

ТРУДНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются причины затрудненного коммуникативного общения, раскрыты четыре взаимосвязанных уровня в структуре коммуникативного потенциала личности ребенка. Исходя из структуры индивидуального коммуникативного потенциала личности, обоснованы основные коммуникативные трудности детей в процессе общения.

Ключевые слова: *Затрудненное общение; коммуникативные барьеры; причины; структура коммуникативного потенциала личности; старшие дошкольники.*

Анализ публикаций ряда ученых Л.Г. Антоновой, Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, Р.Г. Казаковой, Г.А. Ляминой, А.Г. Самохваловой и других, а также реальной практики работы многих дошкольных образовательных учреждений показывает, что чаще всего старшие дошкольники испытывают разнообразные коммуникативные трудности, которые осложняют процесс общения. Таким образом, педагоги и психологи сталкиваются с проблемой затрудненного общения детей старшего дошкольного возраста.

Затрудненное общение определяется В.А. Лабунской, Ю.А. Менджерицкой, Е.Д. Бреус на основе соотнесения наличного общения с его оптимальной моделью. Представления об оптимальной модели общения напоминают перечень требований к качествам личности субъекта общения, к его умениям и навыкам. Несоответствие указанным параметрам оптимального общения рассматривается как затрудненное общение.

Многочисленные данные отечественных психологов (А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, Е.В. Цукановой и др.) подтверждают существование специфического по своему содержанию феномена затрудненного общения. В исследованиях делается акцент на то, что под затрудненным общением понимается широкий спектр явлений, который можно свести к нарушенному, неэффективному общению, а также к состоянию личности ребенка, испытывающей затруднения в общении; или к некоторым результатам общения (неналаженное, неблагополучное и т.д.).

Термин "затрудненное общение" используется в современной психологии, как в узком, так и широком смысле. В узком смысле – это незначительные трудности в общении, преодолеваемые партнерами в процессе коммуникации и не имеющие деструктивных проявлений в будущем. В широком смысле – это трудности, сбои, осложнения, препятствия, барьеры, конфликты. Однако и в том и в другом случае в качестве характеристик затрудненного общения рассматривается:

- степень выраженности затруднений,
- глубина затруднений,
- интенсивность воздействия затруднений на результаты общения.

Субъектную природу трудностей общения исследовали А.А. Бодалев и Г.А. Ковалев, подчеркивая, что следствием этих субъективных трудностей является объективная картина нарушений – недостижение цели, неудовлетворение мотива, неполучение желаемого результата и т.д. [2].

Таким образом, детское затрудненное общение необходимо рассматривать с нескольких сторон:

- в качестве социально-психологического феномена, проявляющегося только в ситуации взаимодействия, социального общения детей;
- как объективное явление, представленное в несоответствии цели и результата, выбранной ребенком модели общения и реально протекающего процесса;
- как субъективное явление, заявляющее о себе в различного рода переживаниях ребенка, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, внутриличностные конфликты и т.д.

Исследования Е.В. Залюбовской в области природы затрудненного общения, опирающиеся на идеи Б.Д. Парыгина о проявлении в общении психологического барьера, раскрывают содержание коммуникативных барьеров в общении. "Коммуникативный барьер" – это абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально существующее в ситуациях общения, причинами которого являются мотивационно-операциональные, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности детей [7].

Согласно другой точке зрения, различные затруднения в общении являются следствием особенностей развития социально-перцептивной сферы личности (неадекватное восприятие, оценка, понимание, самооценка и т.д.). В.Н. Куница понимает объективные трудности общения как факторы, снижающие его успешность и лишаящие чувства удовлетворенности от общения. Так как эти трудности вызываются объективными причинами, то они могут быть устранены [4].

Причины затрудненного общения исследовались Т.А. Аржакаевой, В.Н. Куницыной, Л.А. Петровской, Е.В. Цукановой и др. По мнению В.А. Лабунской, Ю.А. Менджерицкой, Е.Д. Бреус все трудности, возникающие в общении, могут быть классифицированы в зависимости от причин, их обуславливающих, следующим образом:

- 1) объективные, порожденные реальным взаимодействием и субъективные, имеющие отношение к различным аспектам функционирования личности или группы;
- 2) первичные (природные условия жизни группы, история ее формирования и отношений с другими группами) и вторичные, порожденные различными психогенными и социогенными воздействиями;

3) осознаваемые, реально присутствующие в ситуации общения и неосознаваемые, субъективно не переживаемые личностью или группой; а также представленные в сознании личности, но реально не существующие;

4) ситуативные или устойчивые;

5) межкультурные и культурно-специфические;

6) общевозрастные и гендерные;

7) индивидуально-психологические, личностные, социально-психологические;

8) когнитивно-эмоциональные (представления, мнения, установки, ценностные ориентации и т.д.), мотивационные и инструментальные (навыки общения, правила этикета, нормы и т.д.);

9) компоненты структуры общения;

10) вербальные и невербальные [5].

