

СОЦИАЛНА ИНТЕРАКЦИЯ И
СЕБЕИДЕНТИФИКАЦИЯ НА ДЕТЕТО В
ПОДГОТВИТЕЛНАТА ГРУПА
НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА

София Дерменджиева

SOCIAL INTERACTION AND SELF-IDENTIFIKATION
OF THE CHILD IN THE PREPERATORY GROUP OF

Sofiya Dermendzhieva

Abstract. This article highlights the early years of the individual's life as a key period of substantial changes in which the integration of the child with the surrounding reality takes place. The complex path of child development and growth is manifested as a dialectical and objective organization when the individual begins to understand both his / her individuality and membership in the social community when he / she can think, feel and act more to human, not at a personal (ego-protective) level. It is precisely because of this tendency that the discovery and acceptance of the society outlines one of the main problems in the processes of child development.

Key words: Pre-school age, preparatory group, self-consciousness, self-image, I-image, social relationships.

1. Въведение в проблематиката

Потребността от сигурност поставя акцент върху адаптивната функция на децата от подготвителна група. В този аспект финалният етап на предучилищното детство се приема като период, в който всяко дете разпознава и организира своето себесъзнание в акта на социалното взаимодействие (социалната трансакция) с другите.

Обособяването на т. нар. „обективна“ и „субективна“ (външна и вътрешна) трансакция между детето и неговото близко обкръжение позволява измерването на динамиката в себесъзнанието („Аз“- образа) като резултат както от овладените когнитивни умения, така и от диалектиката на социалните взаимоотношения, детерминираща индивидуалното себесъзнание в контекста на социалните отношения в подготвителна група (Стаматов 2004).

Себесъзнанието е компонент от представата за себе си („Аз“-концепцията).

Себепредавата се поражда от взаимодействията на детето не изобщо с околната среда, а е резултат от взаимодействието с другите хора – тяхното мнение, отношение и оценките на околните за дадената личност.

Още през далечната 1939 г., Скот определя типа семейна ситуация като фактор, влияещ върху положителната или отрицателната номинация на себепредавата (Изард 2007).

Именно поради това Мийд подчертава, че структурирането на себесъзнанието е възможно не просто, защото детето общува със себеподобните си, а защото е въввлечено в общуване – взаимодействие от особен тип, възникнало единствено в човешкото общество (по Шапиро 2006).

Структурирането на „Аз“-а, определяно като съгласуваност, идентитет, цялостност, е това, което придава смисъл и насоченост на социализационния процес. Оттук логически следва разбирането, че по своята същност социалното развитие на личността е резултат не от действието на едни или други детерминанти (наследственост, индивидуалност, социална среда), а е следствие от тяхната интеракция. Тоест прогресът в овладяването на социума от страна на детето в контекста на подготвителната група е резултат от качеството на интеракцията между субекта (личността) и неговата жизнена среда.

2. Познвателната активност на детето като фактор, направляващ социалното развитие

В науката съществува отношение на недооценяване значението на когнитивния фактор (познвателното развитие) като водещ за социалното развитие. Макар да е необходимо физическо време за трансформиране на когнитивните умения в операнди на социалната компетентност, то за социалното оцеляване на детето от подготвителна група съществен се оказва когнитивният феномен на отразяване и оценка на обективната среда или уменията за рационално разбиране на социалната ситуация.

А. Валон предлага четири понятия, които са тясно свързани помежду си – емоция, двигателна функция, подражание, социум – които са в основата на психо-биологичния генезис на човешкото същество.

В неговата теория първостепенна функция се отделя на емоцията: тя е това, което свързва индивида с обществения живот. Във феномена на емоцията Валон разкрива ролята на афективните влияния на социалната среда върху овладяването на социалното поведение от страна на детето. За Валон опознаването на средата е движение на незрелия индивид към околното пространство (човешко и материално). В аргументиране на концепцията по проблема за личностното развитие А. Валон определя етапите и механизмите във възрастов аспект:

– за възрастта от 3 до 5 години – основните механизми на развитието са подражанието, афективната привързаност, възхищението, социалното съперничество;

– за възрастта над 6 години – активността, насочена навън, се явява същност на социалното развитие.

И така в зависимост от постановката на този проблем се обосновава становището, че когнитивните психични феномени подкрепят възникването на социалното равнище у детето в предучилищна възраст.

Според Г. Олпорт стремежът към самоизграждане при 5–6-годишните деца произтича от функционирането на онази специфична за човешкия вид сфера, наричана мотивационно-подбудителна (Стаматов 2004).

