

# ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБЩЕНИЕ: задача для начальной школы

Наталья Григорьева, соискатель Института теории и истории педагогики  
РАО, г. Москва

• воспитание самостоятельности • пространство общения • сферы детской коммуникации • транзактный подход • обучение родителей

Общения в школе больше, чем обучения. Для любого человека, знакомого со школьной реальностью, эта истина более чем очевидна. Но при этом она продолжает игнорироваться массовой образовательной практикой, и многие благие начинания в школах часто терпят неудачу именно в силу невнимания к коммуникативному контексту.

Общение учащихся начальной школы имеет, как минимум, одну принципиальную особенность. С одной стороны, школьное общение для начинающих учеников так же внове и так же значимо, как и учебная деятельность, обладает высокой самоценностью. С другой стороны, общение включено и в учебную деятельность, и в игру, и в труд, и в спорт, и в художественное творчество младших школьников, как бы пронизывает все эти сферы. Такая двойная роль общения делает его принципиально важным для развития ребёнка, повышает влияние качества общения младших школьников на развитие их важнейшего личностного новообразования — самостоятельности.

К примеру, педагог может организовывать самостоятельную работу учащихся на уроке, но при этом общаться с детьми таким образом, что, в конечном счёте, подавлять их инициативу, лишать возможности выбора. Или дети могут работать на

уроке на основе принципов учебной кооперации, но при этом общаться друг с другом в неравноправных позициях. Наконец, детский коллектив в процессе своей официальной (подконтрольной педагогу) деятельности может демонстрировать один уровень отношений, а в процессе непосредственного общения членов коллектива — совершенно иной. Очевидно, что в этих случаях подлинная самостоятельность детей не развивается.

Может возникнуть вопрос: а почему речь идёт о развитии самостоятельности именно у младших школьников? Ведь во многих психологических исследованиях подчёркивается, что самостоятельность — достижение уже дошкольного возраста.

Действительно, даже простые житейские наблюдения за дошкольником дают представление о том, насколько важно для него быть самостоятельным: самому держать стакан, когда пьёт, самому держать ложку, когда ест, самому принести домашние тапочки отцу или стульчик бабушке. «Я сам!» — восклицает малыш тысячу раз жестом, взглядом, гневом, смехом, слезами. Как здесь не вспомнить слова Януша Корчака о том, что «счастье самостоятельности является самой высокой радостью для ребёнка».

Но вот ребёнок в школе. Приятное волнение первых дней сменяется тревогами учебных будней: не получается написать буквы так, как показала учительница; не получается нарисовать красивый рисунок, как у соседа по парте; не получается поза-

втракать в одно время с классом; и другие «не получается». Школьные неудачи (неизбежность которых понятна только взрослым) заставляют многих детей сомневаться в своём «я сам» и всё чаще обращаться за помощью к учителю, родителям, бабушкам и дедушкам, старшим братьям и сёстрам, более удачливым сверстникам. В свою очередь, взрослым не всегда удаётся соблюсти меру в оказании помощи, содействовать ребёнку, не подменяя его усилий собственными. А сверстники часто ведут себя не как партнёры, а как манипуляторы и стяжатели. Погружаясь в зависимость от других, школьник постепенно забывает о «журавле» самостоятельности, довольствуясь «синицей» инфантильности как более комфортным состоянием.

Итак, в младшем школьном возрасте обнаруживается недостаточность ресурса «дошкольной» самостоятельности ребёнка для новой — школьной — ситуации его развития. Необходима специальная педагогическая деятельность по развитию самостоятельности младших школьников. И эта деятельность должна разворачиваться в особом коммуникативном поле.

