

тодически верным. Большая часть языковой информации при таком подходе остается не воспринятой студентами.

Опыт отечественных и иностранных коллег [1,2], а также логика подсказывают, что методика использования видеофильмов должна строиться на трех этапах работы:

- а) допросмотровый;
- б) просмотровый;
- в) послепросмотровый.

Выбирая фильм для просмотра со студентами, преподаватель должен продумать и определить, какие виды речевой деятельности на иностранном языке можно активизировать:

- обогатить лексический словарь студентов;
- отработать какой-то конкретный фонетический или грамматический материал;
- сделать акцент на развитие устной речи.

То есть, преподаватель должен определить общую цель просмотра и, соответственно, конкретные цели каждого из трех этапов.

Допросмотровый этап – это этап снятия трудностей восприятия лингвистической информации, этап, требующий от преподавателя большой творческой инициативы и активности.

Исходя из целей показа и уровня знаний студентов, допросмотровый этап может строиться на устных пояснениях преподавателя или на использовании методической разработки, включающей выбранный лексический минимум с заданиями.

Часто трудности понимания языковой информации заключаются в использовании персонажами слов и выражений более низкого стилистического регистра. Так, во французских художественных фильмах очень часто встречаются выражения типа: «fous-moi le camp!» – «убирайся!» или «je m'en fous!» – «мне наплевать!». Такие слова как: «le con (la conne)» – «дурак, болван», «un mec» – «мужик, парень, тип» или «le môme» – «ребенок, малыш» являются стилистически окрашенными и ситуативно-обусловленными элементами (по замыслу авторов) лингвистической части отдельных мизансцен. И хотя они, как правило, не влияют на понимание общего смысла диалога, их следует все-таки заранее проработать. Точно так же следует поступить и с сокращениями, и т.д.

Просмотрев самостоятельно фильм, преподаватель может определить и выбрать отдельный грамматический материал, который следует повторить до просмотра фильма. Так, современный разговорный французский язык не требует использования таких сложных грамматических форм глаголов, как *Imparfait du Subjonctif* или *Conditionnel 2-ème forme*, однако *Subjonctif présent* и *Conditionnel présent* и *passé* используются очень часто и, если студенты не имеют достаточных

навыков употребления этих временных форм, языковая информация, содержащаяся в них, может ускользнуть.

Допросмотровый этап может включать и задания по развитию навыков устной речи. Так, например, название фильма уже несет в себе определенную информацию, и преподаватель может предложить студентам определить – является ли данное слово или словосочетание именем собственным или именем нарицательным, что оно означает, передать другими словами. Следующим шагом может быть предложение высказать гипотезу по сюжету фильма, предъявив в виде зрительной опоры кадр с названием фильма. Еще более развернутой может быть дискуссия по выделенной основной проблеме фильма с обращением к истории Франции, к ее современным реалиям и событиям.

Таким образом, допросмотровый этап работы с фильмом – это этап снятия фонетических, грамматических и лексических трудностей.

Активные виды деятельности на иностранном языке (устная речь, письменные изложения разной формы) возможны на любом из этапов работы с видеофильмом.

Просмотровый этап, на наш взгляд, должен включать 2 просмотра: первый – направленный на восприятие и осмысление сюжета, т.е. подготовительный этап для более активного просмотра, который может быть более продуктивным, чем первый, и, в свою очередь, подготавливать к еще более креативному – постпросмотровому этапу.

Во время второго просмотра студенты могут выполнять некоторые задания, например, во время просмотра записывать действия основных персонажей, т.е. попытаться вести сюжетную линию, фиксируя на бумаге основные эпизоды.

В группах с недостаточным уровнем знаний иностранного языка можно сопровождать просмотр паузами, давая студентам возможность осмыслить увиденный эпизод и озглавить его. После просмотра фильма следует переходить к заданиям и упражнениям постдемонстрационного периода. Основное внимание преподавателя на этом этапе должно быть нацелено на развитие у студентов речепродуктивных навыков.

Речевые упражнения по фильму могут быть самыми разнообразными, от простых вопросов, которые задает преподаватель или студент, до резюме, характеристики, оценки событий, действий, объектов, персонажей фильма.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Т.И. Красикова. Обучение иностранным языкам с использованием видео. Материалы методической конференции. – Курск, 2001.
2. Christian Metz. Vidéo et les methodes de son emploi. – Paris, 1999.

