

**Школа
приёмных
родителей**



**ПСИХОЛОГИЯ РЕБЁНКА
ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ:**

ОТ ДОШКОЛЬНИКА ДО СТАРШЕКЛАССНИКА

Учебно-методическое пособие

Елабуга - 2018

УДК- 159.9
ББК- - 88
К - 93

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета
Протокол №2/18 от 22.02.18*

Рецензенты:

И.М. Игнатьева – педагог-психолог первой квалификационной категории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» ЕМР РТ;

Н.Г. Мокшина – кандидат педагогических наук, доцент Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета

Авторы – составители:

доц. Панфилов А.Н., доц. Лыдокова Г.М., доц. Шагивалеева Г.Р., доц. Минахметова А.З., доцент Штерц О.М., ст. преп. Исмаилова Н.И., ст. преп. Макарова О.А., ст. преп. Пьянова Е.Н., ст. преп. Ермолаева А.Ю., асс. Холуева К.А.

Психология ребёнка для родителей: от дошкольника до старшеклассника: учебно-методическое пособие / А.Н Панфилов, Г.М. Лыдокова и др.; науч. ред. Г.М. Лыдокова. – Елабуга, 2018. – 168 с.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный период при всей его кажущейся простоте и необременительности, важнейший этап в жизни каждого ребёнка. Если сравнить объём и скорость развития ребёнка в первые семь лет жизни со всем последующими временными отрезками, в том числе и взрослыми годами, то получится, что оно идёт семимильными шагами вплоть до школьной поры. Ребёнок, как маленький Мук, за сравнительно короткий промежуток времени преодолевает в своём развитии расстояния, не подвластные взрослому. Эти первые детские годы приятно делить на три этапа: младенчество, раннее детство и собственно дошкольное детство.

1.1. Психическое развитие ребенка младшего возраста

Чем младше ребенок, тем более быстрыми темпами происходит его психическое развитие. Поэтому первый год жизни – период самых интенсивных и быстрых изменений в психике ребенка. За первые 12 месяцев младенец проходит поистине громадный путь в своем развитии. В 2–3 месяца он воспринимает окружающий мир и близких взрослых совсем иначе, чем в 10–12 месяцев. Столь быстрые качественные изменения в отношении ребенка к миру и в характере его деятельности побуждают к выделению определенных этапов развития внутри первого года жизни.

М.И. Лисина, опираясь на исследования психики младенца, выделяла три микропериода младенческого возраста, каждый из которых характеризуется своеобразной социальной ситуацией развития, типом ведущей деятельности ребенка и главным новообразованием данного периода.

Первый период – новорожденность – занимает первый месяц жизни ребенка. В этот период организм младенца адаптируется к внешнему миру и настраивается на восприятие взрослого. Благодаря личностному, субъектному отношению взрослого и его индивидуальной обращенности к младенцу в конце первого месяца появляется зрительное сосредоточение на лице взрослого и обращенная к нему улыбка.

Второй период продолжается от 1 до 6 месяцев. В это время главной и ведущей деятельностью младенца является непосредственно-эмоциональное или ситуативно-личностное общение со взрослым, в котором происходит интенсивное развитие личности и всех психических процессов ребенка. В конце этого периода возникают первые активные действия ребенка, направленные на предмет.

Третий период занимает вторую половину первого года жизни. В этом возрасте у ребенка формируется и выходит на положение ведущей манипулятивная деятельность с предметами. Главной для ребенка становится ситуативно-деловая форма общения со взрослым.

Кризис рождения

Рождение является для организма большим потрясением, так как оно означает изменение не только условий жизни, но и самого физического существования ребенка: появляются контрасты темноты и света, тепла и холода, начинается дыхание легкими, происходит физическая потеря матери. В связи с этим многие исследователи и практики уделяют большое внимание физическому и психологическому контакту матери и ребенка в первые часы жизни. Утверждается, что в первые полтора часа после появления на свет существует критический (сензитивный) период, когда «запускается» врожденный механизм формирования привязанности у ребенка и по отношению к ребенку. Взаимное

пристальное «разглядывание», телесный контакт, поглаживание, прикосание способствуют появлению у всех членов семьи особо теплого, интуитивного отношения к ребенку, которое отличается устойчивостью и в долговременном плане оказывает развивающий эффект.

Вот как драматично описывает момент рождения Е.В. Субботский: «Тюрьма», доселе нежно обнимавшая ребенка, взбунтовалась. Она сжимает его все сильнее и сильнее, стремясь раздавить. Голова упирается в стенку. Неведомая сила давит так, что смерть кажется неминуемой... Страдание и боль достигают вершины.

И вдруг все взрывается. Вселенная залита светом. Нет больше «тюрьмы», нет неведомой страшной силы. Малыш родился. Он в ужасе: ничто более не касается его спины, головы, ничто не поддерживает его...»

При переходе к внеутробному существованию коренным образом меняются не только условия жизни, но и само физиологическое существование малыша. До рождения ребенок и мать слиты в одно. Его температура равна температуре тела матери. Он живет в мире, где нет контрастов темноты и света, тепла и холода. Рождаясь, младенец попадает в мир контрастов и противоречий, и самое первое из них – первый вдох.

Во внутриутробный период функции легких выполняет плацента – особая ткань, с которой тело эмбриона (фозтуса) соединено пуповиной. Кровь обогащается кислородом в плаценте, но не входит в контакт с воздухом: это делают легкие матери. Мать дышит за ребенка. В момент рождения ребенку грозит большая опасность – гипоксия (недостаток кислорода). Нервная система и мозг младенца очень чувствительны к ней. Малейший недостаток кислорода – и жизнь под угрозой. Но природа предусмотрела специальное устройство, чтобы избежать гипоксии. Малыш, рождаясь, получает кислород сразу по двум каналам – через пуповину и легкие. После рождения пуповина продолжает «работать» в течение 4–5 минут. Перерезать пуповину в первую же минуту после рождения опасно для жизни младенца. В первые минуты кровеносная система младенца готовится к тому, чтобы направить кровь по новому маршруту. Снабженный кислородом через пуповину, он начинает дышать. Конечно, первый вдох – это всегда «ожог». Но после первого крика дыхание обычно устанавливается, становится чаще, свободнее, глубже. Постепенно пуповина перестает пульсировать, она отслужила свое, теперь ее можно отрезать.

Кризис рождения вносит в жизнь ребенка резкую полярность: прошлого и настоящего, радости и страданий, света и темноты. Все описания отражают острые, насильственные, извне вовнутрь направленные катастрофические изменения. Вместе с тем внутриутробный ребенок не является пассивным. Рождение – активный процесс и с точки зрения биологии, поскольку гормоны, запускающие схватки, вырабатываются в теле ребенка, и с психологической точки зрения, поскольку внутриутробный младенец к моменту рождения обладает большим опытом «приучения» к будущим схваткам.

Изменение характера «событийности» задано разницей в скорости роста тела ребенка и плодных оболочек. Тело растет, а пространство сжимается. Он «приучается» группироваться, сгибать позвоночник, ограничивать свои движения, поскольку чрезмерная атака на границу становится фактом сознания его матери, от которой он получает обратную связь.

Французский врач-гуманист Фредерик Лебойе задался вопросом, имеет ли новорожденный переживания. «Страдают ли новорожденные?» – спрашивает он, помещая наблюдателя «снаружи», со стороны «нашего мира». Рождающийся человек резко закрывает глаза (он умеет открывать их с шести месяцев внутриутробной жизни), обожженные ярким светом, он оглушается громкими командами акушерки и звоном инструментов, он не слышит привычных голосов матери и отца, его кожа, знакомая с прикосновениями амниотической жидкости и плодных оболочек, встречает грубые ткани, его легкие обожже-

ны воздухом. «Первый крик» - это крик «Нет!» - пишет Лебойе в книге «Рождение без насилия». - Это потрясение человека, которого убивают, насилуют. Это страстный, пылкий отказ от того, что на самом деле называют жизнью». Поза эмбриона с согнутыми плечами, опущенной головой, подтянутыми коленями семантизируется как унижение и избегание в момент, когда акушер, держащий ребенка за ногу вниз головой, и сила тяготения требуют, чтобы ребенок развернулся.

Наблюдения показывают, что различия между новорожденными обнаруживаются на стадии этого первого выбора – одни разворачиваются, распрямляются, выгибаются, приобретая новый опыт и одновременно средства действия в новом мире, другие возвращаются в привычную эмбриональную позу, и всю последующую жизнь возвращение в положение «символического узника материнского лона» будет преимущественным и наиболее вероятным способом реагирования.

Исход «кризиса новорожденности» зависит, таким образом, не только от программы материнского ухода, но и от того, что приобрел ребенок в процессе рождения и во время внутриутробной жизни.

Какова же та мера помощи, которую может оказать взрослый (мать, акушер) будущему ребенку? Ф.Лебойе описал идеальное рождение. Он говорит о языке понимания, о том, что при создании новой общности должно учитывать обретения прежней, пренатальной - медленный ритм, привычка к свету, рассеянному плодными оболочками, приученность к приглушенным голосам, связанность пуповиной. Всю эту обстановку можно воспроизвести при рождении. Новорожденного можно поместить вначале на живот матери, затем в ванну с подогретой водой, можно осуществить «лотосовое рождение», то есть не обрезать пуповины, пока она не станет бесполезной. Этот постепенный переход в ритме самого ребенка означает признание его самоценности, подобно тому, как в эпоху Возрождения ценность детства была признана тем, что, во-первых, ребенка не выталкивали, а вводили в новую жизнь, и, во-вторых, появление специальной литературы для детей и изображений ребенка, а не миниатюрного взрослого подтверждали для него его опыт личности и самобытности. Завершая поэтичное описание идеального рождения, Лебойе касается вопроса о средствах, которыми должна обладать мать, чтобы понять меру своего участия в процессе рождения. «Ничего не нужно. Только Терпение. И скромность. Мир в сердце. Тишина. Немного понимания, внимания к «Другому»... Нужна любовь. Потому что без любви вы будете просто очень ловки... И ребенок не перестанет кричать... Спросите у своей совести. Должно быть, в вас осталась нервозность, плохое настроение, злость. Ребенок не ошибается. Новорожденный - это зеркало, он возвращает вам ваше изображение».

В современном акушерстве новая среда строится не по законам уподобления, а на основе противостояния, борьбы, по «мужским» законам. Отто Ранк впервые ввел понятие «травма рождения» и определил мать как центральную фигуру, ответственную за исход первого противостояния ребенка и изменяющегося мира.

Отражение насильственной, обижающей, репрессивной по своей природе обстановки рождения человека было исследовано Станиславом Грофом, который систематизировал и обобщил эмбриональные переживания пациентов, находящихся в измененном состоянии сознания. Он описал процесс рождения так, как он видится изнутри и сохраняется в бессознательном в виде «перинатальных матриц», на основе которых в течение жизни конденсируется весь последующий опыт. В первой фазе, соответствующей началу родового процесса, пациент переживает всеобъемлющее чувство беспокойства и ощущение опасности для жизни. Вторая фаза, совпадающая с первой клинической стадией родов, это время, когда «существование кажется лишенным смысла», происходит концентрация на роли жертвы, невозможности спасения и безысходности. Третья перинатальная матрица, соотносящаяся со второй стадией родов, воплощается в переживаниях

напряжения, борьбы, сопротивления, ярости, сильного возбуждения. Четвертая матрица (третья клиническая стадия родов) переживается как максимум боли, смерть и повторное рождение. Страдания и агония доходят до переживания разрушения.

Процесс рождения – переломный момент в жизни ребёнка. После комфортной, относительно беззаботной внутриутробной жизни, маленький человечек оказывается заброшен в огромный, пока еще враждебный мир. Как показали исследования Станислава Грофа, внутриутробный опыт и переживание рождения хотя и не осознаются человеком, но откладывают неизгладимый отпечаток на дальнейшее становление личности.

Кризис новорожденности имеет два аспекта - физиологический и психологический. Организм новорожденного должен адаптироваться к новым условиям существования - начать самостоятельно дышать, переваривать пищу и усваивать полезные вещества, приспособиться к изменяющейся температуре, гравитации, бесконечному ряду слуховых, зрительных, вкусовых, обонятельных и тактильных ощущений... На помощь ребёнку приходят безусловные рефлексы, которые обеспечивают важные для выживания реакции. Так, к моменту рождения у младенца есть сосательный и глотательный рефлекс, защитные и ориентировочные рефлексы. Некоторые являются атавистическими (выброс рук и ног, «цеплятельный» рефлекс и пр.), однако большинство из них способствуют быстрой адаптации и выживанию в изменившихся условиях.

Первое время малыш полностью зависит от взрослого. Мать или человек, её заменяющий, удовлетворяет потребности ребёнка в питании, безопасности, тепле и т.п. Однако, испытывая дискомфорт, новорожденный еще не имеет средств воздействия на взрослого. Это противоречие между полной зависимостью и невозможностью выразить себя, становится главной движущей силой развития ребёнка на протяжении всего периода младенчества.

Особенности проявления психики новорожденного

Ребенок появляется на свет с определенным набором рефлексов. Именно в период новорожденности можно наблюдать в чистом виде природные, инстинктивные формы поведения. При этом ребенок гораздо меньше снабжен врожденными формами поведения, чем детеныши животных, и рефлексы не являются основой его психического развития.

Сразу после рождения включаются рефлексы, обеспечивающие дыхание и кровообращение. К этой же группе относятся так называемые защитные рефлексы, предохраняющие организм от опасных и слишком сильных воздействий. Так, сильное раздражение кожи (например, укол) вызывает отдергивание ручки или ножки ребенка; резкое увеличение яркости света вызывает сужение зрачка (зрачковый рефлекс); в ответ на мелькание света или дуновение воздуха малыш прищуривает или закрывает глаза (мигательный рефлекс). Эти рефлексы совершенно необходимы для выживания и сохраняются на протяжении всей жизни человека.

Важнейшим жизненно важным рефлексом новорожденного является сосательный рефлекс. Если коснуться каким-либо предметом (например, пальцем) рта младенца, он сразу начинает его сосать.

Однако далеко не все рефлексы новорожденного имеют жизненно важное приспособительное значение. Среди них есть и такие, которые никакой роли в жизни ребенка не играют. Наиболее ярким примером этого может служить так называемый *рефлекс Робин-зона* (или цеплятельный рефлекс). Прикосновение к ладони младенца вызывает удивительно сильную для новорожденного реакцию схватывания. Например, если прикоснуться пальцами к его ладошкам, он схватит их так крепко, что может повиснуть, держась за

ваши пальцы, как обезьянка. К ним же относится *переступательный рефлекс* – если нога младенца прикасается к какой-либо поверхности, он начинает совершать обеими ногами переступательные движения, как будто «ходит». К столь же бесполезным для жизни новорожденного рефлексам относится *рефлекс ползания* (прикосновение к подошвам ног вызывает рефлекторное отталкивание); рефлекс вскидывания ручек (или *рефлекс Моро* – если младенцу угрожает падение или в ответ на сильный звук, он резко поднимает вверх руки и быстро опускает их, при этом ладони как бы готовы схватить что-то). В последнее время обнаружен *плавательный рефлекс* новорожденного: если его опустить в воду, он не утонет, а будет барахтаться и удерживаться на воде. Все это так называемые атавистические рефлексы. Они представляют собой наследство, полученное ребенком от животных предков. На их основе ничего человеческого не развивается.

У новорожденных есть еще одна группа рефлексов, которые хотя и не имеют физиологически жизненного значения, с возрастом не угасают, а напротив, укрепляются. Это ориентировочные рефлексы, направленные на контакт с внешними воздействиями. Установлено, что уже в первый день жизни сильный источник света вызывает поворот головки ребенка: в детской комнате родильного дома в солнечный день головки большинства новорожденных повернуты в сторону света, как подсолнухи. Новорожденный также реагирует на сильный звук и поворачивает голову в сторону источника звука. Безусловные ориентировочные рефлексы являются основой для потребности во впечатлениях, которая проявляется уже в первые дни жизни.

Избирательность отношения ребенка к миру подверглась тщательному изучению в опытах со зрительным и слуховым восприятием. Известные опыты Р. Фанца показали, что в первую же неделю жизни младенцы обнаруживают неодинаковое отношение к различным зрительным стимулам. Они предпочитают более сложные, структурированные и ярко окрашенные изображения. Если младенцу показать на одинаковом расстоянии сразу две картинки – одну с яркими черными линиями, а другую – монотонно закрашенную серым цветом, он будет дольше и с большим интересом смотреть на первую картинку, так как контрасты, образованные темными линиями, для него привлекательнее.

Вскоре после рождения ребенок уже умеет воспринимать тембр, громкость и высоту звуков. Например, он отличает звуки колокольчика и гудка. Повторение одного и того же звука вызывало у младенца привыкание – он закрывал глаза и ритмично сосал пустышку. Но стоило сменить звук – и младенец замирал, открывал глаза и переставал сосать.

Таким образом, уже в период новорожденности дети избирательно относятся к стимулам внешней среды, предпочитая одни из них и игнорируя другие. И что особенно важно – наиболее предпочитаемыми являются именно те признаки, которые характерны для образа человека (округлая, замкнутая и сложная форма, движение, звуки голоса и пр.). Органы чувств младенца как бы настроены на то, чтобы выделять в незнакомом еще внешнем мире именно человека.

Младенец, которому от рождения всего лишь 1–2 дня, уже способен различать химические вещества по вкусу. Он определенно предпочитает сладкие жидкости другим и даже способен определить степень сладости. Обоняние как один из древнейших и важнейших органов чувств начинает у него функционировать также сразу после рождения.

Новорожденный ощущает запахи, реагирует на них поворотом головы, изменениями в частоте сердцебиений и дыханий. Эти двигательные и физиологические реакции аналогичны тем, которые наблюдаются у взрослых людей при повышенном внимании и особом интересе к чему-либо. Такими же особенностями обладают элементарное зрение, движения и слух.

Моторика младенца с рождения имеет довольно сложную организацию. Она

включает в себя множество механизмов, предназначенных для регуляции позы. У новорожденного нередко проявляется повышенная двигательная активность конечностей, которая имеет значение для формирования в будущем сложных комплексов координированных движений. С первых дней жизни ребенок демонстрирует способность к рефлекторному повороту головы в ответ на прикосновение какого-либо предмета к уголку рта, сильно сжимает ладони при касании их поверхности, совершает общие некоординированные движения руками, ногами и головой.

Младенец интенсивно растет. Рост здорового ребенка за первый год его жизни увеличивается примерно в 1,5 раза, а вес – почти в 2 раза. Но для нас больший интерес представляет другой аспект физического развития. Ребенок начинает все более интенсивно и успешно двигаться, и, значит, приобретает большие возможности познания окружающего мира. Примерные (среднестатистические) сроки физического развития младенца отражены в таблице.

Показатель	Срок формирования
Удерживает голову в вертикальном положении	3 мес.
Хорошо ползает	7 мес.
Сам садится, сидит, ложится	8-9 мес.
Ходит сам (без опоры)	12 мес.
Слежение	1 мес.
Сосредоточение	2 мес.
Длительное слежение	2-3 мес.
Зрительные дифференцировки	4-5 мес.
Сосредоточение в вертикальном положении	3 мес.

Особенности социальной ситуации развития младенца

Младенец живет в совершенно специфической и глубоко своеобразной социальной ситуации развития. Эта ситуация определяется полной беспомощностью младенца и отсутствием у него каких бы то ни было средств к самостоятельному существованию и удовлетворению своих потребностей. Единственным таким «средством» является другой человек – взрослый. Абсолютно все проявления младенца опосредованы взрослым. Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находится в ситуации, связанной с ухаживающим за ним взрослым. Предметы появляются и исчезают из поля зрения ребенка благодаря участию взрослых; ребенок передвигается в пространстве на чужих ногах и руках; устранение мешающих младенцу раздражителей и удовлетворение его основных потребностей совершается через других.

Итак, младенец изначально живет в непосредственной общности со взрослым. Но это отнюдь не значит, что он является пассивным приемником внешних воздействий, исходящих от взрослого. Младенец с самого начала вполне *активно реагирует на мир* и окружающих взрослых.

Многочисленные исследования взаимодействия матери и ребенка выявили специфическую активность ребенка в этой паре. Младенец способен не просто пассивно подчиняться матери, но и активно регулировать свое взаимодействие с ней. Он может привлекать к себе ее внимание, направлять ее взгляд на определенный предмет, управлять ее действиями. Во взаимодействии матери и младенца наблюдается удивительная согла-

сованность и взаимность. Множество исследований свидетельствуют о взаимозависимости между взглядами, вокализациями и мимикой матери и ребенка. Так, например, в исследовании Х.Р. Шаффер мать и ребенок помещались в светлую комнату со множеством ярких игрушек. По ходу эксперимента в их поведении выявилось большое сходство. Мать и ребенок имели явную тенденцию смотреть на один и тот же предмет, причем определял направление взгляда сам ребенок, а мать подстраивалась под его действия.

К. Гарвей изучала стереотипные игры взрослого и младенца первых месяцев жизни и обнаружила, что младенец выступает в них как активный партнер, управляя поведением взрослого с помощью взгляда. Младенец то смотрит на взрослого, то отводит взгляд в сторону, то снова смотрит на него, как бы побуждая посмотреть в нужную ему сторону.

Опыты В. Кондон и Л. Солдер обнаружили способность новорожденного уже в первые дни жизни двигаться синхронно ритму речи взрослых. Причем синхронизация движений младенца возникала только в ответ на звуки осмысленной речи. Ни бессмысленный набор слогов, ни чистый тон или музыкальная фраза не вызывали аналогичных движений младенца. Такие произвольные движения, синхронные звукам речи, автор назвал «неуловимым балетом».

Гармоничность и синхронность взаимодействия матери и ребенка составляют важнейший факт психологии младенчества. Этот факт говорит о том, что не только ребенок «приспосабливается» к матери, но и она подстраивается под действия ребенка. Ребенок и мать взаимно изменяют и развивают друг друга. В этой способности к гармоничному взаимодействию и в общей настроенности на общение со взрослым и проявляется активность младенца.

Неразрывная связь ребенка и взрослого сохраняется на протяжении всего 1-го года жизни, поэтому социальную ситуацию развития в младенческом возрасте Л.С. Выготский назвал «Мы». По его словам, ребенок вроде взрослого паралитика, который говорит: «Мы поели», «Мы погуляли» и другие.

Он ничего не может без взрослого: его жизнь и деятельность будто вплетены в жизнь и деятельность взрослого, который заботится о нем. Особенностью ситуации является потребность в комфорте, а центральным элементом этого комфорта - взрослый.

По словам Д.Б. Эльконина, пустышка и покачивание - своеобразные заменители присутствия взрослого, подающих младенцу сигнал: «Все спокойно!», «Все хорошо», «Я - здесь!». Конечно, ребенок совсем не может существовать без взрослого, который обеспечивает все его существование, выживание и направления активности. Он не способен самостоятельно передвигаться, поддерживать свое существование.

Не имеет он и средств воздействия на взрослого, кроме экспрессивно-мимических (плач, крик). Противоречие этой ситуации развития состоит в том, что ребенок максимально нуждается во взрослом, но не имеет средств воздействия на него. А он ведет себя с ним так, будто надеется на ответные действия, что он понимает обращенные к нему слова, жесты, эмоциональные реакции.

Взрослый будто бы приписывает новорожденному понимание своих действий. В результате такого поведения взрослого у ребенка появляется первая социальная потребность - потребность в общении со взрослым. Он знаменует собой возникновение первой деятельности ребенка - деятельности общения, предметом которой является другой человек. С тех пор активность в установлении контактов переходит от взрослого к ребенку. Он начинает влиять на взрослого, чтобы вступить с ним в общение, побудить его к контакту.

Психика ребенка с первого момента его жизни включена в общее бытие с другими людьми. Ребенок первоначально реагирует не на отдельные ощущения, а на окружающих людей. Именно через них он воспринимает и познает окружающий мир. Младенец живет не столько среди безжизненных внешних раздражителей, сколько во внутренней,

хотя и примитивной, общности с другими людьми. Взрослый для младенца – не внешняя среда, не воспринимаемый и познаваемый объект внешнего мира, а внутреннее содержание его психической жизни. Сначала младенец «живет в другом», он «слит» с ним изнутри. И лишь в дальнейшем происходит постепенное психологическое отделение его от Взрослого. Автономность, независимость и самостоятельность ребенка – результат его дальнейшего развития. Но в первые месяцы жизни он живет (воспринимает окружающий мир и себя, передвигается в пространстве, удовлетворяет свои потребности и пр.) только в своей непосредственной общности с близкими взрослыми.

Этой психологической общностью можно объяснить склонность маленьких детей к подражанию. Ребенок как бы непосредственно сливается в своей деятельности с тем, кому он подражает. Замечено, что ребенок никогда не подражает движениям неодушевленных предметов (например, качанию маятника, катанию мяча и пр.). Его подражательные действия возникают только тогда, когда есть персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает. Причем движения, воспроизводимые вслед за взрослым, могут значительно опережать собственные возможности ребенка. В этом существенная разница между подражанием у животных и детей. Подражание животного всегда ограничено пределами его собственных возможностей, поэтому оно не может научиться ничему новому через подражание. У ребенка, наоборот, с помощью подражания возникают новые для него действия, которые раньше никогда не встречались в его опыте. Поэтому маленькие дети многому учатся именно через бессознательное подражание взрослому.

Психология младенца

Младенец интенсивно растет, начинает все более интенсивно и успешно двигаться и, значит, приобретает большие возможности познания окружающего мира. Что касается познавательного развития ребенка, то здесь нужно рассмотреть в первую очередь развитие восприятия и тонких ручных движений.

Зрительное сосредоточение, появившееся еще на этапе новорожденности, совершенствуется. После второго месяца сосредоточение становится достаточно длительным, к 3 месяцам его продолжительность достигает 7 – 8 минут. Становится возможным проследивание движущихся предметов. В 4 месяца ребенок не просто видит, но уже смотрит: активно реагирует на увиденное, двигается и повизгивает.

Ребенок в младенческом возрасте воспринимает форму предметов, выделяет контур и другие их элементы. Можно сказать, что в младенческом возрасте дети уже способны ориентироваться во многих параметрах объектов. Их привлекают контрасты, движение наблюдаемых предметов и другие их свойства.

К 2 – 3 месяцам младенцы обычно проявляют интерес к объектам, которые в какой-то мере отличаются от тех, что наблюдались ими раньше. Но реакция на новизну появляется только в относительно узком диапазоне изменений. Не только хорошо знакомые, но и совершенно новые объекты не привлекают надолго внимания ребенка. Более того, новые, значительно отличающиеся от ранее увиденных, предметы могут вызвать тревогу, испуг или плач.

Ребенок различает зрительно воспринимаемые объекты по форме, сложности и цвету. На цвет он может реагировать уже в 3 – 4 месяца, когда реакция вырабатывается по типу условно-рефлекторных связей. Активный же интерес к цвету появляется позже, с 6 месяцев.

Развивается также пространственное восприятие, в частности, восприятие глубины. Считается, что младенец имеет целостную картину мира, а не мозаичный набор цветовых пятен, линий и разрозненных элементов. Воспринимая не отдельные свойства

объектов, а объекты в целом, он создает обобщенные образы предметов. Познавательному развитию ребенка способствует разнообразие впечатлений, которые он получает. Движения рук младенца, направленные к предмету, ощупывание предмета появляются примерно на четвертом месяце жизни. В 5 – 6 месяцев ребенок уже может схватить предмет, что требует сложной зрительно-двигательной координации.

Во втором полугодии движения рук и соответствующие действия интенсивно развиваются. Ребенок размахивает схваченными им предметами, стучит, бросает и снова подбирает их, кусает, перекладывает из руки в руку и т.д. Развертываются цепи одинаковых, повторяющихся действий, которые Ж. Пиаже назвал круговыми реакциями. После 7 месяцев встречаются «соотносящие» действия: ребенок вкладывает маленькие предметы в большие, открывает и закрывает крышки коробочек. После 10 месяцев появляются первые функциональные действия, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых. Ребенок катает машинку, бьет по барабану, подносит ко рту чашку с соком.

К концу года ребенок начинает познавать мир человеческих предметов и осваивать правила действий с ними. Разнообразные действия приводят его к открытию все новых и новых свойств окружающих его объектов. Ориентируясь в окружающей действительности, он интересуется не только тем, «что это такое», но и тем, «что с этим можно делать».

Первым появляется узнавание. Уже в раннем младенчестве дети способны соотносить новые впечатления с имеющимися у них образами. Если ребенок, получив новую куклу, какое-то время рассматривает ее, на следующий день он может ее узнать. В 3 – 4 месяца он узнает ту игрушку, которую показывал ему взрослый, предпочитая ее остальным, находящимся в поле его зрения. 4-месячный ребенок отличает знакомое лицо от незнакомого.

Если яркую игрушку спрятать под одним из двух одинаковых платков, лишь немногие 8-месячные дети в состоянии вспомнить через 1 секунду, где она лежит. К 1 году все дети находят игрушку через 1 – 3 секунды после того, как ее спрятали. Большинство из них вспоминает, под каким платком она находится, даже через 7 секунд.

Таким образом, после 8 месяцев появляется воспроизведение – восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет сходного объекта.

Эмоциональное развитие. Эта линия развития тоже непосредственно зависит от общения с близкими взрослыми. В первые 3 – 4 месяца у детей проявляются разнообразные эмоциональные состояния: удивление в ответ на неожиданность (торможение движений, снижение сердечного ритма), тревожность при физическом дискомфорте (усиление движений, повышение сердечного ритма, зажмуривание глаз, плач), расслабление при удовлетворении потребности.

После того как ребенок научился узнавать и бурно радоваться маме, он доброжелательно реагирует на любого человека. После 3 – 4 месяцев он улыбается знакомым, но несколько теряется при виде незнакомого взрослого человека. Однако, если тот демонстрирует свое доброе отношение, разговаривает с ребенком и улыбается ему, напряженное внимание сменяется радостью. В 7 – 8 месяцев беспокойство при появлении незнакомых резко усиливается. Особенно боятся дети остаться наедине с незнакомым человеком. В таких ситуациях одни отползают подальше, отворачиваются, стараются не обращать внимания на нового человека, другие – громко плачут.