Общение младших школьников происходит в трёх сферах: «педагог — дети», «дети — дети», «родители — дети». По своему качеству общение в этих сферах неоднородно. Это вполне нормально, но ровно до тех пор, пока неоднородность не перерастает в противоречие. Например, дома родители общаются с ребёнком на языке окриков и угроз. Приходя в школу, такой ребёнок интуитивно готов к подобному отношению и со стороны педагога. Если же педагог строит общение на основании гуманистических принципов, то ребёнок оказывается в ситуации внутреннего противопоставления родителей и педагога. Он выбирает, с кем ему общаться, а с кем избегать общения. Конечно, можно утверждать, что ребёнок выберет лучшее для себя, то есть общение с педагогом. Однако задумаемся: каких душевных страданий будет стоить ребёнку отвержение собственных родителей? И можно ли гарантировать отсутствие негативных для его личности последствий подобного отвержения?

Очевидно, что рассогласование сфер общения ребёнка опасно, прежде всего, для него самого. В то же время подобное рассогласование способно погубить любые благие начинания педагога. Говоря о развитии самостоятельности младших

школьников, невозможно предполагать успех педагога в этом деле, если семья и детское сообщество культивируют не самостоятельность, а зависимость ребёнка.

В таком контексте родилось предположение: одним из основных условий развития самостоятельности младшего школьника может выступить создание целостного пространства общения (с педагогом, сверстниками и родителями), где содержание и формы коммуникации были бы ориентированы на развитие самостоятельности ребёнка.

### Сфера общения «педагог — дети»

В своей педагогической деятельности я опробовала различные модели построения общения с детьми и пришла к выводу, что наиболее эффективной для развития самостоятельности младших школьников является модель педагогического общения, предложенная группой исследователей во главе с В.А. Петровским<sup>1</sup>.

В основу этой модели положен трансактивный подход Э. Берна, основанный на трёх положениях: во-первых, каждый человек был когда-то ребёнком; во-вторых, каждый человек имел родителей или заменявших их воспитывающих взрослых; в-третьих, каждый человек со здоровым мозгом способен адекватно оценивать окружающую реальность.

Из этих положений вытекает представление о личности человека как содержащей три компонента, три особые функциональные структуры, эго-состояния: *Ребёнок*, *Родитель* и *Взрослый*.

*Ребёнок* — это сохранённые переживания прошлого, в основном детства. Существует два типа *Ребёнка* — естественный и адаптивный. Естественный *Ребёнок* — это состояние спонтанное,

<sup>1</sup> Воспитатели и дети: источники роста / Под ред. В.А. Петровского. М., 1994.

творческое, игривое, независимое. Особая характеристика этого типа — интуиция и искусство манипулирования другими людьми. Воздействие воспитывающих взрослых, ограничивающих самовыражение ребёнка, вводящих его поведение в рамки социальных требований, формирует адаптивного *Ребёнка*.

*Родитель* — это сохранённые внутри психики человека значимые другие люди. Это состояние «содержит» не просто воспоминания, образы значимых других; это как бы вложенные в нас другие люди со своим голосом, обликом, поведением, характерными жестами и словами — как они воспринимались в детстве. *Родитель* — наш внутренний комментатор, редактор и оценщик. В своих лучших проявлениях он — забота, во всех остальных — контроль.

Третье эго-состояние — *Взрослый* — отвечает за рациональное восприятие жизни, объективную и самостоятельную оценку реальности, что характеризует взрослого человека. Взрослый опирается на свой прошлый опыт, но принимает решения, исходя из наличной ситуации. Он стремится к достоверности, объективности, не боится альтернатив, готов выбирать и отвечать за последствия своего выбора.

В каждый конкретный момент человек может быть либо *Родителем*, либо *Взрослым*, либо *Ребёнком*. У него актуализировано то или иное состояние, и он может переключаться, переходить из одного состояния в другое при изменении ситуации.

Рассматривая процесс общения, трансактный анализ выделяет в нём элементарные единицы межличностного взаимодействия, получившие название *трансакции*. Под трансакцией понимается обмен прикосновениями между эго-состояниями общающихся людей. Одноуровневые трансакции (то есть взаимодействия *Взрослый — Взрослый*, *Ребёнок — Ребёнок*, *Родитель — Родитель*) можно назвать в полном смысле слова партнёрскими, когда взаимодействующие люди занимают в общении психологически равные позиции.