Американский психолог Э. Берн в своем исследовании обращает внимание на то, что начиная со старшего дошкольного возраста, в трудных ситуациях ребенок экспериментирует, используя различные варианты поведения в межличностном взаимодействии, и обнаруживает для себя, что одни модели общения окружающими воспринимаются безразлично или полностью отвергаются, а другие воспринимаются очень хорошо. В результате таких наблюдений ребенок принимает решение, какое поведение он будет культивировать в общении с взрослыми и сверстниками [1].

Как отмечает А.Г. Самохвалова, ситуация межличностного взаимодействия становится для ребенка затрудненной, если в ней есть внутренние или внешние преграды на пути достижения целей партнеров, увеличивается нервно-психическое напряжение, нарастают негативные эмоции к собеседнику.

Однако необходимо обратить внимание и на природу коммуникативных проявлений личности. В основе коммуникативных проявлений личности лежат индивидуальные особенности ребенка, которые могут в определенных обстоятельствах или создавать проблемы в общении, или наоборот, способствовать эффективной коммуникации. Общим в различных научных позициях является положение о том, что коммуникативные проявления личности обуславливаются комплексом индивидуальных коммуникативных особенностей человека. Эти коммуникативные особенности определяются отечественными учеными разнообразно А.А. Леонтьевым и Г.С. Васильевым как "коммуникативные способности", Р.А. Максимовой и В.В. Рыжовым как "коммуникативный потенциал", В.И. Карабиным как "коммуникативный мир личности", Ю.Н. Емельяновым, Ю.М. Жуковым, В.И. Кашницким, Л.А. Петровской, Е.В. Сидоренко как "коммуникативная компетентность".

В настоящее время в психологической литературе довольно часто встречаются термины "компетентность в общении" или "коммуникативная компетентность". Ю.Н. Емельянов под коммуникативной компетентностью понимает уровень сформированности межличностного опыта, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в обществе [3].

Р.А. Максимова предложила понятие "коммуникативный потенциал" личности, рассматривая его как "наличие у человека определенного рода качеств, характеризующие его возможности в осуществлении коммуникативной деятельности"[6, с.132].

Многие отечественные авторы, исследовавшие вопросы коммуникативных особенностей личности, отмечали, что комплекс коммуникативных возможностей человека является сложной системой.

А.Г. Самохвалова в структуре коммуникативного потенциала личности ребенка выделила 4 взаимосвязанных уровня: базовый, содержательный, операциональный, рефлексивный. Назначение каждого уровня состоит в том, чтобы обеспечить определенный аспект коммуникативной составляющей различных видов детской деятельности [8].

Базовый уровень включает в себя ценностные ориентации и внутренние установки дошкольников. Ориентация на открытые отношения со сверстниками, диалог на сотрудничество, на дружбу является основой для эффективного коммуникативного общения детей в коллективе сверстников. Отрицательная же установка, такая как враждебность, жадность, замкнутость могут тормозить коммуникативное развитие ребенка.

Содержательный уровень включает в себя моделирование ребенком своего коммуникативного поведения исходя из особенностей мыслительного процесса, из особенностей темперамента и характера. В дошкольном возрасте ребенку достаточно сложно строить развернутые логические программы коммуникативной деятельности, поэтому он продумывает поэтапно каждое коммуникативное действие.

Операциональный уровень призван обеспечить выполнение ребенком необходимых коммуникативных действий в ходе практической реализации коммуникативных планов. Реализация операционального компонента коммуникативного потенциала возможна при наличии у ребенка следующих коммуникативных умений:

- умение организовывать взаимодействие с другими детьми;

- умение слышать и слушать собеседников;

- умение реализовывать индивидуальные коммуникативные возможности в ситуациях общения;

- умение понимать специфику коммуникативной ситуации и занимать оптимальную коммуникативную позицию в контактах;

- умение открыто выражать свое отношение к собеседнику;

- умение находить выход из конфликтной ситуации;

- умение адекватно реагировать на поступки и высказывания партнеров по общению и т.д.

Рефлексивный уровень формируется позднее всего в онтогенезе и предполагает развитие мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, а также основных форм мышления ребенка – понятие, суждение, умозаключение. Рефлексия начинает развиваться в старшем дошкольном возрасте, и ребенок начинает овладевать способностью, рассматривать и оценивать свои коммуникативные действия.

Рефлексия – это оценка собственных возможностей ребенка и планирование им на этой основе определенного уровня достижений в разных видах деятельности. Исходя из этого, можно утверждать, что рефлексивный уровень содержит внутриличностные особенности и поведенческие особенности в тесном единстве, и представляет собой систему индивидуальных способов и приемов самонаблюдения и самоанализа, выступающих условием самосовершенствования ребенка в коммуникативной сфере.

Недостаточное развитие какого-либо уровня коммуникативного потенциала личности становится причиной возникновения ситуаций затрудненного коммуникативного общения. Это снижает эффективность коммуникаций, приводит к неудовлетворенности личности своими коммуникативными действиями, формирует неадекватную самооценку, тормозит творческое развитие и свободное самопредъявление в общении.