Примерно в это же время, между 7 и 11 месяцами, появляется так называемый «страх расставания» – грусть или острый испуг при исчезновении мамы (когда ее долго нет или она просто на какое-то время вышла).

В первом полугодии формируется речевой слух, а сам ребенок при радостном

оживлении издает звуки, называемые обычно гулением. Во втором полугодии возникает лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. К концу 1 года ребенок понимает 10 – 20 слов, произносимых взрослыми, и сам произносит одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи.

Становление потребности в общении со взрослым

Самую большую радость в первый месяц жизни приносит матери улыбка малыша. Лицо новорожденного находится в постоянном движении, как будто он гримасничает. Среди гримас новорожденного есть такие, которые напоминают улыбку. Однако эти ранние улыбки еще не совсем человеческие: глаза малыша нередко закрыты или глядят в сторону, губы лишь растягиваются горизонтально, но совсем не размыкаются, через доли секунды такая «улыбка» может смениться нахмуриванием или зевотой. Психологи называют такие улыбки «физиологическими» или «гастрическими» (желудочными). Но и такую улыбку мать встречает столь щедро и радостно, что это способствует ее поддержанию и увеличению ее длительности.

Примерно в конце третьей недели жизни новорожденного появляется первая улыбка, которая сопровождается взглядом и явно адресована взрослому. Сначала она мимолетная и мгновенная, но очень скоро младенец все чаще начинает улыбаться матери сразу при ее появлении.

Наблюдение дало возможность сделать вывод о том, что впервые улыбку вызывают улыбка, взгляд и голос матери. Она возникает как ответ на ласковое обращение другого человека, как своеобразное отражение улыбки другого. Эта улыбка не просто выражает удовольствие ребенка, а является способом сообщить взрослому о своем удовлетворении. Она является средством налаживания отношений с окружающими людьми или средством общения. В отличие от физиологической улыбки, она обращена конкретному человеку, и поэтому ее можно назвать коммуникативной.

О решающей роли общения в психическом развитии ребенка убедительно свидетельствуют так называемые явления госпитализма.

Явление госпитализма обнаружилось при попытках наладить внесемейное воспитание детей, оставшихся без попечения родителей. Прежде всего, поражала огромная смертность маленьких детей в приютах. Например, в 1678 г. в Венеции из 2000 детей, принятых в приют, в течение 10 лет осталось в живых только семь. Приюты получили печальное название «фабрик ангелов». Дети, оставшиеся в живых, имели выраженное отставание в физическом и психическом развитии; к трем годам они не умели есть, почти не говорили, были чрезмерно пассивны или, напротив, возбуждены и агрессивны. Причины таких последствий долгое время искали в особенностях санитарно-гигиенического ухода, в неполноценном питании и небрежности врачей.

Р. Шпиц проводил сравнительные наблюдения за развитием детей в одном из приютов и одновременно в яслях при женской тюрьме. Гигиенические условия, врачебное наблюдение, «наследственность» в приюте были лучше. Но дети из яслей имели единственное преимущество: за ними ухаживали их собственные матери. В тюремных яслях за два года не умерло ни одного ребенка, в то время как в приюте из 91 ребенка погибло 37%. Годовалые дети из приюта встречали незнакомых людей испуганным визгом или вели себя крайне навязчиво. К концу второго года дети становились пассивными, предпочитая лежать в постельках. Что касается ясельных детей, то основная проблема заключалась в том, как справиться с их нарастающей любознательностью и предприимчивостью.

Начиная со 2-го месяца жизни ребенок активно общается со взрослым. Существуют четыре критерия, на основании которых можно утверждать о наличии у младенцев общения.

1. *Взгляд в глаза взрослого.* Этот признак свидетельствует об интересе ребенка к взрослому и его готовности воспринимать его воздействия.

2. *Ответная улыбка* на воздействия взрослого, которая отражает эмоциональную реакцию, выражающую удовольствие младенца от обращенности взрослого.

3. *Инициативные улыбки* и двигательное оживление, выражающие активные попытки младенца привлечь к себе внимание взрослого через демонстрацию себя.

4. *Ответ на отношение взрослого*, который проявляется в готовности перестроить свое поведение в соответствии с поведением взрослого и тем самым побудить к повторным выражениям положительного отношения.

«Комплекс оживления» младенца

Картина радостного поведения младенца была названа учеными «комплексом оживления». Комплекс оживления включает четыре основных компонента:

1) замирание и зрительное сосредоточение – долгий, пристальный взгляд на взрослого;

2) улыбку, выражающую радостные эмоции ребенка;

3) двигательное оживление – движения головы, вскидывание ручек и ножек, прогибание спинки и пр.

4) вокализации – вскрики (громкие отрывистые звуки), гуканье (тихие короткие звуки типа «кх», «гк» и пр.), гуление (протяжные звуки, напоминающие пение птиц – «гуулллии» и пр.).

Все эти компоненты наблюдаются в поведении младенца одновременно (отсюда и название «комплекс»). Комплекс оживления складывается примерно к 2 с половиной месяцам, и его интенсивность нарастает вплоть до 4 месяцев. После этого возраста комплекс оживления начинает «распадаться», т.е. отдельные его компоненты становятся относительно независимыми, и возникают новые формы поведения ребенка.

Комплекс оживления является своеобразным проявлением удовольствия в ответ на воздействия взрослых. Долгое время комплекс оживления трактовался именно как реакция в ответ на действия взрослого.

Однако последние исследования позволили взглянуть на это явление как на форму активного участия младенца в общении с взрослым. Такие данные были получены в исследовании М. И. Лисиной и С. Ю. Мещеряковой.

В основу работы М. И. Лисиной было положено предположение о том, что комплекс оживления является не просто ответной реакцией, выражающей радостное возбуждение, но средством общения со взрослым. А значит, он должен выражать активность самого ребенка (то есть быть его акцией). Если это так, то комплекс оживления должен иметь разный характер, в зависимости от ситуации и от задачи общения. В экспериментах М. И. Лисиной фиксировалась интенсивность всех компонентов комплекса оживления в разных ситуациях взаимодействия со взрослым:

1) пассивный взрослый в поле зрения ребенка;

2) улыбающийся взрослый;

3) ласковое поглаживание;

4) разговор;

5) комплексное воздействие, включающее улыбку, поглаживание и разговор вместе.

Полученные результаты показали, что интенсивность и относительная выраженность компонентов комплекса оживления зависит от типа воздействия взрослого. Так, на улыбку взрослого младенец отвечает в основном тоже улыбкой и оживлением. При поглощении он спокоен, длительно улыбается и вокализирует. При разговоре ребенок часто и длительно гулит. Таким образом, ситуация взаимодействия определяет степень общей активности младенца и выбор коммуникативных средств, которые он по преимуществу использует. Об активной роли комплекса оживления свидетельствуют следующие факты.

Во-первых, было замечено, что младенцы ведут себя тем активнее, чем более пассивным является взрослый. И наоборот, чем более активен взрослый, тем спокойнее и «реактивнее» ребенок. Наибольшая активность ребенка проявлялась в ситуациях с пассивным взрослым, а наименьшая – при его комплексном обращении. Это значит, что комплекс оживления не подчиняется «закону силы», согласно которому ответ тем сильнее, чем интенсивнее вызывающее его воздействие. Он подчиняется совершенно другому закону – закону общения: чем пассивнее партнер, тем больше усилий нужно приложить, чтобы привлечь его к взаимодействию.

Во-вторых, комплекс оживления нередко опережает обращение взрослого. Младенец начинает издавать звуки и взволнованно двигаться, когда взрослый еще не обращает на него внимания и разговаривает с посторонним. В подобных случаях поведение ребенка – это явно не ответ, а активное действие, призыв к общению.

Однако комплекс оживления проявляется не только при взаимодействии со взрослым, но и при восприятии интересных предметов как реакция на радующие ребенка впечатления. Чтобы сопоставить эти две функции комплекса оживления, следовало выяснить, имеет ли он качественные отличия, когда он служит средством общения и когда он возникает в ответ на приятные впечатления. На выяснение этого вопроса была направлена работа С. Ю. Мещеряковой.

Методика ее экспериментов предусматривала две группы воздействий: воздействия взрослого человека и игрушек, в том числе с изображением человеческого лица (кукла-неваляшка). Воздействия обеих групп уравнивались по времени и варьировались по способу предъявления и степени привлекательности для младенцев. Так, были серии с пассивным взрослым и неподвижным предметом и серии с общающимся взрослым и приближающимся к ребенку предметом. Поведение детей и компоненты комплекса оживления фиксировались и оценивались по заранее разработанной трехбалльной шкале. Результаты работы С.Ю. Мещеряковой показали следующее:

1) суммарная интенсивность комплекса оживления и его компонентов (за исключением зрительного сосредоточения) значительно выше при воздействии взрослого, чем при восприятии предметов;

2) обнаружилось различия в составе комплекса оживления. При восприятии предметов основными его компонентами оказались сосредоточение и двигательное оживление при относительной слабой представленности улыбки и вокализаций. При воздействии взрослого одинаково ярко были выражены все компоненты комплекса оживления.

3) комплекс оживления при воздействии взрослого оказался более лабильным, чем при восприятии предметов. Младенцы явно меняли свое поведение в зависимости от поведения взрослого и практически одинаково реагировали на предметы. Интересно, что среди всех предъявляемых предметов наиболее интенсивную реакцию детей вызывали игрушка неваляшка с изображением человеческого лица.

4) наблюдались различия в динамике отношения младенца ко взрослому и к предмету. Интерес к одному и тому же взрослому на протяжении всех экспериментов (а их было 12 в каждой серии) не угасал, а, напротив, выражался все ярче. Повторное предъявление предмета вне присутствия взрослого вызывало все меньший интерес младенцев.

Итак, в результате исследований М. И. Лисиной и С. Ю. Мещеряковой было показано, что комплекс оживления младенца имеет активную функцию, которая направлена на взаимодействие со взрослыми, причем эта активная функция является ведущей по отношению к реактивной (экспрессивной). Установление активной функции комплекса оживления имеет большое научное значение, поскольку доказывает, что младенец является не просто пассивным, реагирующим существом, но активно действует. Причем все его активные действия направлены на взрослого. Это можно рассматривать как доказательство того, что младенец, начиная со второго месяца жизни, овладевает способностью к общению со взрослыми, и что это общение является ведущей деятельностью в первом полугодии жизни.

Такая реакция на взрослого доказывает, что близкие люди являются для младенца не просто необходимым условием развития, но его источником. В этом также заключается существенное отличие детенышей человека от детенышей животных, так как среда, общение со взрослыми, окружающая культура, язык не просто ускоряют или замедляют темп развития, благоприятствуя, или наоборот, препятствуя формированию, становлению определенных качеств, но направляют это развитие и обогащают его новым содержанием, которое может существенно изменить направление саморазвития детей. Первое полугодие жизни – совершенно уникальный период жизни и ребенка, и взрослого. В это время их общение еще ничем не опосредовано: никаких предметов и никаких содержаний между ними нет. Поэтому такое общение называют непосредственным. Единственным содержанием этого общения является выражение отношения к другому. Причем это отношение является абсолютно положительным и бескорыстным. В этот период младенец еще не реагирует на содержание обращений взрослого. В первом полугодии младенец еще не различает положительных и отрицательных воздействий взрослого: на все его слова и интонации (даже гневные и грубые) ребенок отвечает яркими положительными эмоциями. Главная коммуникативная потребность в этом возрасте – это потребность во внимании взрослого.

Очень важно, что взрослый нужен ребенку сам по себе, независимо от своих предметных атрибутов, своей компетенции или социальной роли. Он выделяет, прежде всего, целостную личность взрослого, обращенную к нему и не сводимую к каким-либо частичным, предметным атрибутам. Именно личностные мотивы побуждают его к общению. Поэтому М.И. Лисина назвала эту форму общения ситуативно-личностной.

Особенности речевого развития

Период от рождения до одного года – доречевой, подготовительный этап развития речи. Формируется речевой слух и дыхание, артикулирование звуков и интонирование, речевое подражание. Можно выделить развитие понимания чужой речи и развитие произносительной стороны речи.

Голосовые проявления проходят ряд последовательных этапов: крик, гукание, гуление, лепет. Основная голосовая реакция новорожденного – крик (плач) как выражение отрицательных эмоций. Начиная с восьмой недели, происходит дифференциация видов плача. Крик имеет различный характер в зависимости от того, чем он вызван (голод, боль в животе, ограничение движений или прекращение общения) и чего хочет добиться ребенок, о чем и догадывается его мать.

В возрасте от 1,5 – гукание. От 4 до 6 месяцев ребенок издает протяжные гласные звуки, сочетания губных, язычных и гласных звуков («бааа», «мааа», «тааа», «лааа» и др.) – это истинное, или певучее, гуление. Для гуления характерно прислушивание ребенка к собственному голосу, самоподражание, произношение цепочек певучих звуков, что тре-

нирует речевое дыхание. В 6 – 7 месяцев появляется лепет – повторные слоги, цепочки слогов в ответ на голосовое общение взрослого, когда ребенок приглядывается к артикуляции взрослого, прислушивается к нему и к самому себе.

Звуковые переключки взрослого и ребенка складываются в рамках комплекса оживления. Если наблюдается задержка голосовых проявлений, нужно постараться помочь, стимулировать их появление «уроками звукоподражания». Взрослый, ласково, эмоционально-насыщенно обращаясь к ребенку, предлагает ему в качестве образца звуки, начиная с тех, которые уже имеются в спонтанном репертуаре младенца; при этом малыш должен видеть лицо, рот, движения губ.

К 9 месяцам в условиях общения со взрослым наступает «расцвет» лепета, обогащение его новыми звуками и интонациями, воспроизведением мелодической стороны знакомых фраз, приветствий, восклицаний.

Общение со взрослым оснащается новыми средствами. Складывается так называемая автономная (нянечная) речь. Ребенок начинает использовать устойчивые звукосочетания, интонационно-выразительные и по смыслу равные предложению, понять значение которых можно, только ориентируясь на наличную ситуацию в целом. Малыш произносит: «Дай! Дай!», и, учитывая его мимику, взгляд, направление ручек, мать «прочитывает» требование ребенка. Это может быть: «Хочу скорее получить мою любимую кружку с соком» или же «Возьми меня на ручки». Достижения в самостоятельном произношении к концу первого года – от 5 – 6 до 10 – 30 лепетных слов.

Другая сторона развития речи – пассивное владение словом, понимание обращенной к нему речи. Пассивная речь опережает в своем развитии активную. Если в первые месяцы жизни речь взрослого воспринимается ребенком как передача эмоционального состояния, то во втором полугодии складываются условия для ситуационного понимания обращенной к нему речи. В 9 месяцев ребенок демонстрирует свое понимание словесных инструкций: обхватывает руками шею на предложение «Обними маму», отыскивает глазами настенные часы на вопрос «Где часики, тик-так?». Ответ (в виде поиска глазами названного предмета, выполнения просьбы - инструкции) – первоначальная форма понимания речи. К концу года ребенок понимает и выполняет пять – десять обращений типа: «Дай ручку», «Принеси мяч».

На начальных этапах, чтобы слово было понято ребенком, стало для него обозначением предмета или действия, взрослые стараются создать условия наиболее ясного отнесения слова к предмету. Обычно это ситуация показа новой игрушки. Новизна привлекает ребенка. Необходимо назвать предмет отчетливо, выделить слово паузой, интонацией.

Вторая половина младенчества характеризуется расширением границ общения. Разрывается слитность взрослого и ребенка, ребенок из потенциального становится реальным субъектом общения. Следовательно, изменяется социальная ситуация. В ее изменении – суть кризиса конца первого года жизни ребенка.

Ситуативно-деловое общение младенца со взрослым

Умеющий действовать с предметами малыш становится в новую позицию по отношению к взрослому. Прежнее, ситуативно-личностное, чисто эмоциональное общение отодвигается на второй план. Это ярко проявляется в поведении младенца. Если взять 7–8-месячного ребенка на руки и попробовать просто улыбаться и ласково разговаривать с ним, он решительно отодвинет лицо взрослого и будет трогать все доступные и недоступные для манипулирования предметы – волосы, воротник, серьги и т.д. Малыш хоть и любит ласки взрослого, но все чаще стремится переключить его внимание на окру-

жающие предметы. Он с бóльшим удовольствием будет наблюдать за тем, как взрослый играет с игрушкой, чем слушать обращенные к нему ласковые речи. Постепенно малыш все настойчивее уклоняется от эмоционального общения и переключает взаимодействие в русло совместной игры с предметами. Если предметов нет, он требует, чтобы с ним играли в другие игры с использованием движений, например «в козу» или «по ровненькой дорожке». От этих игр дети 7–10 месяцев приходят в восторг. Но простого «сюсюканья» ребенку уже недостаточно. Ему нужно что-то делать вместе со взрослым. Это означает, что, общаясь со взрослым, младенец второго полугодия стремится удовлетворить уже не только потребность в доброжелательном внимании, но прежде всего в соучастии, в практическом сотрудничестве со взрослым. Среди мотивов общения на первое место выдвигаются деловые мотивы: взрослый привлекает младенца с точки зрения его умений действовать с предметами. Теперь взрослый выступает для ребенка не только как любящий и заботящийся о нем человек, но и как *партнер по совместным действиям*.

Во втором полугодии жизни при нормальном развитии ребенка внимания взрослого уже недостаточно. Малыша начинает притягивать к себе не столько сам взрослый человек, сколько предметы, с ним связанные. В этом возрасте складывается новая форма общения ребенка со взрослым - ситуативно-деловая и связанная с ней потребность в деловом сотрудничестве. Эта форма общения отличается от предыдущей тем, что взрослый нужен и интересен ребенку не сам по себе, не своим вниманием и доброжелательным отношением, а тем, что у него есть разные предметы и он умеет что-то с ними делать. «Деловые» качества взрослого и, следовательно, деловые мотивы общения выходят на первый план.

Средства общения на этом этапе также существенно обогащаются. Ребенок уже может самостоятельно ходить, манипулировать предметами, принимать различные позы. Все это приводит к тому, что к экспрессивно-мимическим добавляются предметно-действенные средства общения – дети активно пользуются жестами, позами, выразительными движениями.

Сначала дети тянутся только к тем предметам и игрушкам, которые показывают им взрослые. В комнате может находиться много интересных игрушек, но дети не будут обращать на них никакого внимания и начнут скучать среди этого изобилия. Но как только взрослый (или старший ребенок) возьмет одну из них и покажет, как можно с ней играть: двигать машину, как может прыгать собачка, как можно причесывать куклу и пр. - все дети потянутся именно к этой игрушке, она станет самой нужной и интересной. Это происходит по двум причинам.

Во-первых, взрослый человек остается для ребенка центром его предпочтений, в силу этого он наделяет привлекательностью те предметы, к которым прикасается. Эти предметы становятся нужными и предпочитаемыми потому, что они - в руках взрослого.

Во-вторых, взрослый показывает детям, как можно играть в эти игрушки. Сами по себе игрушки (как и вообще любые предметы) никогда не подскажут, как ими можно играть или пользоваться. Только другой, старший человек, может показать, что на пирамидку нужно надевать колечки, что куклу можно кормить и укладывать спать, а из кубиков можно построить башню. Без такого показа ребенок просто не знает, что делать с этими предметами, а потому и не тянется к ним. Чтобы дети стали играть с игрушками, взрослый обязательно должен сначала показать, что можно делать с ними и как играть. Только после этого игра детей становится содержательной и осмысленной. Причем, показывая те или иные действия с предметами, важно не просто совершать их, но постоянно обращаться к ребенку, разговаривать с ним, смотреть ему в глаза, поддерживать и поощрять его правильные самостоятельные действия. Такие совместные игры с предметами и представляют собой деловое общение или сотрудничество ребенка со взрослым. Потребность

в сотрудничестве является основной для ситуативно-делового общения.

Значение такого общения для психического развития ребенка огромно. Оно состоит в следующем.

Во-первых, в таком общении ребенок овладевает предметными действиями, учится пользоваться бытовыми предметами: ложкой, расческой, горшком, играть с игрушками, одеваться, умываться и т. д.

Во-вторых, здесь начинает проявляться активность и самостоятельность ребенка. Манипулируя предметами, он впервые чувствует себя независимым от взрослого и свободным в своих действиях. Он становится субъектом своей деятельности и самостоятельным партнером по общению.

В-третьих, в ситуативно-деловом общении со взрослым появляются первые слова ребенка. Ведь для того, чтобы попросить у взрослого нужный предмет, ребенку необходимо назвать его, то есть произнести слово. Причем эту задачу - сказать то или иное слово - опять же ставит перед ребенком только взрослый. Сам ребенок, без побуждения и поддержки взрослого, говорить никогда не начнет. В ситуативно-деловом общении взрослый постоянно ставит перед малышом речевую задачу: показывая ребенку новый предмет, он предлагает ему назвать этот предмет, то есть произнести вслед за ним новое слово. Так во взаимодействии со взрослым по поводу предметов возникает и развивается главное специфически человеческое средство общения, мышления и саморегуляции - речь.

Представление о себе у младенцев второго полугодия

Как отмечалось выше, в ходе ситуативно-личностного общения ребенок ориентируется на доброжелательное внимание взрослого, которое обеспечивает ему положительное самоощущение. Поэтому младенец выделяет доброжелательное внимание в любом воздействии взрослого. Переход к манипулятивной деятельности во втором полугодии жизни обуславливает развитие у ребенка способности более четко воспринимать результаты своих конкретных действий и усиливает переживание самого себя как действующего начала. Все это делает представление о себе более четким и оформленным. Причем на становление этого представления существенное влияние оказывает опыт общения ребенка с близкими взрослыми.

В исследовании Н.Н. Авдеевой изучалось влияние характера общения со взрослым на качественные особенности образа себя у маленьких детей с разным опытом общения. Предметом исследования было восприятие ребенком своего зеркального отражения. Восприятие зеркального образа традиционно связывается в психологии с изучением самосознания.

Методика исследования Н.Н. Авдеевой заключалась в регистрации поведения ребенка, находящегося перед зеркалом, в различных ситуациях: ситуации с измененной внешностью (ребенку незаметно наносили пятно на лоб или надевали ватную повязку на ухо); ситуации с присутствием близкого взрослого; ситуации с игрушкой, находящейся сзади ребенка, но отраженной в зеркале, и пр. Направленность поведения младенца на самого себя (попытки стереть пятно или снять повязку) свидетельствовала об узнавании себя в зеркале.

Результаты этого исследования выявили яркие различия в восприятии и отношении к своему зеркальному отражению у воспитанников детского дома по сравнению с детьми из семьи. У детей из семьи стойкий интерес к своему зеркальному отражению, сопровождавшийся интенсивными положительными эмоциями, наблюдался уже в конце третьего месяца жизни. В конце второго полугодия семейные дети уже уверенно узнавали себя в зеркале: они охотно играли со своим зеркальным отражением (гримасничали,

строили рожи), использовали зеркало как средство коррекции своего внешнего облика (снимали повязку с головы, пытались стереть пятно со лба).

В отличие от этого, восприятие своего отражения в зеркале у воспитанников дома ребенка вызывало в основном отрицательные экспрессии (настороженность, тревогу, испуг, отворачивание), особенно, когда они находились «один на один» с зеркалом. В этой группе было значительно меньше действий, направленных на себя, и больше направленных на зеркало. Например, увидев в зеркале малыша с повязкой на ухе, дети тянулись не к своей голове, а к зеркалу, как бы пытаясь потрогать повязку.

Все это может свидетельствовать о том, что дефицит личностно-ориентированного отношения, который испытывают дети в домах ребенка, и отсутствие у них положительного эмоционального самоощущения приводят к аморфности и неустойчивости образа себя. Они не узнают себя в зеркале и не интересуются своим отражением, стремятся избежать неприятных и новых впечатлений. В отличие от этого, дети, растущие в семье и имеющие адекватный опыт общения с близкими взрослыми, проявляют стойкий интерес к своему отражению и уже во втором полугодии уверенно узнают себя в зеркале. Положительное самоощущение, которое сформировалось у этих детей в первом полугодии, дает им переживание своей уникальности, значимости для окружающих, ощущение себя как источника разнообразной активности.

Во втором полугодии жизни под влиянием манипулятивной деятельности начинает формироваться переживание ребенком себя как действующего начала не только в общении со взрослым, но и в предметных действиях.

Острое переживание себя как активного, действующего начала наиболее ярко выступает в кризисе первого года, в поведении типа Я сам.

Кризис первого года жизни

К концу первого года жизни самостоятельность ребенка резко возрастает. К этому возрасту он уже встает на ноги и учится самостоятельно ходить. Свобода передвижения приносит ему чувство независимости от взрослого, с которым он был неразрывно связан раньше. Он бегаёт по квартире, залезает во все углы, хватается, бросает и тянет все, что попадется на глаза. Он опрокидывает банки с вареньем, разливает мамины духи, грызет обувь, пробует на вкус бабушкины лекарства. Стремление к независимости нередко выражается в негативном поведении ребенка. Он резко протестует против управления собой и сам пытается управлять близкими взрослыми. Он сам хочет решать, когда и куда пойдет, когда и что будет надевать или во что играть. Если ему отказывают или его не понимают, он может неистово кричать и закатывать настоящие истерики. Годовалый малыш неожиданно для родителей может превратиться из спокойного и покорного существа в капризного, неуправляемого деспота. Это и есть кризис первого года жизни — главное событие, которым отмечен переход от младенчества к раннему возрасту.

Наиболее важным приобретением первого года жизни является способность действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых объектов, которые поставляет взрослый, но и под влиянием всплывающих в памяти образов и представлений. Л.И. Божович дает подобным аффективно заряженным представлениям название *«мотивирующие представления»*, которые и составляют центральное новообразование первого года жизни. Возникают собственные, независимые от взрослого желания ребенка. Если раньше все, что нужно малышу, исходило от взрослого и определялось им, то теперь он сам может хотеть того, что совершенно не связано со взрослым.

Таким образом, в этот период разрывается первичная связь со взрослым и возникает автономность ребенка от взрослого, резко повышающая его собственную активность.

Но эта автономность весьма относительна. Малыш еще ничего не умеет делать сам. Он постоянно нуждается в помощи и поддержке взрослого, даже ходить ему еще трудно самому. Взрослый по-прежнему необходим ему, но теперь уже по-другому. Малышу нужно не только хорошее отношение к нему вообще, а отношение к его конкретным действиям и его успехам. Без оценки и поддержки взрослого он не может ощущать свою самостоятельность и активность. Отсюда повышенная чувствительность годовалых детей к поощрениям и порицаниям, их обидчивость, требования внимания к своим действиям.

Вот что наблюдали взрослые: «Машка стала ужасной проказницей. Все время пытается от меня куда-нибудь уползти. На кухне открывает стол и достает оттуда банки, кастрюли...» «Мы приучаем Вовика кушать с ложки. Сначала ему это не нравилось, а теперь нашел себе новое развлечение – хлопает ладошкой по тарелке, и вся еда разлетается в стороны. Начинаешь ругать его, а он только смеется. Бабушка предлагает снова кормить из бутылки, а я не знаю, что делать».

«Я наблюдаю за собственным внуком. Раньше поддержишь его перед прогулкой и после прогулки, он пописает, и все в порядке. А теперь вижу, что хочет, ежится, а нарочно ужимается. Только натянешь штаны, и тут же потечет. Дочь говорит, чтобы я не мучила ребенка и не психовала сама, а просто надевала бы ему памперсы. Но на них же никаких денег не напасешься! Раньше все приучали к горшку. А теперь что же, не нужен он, что ли?»

Сущность кризиса первого года жизни выражается в стремлении ребенка к примитивной физической самостоятельности. В возрасте от года до полутора лет большинство малышей научаются хорошо стоять на ногах, быстро перемещаться, прибегая при этом к старому проверенному способу движения – ползанию или новому приему прямохождения с опорой. В качестве таковой служат предметы мебели, стены квартиры. За 3–5 минут ребенок легко может перебраться из одного помещения в другое. Его привлекают дверцы, шкафчики, все то, что можно открывать, куда можно забраться самому или просунуть руку, ногу, голову. В период бодрствования малыши развивают бурную познавательную деятельность. Их обуревают жажда новых впечатлений, они всюду суют свой нос.

В этот период любой предмет может представлять определенную угрозу для жизни и здоровья маленьких исследователей: опрокинутый стул, чашка с горячим кофе или чаем, щель в плохо прикрытой двери, кнопки, пуговицы, электрические розетки, шоколадные конфеты, бабушкины таблетки и очки, и т. д., и т. п. Поэтому во многих домах, где есть детишки такого возраста, можно встретить всевозможные приспособления и ухищрения, направленные на обеспечение детской безопасности. Это и замотанные, перевязанные резинками дверцы тумбочек, стеновых и кухонных шкафов, и поднятые на недосягаемую для ребенка высоту вещи (коробки, шкатулки, вазочки, посуда), и заложенные мягкими предметами острые углы мебели. Взрослые стараются не оставлять детей одних вне пределов кроваток или манежей.

Но такие ограничения не устраивают любознательных малышей. Они становятся упрямыми и непослушными, а порой хитрыми. Детям не сидится на одном месте. На руках у взрослых им теперь неинтересно, ведь мир так велик и разнообразен. Ограниченное и оборудованное для игры пространство их мало привлекает. В кроватке, коляске, манеже они не хотят оставаться подолгу, начинают хныкать и капризничать. Окружающие предметы привлекают их гораздо больше, чем резиновые игрушки и погремушки.

Познать свойства и назначение различных вещей – вот основная задача этого возраста. И старые отношения ребенка со взрослыми препятствуют этому. Их вмешательство, посредничество в процессе взаимодействия малыша и окружающего мира, которые были столь необходимы в первые месяцы его жизни, теперь мешают нормальному развитию ребенка. Взрослые перестали быть нужными ежеминутно и ежесекундно, ведь малыши научились многое делать сами. Отсюда и берут начало протестные формы поведения,

которые в обобщенном виде называются кризисом первого года жизни.