Во взаимодействии воспитывающего взрослого и ребёнка, естественно, преобладают разноуровневые трансакции, хотя возможны и одноуровневые: игра, телесный контакт, совместный труд. В.А. Петровский подчёркивает важность последних для развития личности ребёнка: именно в таком общении ребёнка со взрослым формируется чувство личной значимости, ответственности, самостоятельности.

По нашим наблюдениям, в современной начальной школе педагог общается с детьми преимущественно как *Родитель*, причём контролирующий. Он чаще наставляет, поучает, распоряжается, опекает, реже — прислушивается, поддерживает, воодушевляет. При всех положительных и отрицательных моментах трансакции *Родитель — Ребёнок* нельзя не понимать, что в таком общении затруднено развитие самостоятельности младших школьников, поскольку самостоятельность как личностное качество принадлежит эго-состоянию *Взрослый*. Вот почему, ставя перед собой цель воспитания самостоятельности детей, педагог должен ограничивать канал общения *Родитель — Ребёнок*, заменяя его на *Взрослый — Ребёнок*.

Приведём пример. Обращение к школьнику: «Никита, полей цветы», даже произнесённое со спокойной интонацией, будет воспринято, скорее всего, как родительское указание со всеми вытекающими последствиями (подчинение, уклонение или бунт). Если педагог скажет вежливее: «Никита, полей, пожалуйста, цветы», то он окажется ближе к позиции *Взрослого*, но всё равно ещё останется *Родителем*. И только если педагог полностью откроется ребёнку: «Никита, помоги мне, пожалуйста — полей цветы», есть шанс, что ребёнок увидит перед собой человека, который говорит то, что думает, и живёт тем, что чувствует. Старшего, который настолько честен и свободен, что не боится прибегнуть к помощи младшего. А это один из признаков взрослости.

Позиция педагога как *Взрослого* описывается правилом «трёх П»: понимание, принятие и признание ребёнка.

Понимание означает умение видеть ребёнка «изнутри», умение взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения — своей собственной и ребёнка, «чтение мотивов ребёнка».

Принятие означает безусловно положительное отношение к ребёнку, его индивидуальности независимо от того, радуется он взрослым в данный момент или нет. Взрослые часто ограничиваются лишь условными прикосновениями, строя свои отношения с ребёнком по принципу «если — то!». Необходимо устранить из воспитания этот принцип. У ребёнка должно быть чувство, что его принимают и любят независимо от того, высоких или низких показателей он достиг.

Признание — это, прежде всего, право ребёнка в решении тех или иных проблем, по существу это право быть взрослым. Часто нельзя обеспечить ребёнку полное равенство прав, однако «советательный голос» ребёнок должен иметь. У него должно быть ощущение, что именно он выбирает.

Таким образом, активизация педагогом общения по типу *Взрослый — Ребёнок* является важнейшим условием развития самостоятельности младших школьников.

В то же время развивать у них самостоятельность можно и в рамках других трансакций: *Взрослый — Взрослый*, *Родитель* (педагог) — *Взрослый* (школьник), *Ребёнок* (педагог) — *Родитель* (школьник), *Ребёнок* (педагог) — *Взрослый* (школьник).

Стиль общения *Взрослый — Взрослый* довольно труден для учителя начальных классов. Важным условием общения в этом стиле является искренность в восприятии ребёнка как взрослого, «на равных», стремление вместе с ним действовать, узнавать, открывать. Подчеркнём, что значимо не само по себе содержание общения между педагогом и школьником, а тот факт, что это *серьёзное общение равных партнёров*. Легко представить, как примерно то же содержание может быть выражено в позиции «сверху». Например: «Ну-ка, вспоминайте, кто из вас не полил цветы?! Пора бы запомнить: не позаботитесь о цветах, они завянут, не позаботитесь о животных, они заболеют! Так что...» (*Родитель — Ребёнок*), или: «Ещё раз напоминаю: всё нужно делать вовремя. Вот вспомните: тогда вовремя не полили цветы в классе,

они завяли. Вот так и животные будут болеть, если вы о них не позаботитесь» (*Родитель — Взрослый*).