Нещо повече, наблюдава се тенденцията, че в края на предучилищната възраст обществото, в частност родителите, започва да проявява подчертан интерес към психосоциалното развитие на децата. По-конкретно, търсят се обективни свидетелства за постиженията от гледна точка на психичния и социалния растеж на малкия човек до степен, че детето да продължи по-нататъшното си индивидуално развитие чрез постъпването в училище.

Ясно е, че доброто умствено развитие е необходимо условие за постигане на успех в живота. Съществува теза, че високият коефициент на интелигентност като че ли гарантира на личността безусловен успех в себerealизацията и притежателят му ще може да преминава безболезнено през всички предстоящи жизнени събития.

Проява на познавателното отношение в тази възраст са социалната перцепция, социалното сравнение, диференциацията и категоризацията и каузалната атрибуция.

Връзките между поведенческите форми на комуникация и междуличностните отношения, породени на когнитивна и емоционална основа, се осъществяват в групата, която е универсална система на непосредствено общуване, а в генетичен план се определя като първична социална общност (Минчев 2004).

Социалната психология откроява определящата роля на социално-когнитивните процеси и механизми за „насищане с определено съдържание“ на взаимодействията между децата.

Потребностно-мотивационният аспект на общуването води до диференцирането на три типа мотиви, определящи отношенията между децата:

- личностни: произтичащи от личностните особености на детето партньор;
- познавателни: партньорът като източник на информация за други деца и участник в съвместна познавателна дейност;
- делови: водещи са качествата на партньора като участник в съвместна дейност.

В основата на мотивите се очертават потребностите от общуване в детската група:

- потребността на детето от доброжелателство и съпреживяване обикновено е свързана с личностни мотиви на общуване;
- потребността от сътрудничество извежда на преден план деловите мотиви;
- потребността от познавателно споделяне и информиране, както и от интелектуалното съпреживяване, е свързана с познавателните мотиви;

Формирането на груповите норми е свързано с конвергенцията на индивидуалните оценки и едновременно с това се повлиява от яркото присъствие на емоциите в процеса на създаването им (Изард 2007).

В детската група особена значимост има референтното влияние (на база приятелство), което има две страни: информационна и нормативна.

Тяхното разгръщане детерминира поредиците от социално-когнитивни процеси: социално сравнение, идентификация, самооценка, диференциация, когнитивна интерпретация, както следва:

- Когато детето е в ситуация, породена от несъответствие на неговото мнение с мнението на другите, т.е. има противоречие между когнициите, то се стреми да се идентифицира с партньор, който е привлекателен и значим за него.

- Идентификацията „поставя“ детето в позиция да се вслушва в мнението на избрани от него партньор и да търси в негово лице социална подкрепа.

- Отношението на детето към партньора произтича от непосредственото сравнение, от сравнението на неговите действия и постъпки с наличните знания и приети правила на поведение.

- Степента на конформност у детето зависи от силата на идентификацията и позитивността на резултатите от социалното сравнение.

- Влиянието между децата се динамизира от ситуации, в които партньорът се противопоставя на идентификацията, детето се убеждава в нерелевантността на партньора си, симпатията се превръща в антипатия, променя се силата на привлекателността.

Всяко дете се свързва с връстниците си не само заради потребността от общуване, но и водено от целта на конкретната ситуация. (Витанова 2006).

Когато то получава подкрепа от другите деца от подготвителната група, тогава се предпоставят и последващите му контакти с тях, изразени в:

- активно взаимодействие в социалнокогнитивното поле на общуване;

- емоционално отношение към партньора, изразяващо съпричастност, доброжелателство, съчувствие, емпатия;

- възприемане и осмисляне на груповите норми като индикатор на груповото влияние върху отделните субекти;

- вписване на субективното отношение и поведение в груповия стил на кооперативност, доброжелателност и привързаност.

Социалната категоризация е израз на връзките между социалните и когнитивните процеси в групата. Социалната категоризация е когнитивна задача за детето, в съответствие с която то идентифицира сходствата и различията между членовете в групата в процеса на социалното общуване.

Ценностите в контекста на социалната категоризация, извършена от детето (лош, добър, полезен, вреден, красив, грозен и др. „еталони“ за оценка), са твърде често субективно ориентирани и представляват проекция на детските „схващания“ за социалните отношения върху конкретната група. Междulichностната емпатия и сътрудничеството между децата имат значима роля за познавателното им развитие (Стаматов 2004).

Социалната идентификация е процес на възприемане на себе си и другите през фокуса на съответната социална ситуация. (Шапиро 1999).