УДК 159.9 + 372.3/4

*Ничипорук Е.А.*

### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ С ДЕТЬМИ (НА МАТЕРИАЛЕ НАБЛЮДЕНИЯ)

Проблема взаимодействия взрослого с ребенком достаточно актуальна, это обусловлено осознанием исключительной роли взрослого в развитии ребенка. Очевидно, что психическое развитие детей возможно только в условиях взаимодействия с взрослым и определяется характером отношений с социальным окружением [1]. Сущность взаимодействия взрослого и ребенка реализуется в понятии зоны ближайшего развития, предложенного Л.С. Выготским [2]. С одной стороны, создание взрос-

лым зоны ближайшего развития является условием психического развития ребенка, с другой стороны, переход от уровня ближайшего развития на уровень реального развития и возникновение нового уровня ближайшего развития составляет содержание развития ребенка [2]. При взаимодействии с ребенком взрослый выступает как носитель культуры и посредник в ее усвоении ребенком, поэтому взаимодействие взрослого и ребенка не является взаимосвязью равных участников. Роль

*Ничипорук Елена Александровна, ассистент кафедры психологии психолого-педагогического факультета; аспирант Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина. Беларусь, БрГУ, 224665, г. Брест, ул. Советская, 8.*

взрослого состоит в том, что он должен так участвовать в совместной деятельности, чтобы организация и регуляция, которую он вначале осуществляет, превратилась бы в саморегуляцию и самоорганизацию ребенка [3].

В настоящее время исследователями делается попытка определить, как через организацию общения повысить эффективность обучения и воспитания, разрабатываются всевозможные тренинговые процедуры, позволяющие формировать личностные качества и формы поведения, способствующие успешному межличностному взаимодействию. Выделены основные параметры и типы взаимодействия взрослых с детьми, созданы концептуальные модели взаимодействия [3], [4], [5]. Модель взаимодействия взрослого с ребенком, основанная на существенных характеристиках данной категории предложена И.Е.Валитовой [3]. Автор подчеркивает, что взаимодействие будет носить развивающий характер, если до начала его осуществления взрослый определит цели и задачи, исходя из двух оснований: уровня наличного развития ребенка и уровня его ближайшего развития. Цели и задачи могут быть выстроены в зависимости от значимости их реализации для процесса психического развития ребенка. Определение целей и задач предполагает ориентацию взрослого в фактах, закономерностях и механизмах психического развития и в основных показателях развития в определенном возрасте [3].

Развитие ребенка – это целостный процесс, и значимое влияние на него оказывает как родитель, так и педагог. Как отмечает Д.И.Фельдштейн, проблема отношений взрослых и детей в настоящее время приобрела особую остроту и значимость. Стремясь максимально полноценно воспитывать своих детей, современные родители активно передают эту важнейшую функцию в руки других людей, снимая с себя ответственность за образовательно-воспитательный процесс, в результате чего их ответственное отношение к детям «атрофируется» [6]. У родителей, погруженных в бытовые проблемы, занятых на работе, поглощенных многочисленными обязанностями, часто не остается времени и сил на совместную деятельность с ребенком. Что касается роли педагога в жизни ребенка, то в психолого-педагогической литературе обосновывается необходимость индивидуального подхода, декларируется переход от учебно-дисциплинарной модели взаимодействия к личностно-ориентированной, оптимальным становится взаимодействие, основанное на ослаблении нормативного и усилении личностного начала [6]. Главной задачей педагога в настоящее время является не только и не столько передача знаний и умений, сколько содействие развитию ребенка и создание условий для его саморазвития. Однако до

сих пор остается открытым вопрос, каков вклад каждого из значимых взрослых в развитие ребенка, и может ли этот вклад быть равнозначным?

Можно предположить, что взаимодействие ребенка с родителями и педагогами будет иметь ряд существенных различий. Основанием для данного предположения служат данные о том, что, вступая во взаимодействие с ребенком, значимые взрослые руководствуются разными мотивами, что задает разные образы ребенка. Поскольку мотивы взаимодействия различны, то можно предположить, что и вся структура взаимодействия будет различной. Кроме того, различия во взаимодействии могут быть обусловлены и тем, что педагог является профессионалом и соответственно может более эффективно организовать совместную деятельность с ребенком.

