

Поликанова Анастасия Васильевна

бакалавр, студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

**ПЕРВЫЕ ФОРМЫ СОПЕРЕЖИВАНИЯ СВЕРСТНИКУ У ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА В СОВМЕСТНОЙ ИГРЕ
И ПОВСЕДНЕВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема становления первых форм сопереживания сверстнику у детей раннего возраста. Раскрывается специфика детского эмоционального отклика на переживания другого ребенка в ситуациях совместной игры, предметного взаимодействия, конфликта, случайной помощи и повседневного общения. Особое внимание уделяется тому, что сверстник в раннем возрасте воспринимается ребенком не только как партнер, но и как конкурент за игрушку, место, внимание взрослого, поэтому сопереживание ему формируется сложнее, чем эмоциональный отклик на взрослого. Обосновываются психолого-педагогические условия развития сопереживания: эмоционально безопасная среда, бережное посредничество взрослого, называние чувств, организация параллельной и совместной игры, поддержка инициативы заботы, отказ от принудительного «деления» игрушками и включение ситуаций помощи в режимные моменты. Делается вывод о том, что первые формы сопереживания сверстнику возникают в конкретных микроситуациях детской жизни и становятся основой доброжелательного взаимодействия в дошкольном возрасте.*

***Ключевые слова:** ранний возраст, сопереживание, сверстник, эмоциональный отклик, совместная игра, повседневное взаимодействие, социально-эмоциональное развитие, предметная деятельность, общение детей, педагогические условия.*

Проблема возникновения сопереживания сверстнику в раннем возрасте является одной из наиболее тонких и практически значимых проблем дошкольной педагогики. Ребенок второго–третьего года жизни уже способен заметить плач, испуг, радость или обиду другого ребенка, однако его реакция часто бывает неустойчивой и противоречивой. Он может подойти и погладить, а через минуту отнять игрушку; может испугаться чужого плача, замереть, рассмеяться от напряжения или позвать взрослого. Такие проявления нельзя оценивать только с позиции «умеет» или «не умеет» сопереживать. Они показывают, что сопереживание в раннем возрасте еще только зарождается и проходит путь от эмоционального заражения к первым действиям заботы [3].

Актуальность темы связана с тем, что именно ранний возраст является периодом интенсивного становления общения, речи, предметной деятельности и первых социальных способов поведения. Взрослый остается главным источником безопасности, но в жизни ребенка постепенно появляется другая важная фигура – сверстник. С ним нужно делить пространство, игрушки, внимание воспитателя, место за столом, возможность быть первым. Поэтому эмоциональный отклик на сверстника возникает не в идеально спокойных условиях, а внутри живого, иногда шумного и конфликтного детского взаимодействия. В этом и заключается особая сложность: ребенок учится сопереживать тому, кто одновременно привлекает, мешает, радует и конкурирует.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, эмоциональной отзывчивости и доброжелательного отношения к окружающим [10]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также подчеркивает значение эмоционального благополучия, накопления положительного опыта общения и формирования первоначальных представлений о правилах взаимодействия [11]. Следовательно, развитие сопереживания сверстнику не является дополнительной воспитательной задачей, а выступает частью социально-коммуникативного развития ребенка раннего возраста.

Сопереживание сверстнику у маленького ребенка не начинается с морального рассуждения. Ребенок раннего возраста еще не может устойчиво поставить себя на место другого и объяснить: «ему больно, потому что он упал» или «она расстроилась, потому что у нее забрали игрушку». Первые формы сопереживания выражаются иначе: в остановке действия, внимательном взгляде, приближении, подражании эмоциональному состоянию, попытке вернуть предмет, прикосновении, передаче игрушки, обращении к взрослому. Иногда самым важным признаком является не действие, а пауза: ребенок перестает тянуть предмет, смотрит на плачущего сверстника и как будто впервые замечает, что перед ним не просто «тот, кто мешает», а другой человек с переживанием.

Первой формой эмоционального отклика можно считать эмоциональное заражение. Если один ребенок громко плачет, другие дети раннего возраста могут начать плакать, становиться тревожными, искать взрослого или отстраняться. На этом уровне ребенок еще не различает достаточно ясно свое состояние и состояние другого. Чужая эмоция как бы входит в общий эмоциональный фон группы. Однако эмоциональное заражение не следует считать «низкой» или незначимой реакцией. Оно показывает чувствительность ребенка к переживанию другого и создает основу для дальнейшего различения: «мне тревожно, потому что рядом кто-то плачет» [2].