Груповото поведение представлява за детето механизъм за включване в процеса на идентифициране, който от своя страна е част от когнитивната основа на групата. Личностната идентификация е свързана с представите на детето за себе си, докато социалната идентичност е продукт на интернализираните социални категоризации. Детето изгражда различни „схеми“ от интернализираните образи в процеса на идентификация, които определят „Аз“-а и принадлежността му към група.

Следователно социалната идентификация има когнитивна структура, но едновременно с това е и социален продукт.

В процеса на самоидентифициране детето включва, на първо място, своето тяло, емоционалните състояния и способностите си за игра. Ериксон посочва, че важен механизъм за формиране на идентичността при детето, е идентификацията на детето с възрастните, което придава устойчивост на самовъзприятията и увереност в това, че околните го възприемат позитивно (Изард 2007).

Според психоаналитичната интерпретация в усвояването на половата роля основен компонент е идентификацията – стремежът на индивида да формира своето „его“, следвайки примера на друг човек – модел. Фройд посочва, че детето се отъждествява с родителя от своя пол, за да постигне благосклонността на родителя от другия пол (едипов комплекс). Подчертава се ролята на бащата за полова идентификация, но в ранното детство майката е тази, която оказва такова влияние. Чадороу счита, че „вътрешната полова идентичност“ е по-силна у жената поради „симбиозата между майката и детето“, която възпрепятства половата идентичност при мъжа, тъй

като момчето трябва да се откаже от първичната си идентификация с майката и да достигне едва тогава полово-ролево ориентиране, съответстващо на биологичния му пол (Стаматов 2000).

Всичко това е свързано със социално-когнитивното съзряване, като по този начин полово-ролевото поведение се очертава като един от фокусите на едиповото, между когнитивното и социалното развитие на детето (Стаматов 2000).

В процеса на груповото идентифициране е налице връзката между социалните, когнитивните и емоционалните процеси. Според Бреслов съотнасянето с другите и възникването на идентичност води и до диференциация: търсене на разликата и оценяване на различните прояви в социални взаимодействия (Бреслов 1990). Така възниква и процесът на социалното диференциране.

Емоционалното отношение в тази възраст се проявява на три равнища (Стаматов 2004):

- епизодични ситуативни преживявания;
- синтез между емоционално и оценъчно отношение към обекта на преживяване;
- избирателно посочени преживявания, породени вътрешно от чувства.

Особено силно влияние върху детското поведение в предучилищната възраст имат ситуацияите, свързани с успеха или неуспеха, които често се оказват причина за агресия при задоволяването на конкретни потребности от детето (Тасевска 2011).

Съобразяването с тази възрастова специфика обосновава необходимостта от разбирането, че просоциалната активност и емоционалното преживяване в периода на предучилищното детство имат общ предмет, индуциран от характера на социалната интеракция между възрастните и децата в детската градина (Дянкова 2018).

В хода на онтогенезата се изменя и структурата на емоционалните процеси: в техния състав постепенно се включват вегетативни и моторни реакции, познавателни процеси (въображение, образно мислене, сложни норми на възприятията). Емоциите стават „умни“ – интелектуализират се, а познавателните процеси придобиват корективен характер, обогатяват се с чувства. Емоционалното развитие не е стихийно, а се осъществява под ръководството на целе-

насочено възпитание. В теорията на педагогиката се подчертава огромното влияние на авторитета на възрастния за възпитанието на чувствата (Голман 2000).

Взаимоотношенията на възрастния с другите, неговото поведение, афективните му реакции създават у детето еталон и способ за действие, емоционално отношение към хората и служат за образец на афективно подражание.

Стильт на ръководство на възрастния способства детето да се чувства пълноценен участник в съвместната дейност, дава му възможност да прояви инициатива и самостоятелност в постигане на целите. От друга страна, регламентираното поведение при детето, води до механично изпълнение на задачите, поставени от възрастния, снижава неговия емоционален тонус, то остава равнодушно към резултата от общата работа. Точно тази констатация е в основата на детецентристката парадигма, която:

- от една страна, отхвърля авторитарните възпитателни методи и нормативните директиви в педагогическото взаимодействие (Янакиева 2014);

- от друга страна, отразява актуализирането на професионалната компетентност на учителя, предвид постоянното изменение на заобикалящия ни свят и променящите се изисквания за успех в педагогическата среда (Костадинова 2013).