Малыши выбирают разные тактики поведения, когда взрослые физически вмешиваются в процесс их взаимодействия с окружающим миром. Это может быть уход или своеобразный побег из-под контроля, отказ от выполнения требования (просьбы) взрослого, называемый негативизмом, всевозможные проказы и недопустимые действия, способные вызвать возмущение и другие бурные эмоциональные реакции со стороны мам, пап, бабушек и дедушек.

Чтобы быстрее избавиться от нежелательных форм поведения детей, взрослые должны постараться как можно быстрее изменить свою позицию и из посредников стать для малышей источником информации, образцом компетентности и умелости. Новой формой взаимодействия ребенка с родителями должно стать речевое общение, а не физическое воздействие. Именно в момент кризиса у малышей формируется потребность в освоении речи как средства управления поведением другого человека. Открыть перед ребенком новый мир языковых знаков и символов – задача семьи. И решена она может быть только во взаимодействии взрослых и детей.

Знакомя малышей с названиями окружающих вещей, демонстрируя их назначение и способы обращения с ними, родители вводят ребенка в предметный мир, развивают его самостоятельность. Малыши не устают много раз повторять одни и те же действия и движения (открывать и закрывать коробочку, нажимать на кнопку, растягивать и отпускать резинку, засовывать пальчик в колечко, раскручивать винтики и т. д. и т. п.). Взрослым нет нужды вмешиваться в этот процесс, достаточно комментировать его и следить, чтобы малыши не причинили себе вреда. Действия с различными веществами (жидкостями, кашками), упругими и твердыми предметами не просто удовлетворяют любопытство детей, а являются необходимым условием их полноценного психического развития. Действовать вместе с ребенком, а не вместо него – вот самый короткий путь к изживанию негативных проявлений кризиса одного года.

Отличительная черта кризиса - возникновение на сравнительно небольшом отрезке времени новых умений, черт характера, особенностей поведения:

- Ребенок приобретает способность самостоятельного передвижения: ползания, затем вертикальная походка. Ходьба дает возможность отделения ребенка от взрослого, превращение ребенка в субъект действия.

- Латентный период становления речи, который длится примерно три месяца. Ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: он узнает, что всякая вещь имеет свое имя, или (вторая формулировка того же самого закона) ребенок открывает связь между знаком и значением, т.е. открывает символизирующую функцию речи, то, что всякую вещь можно обозначить в знаке, в символе. В автономной детской речи мы находим разнообразные формы, типичные для кризиса первого года. Начало этой формы и конец детской речи можно рассматривать как симптомы начала и конца критического возраста. Возникает настоящая речь, и автономная речь исчезает вместе с окончанием критического возраста; хотя особенностью приобретения этих критических возрастов является их переходный характер, но они имеют очень большое генетическое значение: они являются как бы переходным мостом. Без образования автономной речи ребенок никогда не перешел бы от безъязычного к языковому периоду развития.

Аффективные вспышки у ребенка обычно возникают, когда взрослые не понимают его желаний, его слов, его жестов и мимики или понимают, но не выполняют то, что он хочет.

При переходе ко второму году жизни многие дети начинают проявлять непослушание. Оно выражается в том, что ребенок с удивительным упорством начинает повторять те действия, которые взрослые запретили ему выполнять. Причина данного поведения со-

стоит в том, что ребенок начинает активно изучать окружающий мир и получает удовлетворение от производимых им самим эффектов. В то же самое время его желание наталкивается на непонимание и сопротивление взрослых. В ответ на прямое запрещение со стороны взрослого ребенок начинает проявлять упрямство и упорно пытается повторять именно то, что ему запрещается. Это есть форма протеста ребенка против неадекватного поведения взрослого в отношении его. Иногда в ответ на запрет ребенок начинает капризничать, плакать, бросается на пол, ведет себя демонстративно непослушно. Этот онтогенетически первый жизненный кризис есть признак развития ребенка, его готовности перейти на следующий уровень зрелости.

Ребенок и раньше был знаком со словом «нельзя», но в кризисный период оно приобретает особую актуальность. Аффективные реакции при очередном «нельзя» или «нет» могут достигать значительной силы: некоторые дети пронзительно кричат, падают на пол, бьют по нему руками и ногами. Чаще всего появление сильных аффектов у ребенка связано с определенным стилем воспитания в семье. Это или излишнее давление, не допускающее даже небольших проявлений самостоятельности, или непоследовательность в требованиях взрослых, когда сегодня можно, а завтра нельзя, или можно при бабушке, а при папе – ни в коем случае.

Установление новых отношений с ребенком, предоставление ему некоторой самостоятельности, т.е. большей свободы действий в допустимых пределах, наконец, терпение и выдержка близких взрослых смягчают кризис, помогают ребенку избавиться от острых эмоциональных реакций.

- Автономная речь. Главное приобретение переходного периода – своеобразная детская речь, называемая Л.С. Выготским автономной. Она значительно отличается от взрослой речи и по звуковой форме, и по смыслу. Детские слова по своему звучанию иногда напоминают «взрослые», иногда резко отличны от них. Встречаются слова, не похожие на соответствующие слова взрослых (например, «ика» – шкаф, «гилигилица» – карандаш), слова – обрывки слов взрослых («как» – каша, «па» – упала), слова – искажения слов взрослых, сохраняющие их фонетический и ритмический рисунок («тити» – часы, «ниняня» – не надо), звукоподражательные слова («ав-ав» – собака, «му-му» – корова).

Еще более интересны семантические различия. Маленький ребенок вкладывает в слово совсем другой смысл, чем взрослый человек, поскольку у него еще не сложились наши «взрослые» понятия. Для нас слово чаще всего связано с определенной группой предметов, идентичных по какому-то существенному, обычно функциональному признаку. Так, «часы» – вещь, с помощью которой мы определяем время. Это предметное значение имеют все часы, обозначаемые нами одним словом, – и большие, и маленькие, и круглые, и квадратные, и ручные, и стенные с маятником. Ребенок не может так обобщать предметы. У него своя логика, и его слова становятся многозначными и ситуативными.

Ориентация на оценку взрослого является тем качественным преобразованием, которое происходит в кризисный период одного года. Противоречие между стремлением к самостоятельности и зависимостью от взрослого (от его практической помощи и его оценки) составляет суть этого возрастного кризиса. Это противоречие разрешается на следующем этапе развития.

«Младенчество, – по мнению авторитетного исследователя Т. Бауэра, – является решающим периодом познавательного развития – в это время ребенок может многое приобрести, но и многое потерять. Более того, потери этого периода с возрастом восполняются труднее, а приобретения остаются надолго». Таким образом, нужны дополнительные воздействия со стороны воспитывающих ребенка людей и разнообразная сенсорная стимуляция, которую, однако, возможно создать в любой семье, так как она не требует больших материальных затрат. Народная мудрость давно подметила ценность

раннего обучающего влияния; созданы детские игрушки, колыбельные, песенки, потешки, пестушки, прибаутки, в увлекательных и доступных формах побуждающие ребенка совершенствовать свои двигательные, сенсорные и речевые возможности. В отечественной психологии создана научно обоснованная система раннего воспитания детей в семье и в детских учреждениях. Предпринимаются попытки раннего (буквально с первых дней жизни) направленного обучения детей чтению и другим специальным навыкам.

1.2. Познание и поведение в раннем возрасте

Ранний возраст охватывает период от 1 года до 3-х лет. В этот период изменяется социальная ситуация развития ребенка. К началу раннего возраста ребенок, приобретая стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остается связанным со взрослым, ибо нуждается в его практической помощи, оценке и внимании. Это противоречие находит разрешение в новой социальной ситуации развития ребенка, которая представляет собой сотрудничество или совместную деятельность ребенка и взрослого.

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность

В конце первого года жизни ситуация слитности ребенка и взрослого взрывается изнутри. В ней появляются два противоположных, но взаимосвязанных полюса – ребенок и взрослый. К началу раннего возраста ребенок, приобретая стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остается связанным со взрослым и объективно (поскольку ему необходима практическая помощь взрослого) и субъективно (поскольку нуждается в оценке взрослого, его внимании и отношении). Это противоречие находит свое разрешение в новой социальной ситуации развития ребенка, которая представляет собой сотрудничество или совместную деятельность ребенка и взрослого.

Новообразования младенческого возраста приводят к тому, что меняются отношения между ребенком и взрослым, что в свою очередь ведет к формированию новой социальной ситуации развития, которая заключается в возникновении совместной деятельности ребенка и взрослого, а также в том, что данная деятельность становится предметной. Суть совместной деятельности состоит в усвоении общественно выработанных способов употребления предметов, т. е. взрослый учит ребенка правильно пользоваться окружающими предметами, а также объясняет, для чего они нужны и где их надо использовать. Социальная ситуация развития ребенка в этом возрасте выглядит так: «Ребенок – предмет – взрослый». Важным для ребенка является предмет. Убедиться в этом можно, наблюдая за тем, как ребенок играет: он постоянно смотрит на тот предмет, которым увлечен, будь то машинка, стул, кукла, ложка и т.д. Может возникнуть ощущение, что ему ничего больше не требуется и никто не нужен, его внимание сосредоточено только на объекте увлечения. Но это не так, поскольку без взрослого ребенок не может овладеть человеческими способами употребления предметов.

Совместная деятельность становится предметной, потому что мотив этой деятельности заключается в самом предмете и способе его употребления. Общение в этом возрасте приобретает форму организации предметной деятельности. Иными словами, оно происходит в момент объяснения правильности употребления того или иного предмета. Общение развивается интенсивно и становится речевым, потому что овладение предметами с использованием только эмоциональной окраски не может быть эффективным.

Общение ребенка со взрослым начинает опосредствоваться предметами уже во второй половине младенчества. Однако ребенок вычленяет только отдельные предметы и самого взрослого он рассматривает как интересный предмет. Первоначально его

привлекают физические свойства предметов, а не способы действия с ними. Со всеми предметами он действует примерно одинаково, независимо от их назначения и функции. Младенец еще не выделяет способа действия с предметом и его назначения, а взрослый является для него «источником» интересных предметов и ярких впечатлений. Он лишь показывает и дает ребенку различные предметы, а манипулирует с ними младенец по-своему, самостоятельно и независимо от взрослого.

На втором году жизни содержание предметного сотрудничества ребенка со взрослым коренным образом меняется. Содержанием их совместной деятельности становится усвоение общественно-выработанных способов употребления предметов. Предмет используется в качестве орудия по закрепленным в данной культуре правилам и нормам – например, ложкой едят, лопаткой копают, а молотком забивают гвозди. Выявляя в процессе деятельности наиболее важные свойства предмета, ребенок начинает соотносить их с определенными операциями, которые он совершает, при этом открывая, какие операции лучше всего подходят к конкретному предмету. Таким образом, дети учатся пользоваться предметами так, чтобы они не были просто продолжением их руки, но использовались, исходя из логики самого предмета, т.е. из того, что им лучше всего можно делать.

Усвоение назначения предмета не гарантирует, что ребенок станет употреблять его только по назначению, но важно то, что он будет знать, как, когда и где это следует делать. Например, узнав, что карандаши нужны для письма и рисования, ребенок, тем не менее, может катать их по столу или что-нибудь строить из них.

Сначала действие и предмет в понимании ребенка тесно связаны между собой. Примером тому может служить следующий факт: он не может причесаться палочкой или попить из кубика. Но со временем происходит отделение предмета от действия.

Выделяют три фазы развития связи действия с предметом:

- 1) с предметом могут выполняться любые действия;
- 2) предмет употребляется только по назначению;
- 3) свободное употребление предмета возможно, но только в том случае, когда известно его истинное назначение.

Д.Б. Эльконин выделил два направления развития предметной деятельности:

1. Развитие действия от совместного со взрослым до самостоятельного исполнения.

Путь развития действия от совместного к самостоятельному был исследован И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым. Они показали, что сначала ориентация, исполнение и оценка действия находятся в ведении взрослого. Проявляется это, например, в том, что взрослый берет ручки ребенка и производит ими действия. Потом выполняется частичное или совместное действие, т.е. взрослый начинает его, а ребенок продолжает. Затем действие выполняется на основе показа и, наконец, на основе речевого указания.

2. Развитие средств и способов ориентации ребенка в условиях осуществления действия. Она проходит несколько этапов. Первый этап состоит:

- а) в неспецифическом использовании орудий (манипуляция предметами);
- б) использовании предмета, когда еще не сформированы способы его применения, например, ребенок понимает, для чего нужна ложка, но при еде берет ее очень низко;
- в) овладении специфическим способом употребления.

Второй этап наступает, когда ребенок начинает производить действия в неадекватной ситуации. Иными словами, происходит перенос действия с одного предмета на другой, например, ребенок, научившись пить из кружки, пьет из стакана. Отмечается также перенос действия по ситуации, например, научившись обувать ботинки, ребенок старается натянуть их на мячик.

Третий этап сопровождается возникновением игрового действия. Здесь взрослый

не говорит ребенку, что ему делать, как надо играть или употреблять предмет.

Постепенно ребенок начинает соотносить свойства предметов с операциями, т. е. учится определять, что предметом лучше всего можно делать, какие операции больше всего подходят к конкретному предмету.

Этапы формирования таких закреплений были выявлены П.Я. Гальпериным. Он считал, что на первой стадии ребенок варьирует свои действия исходя не из свойств орудия, которым он хочет достать нужный ему предмет, а из свойств самого предмета. Данную стадию он назвал «целенаправленные пробы». На второй стадии – «подстерегание» – ребенок находит эффективный способ действия с предметом и пытается повторить его. На третьей стадии – «стадии навязчивого вмешательства» – он старается воспроизвести эффективный способ воздействия и овладеть им, на четвертой стадии открывает способы регулирования и изменения действия, учитывая условия, в которых его придется выполнять.

Значимыми для психического развития оказываются соотносящие и орудийные действия.

Соотносящие действия состоят в приведении нескольких предметов в определенные пространственные взаимодействия – это, например, складывание пирамидок из колец, использование сборно-разборных игрушек и т.д.

Орудийные действия – это действия, в которых один предмет употребляется при воздействии на другие предметы. Орудийными действиями ребенок овладевает в процессе обучения под руководством взрослого.

Было установлено, что орудийные действия могут являться показателем интеллектуального развития детей, а предметные указывают на степень их обучения, широту контактов со взрослыми.

К концу раннего детства в предметно-орудийной деятельности зарождаются игра и продуктивные виды деятельности.

Своеобразие новой социальной ситуации развития, по словам Д.Б. Эльконина, заключается в том, что теперь ребенок живет не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью. Взрослый делает не вместо него, а совместно с ним. Взрослый становится для ребенка не только источником внимания и доброжелательности, не только «поставщиком» самих предметов, но и образцом человеческих, специфических предметных действий. И хотя на протяжении всего раннего возраста форма общения со взрослым по-прежнему остается ситуативно-деловой, характер делового общения существенно меняется. Такое сотрудничество уже не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов. Теперь необходимы соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность вместе с ним, выполнение одного и того же дела. В ходе такого сотрудничества ребенок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в действиях ребенка, и, главное, новые, адекватные способы действия с предметами. Взрослый теперь не только дает ребенку в руки предмет, но вместе с предметом *«передает» способ действия* с ним.

В таком сотрудничестве общение перестает быть ведущей деятельностью, оно становится средством овладения общественными способами употребления предметов. Ребенком движет деловой мотив, стремление действовать с предметами, а взрослый выступает как условие этого действия, как образец для подражания. Общение со взрослым протекает на фоне практического взаимодействия с предметами.

Новой социальной ситуации развития соответствует и новый тип ведущей деятельности ребенка. Это уже не просто неспецифические манипуляции с вещами, а предметная деятельность, связанная с овладением общественно-выработанными способами действий с предметами. Ранний возраст является периодом наиболее интенсивного усво-

ения способов действий с предметами. К концу этого периода ребенок в основном умеет пользоваться бытовыми предметами и играть с игрушками.

Главные новообразования раннего возраста

Овладение ребенком активной речью является наиболее впечатляющим событием раннего детства. Как правило, переход к активному использованию речи совершается с возраста от 1,5 до 2 лет. Это событие перестраивает не только общение со взрослым (оно становится речевым), но и все психические процессы ребенка – восприятие, внимание, память, мышление. Речь становится не только средством общения, но и средством мышления и овладения своим поведением.

В этот период закладываются основы наглядно-образного и символического мышления. В раннем возрасте становится возможным выполнение простых речевых инструкций взрослого. При этом осуществляется принципиально новый способ регуляции действия. Оно побуждается не врожденными потребностями и не воспринимаемой ситуацией, а речевым знаком. Это открывает дальнейшие возможности овладения своим поведением. Поэтому выполнение речевых инструкций можно рассматривать как первую форму произвольного поведения ребенка.

В раннем возрасте впервые возникает особое отношение ребенка к своему сверстнику. Другой ребенок становится не только «интересным» предметом, но и партнером по общению.

Таким образом, ранний возраст – период интенсивного психического развития ребенка, которое происходит по нескольким линиям. Наиболее важными из них являются:

- развитие предметной деятельности и делового общения со взрослым;
- развитие активной речи ребенка;
- развитие произвольного поведения;
- появление игровых замещений;
- формирование потребности в общении со сверстником;
- развитие самосознания и самостоятельности ребенка.

Однако, несмотря на значительный прогресс в психическом развитии, на протяжении всего раннего возраста ребенок остается существом ситуативным, все действия и все психические процессы которого определяются наглядной ситуацией.

Развитие познавательной сферы ребенка

В этом возрасте развиваются восприятие, мышление, память, речь. Этот процесс характеризуется вербализацией познавательных процессов и возникновением их произвольности.

Развитие восприятия определяется тремя параметрами: перцептивными действиями (целостностью воспринимаемого предмета), сенсорными эталонами (возникновением эталонов ощущений: звуковых, световых, вкусовых, тактильных, обонятельных) и действиями соотнесения. Иначе говоря, процесс восприятия заключается в выделении наиболее характерных для данного предмета или ситуации качеств, признаков, свойств; составлении на их основе определенного образа; соотнесении данных образов-эталонов с предметами окружающего мира. Так ребенок учится делить предметы на классы: куклы, машины, мячи, ложки и т. д.

С года начинает активно развиваться процесс познания окружающего мира. Ребенок в возрасте от одного года до двух лет для выполнения одного и того же действия использует различные варианты, а с полутора до двух лет у него появляется способность

решать проблему путем догадки (инсайта), т.е. ребенок внезапно находит решение данной проблемы, избегая метода проб и ошибок.

Со второго года жизни восприятие ребенка меняется. Научившись воздействовать одним предметом на другой, он оказывается способным предвидеть исход ситуации, например, возможность протаскивания шарика через отверстие, перемещения одного предмета при помощи другого и т.д. Ребенок может различать такие формы, как круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник; цвета – красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый. Среди всех психических процессов главная роль в раннем возрасте принадлежит восприятию. Поведение и сознание детей этого возраста целиком определяются восприятием. Так, память в раннем возрасте существует в форме узнавания, т.е. восприятия знакомых предметов. Мышление ребенка до 3 лет носит преимущественно непосредственный характер – ребенок устанавливает связи между воспринимаемыми предметами. Он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Все переживания ребенка также сосредоточены на воспринимаемых предметах и явлениях. По словам Л.С. Выготского, «...все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия ... ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия». Это ставит восприятие в чрезвычайно благоприятные условия развития.

Несмотря на то, что к концу младенческого возраста у ребенка складываются перцептивные образы, и он легко узнает окружающие знакомые предметы и людей, восприятие остается крайне несовершенным. Годовалый ребенок не способен последовательно и систематически рассматривать предмет. Как правило, он выхватывает какой-либо один признак и реагирует только на него, по нему он и опознает различные предметы.

Зрительные ориентировочные действия, при помощи которых ребенок воспринимает предметы, сложились в процессе хватания и манипулирования, что во многом определяет существующие у ребенка зрительные образы. Поскольку действия направлены на такие свойства предметов, как форма и величина, именно эти признаки являются главными для ребенка. Цвет в начале раннего детства не имеет никакого значения для узнавания предметов. Малыш совершенно одинаково узнает окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в самые необычные цвета. Он ориентируется только на форму, на общий контур изображений. Это вовсе не значит, что ребенок не различает цвета. Напомним, что различение и предпочтение определенных цветов есть уже в первые месяцы жизни. Однако цвет еще не стал признаком, характеризующим предмет, и не определяет его узнавание.

Развитие восприятия в раннем возрасте происходит в рамках предметной деятельности и в связи с овладением новыми действиями. Особое значение имеют действия, которые называют *соотносящими*. В этих действиях младенец еще не учитывает свойств предметов – не выбирает и не подбирает нужные предметы в соответствии с их формой и величиной, не пытается расположить их в определенном порядке. Соотносящие действия, которые начинают усваиваться в раннем возрасте, уже требуют такого учета. Характерно, что большинство игрушек, предназначенных для детей раннего возраста (пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрешки), предполагают именно соотносящие действия. Когда ребенок пытается осуществить такое действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с их формой, размером, цветом, чтобы придать им взаимное положение в пространстве. Так, чтобы сложить пирамидку, нужно учитывать соотношение колец по величине. При сборке матрешки нужно подбирать половинки одинаковой величины и совершать действия в определенном порядке – сначала собрать самую маленькую, а потом вложить ее в большую.

Эти действия должны регулироваться и направляться тем результатом, который

нужно получить – готовую пирамидку или матрешку. Но ребенок еще не может представить готовый результат и подчинять ему свои действия. Для этого необходима помощь взрослого, своего рода обучение. Соотносящие действия могут выполняться разными способами, в зависимости от того, как учит им взрослый. Если ребенок просто подражает взрослому, т.е. выполняет те же действия с теми же предметами, он может получить результат только в присутствии и при непосредственном показе взрослого. Поэтому важно, чтобы ребенок научился сам выделять нужные свойства предметов, чтобы он сам подбирал и соединял части в необходимом порядке. Первоначально малыш может выполнять эти действия только через практические пробы, потому что он еще не умеет зрительно сравнивать величину и форму предметов. Например, прикладывая нижнюю половинку матрешки к верхней, он обнаруживает, что она не подходит, и начинает пробовать другую. Иногда он пытается добиться результата силой – втиснуть неподходящие части, но вскоре убеждается в несостоятельности этих попыток и переходит к примериванию и опробованию разных частей, пока не найдет нужную деталь.

От внешних ориентировочных действий малыш переходит к зрительному соотношению свойств предметов. Формируется новый тип зрительного восприятия, когда свойство одного предмета превращается в образец, мерку для измерения свойств других. Например, величина одного кольца пирамидки становится меркой для остальных. Эта способность проявляется в том, что ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зрительной ориентировке – он подбирает нужные детали на глаз и выполняет правильное действие сразу, без предварительных практических проб.

В 2–2,5 года для ребенка становится доступным зрительный подбор по образцу, когда из двух предметов разной формы или величины он может по просьбе взрослого подобрать такой, как образец. Следует подчеркнуть, что зрительный выбор по образцу – гораздо более сложная задача, чем простое узнавание или примеривание. Причем сначала дети выбирают предметы одинаковые по форме, потом по величине и лишь потом – по цвету. Это значит, что новые действия восприятия формируются первоначально для тех свойств, которые непосредственно задействованы в практических предметных действиях, и лишь затем переносятся на другие, менее существенные свойства. Показательно, что дети раннего возраста не в состоянии правильно выбрать по образцу, если им предлагают не два, а несколько предметов или если предметы имеют сложную форму и состоят из многих частей.

Восприятие в раннем возрасте тесно связано с предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину или цвет предмета, если это необходимо для выполнения нужного и доступного действия. В других случаях восприятие может оказаться весьма расплывчатым и неточным. Более того, ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств, если их учет требуется для выполнения слишком сложного для него действия. Так, начиная рисовать, ребенок как бы не замечает цвет изображения и пользуется любыми карандашами, или, выполняя постройку по образцу, он берет кубики любого цвета, хотя уже умеет различать основные цвета.

На третьем году жизни появляются постоянные образцы для сравнения – это хорошо знакомые ребенку предметы, имеющие ярко выраженную форму. Такими образцами могут быть не только реально воспринимаемые предметы, но и представления о них. Например, предметы треугольной формы ребенок определяет «как домик», а круглые предметы «как мячик». Это говорит о том, что у ребенка уже существуют представления о свойствах вещей и эти представления закреплены за конкретными предметами. Формирование представлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой. Для обогащения представлений ребенка о свойствах предметов необходимо, чтобы он знакомился с раз-

нообразными характеристиками и признаками вещей в конкретных практических действиях. Богатая и разнообразная сенсорная среда, с которой малыш активно действует, является важнейшей предпосылкой становления внутреннего плана действия и умственного развития.

Благодаря развитию восприятия к концу раннего возраста у ребенка начинает складываться мыслительная деятельность. Это выражается в появлении способности к обобщению, переносу полученного опыта из первоначальных условий в новые, в установлении связи между предметами путем экспериментирования, запоминании их и использовании при решении проблем. Полугодовалый ребенок может прогнозировать и указывать направление движения объекта, место расположения знакомого предмета, преодолевать препятствия на пути достижения желаемой цели. А после полутора лет появляется реакция выбора объекта по наиболее ярким и простым признакам: форме и цвету.

К началу раннего возраста у ребенка есть отдельные действия, которые можно считать проявлениями *мышления*. Это действия, в которых ребенок обнаруживает связь между отдельными предметами или явлениями – например, подтягивает веревочку, чтобы приблизить к себе игрушку. Но подобные догадки возникают только в тех случаях, когда предметы уже связаны между собой (игрушка уже привязана к веревочке). В раннем возрасте он уже связывает между собой предметы, которые объективно и зрительно разъединены, – он связывает и соединяет их в своих практических действиях. Это уже знакомые нам соотносящие и орудийные действия. Само по себе их усвоение не требует особой самостоятельной работы мышления – взрослые дают образцы нужных действий и показывают способы использования орудий. Но в процессе их усвоения ребенок начинает ориентироваться не просто на отдельные вещи, но на связь между предметами, что в дальнейшем способствует установлению таких связей в новых условиях при самостоятельном решении практических задач. Переход от использования готовых связей, показанных взрослым, к их самостоятельному установлению – важный шаг в развитии мышления.

Сначала установление таких связей происходит путем практических проб. Он пробует разные способы открывания коробочки, доставания привлекательной игрушки или получения новых впечатлений и в результате своих проб случайно получает эффект. Например, невзначай нажав на соску от бутылочки с водой, он обнаруживает брызжащую струю или, сдвинув крышку коробочки-пенала, открывает ее и достает спрятанный предмет. Мышление ребенка, которое осуществляется в форме внешних ориентировочных действий, называют наглядно-действенным. Именно эта форма мышления характерна для детей раннего возраста. Малыши активно используют наглядно-действенное мышление для обнаружения и открытия самых разнообразных связей вещей и явлений окружающего их предметного мира.

Внешние, практические ориентировочные действия служат основой и исходным пунктом для формирования всех форм мышления. Настойчивое воспроизведение одних и тех же простых действий и получение ожидаемого эффекта (открывание и закрывание коробочек, извлечение звуков из звучащих игрушек, сравнение разных предметов, перенос действия одних предметов на другие и пр.) дают малышу чрезвычайно важный чувственный опыт, который ложится в основу более сложных, внутренних форм мышления. Конечно, этот опыт не отрефлексирован, не осознан, он пока полностью включен в ткань непосредственного, конкретного действия, но важно, что предметы выступают здесь не со стороны своих практически-потребительских функций, а со стороны своих абстрактных, общих свойств, вычленения существенных и функциональных признаков, которые открывает и познает ребенок. Такое познание захватывает малыша и приносит ему новые эмо-

ции — интерес, любопытство, удивление, радость открытия. Познавательная активность и развитие мышления в раннем возрасте проявляются не только и не столько в успешности решения практических задач, но прежде всего в эмоциональной вовлеченности в такое экспериментирование, настойчивости и удовольствии, которое получает ребенок от своей исследовательской деятельности.

Повторение и воспроизведение исследовательских действий приводит к тому, что на их основе складываются внутренние психические действия. Уже в пределах раннего возраста у ребенка появляются действия, которые он совершает в уме, без внешних проб. Например, употребив палку для доставания какого-либо предмета, лежащего на высокой полке, ребенок догадывается применить ее для того, чтобы достать мячик, закатившийся под диван. В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме, или элементарная форма внутреннего действия, где ребенок манипулирует не с реальными предметами, а с их образами, представлениями о предметах и способах их употребления. Мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называют наглядно-образным. В раннем возрасте этот вид мышления только зарождается и распространяется на весьма ограниченный круг решения задач. Задачи более сложные малыш решить не может или решает их в наглядно-действенном плане.

Большое место в развитии мышления детей раннего возраста занимает развитие обобщений — мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками.

Обобщение предметов по их функции первоначально происходит, главным образом, в процессе овладения орудийными действиями. Во-первых, эти действия являются значительно более определенными и постоянными, чем все другие виды действий, поэтому они легче выделяются и фиксируются в сознании ребенка. Во-вторых, предметы-орудия становятся первыми носителями детских обобщений — усвоив способ действия с тем или иным предметом (ложкой, палкой, карандашом), ребенок пытается использовать это орудие в разнообразных ситуациях, выделяя его обобщенное значение. В-третьих, в орудийных операциях гораздо рельефнее выражена связь между различными предметами, а именно связь орудия с предметами, на которые направлено его действие. Тем самым создаются благоприятные предпосылки для выделения этой связи и ориентировки на нее.

Мышление, как внутренняя психическая функция, вначале отстает от практической деятельности ребенка. В раннем возрасте оно существует и развивается внутри этой практической деятельности: ребенок «мыслит», действуя одним предметом на другой, соотнося размеры и свойства разных предметов, устанавливая последовательность предметных действий и формируя образ своих действий.