Исходя из структуры индивидуального коммуникативного потенциала личности, А.Г. Самохвалова выделяет основные коммуникативные трудности детей.

К базовым коммуникативным трудностям ребенка исследователь относит:

- трудности вступления в контакт (постоянная застенчивость, страх, сомнения и т.д.);
- трудности, связанные с детским эгоцентризмом (неспособность принять другого человека таким, какой он есть; проявление эгоизма, упрямства; коммуникативная вялость и т. д.);
- трудности в эмпатии (неумение сопереживать, сложность в понимании внутреннего настроения собеседника и т.д.);
- трудности, связанные с отсутствием положительной установки на другого человека (проявление враждебности, детской зависти, унижение и высмеивание сверстников с целью самоутверждения и т.д.);
- трудности, связанные с неадекватной самооценкой ребенка (неуверенность в себе, отсутствие коммуникативной инициативы; завышенная самооценка и т.д.);
- трудности, связанные с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению (страх проявления в общении своих стремлений и индивидуальных особенностей; подчинение более значимому партнеру; отказ от собственных интересов и т.д.).

К содержательным коммуникативным трудностям ребенка исследователь относит:

- недостаток коммуникационных знаний;
- трудности прогнозирования;
- трудности планирования и самоконтроля коммуникативного общения;
- неумения перестройки коммуникативной программы, в зависимости от той или иной ситуации.

Операциональные коммуникативные трудности ребенка выражаются в неумении ребенка эффективно реализовать на практике намеченное коммуникативное общение. К данной категории трудностей можно отнести:

- вербальные (неумение грамотно выражать свои мысли; преобладание контекстной речи; допущение логических ошибок в речи и т.д.) и невербальные трудности (неумение адекватно использовать невербальные средства коммуникации такие как – мимика, жесты, пантомимика; неумение сдерживать чрезмерно бурные эмоции и т.д.);
- просодические (монотонная речь, тихая-громкая речь, быстрый-медленный темп речи и т.д.) и экстралингвистические трудности (неуместные вздохи, паузы, зевание и т.д.);
- трудности в построении диалога (неумение задавать вопросы партнеру по общению; неумение выслушать собеседника; неспособность занять ведущую позицию в общении и т.д.).

К рефлексивным коммуникативным трудностям ребенка можно отнести:

- трудности самоанализа и самонаблюдения;
- трудности самовыражения и самоизменения.

В процессе взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста начинает возникать оценка своего партнера по коммуникативному общению как "трудного" или "легкого" субъекта общения. "Трудный" партнер общения, с точки зрения другого ребенка постоянно искажает качества партнера, унижает его достоинства, стремится давать оценочные суждения в резкой форме, не анализирует свои коммуникативные действия, не желает менять свое поведение, в результате чего коммуникативное общение строится деструктивно, не принося ни желаемого результата, ни эмоционального комфорта.

Однако ребенок как "трудный" партнер коммуникативного общения достаточно в редких случаях сознательно выбирает определенные способы деструктивного общения, которые разрушают процесс взаимодействия, чаще он не осознает своих поступков, действий, то есть не воспринимает себя как субъекта затрудненного общения.

Следует отметить, что в реальном общении детей причиной затруднений могут быть одновременно оба партнера, осознающие, либо не осознающие то, что они являются источником затруднений друг для друга. Естественно, "трудный" в представлениях другого ребенка партнер, осознав свое положение, может изменить свое представление о самом себе и перейти на активную, целенаправленную, ответственную позицию. В данном случае он получает возможность изменить ситуацию в лучшую сторону, уменьшив затруднения.

К сожалению, ребенок как субъект затрудненного общения не может осознавать, что он сам является причиной возникновения трудностей коммуникативного общения, но, даже осознав этот факт, не всегда может изменить способы и формы своего коммуникативного общения и те личностные образования, которые лежат в их основе. Все это обусловлено и возрастными особенностями (низким уровнем самоконтроля, опосредованностью поведения, слабой рефлексией) и небогатым набором коммуникативных приемов и техник, позволяющих оптимизировать собственные коммуникативные действия.

Поэтому помощь старшим дошкольникам с затрудненным коммуникативным общением должна заключаться в создании для них специальных условий приводящих к развитию рефлексии по отношению к себе как субъекту коммуникативного общения, а также организации коррекционной работы с целью нейтрализации коммуникативных трудностей, развития и улучшения приемов коммуникативного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999.
2. Бодалев А.А. Психологические трудности общения и их преодоление / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев // Педагогика. – 1992. – № 5-6.
3. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1990.
4. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002.
5. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Академия, 2001.
6. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя / А.Я. Никонова. – М.: Педагогика, 1986.
7. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999.
8. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция : [учеб.-метод. пособие] / А.Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011.

Подано до редакції 06.01.12
