей, продавцов и т. п. При этом они обнаруживают для наблюдателя свои представления о взрослом мире, которые часто далеко не комплиментарны для взрослых.

Позиция педагога в организации игры для целенаправленного развития способности детей к сюжетно-ролевому поведению может быть как включенной, так и внешней, но главное в том, чтобы были созданы условия для расширения представлений ребенка о спектре социальных ролей, конкретизированном в игре.

Важно также наблюдать за ролевым статусом ребенка в играх [4]. Преобладающее лидерство, подавляющее других играющих, можно корректировать, переводя ребенка в группу старших детей, где его социометрический статус снижается. Ребенок с заниженным игровым статусом в определенной группе детей может приобрести более прочные социальные позиции в группе детей, младших его по возрасту.

4. Педагогически значимым для социализации детей является создание игровых условий, развивающих способности к овладению полоролевым поведением [1]. Эта способность развивается у детей подражательно при благополучном и полном социальном окружении — в семье есть и папа, и мама, в жизни ребенка фигурируют другие мужчины и женщины, которые наглядно реализуют свойственные им задачи. Так, например, преобладание в окружении женщин — в семье, в образовательном пространстве — лишает опыт ребенка мужских образцов для подражания: у ребенка не формируется представление о специфике мужского поведения, он не понимает сути мужских ролей в социуме и т. д.

Педагогу нетрудно обнаружить нарушения половой идентификации в развитии ребенка [1]:

— выбор игр и игрушек;

— ролевые предпочтения в играх;

— общение со сверстниками;

— общение со взрослыми;

— стремление к принятию внешности другого пола;

— фантазии, мечты, сновидения; неудовлетворенность социальной ролью своего пола, отношение к своему имени;

— характер творческой деятельности; стиль поведения.

О полоролевом отклонении говорит раннее и интенсивное проявление нескольких перечисленных параметров [1, с. 32]. Те же параметры могут быть использованы в игре и в игровом взаимодействии — с их помощью педагог может представить ребенку привлекательной и сделать желаемой для него игровую роль, соответствующую его полу и возрасту.

Всячески поощряя в ребенке признаки половозрастной идентификации, педагог должен учитывать, что этот показатель социализации формируется в ребенке бессознательно. В игре должно быть организовано коллективное обсуждение признаков половой дифференциации игровых ролей, в котором дети учатся выявлять и определять признаки мужского и женского поведения, приобретают представление о взаимодополняемости полов [1, с. 3].

Особенно привлекательны для детей сюжетные игры в историческом антураже: костюмы, элементы этикета, жанровые эпизоды игры, этнические и эпохальные признаки поведения мужчин и женщин раздвигают представление детей о социально-исторических культурно обусловленных полоролевых различиях и способствуют половой идентификации ребенка при вхождении им в роль театрализованной игры. Осваивать и воспроизводить полоролевые стереотипы в игровом взаимодействии ребенок может в любом возрасте, так как приобретает социально одобряемые навыки поведения в естественной для него ведущей деятельности [4].

Психологи и социальные педагоги говорят о необходимости обеспечивать ребенку в образовательной среде социальное закаливание как повышение личностной устойчивости к действию неблагоприятных факторов. Иногда говорят о системе нравственного закаливания, которая предполагает «воспитание воли» и «стремится сделать людей энергичными, бодрыми, мужественными, не легко падающими духом, стойко переживающими удары судьбы и разные неприятности» [2, с. 161].

Наблюдая за поведением детей в игровом взаимодействии, педагог может обнаружить волевую готовность самостоятельно решать социальные проблемы как проявление «закаленности» [2]:

— способность мобилизовать себя для решения социальных проблем;

— чувство удовлетворенности от разрешения проблемы;

— способность неуклонно искать способы разрешения социальной проблемы;

— способность влиять на волевую готовность своих товарищей по игре, повышать их мобильность в поиске конструктивного решения конфликта.

Игровое взаимодействие может быть организовано педагогом так, что дети приобретают широкие возможности для социальных проб как главного фактора социального закаливания. Дети включаются в игровое взаимодействие, сюжетная канва которого предполагает осознанный выбор социальной стратегии и возможность оценить его со всех сторон, с разных точек зрения всеми участниками. Важно обеспечить всем детям в игровом взаимодействии возможность опробовать себя в ситуациях успеха и неудачи, в позициях лидера и ведомого, выигравшего и проигравшего, что развивает личностный субъектный опыт ребенка и социально закаливает его. Развитие готовности к столкновению с неблагоприятными социальными воздействиями в игровом взаимодействии детей и педагога, взрослого является сильным фактором социализации ребенка.

Для педагогов дошкольного образования иногда характерно слияние личностной и профессиональной позиции, приводящее к тотальной опеке детей. При этом дети сопротивляются, пытаются избежать взаимодействия с педагогом, отказываются от общения с ним, утверждая свое право на субъектность в образовании. Глубокая эмоционально-личностная включенность педагога в жизнь детей предполагает его ожидания, которые обманывает действительность: дети не испытывают к педагогу бесконечной благодарности, а стремятся отторгнуть ситуации взаимодействия с ним, вплоть до отказа от хождения в ДОУ, в группу к этому воспитателю [4].

Современная педагогика противопоставляет этому феномену идею социально-педагогического сопровождения ребенка как активизации его личностных ресурсов.

Профессиональная позиция педагога имеет ряд характерных отличий от эмоционально-личностной [3].

Во-первых, это осознанность цели педагогического взаимодействия и подчинение ей ситуативно обусловленных задач.

Во-вторых, педагог во всех взаимодействиях с ребенком сохраняет аналитическую позицию, независимо от естественного сопереживания состояниям ребенка остается погруженным в профессиональную рефлексию.