Овладение предметными действиями оказывает решающее влияние на формирование обобщений. Как известно, обобщение предметов обычно происходит по их функциональному значению, а не по внешним, физическим признакам. Например, чашка — это предмет, из которого можно пить, независимо от ее цвета, размера, формы, веса и пр. Но именно эти чисто физические признаки являются более очевидными для ребенка при непосредственном восприятии и поэтому именно они являются первым основанием для классификации и обобщения предметов.

В исследовании Н.Х. Швачкина изучались первые обобщения детей по присущим игрушкам свойствам и признакам. Работа проводилась двумя способами. При первом способе детям давали игрушки и указывали их названия. После того как дети узнавали игрушки по их названиям, в эксперимент вводились такие же игрушки, но другого цвета и размера. При этом выяснялось, сумеют ли дети перенести (обобщить) названия первых игрушек на другие, отличающиеся только несущественными признаками.

При другом способе детям предлагался комплект игрушек, и они усваивали не

только их названия, но и их назначение путем овладения действиями с ними. Так, совком они насыпали песок, ведром зачерпывали воду и т.д. После того как названия и способы действий с предметами усваивались, в игру также вводились такие же игрушки, но другого цвета или размера, и также выяснялась возможность обобщения.

Оказалось, что вначале большинство детей после ознакомления с игрушками не смогли перенести названия на игрушки, окрашенные в другие цвета: красное и зеленое или большое и маленькое ведро были для них разными предметами. Но после того, как эти игрушки включались в практические действия, дети без труда производили обобщение и могли абстрагироваться от несущественных различий предметов. Н.Х. Швачкин указывает на то, что быстрое абстрагирование от случайных признаков имело место только там, где дети в процессе игры применяли предметы в качестве орудий своей деятельности. В таком быстром абстрагировании от случайных признаков и в выделении способа действия в качестве основного и существенного признака и заключается основное преимущество второго способа формирования обобщений.

На основе исследования Н.Х. Швачкина можно выделить три основные ступени в развитии обобщения у детей в возрасте от года до 2,5 лет.

Для первой ступени характерны ранние наглядные обобщения, при которых предметы группируются по наиболее ярким, выделяющимся признакам (чаще всего цвет или размер). На этой стадии ребенок еще не владеет предметными действиями.

В дальнейшем, на второй ступени, ребенок на основе своих действий начинает выделять отдельные предметы, объединяя их зрительные и осязательные образы в единое представление. При этом все признаки предметов (и случайные, и существенные) для него равнозначны, ребенок не отделяет еще основные, устойчивые признаки от вторичных, изменчивых.

На третьей ступени начинают формироваться общие понятия. Ребенок вычленяет из всех признаков предметов существенные и постоянные, к которым относятся, прежде всего, общественная функция предмета и способ действия с ним.

Таким образом, при усвоении предметных действий, главным образом орудийных, в предметах выделяются наиболее общие и постоянные признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий.

С.Л. Новоселова предлагает термин «функционально-предметное образование», который отражает жесткую связь между действием и предметом как средством (орудием) его осуществления. Эта жесткая связь имеет два плана – внешний и внутренний. Во внешнем плане она представлена способом действия посредством предмета, т.е. орудийным действием. Во внутреннем плане фиксируется связь между орудием и результатом деятельности ребенка; функционально-предметное образование, будучи отраженным в сознании ребенка, обуславливает появление качественно нового уровня обобщения. Не только функционально-предметное образование становится носителем общественного опыта, но и сам предмет, с которым действует ребенок. За каждым предметом закрепляется специализированный, общественно-выработанный способ его использования (ложкой – едят, расческой – причесываются, лопаткой – копают и пр.). Предмет как бы воплощает в себе возможность определенного действия с ним или посредством его. Это означает, что предмет, неразрывно связанный с отраженной в нем функцией, может стать и становится знаком определенного рода действий или системы действий. На этом новом, качественно более высоком уровне возникает обобщение опыта в функционально-знаковой форме.

Следует подчеркнуть, что смена уровней обобщения опыта предметной деятельности происходит в соответствии с развитием этой деятельности. От качества предметной деятельности ребенка и от степени овладения орудийными действиями зависит и воз-

никновение качественно новых уровней ее обобщения.

Уровень развития мышления и обобщения ребенка определяется не только его предметными действиями, но и развитием его *речи*.

Овладение речью, которое происходит в раннем возрасте, производит целую революцию в психической жизни ребенка. Речь перестраивает все психические процессы: восприятие, мышление, память, чувства, желания и т.д. Овладение речью позволяет ребенку управлять собой и своим поведением, думать и фантазировать, строить воображаемую ситуацию и осознавать свои действия. Столь магическим действием речь обладает в силу того, что она освобождает ребенка от ситуационной связанности и позволяет строить свой внутренний мир. В отличие от любого другого сигнала или любой вокализации, слово – это знак, который всегда несет в себе общечеловеческое значение, включающее не просто конкретный предмет, но мысль, образ, понятия. Овладевая языком, ребенок овладевает знаковой системой, которая становится мощным орудием мышления, управления собой и, конечно, общения.

Ребенок овладевает речью в общении со взрослыми. Первоначальная функция речи – коммуникативная. Речь – это, прежде всего, средство общения, средство высказывания и понимания. Общение, основанное на передаче мысли и переживаний, непременно требует адекватной системы средств, которой и является речь. Для того, чтобы передать какое-то содержание другому, нет иного пути, кроме отнесения этого содержания к известному обоим классу или к известной группе явлений. А это предполагает уже не просто говорение, но обязательно обобщение. Оказывается, что общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения.

Развитие речи неразрывно связано с развитием мышления ребенка. На первом году его жизни мышление и речь развиваются независимо друг от друга – мышление существует в форме манипуляций с предметами и предметных действий, а речь – форме лепетного говорения, эмоциональных возгласов, обращенных жестов. Но в раннем возрасте (около 2 лет) линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор отдельно, пересекаются, совпадают.

Годовалый ребенок реагирует на слова как на ситуацию в целом. Слово оказывается связанным с обстановкой, а не с представляющим ее предметом. Ребенок внимательно наблюдает за мимикой, жестами говорящего взрослого, улавливая по ним смысл того, что говорится.

С 11 месяцев начинается переход от дофонемной речи к фонемной и становление фонематического слуха, который заканчивается к двум годам, когда ребенок может различать слова, отличающиеся друг от друга одной фонемой. Переход от дофонемной к фонемной речи продолжается 3 года и заканчивается на четвертом году жизни. В 3 года ребенок научается правильно применять падежи, начинает пользоваться сначала однословными предложениями, затем, в возрасте от 1,5 до 2,5 лет, может комбинировать слова, объединяя их в двух-трехсловные фразы или предложения из двух слов, где есть и подлежащее и сказуемое. Потом благодаря развитию грамматической структуры речи он овладевает всеми падежами и способен с помощью служебных слов строить сложные предложения. В это же время возникает сознательный контроль за правильностью произношения речевых высказываний.

После 1,5 лет отмечается активность самостоятельной речи и речевого общения. Ребенок начинает сам спрашивать названия интересующих его предметов или явлений. Вначале он пользуется языком жестов, мимики и пантомимики или указующим жестом, а потом к жесту добавляется вопрос, выраженный в словесной форме. Ребенок научается при помощи речи управлять поведением других людей. Но ребенок в возрасте от 2,5 до 3 лет не может следовать инструкциям взрослых, особенно тогда, когда надо выбирать

одно действие из нескольких; он сумеет сделать данный выбор только ближе к 4 годам.

В течение второго года жизни ребенок начинает усваивать словесное обозначение окружающих предметов, а затем имен взрослых, названия игрушек и только потом – частей тела, т.е. существительных, а к двум годам при нормальном развитии понимает значение практически всех слов, относящихся к окружающей действительности. Этому способствует развитие семантической функции детской речи, т.е. определение смысла слова, его дифференциация, уточнение и присвоение словам обобщенных значений, которые с ними связываются в языке.

К 2 годам дети имеют четкое представление о назначении окружающих их предметов домашнего обихода и личной гигиены. Они понимают общие вопросы, требующие ответа типа «да» или «нет».

Около 3 лет ребенок начинает внимательно слушать, о чем говорят взрослые, любит, когда ему читают рассказы, сказки, стихи.

До 1,5 лет ребенок усваивает от 30 до 100 слов, но употребляет их редко. К 2 годам он знает 300 слов, а к 3 – 1200–1500 слов.

В развитии речи были выделены следующие этапы:

- 1) слоги (вместо слов);
- 2) слова-предложения;
- 3) двухсловные предложения (например, «мама сюда»);
- 4) предложения из трех или более слов;
- 5) правильная речь (грамматически согласованные предложения).

Основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста таковы.

- Пассивная речь в развитии опережает активную.
- Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название.
- На границе 2-го и 3-го года жизни ребенок как бы интуитивно «открывает», что слова в предложении связаны между собой.
- Происходит переход от многозначности детских слов к первым функциональным обобщениям, построенным на основе практических действий.
- Фонематический слух опережает развитие артикуляции. Ребенок сначала научается правильно слушать речь, а затем правильно говорить.
- Осуществляется овладение синтаксическим строем языка.
- Развиваются функции речи, происходит переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) функции речи.

К двум годам у ребенка развивается оперативная *память*. Ему доступны легкие логические и тематические игры, он может составлять план действий на короткий промежуток времени, не забывает цель, поставленную несколько минут назад.

До года ребенок уже может называть вещи своими именами. Он имеет богатый опыт познания окружающего мира, у него сложилось представление о родителях, пище, об окружающей обстановке, игрушках. И все же из множества качеств, заключенных в слове как в понятии, ребенок сначала усваивает только отдельные свойства, характерные для того предмета, с которым первоначально это слово оказалось связанным в его восприятии.

Развитие речи в раннем возрасте

Овладение речью – одна из самых сложных и таинственных проблем детской психологии. Далеко не все ее загадки разгаданы. Остается непонятным, как маленький ребенок, не умеющий ни на чем сосредоточиться, не владеющий интеллектуальными операциями, всего за 1–2 года практически в совершенстве овладевает столь сложной

знаковой системой, как язык.

На втором полугодии жизни речь заменяют другие, невербальные средства – эмоциональные выражения, мимика, а затем жесты, позы, локомоции, вокализации. На третьем году жизни ребенок в основном усваивает человеческий язык и начинает общаться с помощью речи. Между этими двумя периодами существует удивительный этап, когда ребенок начинает говорить, но не на нашем, а на каком-то своем языке. Этот этап в детской психологии называют этапом автономной детской речи.

Первым, кто описал автономную детскую речь, понял и оценил ее огромное значение, был, как это ни странно, Ч. Дарвин. Он прямо не занимался вопросами детского развития, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, что прежде чем использовать общепринятую речь, ребенок говорит на своеобразном языке, весьма отдаленно напоминающем язык взрослых. Этот детский язык отличается от языка взрослого, во-первых, фонетикой (звучанием слов), а во-вторых, своей смысловой стороной, т. е. значением слов.

Звуковой состав первых слов ребенка резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь с артикуляционной и фонетической стороны не совпадает с речью взрослых. Иногда это совершенно не похожие на слова взрослых звуко сочетания (например, «адика», «ика», «гилига»), иногда обломки наших слов («па» – упала; «бо-бо» – больно; «ка» – каша и пр.), иногда сильно искаженные слова взрослых, но сохраняющие их ритмический рисунок (например, «тити» – часы, «ниняня» – не надо, «абаля» – яблоко). Но во всех случаях это не воспроизведение слов взрослого, а изобретение своих собственных звуко сочетаний. Напомним, что в лепетном говорении младенца встречаются практически все звуки и звуко сочетания родного языка, поэтому говорить о непригодности артикуляционного аппарата ребенка к произнесению человеческих слов нельзя. Здесь мы сталкиваемся скорее с порождением своих собственных слов, чем с несовершенным воспроизведением слов взрослого. Доказательством этого является другая особенность детских слов – *своеобразие их значения*.

Ч. Дарвин впервые обратил внимание на то, что слова автономной детской речи отличаются от наших слов по своему значению.

Приведем его известный пример, часто цитируемый для иллюстрации этого феномена.

Мальчик, однажды увидя утку, плавающую в пруду, стал называть ее «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую в воде. Затем мальчик стал называть теми же звуками молоко, пролитое на столе, лужу, всякую жидкость в стакане и даже молоко в бутылочке. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие, круглые блестящие предметы (пуговицы, медали, монеты) стали называться «уа».

Примеров автономных детских слов множество. Так, детское слово «пу-фу» может означать йод, ранку, горячую кашу, сигарету, от которой идет дым, огонь, сам процесс тушения и многое другое, где нужно дуть. Слово «кх» может означать кошку, мех, волосы, шапку, шубу и многое другое, что связано с ощущением мягкости и пушистости. С точки зрения взрослого, в этих вещах нет ничего общего. Для взрослого этот признак мягкости и пушистости совершенно не важен, а для малыша он может быть главным, потому что в своих первых обобщениях он руководствуется, прежде всего, непосредственным ощущением и своим собственным, неповторимым опытом. Интересно, что предметы могут называться одним словом по самым различным признакам.

У одной девочки (1 год 3 месяца) слово «ка» имело 11 значений, которые постоянно расширялись. Сначала (в 11 месяцев) этим словом она назвала желтый камень, с которым играла, затем этим словом она назвала желтое мыло, потом камни любого цвета.

В 1 год она назвала словом «ка» кашу, потом куски сахара, потом все сладкое, кисель, варенье, потом катушку, карандаш, мыльницу с мылом и пр. Можно видеть, что одни предметы входят в состав значения слова по одному признаку, другие – по-другому. Например, желтое мыло вошло по признаку цвета, кисель – по признаку сладкого, а катушка и карандаш – по звуковому сходству. Все эти значения образуют набор предметов, которые обозначаются одним словом «ка».

Ни одно из слов детской речи не может быть адекватно переведено на наш язык, потому что дети видят и обозначают предметы совершенно по-другому. Интересно, что те же дети прекрасно понимают значения всех взрослых слов: они легко отличают кошку от маминых волос или бутылочку с йодом от сигареты. Но они продолжают говорить «кх» или «пу-фу» вовсе не из каприза, а потому что их слова имеют другое значение.

Из этих двух особенностей автономной детской речи вытекает третья, связанная с ее использованием. Если эта речь непохожа на обычную ни по своему звучанию, ни по своему значению, то понять ее может только тот, кто хорошо знает ребенка, кто может разгадать его шифр. Ни один посторонний человек не может догадаться, что означает «уа» или «пу-фу». Но близкие люди без труда понимают малыша, потому что они ориентируются не только на его слова, но и на ту ситуацию, в которой находится ребенок. Например, если ребенок кричит «уа» на прогулке, значит, он хочет подойти к пруду, а если он говорит то же «уа» в комнате, это означает его желание играть с пуговицами. Общение с детьми в этот период возможно только по поводу конкретной ситуации (поэтому оно и называется ситуативным). Слово может обозначать только тот предмет, который ребенок непосредственно воспринимает. Если предмет находится перед глазами, то сразу понятно, о чем идет «речь». Но понять значение этих слов, когда они оторваны от ситуации, невозможно. Если наши слова могут замещать ситуацию, то слова автономной детской речи не несут этой функции. Они используются для того, чтобы выделить что-то важное в конкретной ситуации. Они имеют указательную функцию, функцию наименования, но не имеют функции значащей или сигнификативной. Слова ребенка не могут замещать отсутствующие предметы, но могут в наглядной ситуации указать на ее отдельные стороны и дать им названия.

Своеобразие автономной детской речи отражает особенности мышления ребенка на этом переходном этапе развития. На стадии детской речи не существует еще возможности словесного мышления, оторванного от наглядной ситуации. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок еще не может. Хотя его мышление приобретает какие-то начальные черты речевого, оно еще не может быть оторвано от наглядного. Слова ребенка отражают лишь непосредственное отношение вещей.

Первые детские слова обозначают почти все или очень многое, они приложимы к любому предмету. Их значение крайне неустойчиво – оно скользит по окружающим предметам, вбирая в себя все новые. Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова.

Период автономной детской речи есть в развитии каждого ребенка. В этот период нельзя сказать, есть у ребенка речь или нет, потому что у него нет речи во взрослом смысле слова и в то же время он уже говорит. Следующий этап развития речи ребенка знаменуется появлением его первых настоящих слов.

Примерно во второй половине 2-го года в жизни ребенка происходит чрезвычайное событие – он начинает говорить.

Первые слова возникают в общении со взрослым. Но «речепорождающая» ситуация взаимодействия взрослого с ребенком не может сводиться к прямому копированию речевых звуков, а должна представлять их предметное сотрудничество. Мы уже говорили, что слово – это прежде всего знак, т.е. заместитель другого предмета. Значит, за каждым

словом должно стоять то, что оно обозначает, т.е. его значение. Если такого предмета нет, если мать и ребенок до 1,5 лет ограничиваются проявлениями взаимной любви, первые слова могут не появиться, как бы много мать ни разговаривала с ребенком и как бы хорошо он ни воспроизводил ее слова. В том случае, если ребенок увлеченно играет с предметами, но предпочитает это делать в одиночестве, появление активных слов у ребенка также задерживается: у него не возникает потребности назвать предмет, обратиться к кому-либо с просьбой или выразить свои впечатления. Потребность и необходимость говорить предполагают два главных условия: потребность в общении со взрослым и потребность в предмете, который нужно назвать. Ни то, ни другое в отдельности к слову еще не ведет. И только ситуация предметного сотрудничества ребенка со взрослым создает необходимость назвать предмет и, значит, произнести свое слово.

В таком предметном сотрудничестве взрослый ставит перед ребенком речевую задачу, которая требует перестройки всего его поведения: чтобы быть понятым, он должен произнести совершенно определенное слово. А это значит, что он должен отвернуться от желанного предмета, обратиться к взрослому, выделить произносимое им слово и употребить этот искусственный знак социально-исторической природы (каким всегда является слово) для воздействия на окружающих.

Процесс порождения первых слов ребенка исследовался М.Г. Елагиной. Суть ее экспериментальной ситуации заключалась в том, чтобы вызвать у ребенка активное использование определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения со взрослым.

Взрослый некоторое время действовал с предметами (матрешкой, курочкой, яйчком) перед глазами ребенка и отчетливо называл этот предмет. В какой-то момент взрослый прерывал игру и помещал предмет в такое положение, в котором ребенок видел, но не мог достать желанный предмет. Возникла затруднительная для ребенка ситуация. Взрослый, находившийся рядом, давал предмет ребенку лишь в том случае, если тот обращался к нему за помощью словами и называл предмет соответствующим словом. Если просьба осуществлялась другими средствами (лепетное говорение, автономные слова, выразительные жесты и пр.), взрослый отчетливо называл предмет, но не давал его. Взрослый поступал так до тех пор, пока ребенок, обращаясь к взрослому, либо правильно называл предмет, либо отказывался от общения.

Из 33 детей от 13 до 19 месяцев 27 научились в этой экспериментальной ситуации правильно называть предметы.

Особый интерес в этой работе представляет сам процесс, в результате которого дети переходили к адекватному употреблению слова. На основе фиксации поведения детей и их зрительных реакций М.Г. Елагина выделила три основных периода, каждый из которых имеет свой смысловой центр для ребенка.

На первом этапе таким центром является предмет. Ребенок непосредственно тянется к нему, сопровождая свои бесполезные попытки мимическими и интонационно-выразительными движениями, носящими характер воздействия на взрослого. В некоторых случаях эти проявления перерастали в выражения гнева, неудовольствия и даже в плач. Однако у большинства детей центр внимания постепенно сдвигался на взрослого.

На втором этапе главным компонентом ситуации становится взрослый. Сначала ребенок переводил свой взгляд с предмета на взрослого и обратно, а потом останавливался глазами на взрослом. Обращаясь к взрослому, ребенок опробовал разнообразные речевые и неречевые средства. Вместо непосредственных попыток достать предмет появлялись указательные жесты, активное лепетное говорение (дай-дай-дай) и другие способы воздействия на взрослого. В одних случаях дети переходили к эмоциональному воздействию на взрослого (прижимались, ласкались, поглаживали его), в других, наоборот,

отворачивались, закрывали глаза. Эти разные по внешнему виду проявления были одинаковы по своей функции: вывести взрослого из состояния нейтралитета и обратить его внимание на свои попытки. Однако тактика взрослого оставалась той же: он произносил нужное слово и ожидал услышать его от ребенка.

В результате этого на третьем этапе центром ситуации становится именно слово. Ребенок начинал не просто смотреть на взрослого, но сосредоточивался на его губах, присматривался к артикуляции. Появлялись первые попытки произнести слово. В этих попытках ребенок строил артикуляционный образ слова. В конце этого этапа ребенок более или менее правильно произносил требуемое слово и получал желанный предмет.

М.Г. Елагина отмечает очень интересный факт: назвав предмет и получив его, дети не уходили от взрослого, а вызывали его на повторение ситуации. Одни из них возвращали предмет взрослому, другие сами пытались поставить игрушку туда, где она стояла, третьи только прикасались к предмету, как бы обозначая факт его получения. Дети теряли интерес к игрушке и с удовольствием повторяли правильно получившееся слово. Они как бы открывали для себя звуковую форму слова, и именно слово, а не игрушка, становилось предметом их деятельности.

По-видимому, именно звуковая сторона языка в 1,5–2 года становится предметом деятельности ребенка. Педагоги подметили, что маленькие дети любят произносить какое-либо слово, часто искаженное и ничего не значащее, только потому, что им нравится его звучание.

Конец второго года жизни знаменует новый этап в развитии речи ребенка. Основным его содержанием является усвоение *грамматической структуры* предложения. Быстро и значительно возрастает запас слов, достигая к концу третьего года 1000–1500 слов. В словарном запасе встречаются почти все части речи.

Третий год жизни характеризуется резко возрастающей речевой активностью ребенка. Это возрастание происходит по нескольким линиям.

Во-первых, расширяется круг речевого общения ребенка. Он много говорит уже не только с близкими взрослыми, но и с другими, малознакомыми людьми; с помощью речи он начинает обращаться и к сверстникам. Ребенок обращается к взрослым по разным поводам: просит, указывает, называет, требует, сообщает, жалуется и пр. Но речь как средство общения в раннем детстве, как правило, непосредственно связана с практической деятельностью детей в наглядной ситуации. Это придает речи форму диалога, т.е. прямых ответов на вопросы взрослых или вопросов и обращений к ним. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослым, которая еще не отделена от конкретной ситуации взаимодействия.

Во-вторых, резко повышается речевая активность во время игр и самостоятельной деятельности ребенка. Собственная речь ребенка часто сопровождает его предметные действия. Например, ребенок констатирует падение или перемещение игрушек («мишка упал», «мячик укатился»), комментирует свои действия с кубиками («домик большой не сломается»), подгоняет лошадку («скорей поехали») и пр. Эта речь на первый взгляд не обращена никому, она просто фиксирует действия ребенка. Однако такая речевая фиксация имеет огромное значение для формирования вербального мышления ребенка.

В-третьих, значительно возрастает интерес детей к речи взрослых. Дети уже могут слушать и понимать не только обращенную к ним речь, но и прислушиваются к словам, которые к ним не обращены. На третьем году жизни ребенок уже понимает содержание простых сказок и стихов и любит слушать их в исполнении взрослых. Малыши легко запоминают небольшие стихотворения и сказки и воспроизводят их с большой точностью. Они уже пытаются рассказать взрослым о своих впечатлениях и предметах, которые отсутствуют в непосредственной близости. Это значит, что речь начинает отделяться

от наглядной ситуации и становится самостоятельным средством общения и мышления ребенка.

Все эти достижения становятся возможными благодаря тому, что ребенок осваивает грамматическую форму речи, которая позволяет связывать между собой отдельные слова независимо от реального положения тех вещей, которые они обозначают. Если на этапе автономной детской речи слова ребенка могут отражать только наглядно воспринимаемое положение вещей, то с развитием грамматической структуры речь ребенка все более отделяется от наглядной ситуации. Вначале то или иное объективное отношение предметов выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию. Затем выделяется грамматическая форма, выражающая эти отношения еще при наличии предметной ситуации. И наконец, происходит отвлечение обозначаемых данной грамматической формой отношений.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского главным средством овладения своим поведением является речь. Овладение речью и повышение ее роли в регуляции поведения составляет существо развития произвольности в раннем и дошкольном возрасте. Овладение речью не может рассматриваться как частный момент в развитии произвольности; здесь происходят кардинальные изменения в отношении ребенка к внешнему миру и к себе, влекущие качественную перестройку всей психической жизни.

А.Р. Лурия выдвинул положение о том, что анализ развития произвольного действия у ребенка следует начинать с исследования способности ребенка выполнять речевую инструкцию взрослого. При выполнении речевой инструкции действия ребенка коренным образом отличаются от произвольных движений: в его основе лежат не врожденные потребности, и в то же время оно не возникает как ответ на непосредственно воспринимаемую ситуацию. Действие по инструкции является опосредованным речевым знаком как средством овладения своим поведением, что открывает возможность дальнейшего развития саморегуляции.

В 50-е годы под руководством А.Р. Лурии был развернут цикл исследований, направленных на изучение способности детей раннего возраста выполнять действия по инструкции. Эти исследования показали, что на первом году жизни слово существует для младенца как сигнал присутствия взрослого, его неизменный атрибут. В конце года отдельные слова начинают связываться с конкретными предметами. Известные детские игры в поиски предметов («Где часы?», «Где киса?») как раз опираются на эту связь, которая, по-видимому, имеет условно-рефлекторный характер. Слово является лишь сигналом, который вызывает то или иное действие. Неотделимость слова от предмета не позволяет ребенку связать между собой отдельные слова и понять даже самую простую фразу. Ребенок в 1–1,5 года не может выполнить даже самую простую речевую инструкцию, несмотря на то, что он понимает ее отдельные слова. Например, в ответ на просьбу «Дай рыбку» – после слова «дай» малыш дает любой близко лежащий предмет, а после слова «рыбка» – ищет глазами эту игрушку. Слово на этом этапе еще неотделимо от взрослого, хотя функциональные органы восприятия слова (прежде всего фонематический слух и артикуляционный аппарат) формируются именно на этом этапе.

Эксперименты, проведенные под руководством А.Р. Лурии, показали, что у детей 1,5–2 лет речь не может остановить начавшееся действие или переключить ребенка с одного действия на другое.

Начав движение по инструкции (нажимать на резиновый баллон), дети не могли остановить его; инструкция «больше не нажимать» была бессильной и лишь вызывала новые движения. Включение собственной речи ребенка («когда будет огонек, скажи “ту” и нажми») также не оказывало положительного эффекта: двигательная и речевая реак-

ции взаимно тормозились. Упорядочить движение детей удалось лишь при расчленении инструкции на два изолированных действия («когда будет огонек, сожми мячик и положи руку на колесо»). В результате этого переход ко второму действию тормозил последствия первой реакции.

Объясняя полученные данные, А.Р. Лурия выдвигает предположение о том, что в раннем возрасте речь является более слабым побудителем и регулятором поведения, чем непосредственно воспринимаемые раздражители и двигательные стереотипы. Внешняя наглядная ситуация и сложившиеся стереотипные действия не позволяют осуществлять регулируемую функцию речи. Она возможна лишь в случаях, когда речь не вступает в конфликт с непосредственными ориентировочными реакциями ребенка или с инертными стереотипами. Причем направляющая сила двигательного образа слабее, чем двигательного стереотипа.

Активная (или коммуникативная) речь ребенка, его способность опосредовать свои действия речью определяются осознанием значения слова и его отделенностью от взрослого. Поэтому коммуникативная и регулятивная функции речи должны быть тесно связаны в своем развитии.

В одном из исследований Е. О. Смирновой и Г.Н. Рошки сравнивалась успешность выполнения речевых инструкций у детей с разным уровнем развития активной речи.

В экспериментах участвовали дети от 1 года 11 месяцев до 2 лет 3 месяцев, которые были разделены на 2 группы: «хорошо говорящие» и «плохо говорящие». Хорошо говорящие дети могли выразить словами просьбу или требование взрослому; воспроизвести по просьбе взрослого предложенное слово; использовать в речи двух- и трехсловные предложения.

В отличие от этого, плохо говорящие дети выражали просьбы и требования жестами, криком, плачем; на просьбу взрослого сказать слово отвечали отказом; использовали преимущественно слова автономной детской речи («ав-ав», «бибика» и пр.).

Вместе с тем пассивная речь этих детей была в целом достаточно хорошо развита: они понимали обращения взрослого и значение многих слов.

В экспериментах детям предлагалось выполнить речевые инструкции разной степени сложности: принести знакомую игрушку или переложить игрушку с одного стола на другой; совершить два действия в определенной последовательности (сначала взять одну игрушку, потом другую и лишь после этого принести обе игрушки взрослому; снять кольцо с пирамидки, после того как ребенок трижды по просьбе взрослого собирал ту же пирамидку и т. д.).

Результаты экспериментов показали, что хорошо говорящие дети значительно успешнее выполняют речевые инструкции, чем их плохо говорящие сверстники. Причем эти различия увеличиваются с ростом сложности инструкции. Наибольшие различия наблюдались при выполнении инструкции, требующей преодоления двигательного стереотипа (когда ребенка просили три раза собрать пирамидку, а потом снять кольцо). Практически все хорошо говорящие дети справились с этой задачей, в то время как никто из плохо говорящих не выполнил его.