В настоящей статье представлен фрагмент эмпирического исследования, целью которого явилось изучение содержания и механизмов взаимодействия значимых взрослых с детьми. Основным методом исследования – наблюдение. Для исследования были отобраны ситуации, в которых ребенок демонстрирует недостаточно освоенные им действия, и поэтому ему требуется помощь взрослого. В предварительном исследовании было установлено, что к таким ситуациям можно отнести совместное рисование на заданную тему, которое включало в себя подпись рисунка, а также совместное сочинение сказки. Ситуации совместной деятельности были специально организованы для детей 5-6 лет с родителями и педагогами. Исследование проводилось в детских садах № 63, 55, 57, 49 г. Бреста. Выборка исследования составила 50 детей старшего дошкольного возраста, 50 родителей и 25 воспитателей. Для нивелирования индивидуальных различий наблюдение проводилось за 25 воспитателями, выборка была подобрана таким образом, чтобы каждый воспитатель взаимодействовал с двумя детьми разного пола. Соответственно, было изучено взаимодействие в 100 диадах (50 диад – ребенок-родитель, 50 диад – ребенок-педагог), причем взаимодействие в каждой из диад наблюдалось в двух ситуациях совместной деятельности. Всего было получено и проанализировано 200 протоколов наблюдений (100 – взаимодействие в диадах ребенок – родитель, 100 – в диадах ребенок – педагог). Полученные данные будут представлены в виде таблиц и диаграмм, что позволяет наглядно представить сходство либо различия в выделенных параметрах. Необходимо отметить, что все данные представлены в процентном соотношении. Полученные в процессе наблюдения данные по особенностям организации и процессу взаимодействия значимых взрослых с детьми отражены в табл. 1.

**Таблица 1.** Особенности организации и процесса совместной деятельности родителей и педагогов с детьми

Параметры совместной деятельности	Рисование		Сочинение сказки		Всего	
	Родители	Педагоги	Родители	Педагоги	Родители	Педагоги
Организация совместной деятельности						
вводная беседа	0	20	0	28	0	24
выбор содержания деятельности	22	10	44	36	33	23
принятие и сохранение задачи	66	88	46	84	56	86
предварительное обсуждение замысла	24	38	12	42	18	40
ситуация обучения	6	30	0	10	3	20
закрепление знаний	2	28	0	10	1	19
Особенности процесса совместной деятельности						
наличие взаимодействия	46	52	48	62		
согласованность действий	50	62	36	64	53	63
диалогичность	22	58	42	56	32	57
воздействие	62	30	32	24	47	27
сотрудничество	34	68	24	80	29	74
учет точки зрения партнера	72	90	64	80	68	85
учет инициативы ребенка	64	90	64	74	64	82
помощь в трудной ситуации	54	48	56	64	55	56
коррекция действий ребенка	46	34	18	10	32	22
конфликтные ситуации	10	0	2	0	6	0

Поскольку наблюдение проводилось в каждой диаде за двумя ситуациями совместной деятельности, вначале проанализируем особенности взаимодействия ребенка с родителями и педагогами в ситуации совместного рисования. Родителям предлагалось совместно с ребенком нарисовать рисунок на тему «Мы дома», а педагогам – «Мы в детском саду». Для интенсификации интеракций в процессе рисования им предлагался один лист бумаги и один маркер на двоих. Статистический анализ показывает, что различия в данных выборках являются статистически значимыми (хи-квадрат = 0,01). Как видно из таблицы, имеются значимые различия в организации взрослыми совместной деятельности с ребенком. Так в процессе наблюдения не было выявлено ни одного случая использования родителями предварительной беседы с ребенком, в то время как педагоги готовят ребенка к предстоящей деятельности, используя этот прием. Вводная беседа актуализирует знания ребенка, помогает ему понять и принять задачу, а также помогает взрослому наладить контакт с ребенком. Возможно, наличием вводной беседы, предварительным обсуждением замысла, активным участием в деятельности педагога и объясняется тот факт, что при взаимодействии с ним дети лучше принимают и сохраняют задачу. Активно участвуя в деятельности, педагоги используют большое количество совместных действий с ребенком, родители же, предпочитают не совместную деятельность, а деятельность «рядом», либо изолируют ребенка от выполнения деятельности. Многие родители в процессе деятельности торопят ребенка, это является свидетельством того, что не учитываются индивидуальные особенности ребенка. В процессе совместной деятельности педагогов с детьми часто наблюдаются дидактические моменты (показ образца, закрепление новых навыков), в то время как в процессе взаимодействия с родителями такие ситуации наблюдаются крайне редко.

Существенные различия имеются также в процессе совместной деятельности педагогов и родителей с детьми, различия являются статистически значимыми (хи-квадрат = 0,05). Из таблицы видно, что родители гораздо чаще, чем педагоги оказывают воздействие на ребенка, не всегда учитывают его точку зрения, его инициативу. Это позволяет утверждать, что в процессе взаимодействия родители ориентируются не на ребенка, не на его развитие, а, прежде всего на себя. Возможно, подавление активности ребенка ведет к тому, что дети не проявляют инициативу и не участвуют в деятельности. Показателен тот факт, что в процессе взаимодействия с педагогами этого не происходит. Родители, как было выявлено в процессе наблюдения, чаще занимают доминирующую позицию, чем педагоги, они чаще корректируют действия ребенка, однако и чаще помогают в трудной ситуации. При этом они предпочитают не развивающее взаимодействие, действуя вместе с ребенком, а действуют за него. В процессе взаимодействия с родителями в 10% случаев наблюдались конфликтные ситуации, в процессе взаимодействия детей с педагогами конфликтов не возникало. Особенности организации совместной деятельности непосредственно обусловлены позицией занимаемой взрослым по отношению к ребенку (диаграмма 1).