Според наблюденията в педагогическата практика, водещ фактор при психосоциалното развитие на детето, е т.нар. „детски колектив“ на основата на съвместна дейност. По време на участието на детето в дейностите на подготвителната група възникват и първите етически инстанции: „Кое е добро и кое лошо?“. Те се осъзнават заедно с естетическите „Красивото не може да бъде лошо“. Тогава възниква и социалното умение за съподчинение на мотивите. Наблюдава се преобладаване на обмислените действия над импулсивните. Благодарение на това се формират качества на личността като настойчивост и умения за преодоляване на трудности, формира се и чувството за дълг по отношение на другите. Поведението на детето на тази възраст се управлява от правила и норми. То се стреми да управлява себе си и своите постъпки съобразно своите емоционални потребности, когнитивни желания и намерения.

3. Заключение

В заключение на представените теоретични постановки се очертава разбирането, че в същността си социалната ситуация на развитието се характеризира:

- от една страна, с обективното положение на детето при социалното му взаимодействие с възрастните;
- от друга страна, със субективното отражение на това положение в преживяванията му.

Двата аспекта: обективен и субективен, в съвкупност организират психосоциалния статус на детето в подготвителната група. Едновременно с това в изпълнението на всяка конкретна задача от собствената дейност личността осъзнава своите задачи, посредством имплицитно заложените в психическата ѝ организация когнитивно и емоционално начало.

В зависимост от набрания субектен опит детето избира условията, начините на преобразуване на изходната ситуация, оценява получените резултати, внася корекции и т.н.

С други думи откриването на социалното пространство е опит на преживяното и преживяваното поведение, чрез който:

- детето, макар и приблизително, знае правилата на организацията на собствените действия и собственото отношение;
- детето може да даде отчет на себе си за своите възможности;
- детето фиксира значимите за себе си ценности и осъществява своя определена йерархия на предпочитанията: какво е нужно за него и какво самото иска то.

БИБЛИОГРАФИЯ BIBLIOGRAPHY

1. **Бреслав, М.** (1990) Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Москва. // **Breslav, M.** (1990) Emotsionalnyye osobenosti formirovaniya lichnosti v detstve. Moskva.

2. **Витанова, Н. и колектив.** (2006) Диагностика. София // **Vitanova, N. i kolektiv.** (2006) Diagnostika. Sofia.

3. **Голман, Д.** (2000) Емоционална интелигентност. София: Кибее. // **Golman, D.** (2000) Emotsionalna inteligentnost. Sofia: Kibea.

4. **Дянкова, Г.** (2018) Словесната действеност на учителя и просоциалното поведение на детето. София: Фараго. // **Dyankova, G.** (2018) Slovesnata deystvenost na uchitelya i prosotsialnoto povedenie na deteto. Sofia: Farago.

5. **Изард, К.** (2007) Психология емоции. Москва. // **Izard, K.** (2007) Psihologiya emotsii. Moskva.

6. **Костадинова, Д.** (2013) Измерения на професионалната самооценка на педагогическите специалисти в детската градина. // *Детската градина – отговорност за бъдещето*. Враца: БГ–Принт ООД. // **Kostadinova, D.** (2013) Izmerenia na profesionalnata samootsenka na pedagogicheskite spetsialisti v detskata gradina. // *Detskata gradina – otgovornost za badesheteto*. Vratsa: BG–Print OOD.

7. **Минчев, Б.** (2004) Ръководство за изследване на детето, София. // **Minchev, B.** (2004) Rakovodstvo za izsledvane na deteto, Sofia.

8. **Стаматов, Р.** (2004) Емпатията в света на детето. Пловдив: ПУ. // **Stamatov, R.** (2004) Empatiyata v sveta na deteto. Plovdiv: PU.

9. **Стаматов, Р.** (2000) Емоционалното развитие на детето. Пловдив: ПУ. // **Stamatov, R.** (2000) Emotsionalnoto razvitiye na deteto. Plovdiv: PU.

10. **Тасевска, Д.** (2011) Как да работим с агресивни деца. София: РААБЕ България ЕООД. // **Tasevska, D.** (2011) Kak da rabotim s agresivni detsa. Sofia: RAABE Bulgaria EOOD.

11. **Шапиро, Л.** (1999) Как възпитаваме дете с висок емоционален коефициент. София. // **Shapiro, L.** (1999) Kak vazpitaваме dete s visok emotsionalen koefitsient. Sofia.

12. **Янакиева, Е.** (2014) Детское счастье как педагогическая ценность. Наука. Мысль: электронный периодический журнал: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoe-schastie-kak-pedagogicheskaya-tsennost-1>. // **Yanakieva, E.** (2014) Detskoe schastie kak pedagogicheskaya tsennosty. Nauka. Mysly: lektronny periodicheskiy zhurnal: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoe-schastie-kak-pedagogicheskaya-tsennost-1>.