Наблюдения за поведением этих детей показали, что хорошо говорящие дети более коммуникабельны и более чувствительны к воздействиям взрослого. Эти дети лучше удерживали задачу, поставленную взрослым, были менее подвержены влиянию ситуативных факторов. Можно с уверенностью сказать, что действия хорошо говорящих детей были более произвольными, т.е. более свободными, как от ситуативных раздражителей, так и от сложившихся стереотипов. В отличие от этого, дети с неразвитой активной речью обнаружили нечувствительность к речевым воздействиям взрослого. Несмотря на обостренную потребность в общении с ним, которая проявлялась во взглядах детей, в их

желании быть поближе, в напряженности и в смущении при индивидуальных обращениях взрослого, они как бы не слышали его указаний и поручений. Тот факт, что эти дети не хотят и не могут повторять за взрослым новые или знакомые им слова (в отличие от хорошо говорящих, которые с восторгом делали это), может свидетельствовать о том, что они еще не прошли через этап осознания слова и оно остается для них лишь условно-рефлекторным сигналом. Поэтому они понимают значения отдельных слов и могут выполнить простые одношаговые инструкции, т.е. связывают звуковую форму слова с предметом и действием, но не могут слушать речь взрослого и опосредовать свои действия словом. В результате их поведение является более зависимым от ситуации, более стереотипным, чем у хорошо говорящих детей.

Таким образом, способность опосредствовать свои действия словом определяется осознанием значения слова, которое первоначально связано с его аффективной притягательностью. Именно благодаря аффективной притягательности, т.е. своей привлекательности, слово отделяется от предмета и от взрослого и вбирает в себя определенный образ объекта или действия. Становится возможной фиксация своего действия в слове, а значит, и осознание своего действия посредством слова. Таким образом, слово становится не только средством общения, но и средством овладения своим поведением.

Развитие личности в раннем детстве

В раннем детстве, наряду с развитием познавательной сферы, идет и личностное развитие. В первую очередь, происходит личностная социализация ребенка, так как, наблюдая за взрослыми, он старается подражать им: делать так, как делают они, вести себя так, как они ведут себя в тех или иных ситуациях. Процесс подражания идет через общение и взаимодействие взрослого и ребенка. Таким образом, наблюдение за поведением людей и подражание им становится одним из основных источников личностной социализации ребенка. В развитии личности немаловажную роль играет и чувство привязанности, которое формируется у ребенка к концу первого года жизни и продолжает развиваться в раннем детстве. Причина привязанности, возможно, кроется в том, что взрослые удовлетворяют основные потребности ребенка, снижают их тревожность, обеспечивают безопасные условия существования и активного изучения окружающей действительности, формируют основу для нормальных взаимоотношений с людьми в более зрелом возрасте.

Когда мать находится рядом с ребенком, он более активен и склонен к изучению окружающей среды. Положительная оценка поступков и личных качеств ребенка родителем формирует у него чувство уверенности в себе, веру в свои способности и возможности. Если ребенок привязан к своим родителям, и они платят ему тем же, то он более послушен и дисциплинирован. Если родители доброжелательны, внимательны и стремятся удовлетворять потребности ребенка, то у него вырабатывается личная, персональная привязанность.

Если ребенок лишен постоянного положительного эмоционального контакта с матерью или близкими людьми, то у него в дальнейшем возникнут проблемы в установлении нормальных, доверительных отношений с другими.

В раннем детстве происходит становление самосознания. Развитие самосознания ведет к формированию самооценки. Отмечается развитие самостоятельности. Фраза «Я сам» как нельзя лучше говорит о ее проявлении. Ребенок уже не всегда хочет, чтобы ему помогали. Овладев ходьбой, он находит себе преграды, препятствия и старается их преодолеть. Все это доставляет ребенку удовольствие и свидетельствует о том, что у него начинают складываться такие качества, как сила воли, настойчивость, целеустремленность.

В этом возрасте у многих детей проявляется непослушание. Когда им говорят, что

так делать нельзя, те продолжают делать по-своему. Зачастую это происходит из-за стремления детей как можно быстрее познать окружающий мир.

С 1,5 лет ребенок начинает осознавать свои возможности и собственные качества личности. Двухлетний ребенок понимает, что может оказывать влияние на людей и добиваться желаемой цели.

У детей начинает развиваться эмпатия – понимание эмоционального состояния другого человека. Можно наблюдать, как полуторагодовалый ребенок стремится утешить расстроенного человека: он обнимает его, целует, дает ему игрушку и т.д.

У ребенка появляется потребность в достижении успеха. Эта потребность формируется поэтапно. Сначала ребенок начинает осознавать свои успехи и неудачи, затем может объяснить успехи и неудачи других людей, потом он приобретает способность различать задания по степени трудности и оценивать меру развития собственных умений, необходимых для выполнения данного задания, и, наконец, может оценивать свои способности и прилагаемые усилия.

Кризис трех лет

Кризис трех лет характеризуется тем, что личностные изменения, происходящие с ребенком, приводят к изменению его отношений со взрослыми. Этот кризис возникает потому, что ребенок начинает отделять себя от других людей, осознает свои возможности, ощущает себя источником воли. Он начинает сравнивать себя со взрослыми, и у него невольно возникает желание выполнять те же действия, что и они, например: «Когда я вырасту большой, буду сам чистить зубы».

В этом возрасте появляются следующие черты: негативизм, упрямство, обесценивание, строптивость, своеволие, протест-бунт, деспотизм. Эти характеристики описал Л.С. Выготский. Он считал, что возникновению подобных реакций способствует зарождение потребности в уважении и признании.

Негативизм проявляется в негативной реакции на требование или просьбу взрослого, а не на само действие. Например, ребенок игнорирует требования одного члена семьи или воспитательницы, а других слушается. Было замечено также, что негативизм в основном проявляется во взаимоотношениях с родными, а не с посторонними людьми. Возможно, подсознательно ребенок чувствует, что такое поведение по отношению к родным не принесет ему серьезного ущерба. Поэтому надо помнить, что негативизм и непослушание – разные вещи.

Еще одна характеристика кризиса трех лет – *упрямство*. Его причина не в стремлении ребенка во что бы то ни стало получить желаемое или требуемое, а в том, чтобы с его мнением считались. Ребенку неважно, получит он эту вещь или нет, ему необходимо утвердиться в своей «взрослости», в том, что его мнение тоже что-то значит. Поэтому упрямый ребенок будет настаивать на своем даже в том случае, если данная вещь не очень ему нужна.

Следующая характеристика – *обесценивание* – присуща всем кризисам. Проявляется оно в том, что начинают обесцениваться все привычки и ценности, которые раньше были дороги. Например, ребенок может бросить и даже сломать любимую в прошлом игрушку, отказывается соблюдать ранее принятые правила поведения, теперь считая их неразумными, и т.д.

Строптивость направлена против принятых норм поведения в семье и схожа с негативизмом и упрямством. Например, если в семье принято вместе ужинать, то ребенок начинает отказываться есть именно в это время, а затем у него появляется аппетит.

Своеволие выражается в стремлении ребенка делать все самому. Если в младенче-

стве он стремился к физической самостоятельности, то сейчас его поведение направлено на самостоятельность намерений и замыслов. Такое поведение проявляется не только в предлагаемых взрослым действиях, например: «Сделай это сам», «Ты уже большой и можешь это сделать» и т.д., но и в упорном стремлении поступать так, а не иначе. Это чувство до такой степени захватывает ребенка, что он открыто противопоставляет свои желания ожиданиям других. Проявление самостоятельности отражается на взаимоотношениях со взрослыми. Когда ребенок осознает, что может что-то сделать сам, помощь взрослых ему не нужна. Они должны понимать это и стараться избегать негативных высказываний по данному поводу, не критиковать ребенка, а позволять ему проявлять самостоятельность.

Протест-бунт выражается в частых ссорах детей с родителями. По утверждению Л.С. Выготского, «ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними».

Проявления *деспотизма* таковы: ребенок начинает диктовать всем окружающим, как себя вести, и стремится, чтобы его слушались и поступали так, как он говорит. Подобное поведение может отмечаться тогда, когда ребенок один в семье или последний по счету.

Нетрудно видеть, что все описанные симптомы отражают существенные изменения в отношениях ребенка к близким взрослым и самому себе. Ребенок психологически отделяется от близких взрослых, с которыми раньше был неразрывно связан, противопоставляется им во всем. Собственное Я ребенка эмансипируется от взрослых и становится предметом его переживаний. Появляется чувство «Я сам», «Я хочу», «Я могу», «Я делаю». Характерно, что именно в этот период многие дети начинают использовать местоимение «я» (до этого они говорили о себе в третьем лице: «Саша играет», «Катя хочет»). Д.Б. Эльконин определяет новообразование кризиса трех лет как личное действие и сознание «Я сам». Но собственное Я ребенка может выделяться и осознаваться, только отталкиваясь и противопоставляясь другому Я, отличному от его собственного. Отделение (и отдаление) себя от взрослого приводит к тому, что ребенок начинает по-другому видеть и воспринимать взрослого. Раньше ребенка интересовали, прежде всего, предметы, он сам был непосредственно поглощен своими предметными действиями и как бы совпадал с ними. Все его аффекты и желания лежали именно в этой сфере. Предметные действия закрывали фигуру взрослого и собственное Я ребенка. В кризисе трех лет, с отделением себя от своего действия и от взрослого, происходит новое открытие себя и взрослого. Взрослые с их отношением к ребенку как бы впервые возникают во внутреннем мире детской жизни. Из мира, ограниченного предметами, ребенок переходит в мир взрослых людей, где его Я занимает новое место. Отделившись от взрослого, он вступает с ним в новые отношения.

Л.И. Божович связывает новообразования кризиса трех лет с появлением «системы Я», в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного Я. Как следствие возникновения «системы Я» появляются другие новообразования, самым значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление «быть хорошим». Появление этого стремления к концу третьего года жизни приводит к существенному усложнению внутренней жизни ребенка: с одной стороны, он хочет действовать по своему усмотрению, с другой — соответствовать требованиям значимых взрослых. Это усиливает амбивалентные тенденции в поведении, формируются новые отношения со взрослым.

В чем же заключается положительное значение новых отношений со взрослым? Этот вопрос был исследован в работе Т.В. Гуськовой (Ермоловой).

В ходе наблюдений за детьми трехлетнего возраста отчетливо проявился весьма своеобразный комплекс поведения. Во-первых, стремление к достижению результата своей деятельности: дети не просто манипулируют предметами, но настойчиво ищут нуж-

ный способ решения задачи. Неудача, как правило, не приводит к отказу от задуманного – дети не меняют своих намерений и конечной цели.

Во-вторых, достигнув желаемого, они стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к их результату вызывает аффективные переживания.

В-третьих, у детей наблюдается обостренное чувство собственного достоинства, которое выражается в повышенной обидчивости и чувствительности к признанию их достижений, эмоциональных вспышках по пустякам, бахвальстве и преувеличению собственных успехов.

Описанный поведенческий комплекс был назван «гордостью за достижения». Этот комплекс охватывает одновременно три главных сферы отношений ребенка – к предметному миру, другим людям и самому себе. В работе Т.В. Ермоловой было выдвинуто предположение о том, что «гордость за достижения» является поведенческим коррелятом главного личностного новообразования кризиса трех лет. Суть этого новообразования состоит в том, что ребенок начинает видеть себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми.

Для проверки этого предположения был проведен эксперимент, в котором детям предлагались разнообразные задачи (собрать сложную пирамидку-собачку, построить грузовичок или домик из деталей конструктора и пр.), а взрослый оценивал достигнутые ими результаты. В экспериментах принимали участие дети трех возрастных групп: от 2 лет 6 месяцев до 2 лет 10 месяцев; от 2 лет 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев и от 3 лет 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев. При проведении экспериментов фиксировались показатели предметной деятельности детей (принятие и понимание задачи, настойчивость, включенность, самостоятельность) и показатели отношения к взрослому (поиск оценки взрослого, отношение к этой оценке, оценка своего результата).

Результаты эксперимента показали, что, несмотря на небольшой возрастной интервал (всего 4–5 месяцев), между младшей и средней возрастными группами наблюдаются статистически значимые различия. Показатели настойчивости, самостоятельности и реакции на оценку взрослого увеличиваются примерно вдвое. При переходе от средней к старшей группе темпы изменений снижаются (все эти показатели возрастают всего в 1,2 раза).

Материалы данного исследования показали, что в 3-летнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослым – необходимым моментом ее исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения, преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи. Возрастает и активность детей в поиске оценки взрослого.

Итак, данные, полученные в этом исследовании, показывают, что в период кризиса трех лет возникает личностное новообразование, проявляющее себя в форме гордости за достижения.

Оно интегрирует сложившееся у детей на протяжении раннего детства предметное отношение к действительности, взрослому как к образцу и отношению к себе, опосредованное своим достижением. У ребенка появляется новое видение мира и себя в нем.

Новое видение себя состоит в том, что ребенок впервые открывает материальную проекцию своего Я, которое теперь может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить собственные конкретные возможности и достижения. Предметный мир становится для ребенка не только миром практического действия и познания, но сферой, где он пробует свои возможности, реализует и утверждает себя. Поэтому каждый результат дея-

тельности является и утверждением своего Я, которое должно быть оценено не вообще, а через его конкретное, материальное воплощение, т.е. через его достижения в предметной деятельности. Главный источник такой оценки – взрослый. Поэтому малыш начинает с особым пристрастием воспринимать отношение взрослого, искать и требовать признания своих достижений и тем самым утверждать себя. Одобрение и похвала взрослого рождает чувство гордости и собственного достоинства. Признание окружающих перестраивает чувства ребенка, испытываемые при достижении результата: из радости или огорчения оттого, что что-то получилось или не получилось, эти чувства превращаются в переживания успеха или неуспеха. Он сам начинает смотреть на себя глазами другого – взрослого. Ведь успех (или неуспех) – это всегда результат, замеченный и оцененный кем-то, это признание или непризнание в чьих-то глазах, перед лицом кого-то другого. Когда ребенок переживает успех, он представляет, как его достижения будут оценены другими. Переживание таких чувств, как гордость, стыд, уверенность или неуверенность в себе, свидетельствует о том, что ребенок присвоил (интериоризировал) отношение других людей к себе. Это «чужое» отношение стало его собственным достоянием и собственным отношением к себе.

Новое видение Я через призму своих достижений кладет начало бурному развитию детского самосознания. Я ребенка, «опредмечиваясь» в результате деятельности, предстает перед ним как объект, не совпадающий с ним. А это значит, что ребенок уже способен осуществить элементарную рефлексю, которая разворачивается не во внутреннем, идеальном плане как акт самоанализа, но имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими людьми.

Становление такой «системы Я», где точкой отсчета является достижение, оцененное окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству.

Развитие специфических предметных действий

Интерес к предметам и первые действия с ними возникают уже во второй половине младенческого возраста. Но, в 6–7 месяцев это в основном однообразные неспецифические манипуляции, связанные с общим уровнем активности ребенка. Младенцы как бы не замечают способа действия с предметом, и вся их активность направлена на сам предмет – на его схватывание и удержание. Так, например, советский психолог Ф.И. Фрадкина, специально изучавшая становление предметных действий, пыталась обучить 7–8-месячных детей кормить куклу. Она показывала, как можно поить куклу из чашки, а потом давала детям эти предметы. Но младенцы не воспроизводили показанных действий с предметами, а манипулировали с ними так же, как прежде: постукивали, размахивали, тащили в рот. Уже в 10–12 месяцев дети демонстрировали игры-подражания с соответствующими игрушками. Содержание этих игр заключалось в воспроизведении действий «кормления», «укладывания спать», «ходьбы», показанных ребенку взрослым на этих же игрушках. К началу второго года жизни в арсенале ребенка уже имеется достаточное количество специфических действий, в которых он, подражая взрослому, воспроизводит внешний рисунок движения. Но это еще только воспроизведение специфического движения взрослого, а не собственное предметное действие ребенка. Свидетельством этого является хорошо известный факт, который заключается в том, что ребенок, как правило, требует именно тот предмет, который находился в руках взрослого. Например, увидев, как мать «укладывает спать» куклу, он будет тянуться именно к этой игрушке и укладывать ее в том же месте. Другая его не устроит. Или, когда годовалый малыш качает куклу, он делает это, не обращая внимания на положение самой куклы: она может лежать вверх

ногами или согнувшись пополам – это для него не важно. Важно то, что он воспроизводит движение покачивания с тем же предметом, с которым показывал это действие взрослый. Особенность этих первичных специфических манипуляций ребенка с предметом состоит в том, что они закреплены за теми единичными предметами, на которых были первоначально выполнены вместе со взрослым и усвоены.

Сходство игрушки с тем или иным предметом, изображением которого она является, не играет еще никакой роли. Для ребенка пока несущественно, напоминает ли игрушечная чашечка, из которой он поит куклу, ту чашку, из которой он пьет сам. Но важно, чтобы это была та же самая чашка, из которой взрослый вместе с ним поил куклу. Само действие еще не отделено от вещи, а вплетено в ее свойства. Осуществляя такого рода специфические движения, малыш копирует действия близких взрослых и через эти действия как бы приобщается к ним.

На втором году жизни для воспроизведения показанного действия с предметом детям уже не требуется непременно тот же самый предмет – появляется возможность переноса действия на другие предметы. Например, ребенок в 1 год и 2–3 месяца может кормить кубик, надевать носок на ножку стула или причесывать расческой мячик. Это свидетельствует о том, что общая схема действия уже отделяется от конкретных предметов, но смысл и человеческое значение действия еще не выделены для ребенка. Данный этап (а он продолжается примерно от 12 до 14–15 месяцев) можно назвать этапом функционального действия. В этот период ребенок становится более активным и часто подражает тем действиям, которые наблюдает у взрослых. Например, дети воспроизводят «курение сигареты», «разговор по телефону», «чтение книжки» и пр.

Перенос действия осуществляется двумя путями: первый – это перенос действия с одного предмета на другой. Например, ребенок научился пить из чашки, а затем воспроизводит те же движения «питья» из стаканчика, кружки, другой чашки и пр. На основании такого переноса происходит обобщение функции предмета. Второй путь – это перенос действия в другую ситуацию. Например, научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на ножку стула, на мячик и пр. Здесь ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях. Благодаря этим двум переносам происходит отрыв действия от единичного предмета и конкретной ситуации.

Развитие предметных действий проходит сложный путь, в котором переплетены действия с разными категориями предметов и внутри которого игровые действия дифференцируются от собственно предметных.

Для ребенка второго года жизни игрушка еще не представляет собой предмета, специально для него предназначенного и изображающего «взрослые» предметы. Так, например, игрушечная машинка до тех пор, пока он не познакомится с настоящим автомобилем, выступает для него не как игрушка, а как простая вещь, с которой связаны определенные манипуляции. Это относится к игрушечным животным, кубикам и пр.

Наряду с игрушками, изображающими предметы, ребенок сталкивается с настоящими вещами, такими, например, как ложка, чашка, карандаши, совочки, лопатки и пр. Это предметы-орудия, которые имеют в жизни человека строго определенную функцию и пользование которыми предполагает, в отличие от игрушек, совершенно определенный, жестко фиксированный способ действия. Овладение этими орудийными действиями происходит именно в раннем возрасте и является важнейшим приобретением этого периода.

Четкое различие двух видов предметных действий – ручных и орудийных – было введено П.Я. Гальпериным. В первом случае предметом действуют так, как самой рукой; предмет становится как бы простым удлинением или просто придатком руки. Во втором случае рука подчиняется требованиям орудийных приемов, как бы подстраивается под предмет-орудие. Именно при усвоении орудийных операций для ребенка само ору-

дие возникает как новая реальность, которой можно овладеть. Он начинает действовать одним предметом для получения другого, использовать специфическое движение не для простого функционального удовольствия, а для получения какого-то другого *результата*.

Действия с одним и тем же предметом могут быть то ручными, то орудийными. Это хорошо можно видеть на примере овладения таким простым и, в то же время, сложным орудием, как обыкновенная ложка. Овладение ложкой, как орудием для приема пищи, оказывается для ребенка вовсе не простым делом и дается ему не сразу. Вот как описывает этот процесс П.Я. Гальперин: «Прежде всего ребенок старается захватить ложку возможно ближе к ее рабочему концу. Он, не стесняясь, лезет пальцами в ее углубление, лишь бы часть, которой непосредственно орудуют, по возможности сливалась с его кулачком. Целесообразность такого намерения становится тотчас очевидной. После того, как няня заставляет его взяться за ручку ложки, и они вместе зачерпывают кашу, ребенок резким движением поднимает ложку ко рту косо снизу вверх – и большая часть содержимого вываливается. Ложка с функциональной стороны является не более чем продолжением его руки, и конец ее тем верней попадает в рот, чем ближе он к самой руке. Простая «орудийная логика» ложки ... требует, чтобы наполненная ложка все время находилась в горизонтальном положении, была сначала поднята вертикально до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Эта простая логика не выступает перед ребенком. Ложка в его руке еще не орудие, а вынужденное замещение руки, и, как таковое, плохое замещение. Лишь после довольно длительного обучения ребенок усваивает основные приемы пользования ложкой: не прямо в рот, но сначала вверх и все время горизонтально».

В этом примере четко выступает смена ручных операций орудийными. Характерно, что этой смене не происходит у высших обезьян. Известно, что многие обезьяны используют различные вспомогательные средства (например, достают палкой нужный предмет), но при этом они всегда действуют вспомогательным предметом так же, как и рукой: средство становится для них как бы придатком или простым удлинением руки. У человеческого ребенка движения руки перестраиваются в той мере, в какой они противоречат логике орудия.

Эта перестройка происходит не под влиянием физических свойств орудия, а под влиянием того образца, который предлагает взрослый. Ребенок подчиняет свои движения не логике орудия как физического предмета, а логике образца использования этого предмета, принятого в данном обществе.

Линия присвоения образца при освоении орудийных действий в раннем возрасте была наиболее полно и интересно разработана Д.Б. Элькониним. Он обратил внимание на тот очевидный факт, что на самом «...предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе. Ребенку безразлично, как держать ложку – ближе к рабочему концу или за ручку. Ему даже удобнее держать ближе к рабочему концу. Образец рационального способа дает ребенку взрослый. Он в совместной деятельности с ребенком изменяет положение его руки, и ребенок не приспосабливается к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования. Таким образом, кажущееся приспособление к физическим свойствам орудия в действительности является опосредованным через образец действия, в который и включается орудие».

Итак, главное в овладении орудийными действиями – это совместная деятельность ребенка со взрослым, в процессе которой взрослые постепенно передают ребенку общественно выработанные способы употребления предметов. Ни один ребенок второго года жизни самостоятельно не откроет способ пользования ложкой, чашкой или горшком. Тем не менее, большинство детей в этом возрасте хорошо овладевают этими и другими

предметами. Это происходит потому, что они овладевают ими не самостоятельно, а вместе со взрослыми.

В предметном действии Д.Б. Эльконин выделяет две стороны смысловую и техническую. Анализ основания действия осложняется тем, что в уже сформированном действии эти две стороны как бы слиты и существуют в неразложимом единстве: операционально-техническая сторона действия как бы закрывает, снимает и функции орудия, и смысл самого действия. В совместной деятельности с ребенком взрослый выполняет сразу несколько функций:

- во-первых, взрослый дает ребенку смысл действий с предметом, его общественную функцию;

- во-вторых, он организует действия и движения ребенка, передает ему технические приемы осуществления действия;

- в-третьих, он через поощрения и порицания контролирует ход выполнения действий ребенка.

Д.Б. Эльконин приводит следующие примеры из наблюдений за своим внуком Андреем.

«Андрей не умеет слезать с дивана. Он пытается опуститься с него головой вперед или как-то боком. Бабушка учит его правильно проделывать это. Она поворачивает его головой к спинке дивана, а ножками наружу, затем опускает одну его ногу, потом другую, приговаривая все время: «Вот так! Вот так!» В последующих попытках бабушка уже только поддерживает мальчика, помогая ему провести соответствующее движение и поощряя его: «Так! Так! Молодец!» Через некоторое время Андрей вновь оказывается на диване. Он самостоятельно поворачивается к спинке дивана, а затем начинает осторожно спускать ноги одну за другой. Каждое движение он сопровождает словами: «Баба, так! Баба, так!» А затем, встав ногами на пол, восклицает: «Анько, молодец!».

Другой пример.

«Андрей любит нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого, что нередко приводило к всевозможным «авариям». Его поведение производило при этом впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой — взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения, он производил действие».

В этих примерах наглядно выступает важное обстоятельство: смысл производимого ребенком действия заключается в том, что оно производится ради выполнения поручения взрослого и совместно с ним. Смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение действий, — взрослый и совместное действие с ним. Но этот общий смысл может быть реализован только в случае, если действие выполняется так, как показывал взрослый. В своих действиях ребенок реализует образец, данный взрослым, и постоянно подстраивается под него. Таким образом, происходит освоение операционально-технического состава действия. Д.Б. Эльконин подчеркивает, что сначала ребенок выделяет общую функцию предмета, которая задает смысл совершаемого действия, и лишь затем на этой основе овладевает технической стороной действия.

Это утверждение иллюстрируется следующими примерами.

«Андрей играет небольшим мячиком. Мячик закатывается под шкаф. Он ложится на пол и пытается достать мячик рукой, после неудачных попыток внук обращается за помощью. Мы берем длинную палку, оба ложимся на пол, пытаемся выкатить мячик и достаем его. После этого, как только мячик или какой-нибудь другой предмет оказывается вне непосредственной досягаемости, Андрей бежит ко мне со словами: «Дедик, палку!» Получив палку, он ложится на пол и пытается достать предмет. Его попытки еще очень

несовершенны и часто заканчиваются безрезультатно. После нескольких попыток он обращается ко мне: «Дедик, сам!» – т.е. я должен достать предмет. Мы вместе, держась за палку, достаем предмет».

В другом примере Д.Б. Эльконин описывает, как его внук учился заводить ключиком игрушечный автомобиль. «Он брал в одну руку автомобильчик, а в другую ключ и направлял его в отверстие, все время поглядывая на меня. Вставив ключ, он не мог его повернуть и тогда обращался ко мне: «Дедик, сам!» ... Долгое время это действие производилось так, что Андрей выполнял все до завода пружины, а затем бежал к кому-нибудь из взрослых и, подавая автомобиль со вставленным ключом, просил завести его».

В этих примерах наглядно разведены смысл выполняемого действия и его операционально-технический состав. Ребенок уже усвоил общую функцию предмета (палкой достают недоступные предметы, ключом заводят автомобиль), но еще не может осуществить это действие самостоятельно. Операционально-техническая сторона действия реализуется взрослым, в то время как смысл действия и назначение орудия определяются самим ребенком. При освоении технического состава действия происходит не просто приспособление отдельных движений к орудию (или адаптация руки к предмету), а включение орудия в уже существующую, заданную схему действия (образец). Обогащение и уточнение образца через отдельные свойства предмета-орудия (брать палку за конец; держать ключик за крылышки и вращать и т.п.) происходит только внутри уже усвоенной функции и человеческого назначения предмета.

Это положение чрезвычайно важно, поскольку оно указывает на то, что процесс овладения предметным действием происходит не через прилаживание движений ребенка к свойствам предмета, и не просто по подражанию взрослому, а как построение образа собственного действия. Приспособление к материальным свойствам предмета-орудия происходит только на основе включения их в этот образ действия, постепенно создаваемый самим ребенком. Образ действия ребенка строится на основе образца действия взрослого, но действие ребенка не есть прямое копирование движения взрослого. Оно определяется не внешним рисунком движения взрослого, а смыслом этого действия, которым уже владеет сам ребенок. Именно этим отличается копирование чужих движений, которое наблюдалось на ранних стадиях развития, от собственного предметного действия. Но образ собственного действия ребенка строится вместе со взрослым, в совместной деятельности с ним.

Ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности своего действия только тогда, когда оно уже освоено, образ своего действия уже построен. На всех этапах его формирования ребенок постоянно строит этот образ на основе образца действия взрослого. А так как носитель образца – взрослый, то и сам процесс формирования для ребенка имеет смысл отношений со взрослым. Даже на последних этапах его формирования, когда ребенок уже осуществляет действие правильно и самостоятельно, он постоянно ориентируется на отношение и оценку взрослого. Это подтверждается своеобразной «прикованностью» ребенка ко взрослому на всем протяжении формирования действия.

Таким образом, освоение операционально-технической стороной предметного действия происходит не через прямое прилаживание движений к образцу, содержащемуся в показе взрослого, а в процессе создания ребенком образа действия с предметом. Образ, в отличие от образца, явление внутренней, психической жизни. Построение образа действия с предметом не есть одномоментный акт, оно осуществляется в результате разнообразных проб, которые входят в образ действия, только если реализуют смысл отношений ребенка и взрослого. Ориентация ребенка на образец, показываемый взрослым, опосредована образом действия самого ребенка. Возникновение этого образа знаменует собой конец формирования данного предметного действия.

Развитие игры в раннем возрасте

Маленький ребенок сталкивается не только с предметами-орудиями. С первых месяцев жизни его окружают предметы, специально предназначенные для детей и требующие совершенно иных способов действия – детские игрушки. Если действия с предметами-орудиями (ложкой, чашкой, лопаткой и пр.) требуют определенных и жестко фиксированных способов действия, то с игрушками ребенок может делать все, что хочет. Здесь совершенно не требуется устойчивых и однозначных операций, напротив, действия с игрушками предполагают полную свободу ребенка. Различия между этими двумя видами предметных действий заключаются еще и в том, что предметно-практическая деятельность всегда направлена на какой-то результат и регулируется этим результатом, а действия с игрушками не предполагают такого результата и осуществляются без какой-либо определенной цели.

В начале второго года жизни игрушка выступает для ребенка в том же качестве, что и любой предмет, с которым можно манипулировать. Малыш перекладывает игрушки с места на место, стучит ими, вкладывает в различные емкости, т.е. осуществляет с ними неспецифические действия. Игры, как отдельного вида деятельности, в начале раннего возраста еще нет. Однако на втором году жизни игра отделяется от предметно-практических действий и становится специфическим занятием ребенка.

Отделившись от предметно-практических действий, игра приобретает для ребенка самостоятельное значение и самостоятельную логику развития.