Позиции взрослых, выявленные в процессе наблюдения за совместным рисованием детей с педагогами и с родителями, представлены в виде диаграммы. Статистический анализ показывает, что различия в позиции значимых взрослых являются статистически значимыми (хи-квадрат = 0,01). Из диаграммы видно, что для большинства воспитателей (58%) характерна позиция «вместе с ребенком», процент родителей занимающих такую позицию в процессе совместного рисования значительно ниже (22%). Педагоги реже, чем родители используют позиции «над» и «рядом» с ребенком. Так 36% родителей занимали позицию «над ребенком», среди педагогов такая позиция наблюдалась у 18%. Позицию «в стороне» занимали 38% родителей и 24% педагогов. Интересен тот

факт, что в ситуации взаимодействия родителей с ребенком в 4% случаев наблюдалась позиция «под ребенком». Когда взрослый не являлся организатором процесса взаимодействия, а отдавал инициативу в руки ребенка, который так или иначе дезорганизовывал деятельность, отказываясь идти на контакт с взрослым и отказываясь от деятельности.

В процессе наблюдения фиксировались особенности вербальных проявлений взрослых, отметим наиболее интересные различия. В процессе взаимодействия у педагогов (88%) и родителей (76%) преобладает доброжелательный тон, однако у родителей (24%) чаще встречается резкий, раздраженный тон, чем у педагогов (12%). Родители (18%) значительно чаще, чем педагоги (10%) используют недоумевающую интонацию, которая зачастую сопровождается негативной оценкой деятельности ребенка. Педагоги же отдают предпочтение одобряющей интонации (48%), подбадривают, стимулируют ребенка к выполнению деятельности, что существенно влияет на отношение ребенка к деятельности. Необходимо также отметить, что родители используют тормозящие (32%) и корригирующие (38%) обращения к детям чаще, чем педагоги (24% и 36% соответственно). Можно утверждать, что обращения педагогов к детям более эффективны, поскольку они носят стимулирующий, организующий, оценочный характер. Как родители, так и педагоги используют прямые речевые операции, однако косвенные речевые операции гораздо чаще используются педагогами (54%), чем родителями (28%).

К невербальным проявлениям были отнесены такие параметры, как отношение к физическому контакту, пространственное расположение партнеров в процессе деятельности, формы физического контакта, используемые взрослыми в процессе взаимодействия, и мимика. В процессе деятельности взрослые предпочитали сидеть рядом с ребенком, причем в 6% случаев родители держали ребенка на коленях, в 2% случаев такая позиция была зафиксирована и у педагогов. Напротив ребенка сидели 30% родителей и 16% педагогов. Что касается форм физического контакта, то родители предпочитали объятия (30%), поглаживания (34%), иногда использовали поцелуи (2%). Педагоги реже использовали такой способ выражения чувств как объятия (22%), зато чаще, чем родители использовали поглаживания (42%) и держали ребенка за руку (6%) поддерживая его, выражая одобрение, стимулируя к выполнению деятельности. Различия в отношении взрослых к физическому контакту с детьми подтверждаются статистически (хи-квадрат = 0,05). Как видно из диаграммы, 66% родителей и 48% педагогов предпочитают близкий контакт с ребенком. Однако были зафиксированы и неблагоприятные для развития ребенка позиции взрослых, так 16% родителей и 24% педагогов избегали контакта с ребенком, кроме того, для 18% родителей и для 28% педагогов была характерна некоторая отстраненность от ребенка. Отношение ребенка к физическому контакту с родителями и педагогами также различно, что подтверждается статистически (хи-квадрат = 0,05). Дети чаще демонстрируют предпочтение тактильного контакта, нежели избегание и отстраненность, однако к близкому контакту с родителями дети стремятся чаще, чем с педагогами (диаграмма 2).

Различно было и отношение взрослых к продукту деятельности, различия являются статистически значимыми (хи-квадрат = 0,01). Интересно, что 2% родителей выразили отрицательное отношение к рисунку, при этом они не принимали участия в деятельности. Как видно из диаграммы, отношение большого процента взрослых к продукту деятельности было нейтральным. Как педагоги, так и родители выражали положительное отношение к рисункам, но при этом педагоги чаще использовали оценку продукта, причем только положительную оценку. Таковы особенности поведения взрослых в процессе совместного рисования с ребенком.