Второй формой является ориентировочный отклик. Он проявляется, когда ребенок смотрит на сверстника, на взрослого, снова на сверстника и как будто ищет объяснение происходящему. Например, малыш видит, что другой ребенок упал, и не сразу подходит, а переводит взгляд на воспитателя. В этот момент роль взрослого особенно важна. Если воспитатель спокойно говорит: «Миша упал, ему больно, сейчас поможем», ситуация получает для ребенка понятный смысл. Если взрослый резко обрывает: «Не смотри, играй дальше» или раздраженно обвиняет: «Это ты его толкнул», эмоциональный опыт может закрепиться как тревожный или защитный. Сопереживание нуждается не в давлении, а в понятном объяснении.

Третьей формой выступает простое заботливое действие. Ребенок может подать упавшую игрушку, принести платок, погладить по руке, предложить свой предмет, позвать воспитателя, повторить знакомое слово «бо-бо», «плачешь?», «на». Эти действия часто выглядят маленькими, но имеют большое значение. В них ребенок впервые не только переживает рядом с другим, но и направляет поведение на облегчение чужого состояния. При этом забота может быть неточной: ребенок дает не то, что нужно, слишком настойчиво обнимает, приносит свою любимую игрушку, хотя сверстник хотел другую. Задача взрослого – не обесценить действие, а мягко придать ему социально приемлемую форму.

Особенность раннего возраста заключается в том, что сопереживание сверстнику тесно связано с предметной деятельностью. Для маленького ребенка игрушка – не второстепенная деталь, а центр ситуации. Именно вокруг предметов чаще всего возникают радость, обида, столкновение интересов, желание помочь или удержать свое. Поэтому развитие сопереживания нельзя строить только на словах «надо дружить» и «нельзя обижать». Взрослый должен работать с самой предметной ситуацией: помочь детям увидеть, кому сейчас нужен предмет, кто расстроился, как можно договориться, чем можно заменить игрушку, как вернуть или обменять ее без унижения одного из детей [7].

В совместной игре первые формы сопереживания проявляются особенно наглядно. В начале раннего возраста дети часто играют рядом, а не вместе: каждый действует со своим предметом, наблюдая за другим. Постепенно параллельная игра переходит в первые формы совместности: один ребенок катит машинку, другой подражает; один строит башню, другой подает кубик; один кормит куклу, другой приносит ложку. В таких эпизодах сопереживание возникает через включенность в общее действие. Ребенок начинает радоваться не только своему результату, но и результату другого: башня получилась, машинка поехала, кукла «поела», сверстник засмеялся.

Конфликтные ситуации также могут становиться условием развития сопереживания, если взрослый не ограничивается наказанием виновного. Типичная

ситуация: один ребенок отнял игрушку, другой заплакал. Быстрая команда «отдай, нельзя» восстанавливает порядок, но не всегда помогает понять переживание сверстника. Более развивающей является позиция, в которой взрослый коротко обозначает связь между действием и состоянием: «Ты взял машинку, а Саша расстроился. Он играл. Давай вернем и найдем тебе другую». Ребенок слышит не только запрет, но и эмоциональный смысл запрета. Он начинает видеть, что чужой плач связан с его действием, а значит, ситуацию можно исправить.

При этом важно избегать принудительного сопереживания. В раннем возрасте нельзя требовать от ребенка немедленно «пожалей», «обними», «скажи прости», если он испуган, возбужден или сам переживает потерю предмета. Внешне ребенок может выполнить требование, но внутренне это не станет сопереживанием. Более эффективно сначала снизить напряжение: вернуть безопасность, помочь назвать эмоцию, предложить вариант действия. Например: «Ты злишься, потому что хотел эту лопатку. Аня плачет, потому что она у нее была. Давай возьмем вторую или подождем». В такой ситуации взрослый признает чувства обоих детей и не делает одного ребенка «плохим», а другого только «пострадавшим».

Первым психолого-педагогическим условием возникновения сопереживания сверстнику является эмоционально безопасная среда. В группе раннего возраста ребенок должен чувствовать, что взрослый рядом, конфликты не выходят из-под контроля, плач не высмеивается, просьба о помощи не игнорируется. Если группа живет в режиме постоянного окрика, спешки и сравнения детей друг с другом, ребенку трудно развивать отзывчивость: он занят защитой себя. Если же атмосфера спокойная, предсказуемая и доброжелательная, переживание другого ребенка воспринимается не как опасность, а как ситуация, в которой можно участвовать.

Вторым условием является посредничество взрослого. Сверстник сам по себе еще не всегда понятен ребенку раннего возраста. Взрослый как бы переводит поведение одного ребенка для другого: «Лена смеется, ей понравилось»,

«Петя испугался громкого звука», «Дима не хочет отдавать мяч, он еще играет», «Маша устала и хочет посидеть». Такие фразы должны быть короткими, конкретными и связанными с происходящим. Они помогают детям постепенно понимать, что за внешним действием сверстника стоит внутреннее состояние. Это особенно важно, потому что маленький ребенок часто воспринимает поведение другого только через собственное желание: «он забрал», «он мешает», «он кричит».