Постепенно на протяжении второго года жизни дети усваивают игровое назначение предметов: начинают кормить куклу, укладывают ее спать, пытаются что-то надеть на нее и т.д. Для выполнения таких действий им вовсе не надо в точности воспроизводить их технический состав. Достаточно обозначить общую траекторию этого действия (например, приложить ложку к лицу куклы, чтобы осуществить процедуру кормления). На первом этапе становления игровых действий они оказываются тесно связанными с конкретными предметами, с которыми они играли вместе со взрослым. Затем те же действия распространяются на другие похожие предметы. Сама же игрушка еще не является для малыша игрушкой в привычном смысле слова (т.е. моделью другого предмета); она выступает для него как настоящий предмет (чашка, ложка или кроватка), только маленький. Они переносят действия с «настоящими» предметами на игрушки – и появляются действия с игрушками, как с «настоящими предметами». Например, один 2-летний мальчик показал маме игрушечный стульчик и спросил: «Что это?», а когда мама ответила, что это стул, он, к ее величайшему удивлению, попытался сесть на него.

Ребенок воспроизводит одни и те же действия с разными предметами, как бы обобщая это действие, и таким образом играет. В переносе действия с одного предмета на другой (с «настоящего» на «игрушечный») осуществляется отделение действия от самого предмета.

Игра ребенка второго года жизни представляет собой довольно бессистемный набор действий, имеющих в репертуаре малыша. Ребенок либо без конца выполняет одно и то же действие, либо осуществляет несколько действий без какой-либо логической связи: сначала кормит куклу, потом причесывает, укладывает спать, снова причесывает, кормит и т.д. Игровые действия не имеют какого-либо продолжения и лишь формально (а не содержательно) переходят одно в другое. Например, сложив в кастрюльку предметы и начав их помешивать ложкой, т.е. готовить еду, ребенок незаметно переходит на простые манипуляции: принимается заполнять кастрюльку всеми доступными предметами, потом выкладывать их на стол и обратно. Смысл такой игры заключается в самом процессе действия, поэтому ее называют процессуальной.

Особенности такой игры и ее отличие от более поздних видов игровой деятельности заключаются в следующем:

1) однообразии, «одноактности» и разрозненности игровых действий; отсутствие смысловой связи между ними;

2) содержанием игровых действий является подражание взрослому – ничего нового малыш не изобретает, он лишь воспроизводит с помощью разных игрушек то, что уже делал вместе со взрослым;

3) материалом для игры служат только реалистические игрушки, отображающие реальные предметы, которые находятся в поле зрения ребенка;

4) слабая эмоциональная включенность в игру – ребенок часто отвлекается, бросает начатое действие; игровые действия осуществляются равнодушно и как бы автоматически, без каких-либо ярких эмоций и переживаний.

Хотя ребенок формально уже играет, эта игра еще не настоящая. Она резко отличается от игры дошкольника, где есть роль, воображаемая ситуация, творчество самого ребенка и пр. Это дало повод Л.С. Выготскому назвать процессуальную или предметную игру квази-игрой: «Мы здесь имеем как бы игру, но она для самого ребенка еще не осознана ... объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для самого ребенка». Однако процессуальная игра является необходимой предпосылкой становления настоящей творческой игры, появление которой перестраивает всю психическую жизнь ребенка.

В раннем возрасте ребенок находится во власти реальной ситуации. Эта ситуативность проявляется на уровне действий, в высказываниях ребенка, в процессуальной игре: малыш использует только предметы, которые у него под рукой, причем по их прямому назначению, и воспроизводит только действия, которые ему уже известны.

После 3 лет в развитых формах игровой деятельности тип поведения ребенка резко меняется. Ребенок начинает действовать не в воспринимаемой, а в мыслимой, воображаемой ситуации. Предметы наделяются совершенно не свойственными им именами и функциями. Например, карандаш может стать градусником, самолетом, волшебной палочкой. Носовой платок может выполнять роль одеяла, флага, шляпы для куклы. Одни предметы превращаются для ребенка в другие и замещают недостающие. Они становятся как бы символами других предметов. Такие игровые замещения называют символическими.

Символические игровые замещения, возникающие в конце раннего возраста, открывают огромный простор для фантазии ребенка и, естественно, освобождают его от давления наличной ситуации.

Почему возможен столь резкий скачок в мышлении и в поведении ребенка всего за несколько месяцев? Для ответа на этот вопрос необходимо, во-первых, рассмотреть особенности замещения одних предметов другими, а во-вторых, попытаться понять, откуда ребенок черпает возможность «символического» использования предметов.

Диапазон использования одних предметов в качестве других довольно широк, что дает повод некоторым ученым считать, что в игре все может быть всем, и видеть в этом проявление особой живости детского воображения. Однако, как показывают наблюдения, существуют определенные пределы для игрового использования предметов, ограниченные на первый взгляд внешним сходством между предметом и его заменителем. Чем же определяются на самом деле эти пределы?

Предварительный ответ на этот вопрос можно найти в экспериментах Л.С. Выготского, где детям предлагалось условно, в шутку, обозначить хорошо знакомые предметы новыми названиями. Например, книга обозначала дом, карандаш – няню, нож – доктора, ключи – детей. Затем детям 3–4 лет показывали несложную историю: доктор приезжает в дом, няня открывает ему дверь, он осматривает детей, дает им лекарство и пр. Оказалось, что все дети легко «читали» этот сюжет, и сходство предметов при этом не играло ника-

кой заметной роли. Главное – чтобы эти предметы допускали соответствующие действия с ними. Вещи отвергались ребенком только в случае, если с ними нельзя было совершить нужные действия.

В экспериментах Н.И. Лукова детям приходилось в течение игры несколько раз менять названия предметов и использовать разные игрушки в разных функциях. Эксперименты показали, что главным условием замещения одной игрушки другой является не внешнее сходство, а возможность определенным образом действовать с ней. Так, например, с лошадкой можно действовать как с ребенком (хотя она вовсе на него не похожа): ее можно качать, причесывать, кормить и т.д., а с шариком всех этих действий делать нельзя, поэтому шарик в детской игре не может изображать ребенка. Физические свойства предмета в некоторой степени ограничивают возможности действия с ним, поэтому внешнее сходство или различие предметов может влиять на их игровое использование.

Согласно позиции Ж. Пиаже, который специально изучал игровой символизм ребенка, предметный символ в игре – это образ обозначаемого предмета, данный в другой материальной форме. При таком понимании слово не играет никакой активной роли, поскольку оно лишь повторяет то, что уже содержится в символе, как в образе отсутствующего предмета. Однако, как показывали наблюдения и исследования Д.Б. Эльконина, предметы-заместители в игре чрезвычайно многофункциональны. К тому же их сходство с обозначаемым предметом может быть весьма относительным. Палочка, например, совершенно не похожа на лошадь и вряд ли может вызвать образ лошади. Эта палочка может быть не только лошадью, но и змеей, и деревом, и ружьем. Все зависит от того, каким словом ее назвать и какое значение придает ей ребенок в конкретный момент игры.

Игра не является чисто символической, умственной деятельностью. Она всегда связана с реальными (а не символическими) интересами и переживаниями ребенка.

Психологический смысл игровых замещений ребенка заключается не в символикации, а в переносе значения (и соответствующего ему способа действия) с одного предмета на другой. Такой перенос становится возможным благодаря обобщающей функции слова, которое вбирает в себя опыт действий ребенка с предметом и переносит его на другой, обозначенный этим словом, предмет. В игре не только действие отделяется от конкретной вещи, но и слово отделяется от предмета, за которым оно первоначально закреплено (ведь слово-имя сначала является неотъемлемым признаком предмета). Происходит как бы переворачивание структуры «предмет – действие – слово» в структуру «слово – действие – предмет». Ребенок начинает действовать именно таким образом, не потому что он воспринимает данные предметы, а потому что он сам назвал и этим определил свое действие.

Игра детей второго года жизни имеет в основном репродуктивный характер: их действия целиком определяются наглядной ситуацией и демонстрацией взрослого. Использование предметов-заместителей имеет чисто подражательный характер и плохо осознается ребенком.

На третьем году жизни игра, по данным Л.Н. Галигузовой, претерпевает значительные изменения, которые заключаются в следующем:

- во-первых, усиливаются игровая мотивация и эмоциональная вовлеченность ребенка в игру: увеличивается длительность игры, ребенок ярче и чаще проявляет различные эмоции, значительно нарастает самостоятельность игровых действий, их независимость от взрослого;

- во-вторых, существенно меняется состав игровых действий. Увеличивается не только владение игровыми навыками и число игровых действий, но и их вариативность. На смену разрозненным действиям двухлеток приходит последовательная и самостоятельная отработка схем одного сюжета. Так, для того чтобы приготовить кукле обед, ребе-

нок может в течение 15–20 минут резать овощи, складывать их в кастрюлю, помешивать, пробовать на вкус, сервировать стол и пр. Вспомним, что малыш в той же ситуации бегло подносил ложку ко рту куклы;

– в-третьих, что, пожалуй, самое главное, в репертуар игрового поведения детей прочно входят замещения. Большинство детей в конце 3-го года жизни без труда замещают одни предметы другими и сами дают им соответствующие названия. Эти замещения часто бывают достаточно оригинальными собственными изобретениями детей. Они и являются первыми «продуктами» детского творчества.

Итак, к концу раннего возраста складывается новый способ действия детей с предметами-заместителями. Ребенок начинает ясно видеть сходство и различие между обозначающим и обозначаемым предметом; выбор предмета-заместителя перестает быть случайным – малыш сначала ищет подходящий предмет и только потом дает ему новое название. Осознанность, самостоятельность и оригинальность замещающих действий детей позволяют рассматривать их как проявления детского воображения. Появившаяся свобода в оперировании образами предметов и их обозначениями (словами) позволяет ребенку переструктурировать наглядную ситуацию в целом, вырваться за ее пределы и создать свой собственный сюжет игры.

Л.Н. Галигузова описывает следующий пример такого переструктурирования:

«Наташа (2 года 11 месяцев), поиграв с куклой, неожиданно отодвигает все игрушки в сторону, берет два блюдца и кладет на них по кубику и на каждый ставит овальную деталь пирамидки. Повернувшись к взрослому, говорит: «Это окошки (кубики), а это колбочки сушатся». Затем Наташа снимает их и кладет на их место плоский пластмассовый треугольник: «Вот мост, машины сюда проезжают». Закрыв один из проемов другой деталью конструктора, объявляет: «Закрит огород, не проезжать». Берет ложку и изображает ею машину, движется по мосту: «Ду-ду-ду». Затем строго говорит, обращаясь к ложке: «Огород закрыт, куда ты едешь?» Убрав ложку, девочка повторяет то же самое с палочкой...» и т.д.

В данном примере ребенок играет без опоры на реалистические игрушки, свободно замещая один предмет другим. Здесь игра уже выступает как совершенно самостоятельная, независимая от взрослого деятельность, в которой ребенок свободен от наглядной ситуации и творит свой собственный воображаемый мир.

Особенности общения в раннем возрасте

В раннем возрасте (около 2 лет) возникает новая, чрезвычайно важная сфера межличностных отношений ребенка – со сверстниками. Именно эта сфера является пространством этического развития ребенка. Если взрослый долгое время остается для малыша источником любви, защиты и главным условием его существования, то сверстник выступает как равное, но другое существо. Поэтому отношение к сверстнику, как к другому, открывает широкие возможности для исследования истоков нравственности.

Как показало исследование Л.Н. Галигузовой, в первых формах отношения к сверстнику и первых контактах с ним отражается, прежде всего, переживание своего сходства с другим ребенком. В раннем возрасте в изображениях сверстника дети узнают, прежде всего, себя, в реальных контактах с ним воспроизводят его движения, вокализации, мимику, как бы отражая его и отражаясь в нем. Причем такое взаимное узнавание и отражение приносят малышам бурные, радостные эмоции. В серии экспериментов детям предъявлялись слайды с изображениями сверстника, взрослого или игрушки, представляющей собой какое-либо животное. Изображения живых людей вызывали значительно больший интерес детей, который выражался в эмоциональных проявлениях, внимательном рас-

смаатривании и высказываниях детей. Особую эмоциональную вовлеченность дети демонстрировали при рассматривании изображений сверстника. Изображение сверстника вызывало в 2 раза больше эмоциональных проявлений и в 1,5 раза больше вокализаций, чем изображение взрослого. Самое интересное, что в слайдах со сверстником дети видели не просто картинку, а узнавали в них самих себя или знакомую ситуацию, связанную с их собственным опытом.

Общение маленьких детей имеет ярко выраженную специфику, которую однозначно определить достаточно сложно. Дело в том, что контакты малышей резко отличаются как от делового сотрудничества, так и от эмоционального общения со взрослым. В них выражается отношение к ровеснику как к равному существу, с которым можно баловаться, соревноваться, кривляться и пр. Особое место во взаимодействии детей занимает подражание друг другу. Дети как бы заражают друг друга общими движениями и через это чувствуют взаимную общность. Подражание действиям сверстника может быть средством привлечения к себе внимания и основой для совместных действий. В этих действиях малыши не ограничиваются никакими нормами в проявлении своей инициативы. Они кувыркаются, принимают причудливые позы, издают необычные возгласы, придумывают ни на что не похожие звуко сочетания и пр. Подобная свобода и нерегламентированность общения маленьких детей позволяет предположить, что сверстник помогает ребенку проявить свое самобытное начало, выразить свою оригинальность.

Помимо весьма специфического содержания, контакты малышей имеют еще одну отличительную особенность: они практически всегда сопровождаются яркими эмоциями. Дети с восторгом повторяют друг перед другом однотипные действия, как бы зеркально отражаясь друг в друге. Сравнение общения детей в разных ситуациях показало, что наиболее благоприятной для детского взаимодействия оказывается ситуация «чистого общения», т.е. когда дети находятся один на один друг с другом. Введение же в ситуацию общения игрушки в этом возрасте ослабляет интерес к сверстнику: дети манипулируют с предметами, не обращая внимания на сверстника, или же ссорятся из-за игрушки. Участие взрослого также отвлекает детей друг от друга: они наперебой стремятся привлечь к себе внимание взрослого, при этом количество обращений к сверстнику значительно сокращается.

Это может свидетельствовать о том, что потребности в предметных действиях и в общении со взрослым являются более сильными для ребенка раннего возраста. Вместе с тем потребность в общении со сверстником уже складывается на третьем году жизни и имеет весьма специфическое содержание.

Само содержание контактов детей раннего возраста, несмотря на свою внешнюю простоту, не поддается однозначному определению и не укладывается в привычные рамки общения взрослых между собой или ребенка со взрослым. Это, бесспорно, практические действия, предполагающие физический контакт, перемещение в пространстве и пр. Но эти действия лишены деловой цели, в отличие от ситуативно-делового общения со взрослым. Общение детей друг с другом ярко эмоционально окрашено, однако квалифицировать его как личностное можно лишь с существенными оговорками: дети слабо и поверхностно реагируют на индивидуальность партнера, они стремятся главным образом проявить самих себя.

Общение детей раннего возраста можно назвать эмоционально-практическим взаимодействием. По-видимому, такое взаимодействие дает ребенку ощущение своего сходства с другим, равным ему существом. Это переживание своей общности с другим человеком вызывает бурную радость. Общение ребенка со сверстниками, протекающее в свободной, нерегламентированной форме, создает оптимальные условия для осознания и познания самого себя. Воспринимая свое отражение в другом, малыши лучше выделяют

самих себя и получают как бы еще одно подтверждение своей целостности и активности. Получая от сверстника ответную реакцию и поддержку в своих играх и затеях, ребенок реализует свою самобытность и уникальность, что стимулирует инициативность малыша.

Характерно, что в этот период дети весьма слабо и поверхностно реагируют на индивидуальные качества другого ребенка (его внешность, умения, способности и пр.), они как бы не замечают действий и состояний сверстника. Они видят в нем, прежде всего, отражение самого себя. В то же время присутствие ровесника повышает общую активность и эмоциональность ребенка.

Можно предположить, что эмоционально-практическое взаимодействие детей раннего возраста дает им ощущение своей целостности, активности, которое усиливается, отражаясь и воспроизводясь в другом. Дети еще не выделяют отдельных свойств и качеств (как своих, так и другого ребенка). Их отношение к другому еще не опосредовано никакими предметными действиями, оно аффективно, непосредственно и безоценочно. Все это, несмотря на очевидные различия, сближает первые формы общения ребенка со взрослым и со сверстником. В обоих случаях ребенок узнает себя в другом, что дает ему ощущение своей общности и сопричастности с другим.

Несмотря на то, что потребность в общении со сверстником в раннем возрасте занимает далеко не главное место в иерархии потребностей ребенка и обычно не рассматривается как новообразование этого возраста, можно полагать, что эмоционально-практическое взаимодействие малышей играет исключительно важную роль в развитии нравственного отношения к другим людям. В таком общении возникает чувство непосредственной общности и связи с другими.

Предметные качества другого ребенка (его национальность, раса, его имущество, одежда и пр.) при этом не имеют никакого значения. Малыши не замечают, кто его друг – негр или китаец, богатый или бедный, способный или отсталый. Общие действия, эмоции (в основном положительные) и настроения, которыми дети легко заражаются друг от друга, создают ощущение единства с равными и равноценными людьми. Именно это чувство общности впоследствии может стать источником и фундаментом такого важнейшего человеческого качества, как нравственность. На этой основе строятся более глубокие человеческие отношения.

Однако в раннем возрасте эта общность имеет чисто внешний, ситуативный характер. Малыши даже не запоминают имени своего партнера, быстро забывают его, им в принципе все равно, с кем бегать и дурачиться. Кроме того, узнавая себя в своем ровеснике, малыши осуществляют активный процесс самопознания. На фоне сходства для каждого ребенка ярче всего высвечивается его собственная индивидуальность. «Смотрясь в сверстника», ребенок как бы объективирует себя и выделяет в себе самые конкретные свойства и качества. Такая объективация подготавливает дальнейший ход развития межличностных отношений.

М.И. Лисина предложила 4 критерия, которые свидетельствуют о наличии потребности в общении:

- 1) внимание и интерес к другому человеку;
- 2) эмоциональное отношение к нему;
- 3) стремление привлечь к себе внимание другого;
- 4) чувствительность к его воздействиям.

Наблюдение за взаимодействием детей в разных ситуациях позволило Л.Н. Галигузовой выделить четыре категории действий, отражающих отношение детей к сверстникам.

В первую из них входят действия, характеризующие отношение к сверстнику как к интересному объекту. Эти действия выражаются в рассматривании другого ребенка, в

знакомстве с его внешностью: дети подходят поближе к сверстнику, рассматривают его одежду, лицо, фигуру, привлекают к нему внимание взрослого. Подобные действия можно наблюдать и в контактах со взрослым, и при знакомстве с новым предметом.

Во вторую категорию входят действия со сверстником как с игрушкой. Эти действия характеризует особая бесцеремонность и нечувствительность к реакции сверстника. Дети дергают ровесника за волосы, уши, хлопают его рукой по голове, тащат за руку или ногу, т.е. играют с ним, как с куклой. Ничего подобного по отношению к взрослому они никогда себе не позволяют.

В третью категорию входят действия, общие для поведения детей в отношении сверстника и взрослого: наблюдение за его действиями, подражания, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, речевые обращения и пр.

Наконец, четвертая категория объединяет действия, специфичные только для контактов со сверстником. Их отличают чрезвычайно яркая эмоциональная окрашенность и раскованность детей. Малыши весело прыгают, визжат, дразнят друг друга, громко хохочут, кривляются, бегают друг за другом, прячутся, пугают друг друга и пр. Сюда же входят и негативные реакции на сверстника, ссоры из-за игрушек, недовольство близким соседством или вмешательством сверстника, доходящее до драки. Ни по отношению к взрослому, ни с игрушкой ничего подобного дети не делают.

В описанных четырех категориях можно выделить два аспекта отношения к другим людям – объектный и субъектный. Внешним признаком различения этих аспектов могут служить взгляды в глаза сверстнику и эмоциональные проявления, адресованные ему. Сходные на первый взгляд действия, например подражание, в одних случаях могут быть объектными (например, ребенок, понаблюдав за сверстником, ковырявшим свои колготки, производит то же действие со своей одеждой, не обращая внимания на реакцию ровесника), а в других – субъектными (увидев прыгающего в кроватке ребенка, радостно улыбаясь и глядя ему в глаза, тоже принимается прыгать перед ним). Субъектные действия обращены другому и направлены на ответную реакцию. Выделение данных аспектов позволяет проследить изменения в отношении детей к ровесникам на протяжении раннего возраста. Эта динамика заключается в сокращении объектных и увеличении субъектных действий по отношению к сверстнику.

На протяжении раннего возраста (от 1 года до 3 лет) соотношение этих видов действий в репертуаре детей существенно меняется. Значительно сокращается частота действий со сверстником как с игрушкой (2-я категория). После 1,5 лет обращение ребенка со сверстником становится более деликатным и осторожным. В 3 года подобные действия практически отсутствуют. Частота действий 3-й категории, напротив, с возрастом увеличивается. Содержанием этих действий является наблюдение за игрой ровесника, подражание его действиям, сопровождаемое эмоциями. В 3 года у детей появляется стремление вызвать ответную активность сверстника, попытка завязать общение. (Ранее эти проявления наблюдались только в отношении взрослого.)

Наиболее резким изменениям на протяжении раннего возраста подвергается 4-я категория действий, которая как раз и отражает специфику общения маленьких детей. Однозначно определить эту специфику достаточно сложно. Дело в том, что детские контакты резко отличаются как от делового сотрудничества, так и от эмоционального общения со взрослым. В них выражается отношение к ровеснику, как к равному ребенку существу, с которым можно баловаться, соревноваться, кривляться и пр. Особое место во взаимодействии детей занимает подражание друг другу. Дети как бы заражают друг друга общими движениями и через это чувствуют взаимную общность. Приведем примеры подобного подражания.

Дима (2 года) с интересом наблюдает за Катей (1 год 9 месяцев), которая ковыряет

клеенку. Дима с улыбкой смотрит ей в лицо, пододвигается к ней поближе и тоже начинает ковырять клеенку, поглядывая на девочку. Катя, по-прежнему не замечая интереса к ней Димы, хлопает рукой по клеенке и лепечет. Дима, смеясь, повторяет то же самое. Катя, наконец, улыбается Диме и весело бьет перед ним ногами по полу. Дима, смеясь, повторяет ее действия. Оба весело хохочут. Дима начинает щелкать языком перед Катей; Катя, смеясь, тоже щелкает языком.

Как видно из этого примера, подражание действиям сверстника могут быть средством привлечения к себе внимания и основой для совместных действий. В этих действиях малыши не ограничиваются никакими нормами в проявлении своей инициативы. Л.Н. Галигузова насчитала 59 разновидностей совместных действий малышей. Они кувыркаются, принимают причудливые позы, издают необычные возгласы, придумывают ни на что не похожие звуко сочетания и пр. Подобная свобода и нерегламентированность общения маленьких детей позволяет предположить, что сверстник помогает ребенку проявить самобытное начало, выразить свою оригинальность.

Таким образом, ранний возраст – чрезвычайно важный и ответственный период психического развития ребёнка. Это возраст, когда всё впервые, всё только начинается – речь, игра, общение со сверстниками, первые представления о себе, о других, о мире. В первые три года жизни закладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности – познавательная активность, любознательность, уверенность в себе и доверие к другим людям, целенаправленность и настойчивость, воображение, творческая позиция и многие другие. При чём все эти способности не возникают сами по себе, как следствие маленького возраста ребёнка, но требуют неуклонного участия взрослого и соответствующих возрасту форм деятельности.

1.3. Развитие ребенка в дошкольном возрасте

Дошкольное детство охватывает период с 3 до 6–7 лет. В это время происходит отсоединение ребенка от взрослого, что ведет к изменению социальной ситуации. Ребенок впервые покидает пределы мира семьи и входит в мир взрослых людей с определенными законами и правилами. Расширяется круг общения: дошкольник посещает магазины, поликлинику, начинает общаться со сверстниками, что тоже важно для его развития.

Идеальной формой, с которой начинает ребенок взаимодействовать, становятся социальные отношения, существующие в мире взрослых людей.

Дошкольный возраст является периодом дальнейшего интенсивного формирования психики, возникновения различных качественных образований как в развитии психофизиологических функций, так и в личностной сфере. Новые качественные образования происходят благодаря многим факторам: речи и общению со взрослыми и сверстниками, различным формам познания и включению в различные виды деятельности (игровые, продуктивные, бытовые). Все это способствует лучшей адаптации ребенка к социальным условиям и требованиям жизни. В то же время продолжают развиваться элементарные формы психики, сенсорика и перцепция.

В развитии основных свойств восприятия наблюдаются две противоречивые тенденции. С одной стороны, происходит рост целостности, а с другой – проявляется детализация и структурность перцептивного образа. К концу дошкольного возраста появляется способность вычленять форму объекта. К 6 годам дети начинают справляться с задачей выкладывания без ошибок контура фигуры, например гриба, дома. Младшим детям решение этой задачи еще практически недоступно. Путем кино съемки движения глаз ребенка в экспериментах В. П. Зинченко было установлено, что дети в 3 года еще не могут фиксировать контур плоскостных фигур. Движения их глаз осуществляются «внутри» фигур при

малом числе фиксации (1–2 движения в секунду). Лишь в 6 лет происходит тщательное ознакомление с фигурой и движения глаз следуют по всему ее контуру. Однако уже в 3 года дети умеют следить по контуру за указкой, что свидетельствует о высокой обучаемости в этом возрасте. Способность детей выделять объекты по контуру означает формирование целостности восприятия. С 5–6 лет наступает переломный момент в развитии такого свойства восприятия, как структурность. Это выражается в том, что дети оказываются способными построить фигуру из отдельных ее частей, выделить и соотнести между собой структурные элементы в сложных объектах. Дети успешно решают задачи по выбору по образцу не только простых, но и сложных многокомпонентных фигур. В дошкольном возрасте усваиваются также социальные перцептивные эталоны в виде знания геометрических фигур, темперированного музыкального строя.

Ведущей формой психики в это время становится представление, которое интенсивно развивается в различных видах игровой и продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование, ролевые, сюжетные игры). Представления накладывают отпечаток на весь процесс психического развития. Различные формы психики формируются наиболее успешно в том случае, если они связаны со вторичными образами, т.е. с представлениями. Поэтому быстро развиваются такие формы психики, как воображение, образная память и наглядно-образное мышление.

Познание детьми различных свойств и связей вещей происходит в процессе оперирования образами этих вещей. Не только различные психические функции, но и речь ребенка, ее развитие в этот период связаны, главным образом, с представлениями. Понимание речи детьми в значительной мере зависит от содержания тех представлений, которые возникают у них в процессе ее восприятия. Развитие психических функций в дошкольном возрасте осложняется тем, что в процессе общения, познавательной и практической деятельности активно формируются социальные формы психики, не только в перцептивной сфере, но и в области памяти (вербальная память, произвольное запоминание слов и предметов). К концу дошкольного возраста появляется вербально-логическое мышление. Дошкольный возраст является начальным этапом становления субъекта познавательной и практической деятельности.

Этот период жизни является чрезвычайно важным с точки зрения генеза и формирования социальных форм психики и нравственного поведения. Преобладание тематики, связанной с изображением человека в творчестве дошкольника, свидетельствует о преимущественной ориентации его на социальное окружение. Тем самым создается широкая основа для формирования первичных форм социально значимых качеств. К концу дошкольного возраста происходит переход от эмоционального непосредственного отношения к окружающему миру к отношениям, которые строятся на основе усвоения нравственных оценок, правил и норм поведения. Формирование нравственных понятий в дошкольном возрасте происходит различными путями. На вопрос, что такое доброта, смелость, справедливость, дети или использовали конкретные случаи поведения, или давали общий смысл понятия. Ответы в общей форме у детей 4 лет составляли 32 %, а 7 лет – 54 %. Таким образом, в общении со взрослыми ребенок часто усваивает нравственные понятия в категориальной форме, постепенно уточняя и наполняя их конкретным содержанием, что ускоряет процесс их формирования и вместе с тем создает опасность их формального усвоения. Поэтому важно, чтобы ребенок учился применять их в жизни по отношению к себе и другим. Это имеет существенное значение, прежде всего, для формирования у него личностных свойств. При этом важны социально значимые эталоны поведения, которыми становятся литературные герои и непосредственно окружающие ребенка люди. Особое значение в качестве эталонов поведения для дошкольника имеют персонажи сказок, где в конкретной, образной, доступной ему форме акцентируются положительные и отрица-

тельные черты характера, что облегчает первоначальную ориентацию ребенка в сложной структуре личностных свойств человека. Личность складывается в процессе реального взаимодействия ребенка с миром, включая социальное окружение, и путем усвоения им нравственных критериев, регулирующих его поведение. Этот процесс управляется взрослыми, которые способствуют отбору и тренировке социально значимых свойств. Самостоятельность ребенка начинает проявляться в том случае, когда он применяет к себе и другим нравственные оценки и на этой основе регулирует свое поведение. Это означает, что в этом возрасте складывается такое сложное свойство личности, как самосознание. Б.Г. Ананьев выделял в генезе самосознания формирование самооценки. Адекватность оценочных суждений ребенка определяется постоянной оценочной деятельностью родителей, а также воспитателей в связи с выполнением правил поведения детей в группе в различных видах деятельности (игры, дежурство, занятия). Уже в 3–4 года встречаются дети, которые способны самостоятельно оценить некоторые свои возможности и верно предсказать результаты своих действий на основе собственного опыта (к примеру, дальность прыжка). Следует заметить, что влияние оценок родителей на самооценку дошкольника зависит от понимания ребенком компетентности матери и отца и стиля воспитания, от характера взаимоотношений в семье. Дети принимают и усваивают оценки того родителя, который для них является значимым лицом и носителем эталонов поведения.