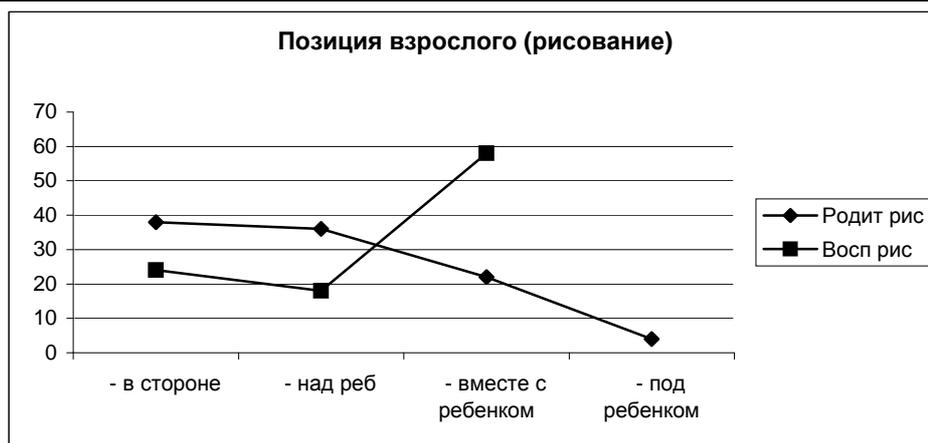


Диаграмма 1. Позиция взрослых по отношению к ребенку

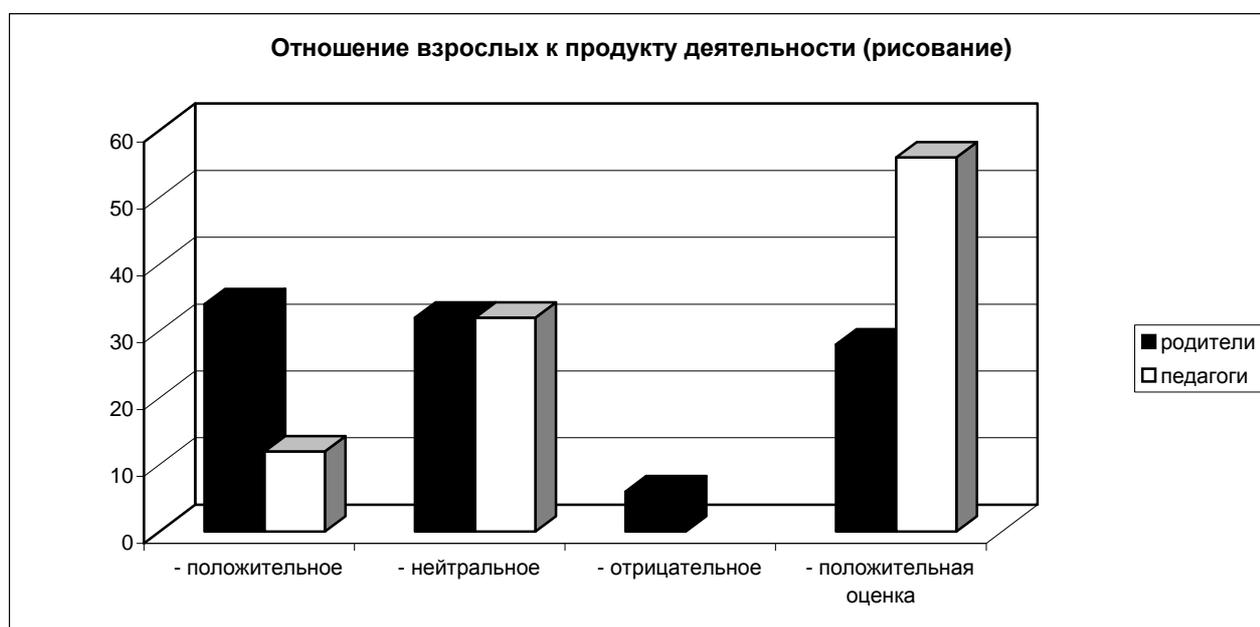


Диаграмма 2. Отношение взрослых к продукту деятельности

Рассмотрим ситуацию совместной деятельности взрослых с ребенком в другой ситуации – сочинения сказки. Содержание сказки и параметры наблюдения фиксировались в протоколах. Значимым являлось содержание деятельности, поскольку взрослым предлагалось именно сочинить, а не пересказать сказку. В процессе взаимодействия взрослых с детьми был зафиксирован ряд особенностей, которые представлены в табл.1. Статистический анализ показывает, что выделенные различия во взаимодействии значимых взрослых с детьми являются статистически значимыми для данной выборки (хи-квадрат = 0,01). Как и в ситуации совместного рисования, у педагогов было зафиксировано наличие вводной беседы, дидактических моментов, во взаимодействии родителей с детьми таких ситуаций не наблюдается. У взрослых существуют очень большие различия по параметру принятие и сохранение задачи. Большинство родителей переформулировали цель, давая ребенку следующую инструкцию: «Нам надо рассказать сказку, какую сказку ты знаешь? Рассказывай». Если среди педагогов приняли и сохранили задачу 84%, то среди родителей только 46%. При этом 36% родителей приняли, но не сохранили задачу, переключившись на пересказ сказки, а 18% родителей задачу вовсе не приняли. Из таблицы видно, что педагоги грамотней организуют совместную деятельность, нежели родители. Так, педагоги гораздо чаще, чем родители,

предварительно обсуждают замысел, гораздо активнее участвуют в деятельности, используют ситуации повторения и закрепления знаний. По-разному взрослые формулируют цели деятельности. Родители чаще, чем педагоги, формулируют цель в виде указания (72% родителей и 54% педагогов). Педагоги чаще формулировали цель в виде просьбы (46% педагогов и 28% родителей), причем при формулировании задания использовали проблемные ситуации, обыгрывали ситуации, обосновывали для ребенка необходимость данной деятельности, несколько раз проговаривали задание.

Наибольшие различия в процессе совместной деятельности значимых взрослых с детьми отмечены по параметрам сотрудничество, диалогичность, учет точки зрения партнера, учет взрослым инициативы ребенка. А именно данные параметры имеют ключевое значение для эффективной организации совместной деятельности. Важным является и параметр согласованности действий, поскольку если согласованность действий отсутствует, то деятельность либо распадается, либо носит односторонний характер. Особенности организации определяются позицией взрослых, рассмотрим диаграммы, в которых представлены позиции взрослых. При анализе речевых операций взрослых в процессе совместной деятельности было выявлено, что педагоги чаще, чем родители, обращают-