Умение поддерживать общение с детьми по типу *Родитель — Взрослый* относится к числу наиболее трудных жанров педагогического общения. Основная трудность заключается в том, чтобы, во-первых, воздействуя на ребёнка, не поставить его в позицию *Ребёнка*, ибо речь должна идти об апелляции к разумному началу ребёнка (его *Взрослому*), и, во-вторых, чтобы воспитателю при общении не прибегать к позиции *Взрослый — Взрослый*. Это может быть сформулировано так: нормы морали, предъявляемые детям в общении, должны быть «трансформированы на возраст». Меньше будет пользы, если педагог скажет детям: «Вот вам, Петя и Маша, веники, подметите классную комнату, сделайте это так или так» (стиль *Родитель — Ребёнок*). Лучше, если учитель поручит поддержание чистоты в классе избранной ребятами «бригаде чистюль», а как организовать этот процесс, предоставит решать им самим.

Ситуации общения *Ребёнок* (педагог) — *Родитель* (школьник) успешно создавались в экспериментах Е.В. Субботского. Ему удалось, поставив детей в позицию «ответственного», «контролёра», принципиально менять тип поведения детей: преодолеть «глобальную подражательность», «пристрастность» детских суждений, несправедливость. В школьной практике педагог может намеренно создавать ситуации, когда он «ошибается», а дети его поправляют, что оказывает существенное влияние на обучение, развивает у младших школьников чувство уверенности в себе.

На первый взгляд, стилю общения *Ребёнок* (педагог) — *Взрослый* (школьник) нет места в начальной школе. Однако можно создать такую ситуацию, в которой ребёнок компетентнее взрослого. Например, дети играют, и взрослый просит принять его в игру, для этого он

просит научить его правилам. Важно имитировать трудности освоения правил; ошибки взрослого должны иметь неигровой характер и не вызывать смех детей — взрослому должно быть трудно. Данная ситуация предполагает освоение взрослым опыта детей, игры как специфически детской формы взаимодействия.

### **Сфера общения «дети — дети»**

В отличие от отношений со взрослыми отношения ребёнка со сверстниками — это прежде всего отношения равенства. Однако детские сообщества, в которых отношения равенства возникали и утверждались бы «раз и навсегда», встречаются не часто. Рано или поздно в сообществе появляется ребёнок-лидер, примеряющийся на себя взрослые роли начальника, диктатора и т.п., и отношения равенства уступают место отношениям руководства — подчинения. Таким образом, поддержание равноправного общения детей друг с другом становится предметом особой заботы педагога.

Именно в детском коллективе ребёнок может практиковать формы поведения, традиционно присущие взрослым (целеполагание, контроль, оценка). Общение с ровесниками укрепляет в ребёнке чувство самостоятельности, независимости. Но безбоязненно проявлять самостоятельность и инициативность ребёнок может лишь в такой обстановке, где его внимательно слушают, обсуждают его предложения, отвечают на вопросы, где признаётся право на ошибку и её исправление. Однако многие «дошколята», приходя в школу, перечисленными умениями просто не владеют. Некоторым же из них, особенно тем, кто в семье рассматривается как «центр вселенной», просто чужда ориентация на другого человека. Перед педагогом встаёт задача обучения младших школьников навыкам конструктивного общения друг с другом, в частности, умению внимательно слушать собеседника, чётко и ясно излагать свои мысли, интерпретировать невербальные сообщения, пользоваться «языком тела», понимать душевное состояние другого человека (его настроение, чувства), сотрудничать друг

с другом, находить выход из конфликтной коммуникативной ситуации.

Психологи выделяют следующие стороны общения: коммуникативную (общение как обмен информацией), перцептивную (общение как взаимопонимание) и интерактивную (общение как взаимодействие). В этой логике мы разделили занятия по овладению навыками конструктивного общения на три блока.