К 5 годам у детей возникает определенная позиция в группе, происходит их дифференциация по социометрическому статусу. При этом предпочтения, которые ребенок оказывает своим сверстникам в игровой деятельности, на занятиях, при выполнении трудовых поручений, отличаются относительной стабильностью. Избирательность выбора связана с формированием в дошкольном возрасте мотивационной сферы, разнообразных личностных свойств. Главным мотивом, побуждающим детей объединяться, является удовлетворение процессом игрового общения. На втором месте находится ориентация на положительные качества выбираемого, которые проявляются в общении (веселый, добрый, честный и т.п.). Позже у детей 6–7 лет в качестве мотива выбора партнера выступают также его способности к какой-либо конкретной деятельности. Ориентация на личностные особенности, которые формируются вне непосредственного игрового общения, на различных занятиях, в общении со взрослыми (трудолюбие, послушание, способности к рисованию, пению), свидетельствует о разных источниках формирования мотивов, определяющих взаимоотношения в детских группах.

Дошкольный возраст является начальным этапом формирования субъекта деятельности. Переход к дошкольному периоду знаменуется тем, что ребенка перестают удовлетворять простые манипулятивные действия, которыми он овладевал в предыдущие годы. Формируется целеполагание, волевой компонент субъекта деятельности. Проявляется сосредоточенность и последовательность в действиях, самооценка своих действий и полученного результата. Под влиянием оценок и контроля взрослого старший дошкольник начинает замечать ошибки в своей деятельности и в работе других и в то же время выделять образцы для подражания. В дошкольном возрасте формируются как общие, умственные, так и специальные способности к изобразительной, музыкальной, хореографической и другим видам деятельности. Их своеобразие состоит в том, что в их основе лежит развитие разных форм представлений (зрительные, слуховые и т.п.).

Складывающиеся разного рода качественные образования, такие как личностные свойства, психологические структуры субъекта деятельности, общения и познания, интенсивный процесс социализации естественных форм психики, ее психофизиологических функций, создают реальные предпосылки для перехода к школьному периоду жизни. Взрослые во многом определяют своеобразие и сложность психического развития дошкольника, формируя его психологическую готовность к школьному обучению.

Познавательная сфера дошкольника

Все психические процессы – это особая форма предметных действий. По мнению Л.Ф. Обуховой, в отечественной психологии произошло изменение представлений о психическом развитии благодаря выделению в действии двух частей: ориентировочной и исполнительной. Исследования А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина позволили представить психическое развитие как процесс отделения ориентировочной части действия от самого действия и обогащения ориентировочной части действия благодаря формированию способов и средств ориентации. Сама ориентация осуществляется в этом возрасте на разных уровнях: материальном (или практически-действенном), перцептивном (с опорой на наглядные предметы) и умственном (без опоры на наглядные предметы, в плане представления). Поэтому, когда говорят о развитии восприятия, имеют в виду развитие способов и средств ориентации.

В этом возрасте, как показали исследования Л.А. Венгера, идет интенсивное развитие сенсорных эталонов, т.е. цвета, формы, величины, и соотнесение (сравнение) предметов с этими эталонами. Кроме того, происходит усвоение эталонов фонем родного языка. О фонах Д.Б. Эльконин говорил следующее: «Дети начинают их слышать в категориальном ключе».

В общем смысле слова эталоны – это достижения человеческой культуры, «сетка», через которую мы смотрим на мир. Когда ребенок начинает осваивать эталоны, процесс восприятия приобретает опосредованный характер. Использование эталонов позволяет осуществить переход от субъективной оценки воспринимаемого мира к его объективной характеристике.

Мышление. Усвоение эталонов, изменение видов и содержания деятельности ребенка ведет к изменению характера детского мышления. К концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации, что также ведет к восприятию окружающего мира с позиций объективности.

Мышление ребенка формируется в ходе педагогического процесса. Своеобразие развития ребенка заключается в активном овладении им способами и средствами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение. По мнению А.В. Запорожца, овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного, словесно-логического мышления, но и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста.

Таким образом, мышление в своем развитии проходит следующие этапы:

- 1) совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения;
- 2) улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти;
- 3) начало активного формирования словесно-логического мышления благодаря использованию речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

В своих исследованиях А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер и др. подтвердили, что переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению происходит благодаря изменению характера ориентировочно-исследовательской деятельности. Ориентировка, основанная на методе проб и ошибок, заменяется на целенаправленную двигательную, затем зрительную и, наконец, мыслительную ориентировку.

Рассмотрим процесс развития мышления более подробно. Появление сюжетно-ролевых игр, особенно с использованием правил, способствует развитию наглядно-образного мышления. Его становление и совершенствование зависят от воображения ребенка. Сначала ребенок механически замещает одни предметы другими, придавая

предметам-заместителям не свойственные им функции, затем предметы замещаются их образами, и необходимость совершения практических действий с ними отпадает.

Словесно-логическое мышление начинает свое развитие тогда, когда ребенок умеет оперировать словами и понимает логику рассуждений. Способность к рассуждениям обнаруживается в среднем дошкольном возрасте, но очень ярко проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже. Несмотря на то, что ребенок может рассуждать, в его умозаключении отмечается нелогичность, он путается при сравнении величины и количества.

Развитие данного вида мышления проходит в два этапа:

1) сначала ребенок усваивает значение слов, относящихся к предметам и действиям, и научается пользоваться ими;

2) ребенок познает систему понятий, обозначающих отношения, и усваивает правила логики рассуждения.

При развитии логического мышления идет процесс формирования внутреннего плана действий. Н.Н. Поддьяков, изучая этот процесс, выделил шесть этапов развития:

1) сначала ребенок с помощью рук манипулирует предметами, решает задачи в наглядно-действенном плане;

2) продолжая манипулировать предметами, ребенок начинает использовать речь, но пока еще только для называния предметов, хотя уже может словесно выразить результат выполненного практического действия;

3) ребенок начинает мысленно оперировать образами. Происходит дифференциация во внутреннем плане конечной и промежуточных целей действия, т.е. он в уме выстраивает план действий и при выполнении начинает рассуждать вслух;

4) задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану;

5) ребенок сначала продумывает план решения задачи, мысленно представляет этот процесс и только потом приступает к его выполнению. Цель данного практического действия состоит в подкреплении найденного в уме ответа;

6) задача решается только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения, без последующего подкрепления действиями.

Н.Н. Поддьяков сделал следующий вывод: у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий не исчезают, а заменяются новыми, более совершенными. При необходимости они снова могут включиться в решение проблемной ситуации, т.е. начнет работать наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Отсюда следует, что у дошкольников интеллект уже функционирует по принципу системности.

В дошкольном возрасте начинают развиваться понятия. В 3–4 года ребенок использует слова, иногда не полностью понимая их значения, но со временем происходит смысловое осознание этих слов. Ж. Пиаже назвал период непонимания смысла слов стадией речемыслительного развития ребенка. Развитие понятий идет параллельно с развитием мышления и речи.

Внимание. В этом возрасте оно произвольное и вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми. На первый план выходит интерес. Ребенок фиксирует внимание на чем-либо или ком-либо только в течение того промежутка времени, в котором у него сохраняется непосредственный интерес к человеку, предмету или происходящему. Становление произвольного внимания сопровождается появлением эгоцентрической речи.

На начальной стадии перехода внимания от произвольного к произвольному большое значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка, и рассуждения вслух.

Внимание при переходе от младшего к старшему дошкольному возрасту развивается следующим образом. Младшие дошкольники рассматривают интересующие их картинки, могут заниматься определенным видом деятельности 6–8 секунд, а старшие дошкольники – 12–20 секунд. В дошкольном возрасте уже отмечается различная степень устойчивости внимания у разных детей. Возможно, это связано с типом нервной деятельности, физическим состоянием и условиями жизни. Было замечено, что нервные и больные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые.

Память. Развитие памяти идет от произвольной и непосредственной к произвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию. Этот факт подтвержден З.М. Истоминой, которая проанализировала процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников.

В основном у всех детей раннего дошкольного возраста преобладает произвольная, зрительно-эмоциональная память, только у лингвистически или музыкально одаренных детей превалирует слуховая память.

Переход от произвольной памяти к произвольной делится на два этапа: 1) формирование необходимой мотивации, т.е. желания что-либо запомнить или вспомнить; 2) возникновение и совершенствование необходимых мнемических действий и операций.

Различные процессы памяти с возрастом развиваются неравномерно. Так, произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и невольно опережает его в развитии. Развитие процессов памяти зависит также от интереса и мотивации ребенка к той или иной деятельности.

Продуктивность запоминания у детей в игровой деятельности намного выше, чем вне игры. В возрасте 5–6 лет отмечаются первые перцептивные действия, направленные на сознательное запоминание и припоминание. К ним относится простое повторение. К 6–7 годам процесс произвольного запоминания практически завершается.

По мере взросления у ребенка увеличиваются скорость извлечения информации из долговременной памяти и перевода ее в оперативную, а также объем и время действия оперативной памяти. Меняется способность ребенка оценивать возможности своей памяти, становятся более разнообразными и гибкими стратегии запоминания и воспроизведения материала, применяемые им. Например, четырехлетний ребенок из 12 предъявленных картинок может узнать все 12, а воспроизвести только две-три, десятилетний ребенок, узнав все картинки, способен воспроизвести восемь.

У многих детей младшего и среднего дошкольного возраста хорошо развита непосредственная и механическая память. Дети легко запоминают и воспроизводят виденное и слышанное, но при условии, что это вызвало у них интерес. Благодаря развитию этих видов памяти ребенок быстро совершенствует свою речь, научается пользоваться предметами домашнего обихода, неплохо ориентируется в пространстве.

В этом возрасте развивается эйдетическая память. Это один из видов зрительной памяти, помогающий четко, точно и в деталях без особого труда восстанавливать в памяти зрительные образы виденного.

Воображение. В конце раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещения одних предметов другими, наступает начальная стадия развития воображения. Затем оно получает свое развитие в играх. О том, насколько развито воображение ребенка, можно судить не только по тем ролям, которые он исполняет во время игры, но и по поделкам и рисункам.

О.М. Дьяченко показала, что воображение в своем развитии проходит те же этапы, что и другие психические процессы: произвольное (пассивное) сменяется произвольным (активным), непосредственное – опосредствованным. Основным орудием овладения воображением становятся сенсорные эталоны.

В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает репродуктивное воображение. Оно заключается в механическом воспроизведении полученных впечатлений в виде образов. Это могут быть впечатления от просмотра телепередачи, прочтения рассказа, сказки, непосредственного восприятия действительности. В образах обычно воспроизводятся те события, которые произвели на ребенка эмоциональное впечатление.

В старшем дошкольном возрасте репродуктивное воображение превращается в воображение, которое творчески преобразует действительность. В этом процессе уже участвует мышление. Этот вид воображения применяется и совершенствуется в сюжетно-ролевых играх.

Функции воображения таковы: познавательная-интеллектуальная, аффективно-защитная. Познавательная-интеллектуальная функция формируется благодаря отделению образа от предмета и обозначению образа при помощи слова. Роль аффективно-защитной функции в том, что она защищает растущую, ранимую, слабо защищенную душу ребенка от переживаний и травм. Защитная реакция данной функции выражается в том, что через воображаемую ситуацию может произойти разрядка возникающего напряжения или разрешение конфликта, которое сложно обеспечить в реальной жизни. Оно складывается в результате осознания ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других и от совершаемых поступков.

Развитие воображения проходит следующие этапы.

1. «Опредмечивание» образа действиями. Ребенок может управлять, изменять, уточнять и совершенствовать свои образы, т.е. регулировать свое воображение, но не способен планировать и заранее в уме составлять программу предстоящих действий.

2. Детское аффективное воображение в дошкольном возрасте развивается следующим образом: вначале негативные эмоциональные переживания у ребенка символически выражаются в героях услышанных или увиденных им сказок; затем он начинает строить воображаемые ситуации, снимающие угрозы с его «Я» (например, рассказы-фантазии о себе как о якобы обладающем особо выраженными положительными качествами).

3. Появление замещающих действий, которые, будучи реализованы, способны снять возникшее эмоциональное напряжение. К 6–7 годам дети могут представлять воображаемый мир и жить в нем.

Новообразования дошкольного возраста

Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне – взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном сам ребенок начинает определять собственное поведение. Становление внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции связано с целым рядом новообразований в психике и сознании дошкольника. Л.С. Выготский полагал, что развитие сознания определяется не изолированным изменением отдельных психических функций (внимания, памяти, мышления и пр.), а изменением отношения между отдельными функциями. На каждом этапе развития та или иная функция выходит на первое место. Так, в раннем возрасте главной психической функцией является восприятие. Важнейшей особенностью дошкольного возраста, с его точки зрения, является то, что здесь складывается новая система психических функций, в центре которой – память.

Память дошкольника является центральной психической функцией, которая определяет остальные процессы. Мышление ребенка-дошкольника во многом определяется его памятью.

Мыслить для дошкольника – значит вспоминать, т.е. опираться на свой прежний опыт или видоизменять его. Никогда мышление не обнаруживает такой высокой корреляции с памятью, как в этом возрасте. Задачей мыслительного акта является для ребенка не логическая структура самих понятий, а конкретное воспоминание своего опыта. Например, когда ребенок отвечает, что такое улитка, то он говорит, что она маленькая, скользкая, как спиралька с рожками, и живет в ракушке; если его попросят сказать, что такое кровать, он ответит, что она с мягким сиденьем. В таких ответах ребенок дает краткий отчет о своих воспоминаниях об этом предмете.

То, что память становится в центр сознания ребенка, приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие дошкольника. Прежде всего, ребенок приобретает способность действовать в плане общих представлений. Его мышление перестает быть наглядно-действенным, оно отрывается от воспринимаемой ситуации, и, следовательно, открывается возможность устанавливать такие связи между общими представлениями, которые не даны в непосредственном чувственном опыте. Ребенок может устанавливать простые причинно-следственные отношения между событиями и явлениями. У него появляется стремление как-то объяснить и упорядочить для себя окружающий мир. Таким образом, возникает первый абрис целостного детского мировоззрения. С пяти лет начинается настоящий расцвет идей «маленьких философов». Строя свою картину мира, ребенок выдумывает, изобретает, воображает.

Воображение – одно из важнейших новообразований дошкольного возраста. Воображение имеет много общего с памятью – в обоих случаях ребенок действует в плане образов и представлений. Память в некотором смысле тоже можно рассматривать как «воспроизводящее воображение». Но помимо воспроизведения образов прошлого опыта, воображение позволяет ребенку строить и создавать что-то новое, оригинальное, чего раньше в его опыте не было. И хотя элементы и предпосылки развития воображения складываются еще в раннем возрасте, наивысшего расцвета оно достигает именно в дошкольном детстве.

Еще одним важнейшим новообразованием этого периода является возникновение произвольного поведения. В дошкольном возрасте поведение ребенка из импульсивного и непосредственного становится опосредованным нормами и правилами поведения. Здесь впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, т.е. создается предварительный образ своего поведения, который выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с образцом.

Это сравнение с образцом есть осознание своего поведения и отношение к нему с точки зрения этого образца. Осознание своего поведения и начало личного самосознания – одно из главных новообразований дошкольного возраста. Старший дошкольник начинает понимать, что он умеет, а что нет, он знает свое ограниченное место в системе отношений с другими людьми, осознает не только свои действия, но и свои внутренние переживания – желания, предпочтения, настроения и пр. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого к открытию своей внутренней жизни, которая и составляет суть личного самосознания.

Все эти важнейшие новообразования зарождаются и первоначально развиваются в ведущей деятельности дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игре. Сюжетно-ролевая игра есть деятельность, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними.

В такой игре наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка.

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности поведения и всех психических процессов – от элементарных до самых сложных. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные, импульсивные действия. Дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают в условиях игры, чем по прямому заданию взрослого. Сознательная цель – сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение – раньше и легче всего выделяется ребенком в игре.

Игра оказывает сильное влияние на умственное развитие дошкольника. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Постепенно игровые действия сокращаются, и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане образов и представлений. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон. Это способствует развитию важнейшей мыслительной способности человека, позволяющей представить другой взгляд и другую точку зрения.

Ролевая игра имеет решающее значение для развития воображения. Игровые действия происходят в мнимой, воображаемой ситуации; реальные предметы используются в качестве других, воображаемых; ребенок берет на себя роли воображаемых персонажей. Такая практика действия в воображаемом пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению.

Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

В игре складываются другие виды деятельности ребенка, которые потом приобретают самостоятельное значение. Так, продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование) первоначально тесно слиты с игрой. Рисуя, ребенок разыгрывает тот или иной сюжет. Стройка из кубиков вплетается в ход игры. Только к старшему дошкольному возрасту результат продуктивной деятельности приобретает самостоятельное значение, и она освобождается от игры.

К новообразованиям дошкольного возраста Д.Б. Эльконин отнес следующие.

1. Возникновение первого схематичного абриса цельного *детского мировоззрения*. Ребенок не может жить в беспорядке, ему надо все привести в порядок, увидеть закономерности отношений. Для того чтобы объяснить явления природы, дети используют моральные, анимистические и артификалистские причины. Это подтверждают высказывания детей, например: «Солнце движется, чтобы всем было тепло и светло». Это происходит потому, что ребенок считает, будто в центре всего (начиная с того, что окружает человека и до явлений природы) находится человек, что было доказано Ж. Пиаже, который показал, что у ребенка в дошкольном возрасте отмечается артификалистское мировоззрение.

В возрасте пяти лет ребенок превращается в «маленького философа». Он рассуждает по поводу происхождения луны, солнца, звезд, основываясь на просмотренных телепередачах о космонавтах, луноходах, ракетах, спутниках и т.д.

В определенный момент дошкольного возраста у ребенка появляется повышенный познавательный интерес, он начинает всех мучить вопросами. Такова особенность его развития, поэтому взрослым следует понимать это и не раздражаться, не отмахиваться от ребенка, а по возможности отвечать на все вопросы. Наступление «возраста поче-

мучек» свидетельствует о том, что ребенок готов к обучению в школе.

2. Возникновение первичных *этических инстанций*. Ребенок пытается понять, что хорошо, а что плохо. Одновременно с усвоением этических норм идет эстетическое развитие.

3. Появление *соподчинения мотивов*. В этом возрасте обдуманное действие превалирует над импульсивными. Формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, возникает чувство долга перед товарищами.

4. Поведение становится *произвольным*. Произвольным называют поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин говорил, что в дошкольном возрасте ориентирующее поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем становится все более обобщенным, выступающим в форме правил или норм. У ребенка появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5. Возникновение *личного сознания*. Ребенок стремится занять определенное место в системе межличностных отношений, в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности.

6. Появление внутренней *позиции школьника*. У ребенка формируется сильная познавательная потребность, кроме того, он стремится попасть в мир взрослых, начав заниматься другой деятельностью. Эти две потребности ведут к тому, что у ребенка возникает внутренняя позиция школьника. Л.И. Божович считала, что данная позиция может свидетельствовать о готовности ребенка учиться в школе.

Личностная сфера в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что у дошкольника возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне – взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном возрасте ребенок сам начинает определять собственное поведение. Психолог А.Н. Леонтьев называл дошкольное детство периодом первоначального и фактического складывания личности, периодом развития личностных механизмов поведения. В чем же заключаются эти личностные механизмы?

Говоря о личности человека, мы всегда подразумеваем ее определенную направленность, ведущие жизненные мотивы, подчиняющие себе другие. У каждого человека всегда есть что-то самое главное, ради чего можно пожертвовать всем остальным. И чем ярче человек осознает, что для него главное, чем настойчивее стремится к этому, тем более его поведение является волевым. Мы говорим о волевых качествах личности в тех случаях, когда человек не только знает, чего он хочет, но упорно и настойчиво сам добивается своей цели, когда его поведение не хаотично, а направлено на что-то. Если такой направленности нет, если отдельные побуждения рядоположны и вступают в простое взаимодействие, поведение человека будет определяться не им самим, а случайными обстоятельствами. В этом случае мы имеем картину распада личности, возвращение к чисто ситуативному поведению, которое нормально для ребенка двух – трех лет, но должно вызывать тревогу в более старших возрастах.

Вот почему так важен тот период в развитии ребенка, когда происходит переход от ситуативного поведения, зависящего от внешних обстоятельств, к волевому, которое определяется самим человеком. Этот период и падает на дошкольное детство (от трех до семи лет).

К двум – трем годам ребенок уже проделал огромный путь в своем психическом развитии. Он свободно передвигается в пространстве, хорошо говорит, понимает речь

окружающих, сознательно руководствуется (или столь же сознательно не руководствуется) требованиями и указаниями взрослых, проявляет известную инициативу и самостоятельность. В то же время до конца раннего возраста он остается как бы во власти внешних впечатлений. Его переживания и поведение целиком зависят от того, что он воспринимает здесь и сейчас. Его легко привлечь к чему-либо, но столь же легко и отвлечь. Если, например, малыш горько заплакал, потеряв игрушку, его можно быстро утешить, предложив новую. Такая ситуативность поведения двух – трехлетних детей объясняется тем, что между мотивами, побуждающими действия ребенка, еще не установились какие-либо отношения. Все они равнозначны, равноценны и рядоположны. Побуждения ребенка определяются извне, независимо от него самого. Большая или меньшая значимость того или иного предмета может определяться биологическими потребностями малыша. Например, когда ребенок сильно хочет спать, он будет капризничать, зевать и ни на что не обращать внимания. А если он хочет есть, его будет тянуть к себе любой съедобный и вкусный предмет. Взрослые также могут направлять и организовывать его действия, предлагая интересные игрушки или занятия. Но во всех случаях маленький ребенок сам еще не решает, что для него важнее, что, как и в какой последовательности ему делать. Поведение самого ребенка еще не образует сколько-нибудь устойчивой системы. Поэтому до трех лет он не может сознательно пожертвовать чем-нибудь привлекательным ради другой, более значимой цели; зато даже сильное его огорчение можно легко развеять каким-нибудь пустяком: предложить новую игрушку или взять его на ручки и покружить.

После трех – четырех лет впервые начинает появляться устойчивое соотношение мотивов. Одни из них выходят на первый план и подчиняют себе другие. Что-то становится для ребенка более важным, а что-то – менее.

Для иллюстрации психологи обычно приводят следующий случай. Пятилетнему ребенку, который не справился с предложенным заданием и сильно расстроился из-за этого, сказали, что он все-таки молодец, и вручили, как и всем остальным, более успешным детям, небольшой приз – вкусную конфету. Он, однако, взял эту конфету без всякого удовольствия и решительно отказался ее съесть, а его огорчение отнюдь не уменьшилось. Из-за неудачи незаслуженная конфета была для него «горькой». Успешность в выполнении задания и заслуженное уважение окружающих оказались для него гораздо более значимыми, чем сиюминутное удовольствие от конфеты, которая приобрела для него совсем иной смысл. Ничего подобного до трех лет наблюдать невозможно, поскольку сама по себе конфета, которую можно съесть здесь и сейчас, является для малыша значительно более привлекательной, чем уважение окружающих, которое ничего вещественного не дает.

После трех лет дети уже могут удерживать более отдаленные цели и добиваться их, выполняя даже не слишком привлекательные действия. Они уже способны делать что-то не просто так, а для чего-то (или кого-то). А это возможно только в том случае, если ребенок удерживает связь (или соотношение) отдельных мотивов, если конкретные действия включены в более широкий и значимый мотив. Такая включенность цели конкретного действия в какой-то другой, более привлекательный мотив задает смысл этого действия.

Итак, приблизительно с трехлетнего возраста у детей начинает формироваться более сложная, внутренняя организация поведения. Деятельность ребенка все более направляется уже не отдельными случайными побуждениями, которые сменяются или вступают в конфликт между собой, а определенным соподчинением мотивов отдельных действий. Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не слишком привлекательна для него, ради чего-нибудь другого. В результате его отдельные действия могут приобретать для него более сложный, как бы отраженный смысл, который определяется чем-то другим. Например, незаслуженная конфета приобретает смысл

собственной неудачи, а неинтересная уборка в комнате может быть осмыслена через радость получения куклы. Такая связь между отдельными действиями имеет исключительно важное значение для формирования личности ребенка. По словам А.Н. Леонтьева, из этих узелков начинает сплетаться тот общий узор, на фоне которого выделяются главные смысловые линии жизнедеятельности человека, характеризующие его личность.

Благодаря этому появляется способность осмыслять свои действия. Правда, эта способность возникает не сразу и требует помощи и поддержки взрослых. Главная стратегия помощи детям состоит в удержании привлекательного мотива и его связи с конкретным, возможно, не слишком интересным действием.

Например, вы хотите научить ребенка делать что-то интересное и полезное – предположим, плести бумажные коврики из разноцветных полосок. Он тоже хочет сделать такой коврик, но для этого ему нужно вырезать много полосок из бумаги, а это уже не столь увлекательно. Он быстро утрачивает интерес к этому скучному занятию и забывает о том, зачем нужны эти полоски. Вы можете вместе удержать смысл его действий. Постарайтесь помочь ему увидеть за однообразными полосками будущий красивый коврик.

Это можно сделать словами, напоминая, что каждая полоска необходима для коврика, или положив перед глазами ребенка образец, или выкладывая вырезанные полоски в определенной последовательности. Важно, чтобы ребенок не потерял цель, и чтобы каждая вырезанная с трудом полоска, была для него шагом к достижению того, что он задумал. Ведь даже скучные и однообразные действия могут стать увлекательными, если они направлены на достижение заветной цели.

Для младших дошкольников (в три – четыре года) помощь взрослого здесь необходима. Только он поможет ребенку удержать смысл его действий. Более старшим детям может помочь какой-либо предмет, связанный с содержанием действий, – например, игрушечный мишка, для которого готовится коврик, или чашки, которые будут стоять на нашем коврике. Эти предметы, даже в отсутствие взрослого, будут напоминать об отдаленной цели действий и делать их осмысленными.

Отношение дошкольников к предложенной работе и ее успешность зависят от того, насколько для них ясен ее смысл. Как показали исследования, процесс и результат изготовления одного и того же предмета (флажка или салфетки) существенно определяются тем, кому этот предмет предназначен. Флажок в подарок младшему брату даже трехлетние дети делали очень усердно. Но когда тот же флажок делался в подарок бабушке, дети быстро прекращали работу, поскольку она в их глазах не имела смысла. С салфеткой все было наоборот: дети охотно вырезали ее в подарок бабушке и отказывались изготавливать для малышей.

Таким образом, если связь между действием и его результатом понятна ребенку и опирается на его жизненный опыт, он еще до начала действия представляет значение будущего продукта и эмоционально настраивается на процесс его изготовления. В тех случаях, когда эта связь не устанавливается, действие является для ребенка бессмысленным, и он либо делает его плохо, либо вовсе избегает.

Если вы хотите воспитывать у ребенка трудолюбие, настойчивость и аккуратность (а в дошкольном возрасте уже пора думать об этом), помните, что ваши призывы, нравоучения и положительные примеры, скорее всего, не подействуют. Позаботьтесь лучше о том, чтобы смысл действий ребенка был совершенно ясным для него, а результат – желанным и привлекательным. Чтобы он отчетливо представлял, для чего (или для кого) он что-то делает. Как именно это сделать – вопрос непростой. Каждый раз он решается по-разному, и каждый раз требует вашей изобретательности.

Возьмем, например, традиционную проблему с уборкой разбросанных игрушек. Большинство родителей мечтают приучить своих детей убирать за собой игрушки, но

осуществить это, мало кому удастся. Объяснения и призывы к чистоте и аккуратности, как правило, не помогают. Дело в том, что это действие (уборка комнаты) остается для большинства дошкольников малоосмысленным. Им трудно понять, для чего это нужно делать, — ведь в следующий раз, когда будем играть, все опять будет разбросано. Взрослым нечего противопоставить этой железной логике, а их призывы к порядку остаются для дошкольника непонятными и неосмысленными: порядок в доме не является для него столь же безусловной ценностью, как для взрослого. Можно сколь угодно долго объяснять, что в группе должен быть порядок и что игрушки пора убирать самим, но эти слова воспитателя останутся пустым звуком, поскольку они не затрагивают смысловой сферы дошкольников. А чтобы ее затронуть, нужно подумать и найти то, что для ребенка (а не для вас) действительно важно и значимо.

Если девочка любит играть в куклы, убедите ее в том, что ее дочка (кукла) не может играть с разбросанными игрушками, она очень расстраивается, когда в комнате беспорядок, и радуется, если все на своих местах. Радость и огорчение куклы вам придется изобразить с максимальной убедительностью. Та же кукла с вашей помощью может напряженно и выразительно наблюдать, как идет уборка, и радоваться каждому правильному действию. Если мальчик любит гулять, объясните, что прогулка будет возможна только в том случае, если все игрушки будут на своих местах — им нужно отдохнуть. Можно также пообещать, что ребенок получит что-то интересное и важное (новую машинку или картинку), если быстро и хорошо уберет игрушки. Только не нужно показывать награду заранее, до выполнения задачи — это может отвлечь ребенка от нужного занятия.

Варианты могут быть самые разные. Нужно только, чтобы дошкольник понял, для чего ему надо выполнять это не слишком привлекательное дело, чтобы он осмыслил его через что-то более важное и желанное для него. Этот прием позволяет активизировать у дошкольников эмоциональное воображение, которое способствует тому, что они заранее представляют и переживают отдаленные последствия своих действий. У детей возникает эмоциональное предвосхищение результатов своих действий. В дошкольном возрасте это уже возможно.

Если до трех лет аффекты и переживания возникают в конце действия, как оценка воспринимаемой ситуации и уже достигнутого результата, то в дошкольном возрасте они могут появляться до выполнения действия, в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий. Такое эмоциональное предвосхищение позволяет ребенку не только представить результаты своих действий, но и заранее прочувствовать тот смысл, который они будут иметь для окружающих и для него самого. Очевидно, что эмоциональное предвосхищение позволяет ребенку подчинять свои случайные, сиюминутные желания тому, что для него более важно.

Личностное развитие ребенка дошкольного возраста характеризуется формированием самосознания. Как уже говорилось выше, оно считается основным новообразованием данного возраста.