Третьим условием является называние чувств и телесных признаков состояния. Ребенку раннего возраста легче понять эмоцию, если взрослый связывает ее с видимыми проявлениями: «Он плачет – ему больно», «Она улыбается – ей весело», «Он отвернулся – не хочет сейчас играть», «Она держит машинку крепко – боится, что заберут». Такие комментарии формируют эмоциональный словарь и учат ребенка видеть в сверстнике живого участника взаимодействия. В дальнейшем это становится основой более сложного понимания эмоций и намерений [8].

Четвертым условием выступает организация игры, в которой детям не нужно постоянно конкурировать за один предмет. Если в группе мало одинаковых игрушек, а взрослый часто требует делиться немедленно, конфликтность повышается и соперничество вытесняется борьбой за обладание. Для раннего возраста полезны парные и дублирующие предметы: две машинки, две куклы, несколько кубиков, одинаковые совочки. Это не отменяет обучения взаимодействию, но снижает уровень угрозы. Когда ребенок не боится потерять предмет, ему легче заметить состояние другого и включиться в совместное действие.

Пятым условием является поддержка микроситуаций помощи в повседневной жизни. Соперничество сверстнику формируется не только в игре, но и в режимных моментах: помочь найти тапочек, подать салфетку, принести упавшую шапку, придержать дверцу шкафчика, позвать воспитателя, если кто-то плачет. Эти ситуации ценны тем, что имеют реальный смысл. Ребенок видит: его действие действительно помогло другому. Взрослый должен замечать такие проявления и называть их: «Ты помог Ване», «Ты увидел, что Маше трудно»,

«Ты принес салфетку, ей стало легче». Так заботливое действие закрепляется как положительный опыт.

Шестым условием можно считать использование игры с куклой и предметами-заместителями. Через куклу, мишку, зайца или машинку ребенок легче осваивает эмоциональные ситуации, потому что они менее напряжены, чем реальный конфликт со сверстником. Кукла плачет, потому что потеряла ложку; мишка упал; зайчик испугался; машинка сломалась. Дети могут пожалеть, починить, накормить, укрыть, позвать врача. Затем взрослый аккуратно переносит этот опыт в реальную детскую группу: «Помнишь, мы жалели мишку? Сейчас Пете тоже больно, давай скажем тихо». Игровой образ становится мостом между действием с предметом и отношением к человеку [9].

Седьмым условием является личный пример взрослого. Дети раннего возраста сильнее усваивают не объяснение, а способ обращения взрослого с другими людьми. Если воспитатель спокойно подходит к плачущему ребенку, говорит мягко, помогает восстановиться, дети видят модель заботы. Если взрослый благодарит ребенка за помощь, замечает усталость, не смеется над страхом и не торопит плачущего, он показывает, что чувства имеют значение. Именно такой образец постепенно воспроизводится детьми: сначала в подражании интонации, затем в простых словах поддержки, позднее – в более самостоятельном заботливом поведении.

Важно учитывать индивидуальные различия детей. Один ребенок быстро идет на контакт, легко обнимает и предлагает предмет. Другой наблюдает издали, но при этом внимательно следит за состоянием сверстника. Третий может грубо протянуть игрушку, потому что еще не владеет мягкой формой действия. Четвертый избегает чужого плача, потому что сам быстро возбуждается и не умеет выдерживать сильные эмоции. Поэтому педагог не должен делать поспешный вывод о «черствости» ребенка. В раннем возрасте многие формы сопереживания находятся в зоне становления и требуют терпеливой поддержки.

Таким образом, первые формы сопереживания сверстнику у детей раннего возраста возникают в совместной игре, предметном взаимодействии, конфлик-

те, заботе и ежедневных режимных ситуациях. Они проявляются в эмоциональном заражении, ориентировке на состояние другого ребенка, паузе, взгляде, приближении, попытке помочь, поделиться, утешить или позвать взрослого. Сверстник для маленького ребенка является сложной фигурой: он одновременно интересен и неудобен, близок по возрасту и непредсказуем, партнер и конкурент. Поэтому развитие сопереживания возможно только при внимательном участии взрослого, который помогает детям понимать чувства друг друга без давления и обвинения.

Развивающая работа в этом направлении должна строиться не как отдельный набор занятий, а как стиль организации жизни группы раннего возраста. Эмоциональная безопасность, мягкое посредничество взрослого, называние чувств, насыщенная предметная среда, поддержка совместной радости, бережное разрешение конфликтов и включение ситуаций помощи создают условия, при которых ребенок начинает видеть в сверстнике не только обладателя желанной игрушки, но и другого человека. Именно из этих маленьких повседневных эпизодов складывается основа дальнейшей эмпатии, доброжелательности и нравственного поведения в дошкольном детстве [1; 4; 5].

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
3. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 384 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2015. – 656 с.

6. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
7. Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. – М.: Кнорус, 2019. – 280 с.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2019. – 368 с.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155.
11. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. №1028.