Психологи также отмечают, что развитие коммуникативной сферы тесно связано с представлением ребёнка о самом себе. В младшем школьном возрасте эта сфера развития личности является «ядерной». Ребёнку жизненно необходимо позитивное отношение к нему со стороны окружающих; это позитивное отношение рождает у него положительный образ «Я», который даёт ему возможность жить и развиваться дальше. Поэтому мы выделили четвёртый блок занятий, нацеленный на осознание ребёнком своего «Я», на более глубокое понимание и уважение себя.

Цель занятий *первого блока* — познакомить детей с особенностями невербального общения, научить пользоваться «языком тела», внимательно слушать друг друга, чётко и ясно излагать свои мысли.

В качестве примера приведём содержание игрового упражнения «Язык тела». Это упражнение проводится в три этапа. Дети сидят в кругу.

**1-й этап.** Дети знакомятся с понятием «поза». Педагог просит детей принять различные позы, например: «Сядьте на край стула, высоко поднимите голову, выпрямите спину», «Встаньте, опустите голову и плечи, сцепите руки за спиной», «Стойте с опущенной головой, скрестите ноги, засуньте руки в карманы». Каждый раз, когда дети меняют позу, педагог спрашивает: «Какое чувство вызывает у вас эта поза? Какое впечатление она производит на других? В каких ситуациях вы принимаете эту позу?».

**2-й этап.** Дети знакомятся с понятием «мимика». На доске вывешены маски, изображающие радость, удивление, грусть, гнев, страх, отвращение. Дети должны определить, какие чувства выражают маски. Затем педагог просит отдельных учащихся выразить с помощью мимики горе, радость, страх, удивление. Остальные дети должны определить, что же пытался изобразить одноклассник.

**3-й этап.** Дети знакомятся с понятием «язык тела» (позы, мимика, жестикуляция, походка), узнают, что может выражать этот язык.

Каждый учащийся молча и бесшумно показывает, как бы он себя чувствовал в заданной ситуации. Например, «ты сидишь в приёмной зубного врача», «ты на футбольном матче, и твоя команда пропустила гол», «ты смотришь увлекательную телепередачу».

Домашнее задание: педагог просит детей в ближайшие дни особенно внимательно понаблюдать за жестами, мимикой других людей, подумать над тем, можно ли таким образом лучше понимать друг друга.

Упражнение «Учимся описывать» развивает способность внимательно слушать друг друга. Три ученика дают описание одного и того же предмета, не называя его. Этот предмет должен быть достаточно сложным и одновременно таким, чтобы каждый мог его где-либо видеть. Остальные дети должны догадаться, о каком предмете идёт речь.

Цель занятий *второго блока* — развить у младших школьников умение понимать душевное состояние собеседника (его настроение, чувства).

Например, в игре «Подарок» каждому из детей, сидящих по кругу, даётся задание сделать своему соседу справа вымышленный, подчеркнуто нереальный подарок. Но прежде им предлагается подумать, что бы они хотели подарить именно этому человеку, какой подарок ему нужен именно сейчас. Подарок можно описать словами или показать жестами.

Цель занятий *третьего блока* — развитие у детей навыков сотрудничества, обучение способам ненасильственного разрешения конфликтов.

Игровое упражнение «Неожиданные картинки» — прекрасный пример коллективной работы младших школьников. Во время неё они имеют возможность увидеть, какой вклад вносит каждый в общий рисунок. Исходное положение: дети сидят в кругу. У каждого лист бумаги (с обратной стороны нужно подписать своё имя). По команде школьники начинают рисовать какую-нибудь картинку (2–3 минуты). Затем нужно передать начатый рисунок соседу, а полученный от другого соседа рисунок продолжить. И так 8–10 раз. В конце упражнения каждый ребёнок получает ту картинку, которую он начал рисовать. Вопросы для анализа: «Нравится ли тебе рисунок, который ты начал рисовать? Понравилось ли тебе дорисовывать чужие рисунки? Какой рисунок тебе нравится больше всего? Отличаются ли эти рисунки от тех, которые вы рисуете обычно? Чем?».