ся к ребенку, они используют больше как прямых, так и косвенных операций. Однако как у тех, так и у других преобладающим является использование прямых речевых операций в форме указаний и требований.

Значимые различия зафиксированы в невербальных проявлениях взрослых. Предпочитаемые взрослыми формы физического контакта различны, родители чаще, чем педагоги, используют объятия (22%), поглаживания (34%), поцелуи (6%), у педагогов показатели по всем параметрам ниже, чем у родителей, однако настораживает тот факт, что большой процент родителей (52%) и 64% педагогов не использовали никаких тактильных контактов в процессе взаимодействия с ребенком. В то же время данные позволяют утверждать, что 66% родителей и 44% предпочитали близкий контакт с ребенком, выражали свое отношение к нему. Отстраненность демонстрировали как родители, так и педагоги (24% и 26% соответственно). Однако избегание контакта с ребенком наблюдалось у родителей гораздо реже, чем у педагогов. В отношении к завершению деятельности значимых различий у педагогов и родителей не выявлено, отношение же к продукту деятельности несколько различно. Так педагоги гораздо чаще родителей дают положительную оценку продукту деятельности, не демонстрируют негативного отношения к продукту. Такое отношение стимулирует деятельность детей, вызывает положительные эмоции, побуждает ребенка взаимодействовать с взрослым.

В процессе исследования фиксировались и особенности поведения ребенка в ситуации совместной деятельности с взрослыми. Полученные данные представлены в табл.2.

Статистический анализ показывает, что различия в особенностях поведения ребенка с родителем и с педагогом являются статистически значимыми (хи-квадрат = 0,01). Из таблицы видно, что в процессе деятельности с педагогом дети более активны, как в выборе сюжета, так и в процессе деятельности, они лучше принимают и сохраняют задачу, чем в процессе взаимодействия с родителями. По-разному реагируют дети и на инициативу взрослых. Положительно на инициативу взрослого дети реагировали чаще в процессе взаимодействия с педагогами (86%), чем в процессе взаимодействия с родителями (52%). В 26% случаев при взаимодействии с родителями и в 14% случаев при взаимодействии с педагогами дети демонстрировали подчинение.