В-третьих, профессиональная позиция педагога предполагает интерпретационную гибкость в понимании ситуаций взаимодействия с детьми, вариативность стратегии реагирования на них.

В-четвертых, отношение педагога к ребенку строится не только на основе диагностики его отдельных качеств, но и в контексте системных представлений о возрастных, психологических, физиологических закономерностях развития ребенка и социально-педагогической обусловленности его личностных проявлений.

В-пятых, профессиональная позиция отличается от эмоционально включенной аргументированностью внешней оценки детского поведения возрастными закономерностями развития ребенка, а также способностью педагога избежать аналогий с собственными личностными представлениями, жизненным опытом и реминисценций в собственное детство.

В-шестых, профессиональная позиция исключает осознанные или неосознанные влияния педагога, «привязывающие» ребенка к нему, закрепляющие зависимость ребенка от взрослого и его ведомость, делающие фигуру педагога эпицентром жизни ребенка, осью его жизненного опыта.

В-седьмых, педагог-профессионал уважает и ценит субъектную позицию ребенка и воспринимает его стремление к самостоятельности, к сохранению и защите своей автономности как позитивную характеристику развития личности ребенка и положительный эффект его образования, в то время как эмоциональная погруженность педагога во взаимоотношения с детьми делает его ревнивым и заставляет расценивать проявления личностного роста ребенка как собственную обделенность.

Педагог с несформированной профессиональной позицией как бы не замечает признаков взросления ребенка. Относится к нему как к маленькому, слабому, не способному к самостоятельным действиям в пределах бытовой среды, старается многое делать для (за!) ребенка, лишая его активности и выбора, а также жалеет его по пустякам, заостряя мелкие неудачи. Это ярко проявляется в речевом взаимодействии с ребенком; подчас речь ребенка кажется более сформированной, чем искусственно превратившаяся в междометия речь взрослого.

Самоопределившийся по отношению к профессиональной позиции педагог взаимодействует с ребенком как с равным, поддерживает с ним партнерские отношения, не препятствует его стремлению остаться одному или самостоятельно действовать. Педагог лишь направляет деятельность ребенка, сопровождает его на пути личностного развития, сохраняя при этом границы автономного пространства ребенка. Социальные проявления такого педагога естественные, они не приближены по форме и средствам выразительности к детскому языку или пластике. Речь такого педагога при взаимодействиях с ребенком остается речью развитого взрослого. Игровое взаимодействие с ребенком всегда остается для педагога предметом исследовательского наблюдения, целенаправленным процессом развития личности взрослеющего человека [4].

С точки зрения становления личности и образования ребенка дошкольного возраста игровое взаимодействие с педагогом обладает потенциалом развития деятельности, общения и самопознания [5].

Потенциал развития деятельности:

— расширяются ключевые, в том числе социальные, компетенции;

— приобретается субъектная позиция в деятельности, осмысляемая как достойная социальная роль;

— приобретается опыт инициативности, доверия к оценке товарищей и позитивного отношения к критике;

— происходит социальное закаливание;

— формируются ценности образования и самообразования;

— воспитывается культуросообразное отношение к успехам и неудачам;

— постепенно происходит самоопределение относительно социокультурных ценностей;

— развиваются деятельностные способности, постепенно преобразующиеся в общеучебные способности;

— приобретая опыт ошибок, у ребенка развиваются рефлексивные способности, проективное мышление, качества планирования, контроля, оценки;

— развивается гибкость поведенческих стратегий, опыт социальных проб преобразуется в способность конструктивного разрешения конфликтов.

Потенциал развития общения:

— приобретается социальный опыт общения с разными людьми в разных игровых ситуациях;

— воспитывается чувство толерантности и эмпатии к партнерам по игре;

— развивается опыт поведения в кризисных ситуациях;

— складывается опыт самоопределения к общечеловеческим ценностям, который становится нравственным фильтром при столкновении с негативной действительностью, с беспринципностью средств массовой информации.

Потенциал развития самопознания:

— складываются навыки самоанализа, саморегуляции;

— формируется позитивное отношение к себе, происходит принятие себя;

— развивается ощущение самоценности, собственной значимости безотносительно от сиюминутного успеха;

— осмысливается важность здорового, совершенно развитого тела, значимость ухода за ним;

— вырабатываются волевые качества, необходимые для поддержания здорового образа жизни, режима;

— развиваются невербальные социальные умения, которыми ребенок учится компенсировать недостаточное, в силу возраста, развитие речевой культуры.

Потенциал игрового взаимодействия педагога и детей заключен в том, что игра профессионально рассматривается как совокупность педагогических ситуаций или условий, в которых проявляются и развиваются противоречия разного рода; разрешая их, личность ребенка обретает опыт несоразмерно более богатый, чем в окружающей действительности. Игровое взаимодействие предоставляет ребенку виртуальные социальные и деятельностные условия для развития реального субъектного личностного опыта.

Литература

1. *Байбородова Л. В., Жедунова Л. Г., Посысоев О. Н., Рожков М. И.* Преодоление трудностей социализации детей-сирот: Учебное пособие. — Ярославль, 1997.

2. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1982.

3. *Кулюткин Ю. Н.* Взгляд андрагога на проблему развития мышления взрослых / Андрагог в открытом обществе: Материалы российско-польского семинара. — СПб—Иркутск—Плоцк. — С. 76—80.

4. *Маралова Е.А.* Развитие ребенка в совместной игровой деятельности с педагогом / [Текст] / Е. А. Маралова: Научно-методическое пособие для постдипломного педагогического образования. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011.

5. *Репринцева Г. И.* Игротерапия как метод психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, 1997, № 1. — С. 52—61.