В игре «Сладкая проблема» дети учатся решать небольшие проблемы путём переговоров. В ходе игры дети в спокойной обстановке могут концентрироваться на принятии совместного решения и учатся отказываться от быстрого решения проблемы в свою пользу.

Игра начинается с того, что дети разбиваются по парам, то есть каждый ученик выбирает себе партнёра для решения проблемы. Между обоими партнёрами на салфетке лежит печенье. Его нельзя трогать. Один из партнёров может получить печенье, если второй по доброй воле отдаст его. Печенье нельзя взять без согласия партнёра.

Затем дети начинают вести переговоры. Необходимо подождать, пока все примут какое-нибудь решение. Ребята могут действовать разными способами. Одни могут сразу съесть печенье, получив его от партнёра. Другие разламывают печенье пополам и одну половинку отдают своему партнёру. Некоторым потребуются сравнительно много времени, чтобы завершить переговоры.

Затем каждой паре выдаётся ещё по одному печенье. Дети обсуждают, как они поступят с печеньем на этот раз. И в этом случае могут быть разные варианты. Дети, разделившие первое печенье пополам, обычно повторяют эту «стратегию» справедливости. Дети, отдавшие печенье в первой части игры и не получившие ни кусочка, ожидают, что партнёр отдаст печенье им. Есть дети, готовые отдать партнёру и второе печенье.

Завершает игру коллективная рефлексия. Школьники отвечают на вопросы: «Отдал ли ты печенье своему партнёру? Как ты себя при этом чувствовал?», «Хотел ли ты, чтобы печенье осталось у тебя? Что ты делал для этого?», «Чего ты ожидаешь, когда вежливо обращаешься с кем-нибудь?», «В этой игре с тобой справедливо обошлись?» и др.

Цель занятий *четвёртого блока* — помочь ребёнку глубже осознать своё «Я», способствовать повышению самоуважения, развитию положительного восприятия себя.

В качестве примера приведём содержание игры «Ученик дня». Участвуя в ней, ребёнок получает признание и дружескую поддержку всего класса, а все остальные дети имеют возможность просто, но ярко выразить ему свою дружбу и любовь.

В классе мы проводили эту игру в течение длительного периода времени, в конце учебного дня. Практически у каждого ребёнка была возможность хотя бы раз побыть «учеником дня».

Игра начинается с того, что дети становятся в круг. Педагог называет имя ребёнка, который сегодня заслужил право называться «учеником дня», и объясняет, почему он это заслужил. Этот ученик становится в центр круга. Остальные должны придвинуться к нему как можно плотнее. Каждому ребёнку нужно представить, что у него в одной руке волшебная кисточка, а в другой — большая банка, наполненная тёплым золотым солнечным светом. Этим светом дети начинают

закрашивать «ученика дня» с головы до ног (но не касаясь его) и при этом говорить разные приятные вещи, например: «Я рад, что ты учишься со мной в одном классе», «Я люблю с тобой играть», «Ты мне нравишься» и т.д. Можно высказать какое-то пожелание.

Развитие у детей навыков конструктивного общения друг с другом — не единственное направление в преобразовании сферы общения «дети — дети». Воспитывать самостоятельность младших школьников можно, на наш взгляд, и через работу с лидерами класса как «проводниками» принципов самостоятельности в детской среде. Однако эта тема требует отдельного обстоятельного анализа.

### **Сфера общения «родители — дети»**

Отсутствие или недостаточность самостоятельности у ребёнка родители определяют по вполне конкретным явлениям: беспорядок в комнате, домашние задания выполнены неряшливо, занятия музыкой заброшены. Желая изменить поведение своего сына или дочери, родители часто не учитывают того, что они сами тоже должны измениться. Донести эту истину до родителей, убедить их в необходимости развиваться вместе с детьми, помочь построить семейные отношения на основе принципов самостоятельности, равноправия и ответственной заботы может педагог начальной школы.