В ситуации взаимодействия с педагогами дети чаще демонстрируют положительное отношение к продукту деятельности, нежели отрицательное или нейтральное. Количество обращений детей к педагогам больше, чем количество обращений к родителям. Различно и качество обращений, так, если к роди-

телям дети несколько чаще обращались за помощью, то почти в два раза больше дети обращались к воспитателю за подсказкой и похвалой. Полученные данные позволяют утверждать, что ребенок занимает более активную позицию при взаимодействии с педагогом, кроме того, именно с педагогом он охотнее взаимодействует. Несмотря на этот факт, предпочтение близкого контакта с педагогом зафиксировано у 47% детей, в то время как в процессе взаимодействия с родителями эта цифра составляет 66%. У 26% детей было зафиксировано избегание контакта и у 27% отстраненность при взаимодействии с педагогами. При взаимодействии с родителями эти показатели значительно ниже и составляют 13% и 21%. Из табл.2 видно, что более эффективно ребенок взаимодействует с педагогом, об этом свидетельствует активность ребенка в процессе деятельности, принятие и сохранение задачи, желание взаимодействовать с взрослым, реакция на его инициативу. Однако близкий контакт с родителями дети предпочитают контакту с педагогом, что свидетельствует о сильной эмоциональной связи родителей с детьми. При этом показателен тот факт, что дети обращаются за оценкой к педагогу гораздо чаще, чем к родителю, что может быть обусловлено боязнью ребенка, что его деятельность будет низко оценена родителем.

Полученные результаты позволяют утверждать, что взаимодействие ребенка с родителями и педагогами существенным образом различается по содержанию, по процессу и по эмоциональной окраске. За этими отличиями скрывается разная мотивация общения родителей и педагогов с детьми. Во взаимодействии с взрослыми ребенок руководствуется разными мотивами, по отношению к педагогу – преимущественно деловыми, по отношению к родителю – личностными. Различные виды мотивов реализуют в ситуации взаимодействия и взрослые. Можно предположить, что высокая эмоциональная окраска ситуации общения родителей с детьми, повышенная чувствительность ребенка к оценке родителя, значимость для родителей достижений и ребенка могут привести к нежеланию ребенка видеть родителей в роли педагога.

Необходимо отметить, что общение родителей с детьми является в большей степени эмоционально насыщенным, чем общение педагогов. Родители по отношению к детям чаще демонстрируют стремление к близости, тактильному контакту, чем педагоги. Дети по отношению к родителям демонстрируют больше положительных эмоций и стремления к близкому контакту, чем с педагогами. Однако в процессе взаимодействия родители ориентируются не на ребенка, а, прежде всего, на себя. Возможно, подавление активности ребенка ведет к тому, что дети не проявляют инициативу и не участвуют в деятельности. Родители чаще занимают доминирую-

Таблица 2. Особенности поведения ребенка в процессе совместной деятельности

Параметры	Рисование		Сочинение сказки		Всего	
	Родители	Педагоги	Родители	Педагоги	Родители	Педагоги
Активность в деятельности	14	100	74	96	81	98
Выбирает сюжет деятельности	78	90	56	64	66	78
Принятие и сохранение задачи	74	86	44	74	59	80
-принятие, но не сохранение задачи	24	6	44	24	34	15
- непринятие задачи			12	2		
Охотно взаимодействует с взрослым	78	96	60	86	69	91
Отношение к физическому контакту						
-предпочтение близкого контакта	66	48	66	46	66	47
- избегание	16	24	10	28	13	26
- отстраненность	18	28	24	26	21	27
Обращения ребенка ко взрослому						
- за помощью	50	44	24	14	37	29
- за подсказкой	46	30	38	64	41	47
- за похвалой	48	48	30	52	39	50

щую позицию, чем педагоги, чаще корректируют действия ребенка. При этом они предпочитают не развивающее взаимодействие, действуя вместе с ребенком, а воздействие, действуя за него. Педагоги гораздо чаще, чем родители, занимают позицию «вместе с ребенком», что подтверждают показатели по таким параметрам, как сотрудничество, диалогичность, учет точки зрения партнера, учет инициативы ребенка. Высокие показатели по таким позициям, как «в стороне», «над ребенком» у родителей являются свидетельством того, что они не организуют развивающей совместной деятельности с ребенком. В совместной деятельности педагоги реализуют больше задач, составляющих зону ближайшего развития, чем родители. В ситуации взаимодействия ребенка с педагогом процесс и результат деятельности эффективнее, чем при взаимодействии с родителями. Ребенок в ситуации взаимодействия с педагогом более активен, он лучше принимает и сохраняет задачу, охотнее идет на контакт. Это обеспечивает более продуктивную совместную деятельность.

УДК 159.9

Синюк Д.Э.

## СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛОГО С РЕБЁНКОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОДУКТИВНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Известно, что способность к целеполаганию, то есть способность самостоятельно образовывать цели и с их помощью регулировать своё взаимодействие с окружающим миром, является одной из сущностных характеристик человека. Для людей прежде всего специфично наличие продуктивных целей. Под ними мы будем понимать стремление человека самому создать то, чего не существует, но что может быть получено путём реального преобразования окружающей действительности. Такого рода цели имеют социальную мотивацию, так как формируются только в процессе взаимодействия с другими людьми.

Мы построили гипотетическую модель становления продуктивного целеполагания у детей 2 – 3 лет. Мы считаем, что взаимодействие взрослого с ребёнком эффективно, когда взрослый на основе актуализированной мотивации побуждает ребёнка к осознанию имеющихся у него представлений о предметах и явлениях окружающей его действительности и конкретизирует их в деятельности (в частности, в конструировании) в процессе совместно-разделённого действия. Такое взаимодействие обеспечивает превращение представлений в продуктивные цели. Мы разработали несколько моделей взаимодействия ребёнка и взрослого и реализовали их в преобразующем эксперименте.

Методика первой модели («цель-действие») состояла из трёх этапов. На первом этапе мы выясняли, имеются ли у детей представления о тех предметах, которые в дальнейшем будут использоваться в качестве продуктивных целей. Для этого каждому ребёнку индивидуально были по очереди показаны восемь картинок со схематично (в виде кружков и полосок) изображёнными предметами. После каждого предъявления детям предлагалось назвать, что нарисовано на картинке.

Второй этап проводился на следующий день. Каждому ребёнку отдельно взрослый показывал плоскостную мозаику из цветного картона, состоящую из кругов и полосок. Никогда прежде дети не встречались с такой мозаикой. Экспериментатор представлял испытуемому возможность в течение нескольких минут поиграть с ней, а затем обращался к ребёнку:

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. – с. 17-26.
2. Выготский Л. С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Валитова И.Е. Концептуальные основы взаимодействия взрослого и ребенка// Проблема взаимодействия в исследованиях философов, психологов, педагогов. – Брест: БрГУ, 1997.
4. Сенько Т.В. Психология взаимодействия. Часть 1: Базисная структура межличностного взаимодействия. – Мн.: Карандашев, 1999. – 120 с.
5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – С-Пб.: Речь, 2000. – 150с.
6. Фельдштейн Д.И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. – 2002. – № 1. – с. 9-20.

ку: «Давай мы сейчас сделаем с тобой *солнышко*» (взрослый называл один из тех образов, которые испытуемый узнал на картинках, предъявляемых на первом этапе исследования). Как правило, экспериментатор клал на стол только первую деталь. Заканчивал же построение сам испытуемый по указаниям взрослого: «Положи эту полоску вот сюда (показ), а эту – сюда... сюда, а кружок рядышком положи». Таким образом, у ребёнка создавалась иллюзия самостоятельного достижения продуктивной цели. После того, как постройка из мозаики была завершена, экспериментатор ничего не говорил ребёнку, а лишь наблюдал за тем, что он делает. Аналогичным образом выкладывалась из мозаики вторая фигура. При этом один из образов до его построения словесно обогащался: взрослый говорил ребёнку, что они будут строить домик для зайки, которому негде жить; что на машинке можно покатать всех детей и т.п. Такие образы мы условно назвали обогащёнными, вторая фигура была обозначена как необогащённая.

На третьем этапе, проводившемся на следующий день, мы выясняли степень эффективности воздействий взрослого на втором этапе исследования, то есть, возникает ли у испытуемых продуктивное целеполагание. Взрослый давал ребёнку мозаику и спрашивал его о том, что он строил из неё накануне, что хочет сделать из мозаики сегодня. Затем ребёнок в течение 5-10 минут мог построить из неё всё, что хотел.

Методика второй модели нашего исследования («действие-цель») состояла, как и методика первой модели, из трёх этапов. Первый и последний этапы обеих методик абсолютно идентичны. На втором этапе взаимодействие взрослого с ребёнком было организовано следующим образом. Каждому ребёнку индивидуально взрослый показывал уже описанную выше плоскостную мозаику и разрешал в течение нескольких минут делать с ней всё, что испытуемый захочет, а затем организовывал с ним совместную деятельность. Выкладывание образов осуществлялось по такой же схеме, как и в первой модели. После того, как фигура из мозаики была завершена, взрослый спрашивал у ребёнка: «Что у тебя получилось?» и хвалил испытуемого («Как красиво получилось! Как ты по-

Синюк Диана Эдвардовна, ст. преподаватель кафедры психологии развития Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Беларусь, БрГУ, 224665, г. Брест, ул. Советская, 8.