Не вторгаясь напрямую в сферу общения родителей с их детьми, учитель имеет возможность влиять, во-первых, через специальные формы работы с родителями (лекции, беседы, тренинги, консультации), во-вторых, через стимулирование участия родителей в событиях внутриклассной жизни, где они могли бы получить иной, отличный от домашнего опыт общения со своими детьми.

В последние годы появилось значительное число пособий и практикумов для родителей по вопросам общения с детьми.

Однако большинство из них составляют переводные издания, и авторы переводов не часто утруждают себя заботой об адаптации зарубежного опыта к российским особенностям. Конечно, между современными маленькими американцами, англичанами, немцами и россиянами много общего, но обычаи и традиции, психологические и экономические условия жизни семей из разных стран различны. Поэтому перед педагогом, желающим проводить развивающие занятия с родителями своих учеников, встаёт проблема отбора необходимого содержания.

Во взаимодействии с родителями я опиралась на подход отечественного психолога Ю.Б. Гиппенрейтер. Этот подход созвучен менталитету отечественного читателя, соответствует уровню и характеру знаний наших родителей и учителей, соотнесён с их установками, нормами, ценностями.

#### Содержание и структура книг

Ю.Б. Гиппенрейтер<sup>2</sup> позволяют учителю проводить как коммуникативные тренинги с родителями, так и лекционную работу, а также рекомендовать эти издания мамам и папам для самостоятельного изучения.

В качестве смысловой основы для тренингов, лекций, консультаций можно выделить предложенные Ю.Б. Гиппенрейтер *правила родительского общения*, ориентированного на развитие самостоятельности детей.

1. Не вмешивайтесь в дело, которым занят ребёнок, если он не просит помощи. Своим невмешательством вы сообщаете ему: «С тобой всё в порядке! Ты, конечно, справишься!».
2. Если ребёнку трудно и он готов принять вашу помощь, обязательно помогите ему. При этом возьмите на себя только то, что он не может выполнить сам, остальное предоставьте ему делать самостоятельно; по мере освоения ребёнком новых действий постепенно передавайте их ему.
3. Постепенно, но неуклонно снимайте с себя заботу и ответственность за личные дела вашего ребёнка и передавайте их ему.
4. Позволяйте вашему ребёнку встречаться с отрицательными последствиями своих действий

(или своего бездействия). Только тогда он будет взростеть и становиться «сознательным».

5. Если ребёнок своим поведением вызывает у вас отрицательные переживания, сообщите ему об этом.

6. Когда вы говорите ребёнку о своих чувствах, говорите от *первого лица*.

Сообщите *о себе, о своём* переживании, а не о нём, не о его поведении.

7. Не требуйте от ребёнка невозможного или трудно выполнимого. Вместо этого посмотрите, что вы можете изменить в окружающей обстановке.

8. Чтобы избегать излишних проблем и конфликтов, соизмеряйте собственные ожидания с возможностями ребёнка.

9. Старайтесь не присваивать эмоциональные проблемы ребёнка.

Педагог может не только передать родителям своих учеников знания в сфере развивающего самостоятельность общения, тренировать их умение конструктивно взаимодействовать с детьми, но и предоставить возможность для апробации этих знаний и умений на практике — в процессе подготовки и реализации вместе с детьми событий внутриклассной жизни (праздников, конкурсов, викторин, походов, экскурсий и т.д.). Это крайне важно, поскольку, с одной стороны, папы и мамы получают возможность пообщаться со своими сыновьями и дочерьми в иной среде, что может способствовать избавлению от некоторых «домашних» стереотипов и формированию нового опыта отношений. С другой стороны, педагог может воочию убедиться в эффективности (или неэффективности) своей работы с родителями, откорректировать её, определить необходимость индивидуального подхода к «трудным» родителям.

Формы участия родителей в совместной с детьми деятельности могут быть самые разные: в роли организаторов, консультантов, помощников, арбитров, «болельщиков» и т.д. Главное, чтобы это было участие, а не присутствие. **В.Ш**

<sup>2</sup> Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? М., 2008; Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребёнком. Так? М., 2009.