Начинает меняться представление о самом себе, своем «Я». Это хорошо видно при сравнении ответов на вопрос: «Ты какой?». Ребенок трех лет отвечает: «Я большой», а семи лет — «Я маленький».

В этом возрасте, говоря о самосознании, следует учитывать осознание ребенком своего места в системе общественных отношений. Личное самосознание ребенка характеризуется осознанием своего «Я», выделением самого себя, своего «Я» из мира объектов и окружающих людей, появлением стремления активно воздействовать на возникающие ситуации и изменять их таким образом, чтобы удовлетворять свои потребности и желания.

Во второй половине дошкольного возраста появляется самооценка, базирующаяся-

ся на самооценке раннего детства, которая соответствовала чисто эмоциональной оценке («Я хороший») и рациональной оценке чужого мнения.

Теперь при формировании самооценки ребенок сначала оценивает действия других детей, потом собственные действия, моральные качества и умения. У него возникает осознание своих действий и понимание того, что не все может. Еще новшеством с становлении самооценки является осознание своих переживаний, что приводит к ориентированию в своих эмоциях, от них можно слышать следующие высказывания: «Я рад. Я огорчен. Я спокоен».

Происходит осознание себя во времени, он помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет в будущем. Вот как говорят дети: «Когда я был маленьким», «Когда я вырасту большой».

У ребенка происходит половая идентификация. Он осознает свой пол и начинает вести себя соответственно ролям, как мужчина и женщина. Мальчики стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от обиды и боли, а девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. В ходе развития ребенок начинает присваивать себе поведенческие формы, интересы и ценности своего пола.

Развивается эмоционально-волевая сфера. По поводу эмоциональной сферы можно отметить, что у дошкольников, как правило, отсутствуют сильные аффективные состояния, их эмоциональность более «спокойная». Однако это не значит, что дети становятся флегматичными, просто меняется структура эмоциональных процессов, увеличивается их состав (преобладают вегетативные, моторные реакции, познавательные процессы – воображение, образное мышление, сложные формы восприятия). При этом сохраняются эмоциональные проявления раннего детства, но эмоции интеллектуализируются, становятся «умными».

Эмоциональному развитию дошкольника, пожалуй, более всего способствует детский коллектив. В ходе совместной деятельности у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия (сопереживание).

В дошкольном возрасте изменяется и мотивационная сфера. Основным личностным механизмом, который формируется в это время, является соподчинение мотивов. Ребенок способен принять решение в ситуации выбора, тогда как раньше для него это было трудно. Самым сильным мотивом является поощрение и получение награды, менее сильным – наказание, а самым слабым – обещание. В этом возрасте требовать от ребенка обещания (например, «Ты обещаешь больше не драться?», «Обещаешь больше не трогать эту вещь?» и т. д.) бессмысленно.

Именно в дошкольном возрасте ребенок начинает осваивать этические нормы, у него появляются этические переживания. Первоначально он может оценить только чужие поступки: других детей или литературных героев, а свои оценить не способен. Затем, в среднем дошкольном возрасте, ребенок, оценивая действия литературного героя, может обосновать свою оценку, опираясь на взаимоотношения персонажей произведения. А во второй половине дошкольного возраста он уже может оценить свое поведение и старается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усвоил.

Развитие ролевой игры в дошкольном возрасте

В ролевой игре выражается такое стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка. Исследования Д.Б. Эльконина показали, что в более примитивных обществах, где дети могут очень рано принимать участие в трудовой

деятельности взрослых, отсутствуют объективные условия для возникновения сюжетно-ролевой игры. Стремление ребенка к самостоятельности и участию в жизни взрослых удовлетворяется там прямо и непосредственно – начиная с 3–4-летнего возраста дети овладевают средствами труда или работают вместе со взрослыми, а не играют. Эти факты позволили сделать Д.Б. Эльконину важный вывод: ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению и своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе.

Центральным моментом ролевой игры является роль, которую берет на себя ребенок. При этом он не просто называет себя именем соответствующего взрослого человека («Я – космонавт», «Я – мама», «Я – доктор»), а, что является самым главным, действует как взрослый человек, роль которого он взял на себя и этим как бы отождествляет себя с ним. Через выполнение игровой роли осуществляется связь ребенка с миром взрослых. Именно игровая роль в концентрированной форме воплощает в себе связь ребенка с обществом. Поэтому Эльконин предложил рассматривать роль как основную, неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в неразсторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционально-техническая стороны деятельности ребенка.

Наиболее характерным моментом роли является то, что она не может осуществляться вне практического игрового действия. Игровое действие является способом осуществления роли. Невозможно представить себе ребенка, который, взяв на себя роль взрослого, оставался бы бездеятельным и действовал бы только в умственном плане – в представлении и воображении. Роль всадника, доктора или шофера невозможно выполнять только в уме, без реальных, практических игровых действий.

Между ролью и соответствующими ей игровыми действиями имеются тесная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражена в игре система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых. И наоборот – чем более конкретны и развернуты игровые действия, тем больше уходят на второй план отношения между людьми и тем больше выходит на первый план предметное содержание воссоздаваемой деятельности.

Что же составляет основное содержание ролей, которые берут на себя дети и которые они реализуют посредством игровых действий?

При анализе игры необходимо различать ее сюжет и содержание. Сюжет игры – это та область социальной действительности, которая воспроизводится детьми в игре (больница, семья, война, магазин и пр.). Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от этих конкретных условий, вместе с расширением кругозора ребенка и его знакомством с окружающим. В разные исторические эпохи, в зависимости от социальных, бытовых и семейных условий, дети играют в разные по своим сюжетам игры. Основным источником ролевых игр является знакомство ребенка с жизнью и деятельностью взрослых. Если дети плохо знакомы с окружающим миром людей, они играют мало, их игры однообразны и ограничены. В последнее время воспитатели и психологи отмечают снижение уровня ролевых игр у дошкольников. Дети играют меньше, чем 20–30 лет назад, их ролевые игры более примитивны и однообразны. Это, по-видимому, связано с тем, что дети все более отдаляются от взрослых, они не видят и не понимают деятельности взрослых, плохо знакомы с их трудовыми и личными отношениями. В результате, несмотря на обилие прекрасных игрушек, у них отсутствует материал для игры. В то же время замечено, что современные дошкольники предпочитают воспроизводить в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных сериалов, и брать на себя не производственные или профессиональные роли взрослых (врача, шофе-

ра, повара и пр.), а роли телевизионных героев. Эти наблюдения могут свидетельствовать о том, что наши дошкольники, проводящие слишком много времени у телевизора, лучше знакомы с жизнью и отношениями иностранных героев фильмов, чем окружающих их реальных взрослых. Однако это не меняет сути игры: при всем многообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание – деятельность людей, их поступки и отношения.

Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального момента в человеческих отношениях. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в отношения и деятельность людей. Оно может отражать лишь внешнюю сторону поведения человека – только то, с чем и как действует человек, или отношения человека с другими людьми, или смысл человеческой деятельности. Конкретный характер тех отношений между людьми, которые дети воссоздают в игре, может быть различным и зависит от отношений реальных взрослых, окружающих ребенка. Говоря о влиянии взрослых на игру детей, К.Д. Ушинский писал: «Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно – доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется ребенок. Не нужно думать, что весь этот материал можно купить в игрушечной лавке. Вы купите для ребенка светлый красивый дом, а он сделает из него тюрьму, вы купите для него куколки, а он выстроит их в ряды солдат, вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь: он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их назначению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, – вот об этом материале должны более всего заботиться родители и воспитатели». Действительно, одна и та же по своему сюжету игра (например, в семью) может иметь совершенно разное содержание: одна «мама» будет бить и ругать своих «детей», другая – краситься перед зеркалом и торопиться в гости, третья – постоянно стирать и готовить, четвертая – читать детям книжки и заниматься с ними и пр. Все эти варианты отражают то, что «вливается» в ребенка из окружающей жизни. Социальные условия, в которых живет ребенок, определяют не только сюжеты, но прежде всего содержание детских игр. Таким образом, игра возникает из условий жизни ребенка в обществе и отражает, воспроизводит эти условия.

Почти все исследователи, изучавшие игру, единодушно отмечали, что игра является наиболее свободной, непринужденной, приносящей максимальное удовольствие деятельностью ребенка-дошкольника. В игре он делает только то, что хочет сам. Непринужденный характер игры выражается не только в том, что ребенок свободно выбирает сюжет игры, но и в том, что его действия с предметами совершенно свободны от их обычного, «правильного» использования.

Эмоциональная насыщенность игры настолько сильна и очевидна, что именно этот момент часто выдвигается на первый план при рассмотрении игры как инстинктивного источника наслаждения. Но парадокс заключается в том, что именно в этой максимально свободной от всякого принуждения деятельности, казалось бы, целиком находящейся во власти эмоций, ребенок раньше всего научается управлять своим поведением и регулировать его в соответствии с общепринятыми правилами. Сущность детской игры как раз и заключается в этом противоречии. Как же такое становится возможным?

Для того чтобы ребенок взял на себя роль какого-либо другого человека, необходимо выделить в этом человеке характерные признаки, присущие только ему, правила и способ его поведения. Только тогда, когда перед ребенком достаточно рельефно встанут эти правила, отражающие отношение этого человека к вещам и другим людям, роль может быть взята и выполнена ребенком в игре. Если мы хотим, чтобы дети брали на себя роли врачей, летчиков или учителей, нужно, прежде всего, чтобы они выделили для себя правила и способы поведения этих персонажей. В том случае, если этого нет, если то или

иное лицо просто обладает привлекательностью для ребенка, но его функции, его отношения с другими и правила его поведения не ясны, роль не может быть выполнена.

Беря на себя роль взрослого, ребенок тем самым начинает следовать определенному, понятному для себя способу поведения, присущему этому взрослому.

Но ведь ребенок берет в игре роль взрослого только условно, «понарошку». Может быть, и выполнение правил, по которым он должен вести себя, тоже является условным и можно обращаться с ними совершенно свободно, меняя их по своему произволу?

Вопрос об условности выполнения правил в игре, о свободе ребенка по отношению к взятой на себя роли специально исследовался в одной из работ Д.Б. Эльконина.

В приведенном им примере взрослый, организовав вместе с дошкольниками игру во врача, который делает детям прививки, пытался нарушить правила поведения врача. Когда ребенок, выполнявший роль доктора, готов был произвести все привычные во время прививок операции, взрослый говорил: «А знаете, ребята, у меня есть настоящий спирт для протирания, с которым можно делать настоящие прививки. Ты сначала привей, а я потом принесу, а ты потом смажешь спиртом». Дети, как правило, бурно реагировали на такую попытку нарушить логику действий врача: «Вы что? Так не бывает. Сперва надо протереть, а потом привить. Я лучше подожду».

Последовательность действий роли, которую берет на себя ребенок, имеет для него как бы силу закона, которому он должен подчинять свои действия. Всякая попытка нарушить эту последовательность или внести элемент условности (например, сделать так, чтобы мышки ловили кошек или чтобы шофер продавал билеты, а кассир вел автобус) вызывает бурный протест детей, а иногда даже приводит к разрушению игры. Взяв на себя роль в игре, ребенок тем самым принимает систему жесткой необходимости выполнения определенных действий в определенной последовательности. Так что свобода в игре относительна – она существует только в пределах взятой на себя роли.

Но все дело в том, что эти ограничения ребенок берет на себя добровольно, по собственному желанию. Более того, именно это подчинение принятому закону доставляет ребенку максимальное удовольствие.

Помимо сюжетно-ролевой игры, которая является главной и ведущей деятельностью дошкольника, существуют другие виды игр, среди которых обычно выделяют режиссерские игры, игры-драматизации, игры с правилами – подвижные и настольные.

Режиссерская игра очень близка к сюжетно-ролевой, но отличается от нее тем, что происходит не с другими людьми (взрослыми или сверстниками), а с игрушками, изображающими различных персонажей. Ребенок сам дает роли этим игрушкам, как бы одушевляя их, сам говорит за них разными голосами, действует ими и за них. Куклы, игрушечные мишки, зайчики или солдатики становятся действующими лицами игры ребенка, а он сам выступает как режиссер, управляющий и руководящий действиями своих «актеров». Поэтому такая игра и получила название режиссерской.

В отличие от этого, в игре-драматизации актерами являются сами дети, которые берут на себя роли каких-либо литературных или театральных персонажей. Сценарий и сюжет такой игры дети не придумывают сами, а заимствуют из сказок, фильмов или спектаклей. Задача такой игры в том, чтобы, не отступая от известного сюжета, как можно лучше и точнее воспроизвести роль взятого на себя персонажа.

Игры с правилами не предполагают какой-либо определенной роли. Действия ребенка и его отношения с другими участниками игры определяются здесь правилами, которые должны выполняться всеми. Типичными примерами подвижных игр с правилами являются хорошо всем известные пряталки, салочки, классики, скакалки и пр. Настольно-печатные игры, которые сейчас получили широкое распространение, также являются играми с правилами. Все эти игры обычно имеют соревновательный характер – в отли-

чие от игр с ролью, в них есть выигравшие и проигравшие. Главная задача таких игр – неукоснительно соблюдать правила. Поэтому они требуют высокой степени произвольного поведения и, в свою очередь, формируют его. Такие игры характерны в основном для старших дошкольников.

Особо следует упомянуть дидактические игры, которые создаются и организуются взрослыми и направлены на формирование определенных качеств ребенка. Эти игры широко используются в детских садах как средство обучения и воспитания дошкольников.

Творческая деятельность дошкольника

В этот период возникают различные формы продуктивной деятельности детей. Ребенок рисует, лепит, строит из кубиков, вырезает. Общим для всех этих видов деятельности является то, что они направлены на создание того или иного результата, продукта – рисунка, постройки, аппликации. Каждый из этих видов деятельности требует овладения особым способом действий, особыми умениями и главное – представлениями о том, что ты хочешь сделать.

Особое внимание психологов и педагогов привлекает детский рисунок. Изобразительная деятельность взрослых и детей существенно различается. Если для взрослого главное – получить результат, т.е. изобразить что-то, то для ребенка результат имеет второстепенное значение, а на первый план выступает сам процесс создания рисунка. Дети рисуют с большим увлечением, много говорят и жестикулируют, но часто выбрасывают свои рисунки, как только они окончены. Кроме того, дети не запоминают, что именно они рисовали. Если ребенку через 2 дня показать его же рисунок прыгающей девочки и спросить, что это такое, он может ответить, что это забор.

Еще одно важное отличие детских рисунков заключается в том, что они отражают не только зрительное восприятие, а весь сенсорный (главным образом двигательнo-осознательный) опыт ребенка и его представления о предмете. Поэтому иногда очень трудно бывает догадаться, что рисует малыш. Например, острые углы он может изображать в виде колючек, отходящих от овала, мягкую шерсть кошки – в виде размашистых линий. Характер изображений детей определяется тем, что выделяет для себя ребенок в предмете, и что он знает о нем. Поэтому одежда, изображенного человека, может быть «прозрачной», потому что ребенок знает, что под ней находятся руки и ноги, а некоторые части тела, которые кажутся неважными (уши, волосы, пальцы и даже туловище), могут совсем отсутствовать. Младшие дошкольники рисуют человека в виде «головонога», у которого руки и ноги растут прямо из головы. Это значит, что в образе взрослого для него главное – лицо и конечности, а все остальное особого значения не имеет.

У ребенка, как правило, нет потребности в наблюдении природы (он почти не смотрит на предмет, который рисует), поэтому его рисование можно определить как рисование по представлению. Постепенно рисунки детей становятся все более похожими на изображаемую реальность. Но как справедливо отмечает В.С. Мухина, детским рисункам присуща явная тенденция к закреплению традиционных графических образов, которые быстро превращаются в шаблоны. Распространенными шаблонами являются изображения домиков, деревьев, цветов и пр. Подобные шаблоны обладают удивительной живучестью и передаются из поколения в поколение. Закрепление графических образов и превращение их в шаблоны представляет большую опасность для развития детского рисования. Ребенок может так и не научиться рисовать ничего, кроме нескольких усвоенных схем отдельных предметов. Поэтому в задачи обучения рисованию должно входить разрушение застывших шаблонов и стимулирование собственного творчества детей.

Другой формой продуктивной деятельности дошкольника является конструирование – целенаправленный процесс создания определенного результата. В дошкольном возрасте это обычно постройки из кубиков или разного рода конструкторов. Конструктивная деятельность требует своих способов и приемов, т.е. особых операционально-технических средств. В процессе конструирования ребенок учится соотносить размер и форму различных деталей, выясняет их конструктивные свойства.

Выделяют следующие три вида конструктивной деятельности ребенка.

Первый и наиболее элементарный – это конструирование по образцу. Ребенку показывают образец будущей постройки или как нужно строить и просят воспроизвести заданный образец. Такая деятельность не требует особого умственного и творческого напряжения, но требует внимания, сосредоточенности и главное – принятия самой задачи «действовать по образцу».

Второй тип – конструирование по условиям. В этом случае ребенок начинает строить свою конструкцию не на основе образца, а на основе условий, которые выдвинуты задачами игры или взрослым. Например, ребенку нужно построить и обнести забором два домика – для гусей и для лисы. При выполнении этой задачи ему нужно соблюдать, по меньшей мере, два условия: во-первых, домик лисы должен быть больше, а во-вторых, домик гусей должен быть обнесен высоким забором, чтобы лиса в него не проникла.

Третий тип конструктивной деятельности – конструирование по замыслу. Здесь ничто не ограничивает фантазии ребенка и самого строительного материала. Этого типа конструирования обычно требует игра: здесь можно сооружать не только из специального строительного материала, но и из любых окружающих предметов: мебели, палок, зонтов, кусков ткани и пр. Дети строят дома, корабли, машины, ракеты и т.д. Дети стремятся сделать такую постройку, чтобы она соответствовала замыслу игры.

Эти три вида конструирования – не этапы, последовательно сменяющие друг друга. Они сосуществуют и перемежаются друг друга в зависимости от задачи и ситуации. Но каждый тип конструирования развивает определенные способности.

Помимо игровой и продуктивной деятельности, в дошкольном детстве появляются отдельные предпосылки учебной деятельности ребенка. И хотя в своем развитом виде эта деятельность складывается лишь за пределами дошкольного возраста, отдельные ее элементы возникают уже сейчас. Основная особенность учебной деятельности и ее отличие от продуктивной заключаются в том, что она направлена не на получение внешнего результата, а на целенаправленное изменение себя – на приобретение новых знаний и способов действия. С первых месяцев жизни ребенок учится действовать с предметами, ходить, говорить и пр. В раннем возрасте он учится как бы по своей собственной программе, которая субъективно еще не существует для него как учебная. В школьном возрасте он уже способен учиться по программе взрослых – педагогов и учителей. Дошкольный возраст в этом отношении занимает промежуточное положение. Ребенок в этот период может учиться по определенной программе, но лишь в той мере, в какой она является его собственной программой, т.е. если она близка и понятна ему. По мнению Л.С. Выготского, программа дошкольного обучения должна удовлетворять двум основным требованиям: во-первых, приближать ребенка к обучению по школьной программе, расширяя его кругозор и готовя к предметному обучению, а во-вторых, быть также и программой самого ребенка, т.е. отвечать его интересам и потребностям.

Кризис семи лет

К концу дошкольного возраста ребенок резко меняется. Возраст 6–7 лет называют возрастом «вытягивания» (ребенок быстро вытягивается в длину) или возрастом смены

зубов (к этому времени обычно появляются первые постоянные зубы). Однако главные перемены состоят не в изменении его внешнего вида, а в изменении поведения.

Ребенок начинает без всякой причины кривляться, манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В его поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, вертлявость, паясничанье и даже клоунада. Конечно, дети кривляются, паясничают или гримасничают и раньше. Но в 6–7 лет это постоянное притворство и шутовство никак не мотивировано внешне, оно вызывает уже не смех, а осуждение взрослых. Ребенок может говорить писклявым голосом, ходить изломанной походкой, рассказывать непристойные взрослые анекдоты в совершенно неподходящих случаях. Это бросается в глаза и производит впечатление какого-то странного, немотивированного поведения.

Указанные черты являются главными симптомами переходного периода от дошкольного к школьному возрасту. Этот период получил в психологии название кризиса семи лет. В это время происходят важные изменения в психической жизни ребенка. Суть этих изменений Л.С. Выготский определил как утрату детской непосредственности. Вычурное, искусственное, натянутое поведение 6–7-летнего ребенка, которое бросается в глаза и кажется очень странным, как раз и является одним из наиболее очевидных проявлений этой потери непосредственности.

Как отмечал Выготский, главная причина детской непосредственности – недостаточная дифференцированность внешней и внутренней жизни. По внешнему поведению ребенка взрослые легко могут прочесть, что думает, чувствует и переживает дошкольник. Потеря непосредственности свидетельствует о том, что между переживанием и поступком «вклинивается» интеллектуальный момент – ребенок хочет что-то показать своим поведением, придумывает для себя новый образ, хочет изобразить то, чего нет на самом деле. Его переживания и действия интеллектуализируются, опосредуются представлениями и знаниями о том, «как надо».

В этом же возрасте появляются непослушание, споры со взрослым, возражения по всяким поводам. В семье дети начинают демонстрировать нарочито взрослое поведение. Ребенок может изображать конкретного члена семьи (например, отца), или стремиться к выполнению «взрослых» обязанностей. Он может пространно, «по-взрослому» рассуждать о причинах своего нежелания сделать что-то (почистить зубы или пойти спать), при этом его «логическая аргументация» имеет характер своеобразного резонерства, повторяет услышанное от взрослых и может продолжаться бесконечно долго.

У детей появляется интерес к своему внешнему виду. Они долго выбирают, во что одеться, спорят по этому поводу с родителями, стараются выглядеть взрослее, часто отвергают предлагаемое платье под предлогом «Я не маленький».

Ребенок пробует взять на себя новые обязанности и занять позицию взрослого. В привычной ситуации он пытается нарушить выполнявшиеся им ранее правила, чтобы утвердить себя в новой роли.

Однако отношение к привычной ситуации становится возможным только в том случае, если перед ребенком открывается новая реальность, из которой он может смотреть на свою обыденную жизнь и оценивать ее. Именно это и происходит в период кризиса семи лет. Одновременно с симптомами «странного поведения» и «трудновоспитуемости» возникают важнейшие позитивные новообразования этого периода. Негативные проявления в поведении ребенка в этом (как и во всяком другом) переходном периоде являются лишь теневой, оборотной стороной позитивных изменений личности, которые и составляют основной психологический смысл этого переходного периода.

Потеряв непосредственность, ребенок обретает свободу от происходящей ситуации. Эту свободу ему дают произвольность и опосредованность своей психической жизни. Если раньше, в дошкольном детстве, ребенок мог вести себя более или менее

произвольно только в игре или с непосредственной помощью взрослого, то в 6—7 лет эта способность становится его внутренним достоянием и распространяется на разные сферы жизнедеятельности.

Прежде всего, ребенок начинает понимать и осознавать собственные переживания. Выготский подчеркивал существенную разницу между переживанием тех или иных чувств (радости, обиды, огорчения и пр.) и знанием, что я их переживаю («я радуюсь», «я огорчен», «я сердит»). В семь лет возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях: ребенок открывает сам факт их существования. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний или «логика чувств».

Требовательность к себе, самолюбие, самооценка, уровень запросов к своему успеху возникают именно в этом возрасте и являются следствием осознания и обобщения своих переживаний. Эти образования начинают опосредовать действия и поступки ребенка.

В этом возрасте значительно расширяется жизненный мир ребенка. В его общении со взрослыми возникают новые темы, не связанные с сиюминутными семейными бытовыми событиями. Дети начинают интересоваться политикой, происхождением планет, жизнью в других странах, морально-этическими вопросами и пр. Возникновение интереса к общим вопросам свидетельствует о расширении сферы интересов ребенка, его стремлении найти свое место в широком мире.

Расширяется не только сфера интересов ребенка, но и сфера его социальных контактов. Он входит в новую общность людей и устанавливает контакты с новым кругом взрослых (воспитателями детского сада, соседями, знакомыми родителей, врачами, руководителями секций и пр.). Все более важными и сложными становятся отношения со сверстниками. Отличительной чертой контактов в этой новой общности становится опосредованность взаимоотношений определенными правилами. Если в семье ребенок может вести себя непосредственно и задача «как себя вести» вообще не встает перед ним, то в контактах с менее близкими людьми эта задача выдвигается на первое место.

Характер общения со сверстником к концу дошкольного возраста также преобразуется. Во-первых, в отношениях детей усиливается субъектное начало, которое делает возможными интимные и устойчивые контакты между ними, не зависящие от конкретной ситуации и от ситуативных проявлений детей. Появляются дружба, привязанность, забота о другом. Во-вторых, общение детей все более опосредуется правилами, принятыми в детских сообществах. Помимо правил совместной игры, начинают работать правила, регулирующие детские отношения: правила очередности, справедливости и др.

Вхождение в новую, более широкую социальную общность становится главным смыслом жизни 7-летнего ребенка. Одобрение и признание, идущие от членов этой новой общности, выступают для ребенка показателями того, насколько успешно происходит процесс вхождения в нее. Чтобы заслужить признание, ребенок должен вести себя согласно правилам, формирующим обращенные к нему ожидания. Однако обычно эти правила не оформлены в четкие сознательные инструкции, а существуют в форме конкретной социальной роли. Ребенок стремится стать исполнителем той роли, которая предлагается ему новой общностью и которую он сам берет на себя.

В связи с этим особую содержательную наполненность приобретает для детей их будущее.

Психологическая готовность к школе

Психологическая готовность – это высокий уровень интеллектуальной, мотивационной и произвольной сфер.

Проблемой готовности ребенка к обучению в школе занимались многие ученые.

Одним из них был Л.С. Выготский, который утверждал, что готовность к школьному обучению формируется в процессе обучения: «До тех пор, пока не начали обучать ребенка в логике программы, до тех пор еще нет готовности к обучению; обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения».

Определяя школьную готовность, нельзя оценивать ее только по формальному уровню умений и навыков письма, чтения, счета. Говоря об определении уровня школьной готовности, Д.Б. Эльконин утверждал, что надо обращать внимание на возникновение произвольного поведения. Иными словами, необходимо обращать внимание на то, как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли.

Как же диагностировать готовность ребенка к школьному обучению? По мнению Д.Б. Эльконина, прежде всего надо обратить внимание на возникновение произвольного поведения – как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли? Преображение правила во внутреннюю инстанцию поведения – важный признак готовности.

Под руководством Д.Б. Эльконина был проведен интересный эксперимент. Перед ребенком куча спичек. Экспериментатор просит брать по одной и перекладывать их в другое место. Правила нарочно сделаны бессмысленными. Испытуемыми были дети 5, 6, 7 лет. Экспериментатор наблюдал за детьми через зеркало Гезелла. Дети, которые готовятся к школе, скрупулезно выполняют эту работу и могут сидеть за этим занятием час. Дети поменьше некоторое время продолжают перекладывать спички, а потом начинают что-то строить. Самые маленькие привносят в эти занятия свою собственную задачу. Когда происходит насыщение, входит экспериментатор и просит поработать еще: «Давай договоримся, вот эту кучку спичек сделаем и все». И более старший ребенок продолжал эту однотонную, бессмысленную работу, потому что он договорился со взрослым. Детям среднего дошкольного возраста экспериментатор говорил: «Я уйду, а Буратино останется». Поведение ребенка менялось: он посматривал на Буратино и делал все правильно. Если несколько раз осуществлять это действие с замещающим звеном, то и без Буратино дети подчиняются правилу. Этот эксперимент показал, что за выполнением правила лежит система отношений ребенка со взрослым человеком. Когда ребенок подчиняется правилу, он встречает взрослого с радостью.

В процессе школьного обучения детям приходится усваивать научные понятия, а это возможно только в том случае, когда ребенок, во-первых, умеет различать разные стороны действительности. Необходимо, чтобы он видел в предмете отдельные стороны, параметры, которые составляют его содержание. Во-вторых, для усвоения основ научного мышления ему необходимо понять, что его точка зрения не может быть абсолютной и единственной.

По мнению П.Я. Гальперина, к концу дошкольного возраста имеются три линии развития:

1) формирование произвольного поведения, когда ребенок может подчиняться правилам;

2) овладение средствами и эталонами познавательной деятельности, которые позволяют ребенку перейти к пониманию сохранения количества;

3) переход от эгоцентризма к центрации.

Сюда надо включить и мотивационное развитие. Проследивая развитие ребенка с учетом этих параметров, можно определить его готовность к обучению в школе.

Рассмотрим параметры определения уровня школьной готовности более подробно.

Интеллектуальная готовность. Она определяется по следующим пунктам: ориентировка в окружающем мире; запас знаний; развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать); развитие разных типов памяти (образ-

ной, слуховой, механической); развитие произвольного внимания.

Мотивационная готовность. Особое значение имеет наличие внутренней мотивации: ребенок идет в школу потому, что ему там будет интересно, и он хочет много знать. Подготовка к школе подразумевает формирование новой «социальной позиции». Сюда включается отношение к школе, учебной деятельности, учителям, самому себе. По мнению Е.О. Смирновой, для обучения важно также наличие у ребенка личных форм общения со взрослым.

Волевая готовность. Ее присутствие очень важно для дальнейшего успешного обучения первоклассника, ведь его ждет напряженный труд, от него потребуется умение делать не только то, что хочется, но и то, что надо.

Таким образом, разные аспекты школьной готовности оказываются связанными между собой, и связующим звеном является опосредствованность различных аспектов психической жизни ребенка. Отношения со взрослым опосредуются учебным содержанием, поведение – заданными взрослым правилами, а умственная деятельность – общественно выработанными способами познания действительности. Универсальным носителем всех этих средств и их «передатчиком» в начале школьной жизни является учитель, который на этом этапе выступает как посредник между ребенком и более широким миром науки, искусства, общества в целом. «Потеря непосредственности», которая является итогом дошкольного детства, становится предпосылкой для вхождения в новый этап развития ребенка – школьный возраст.

Таким образом, в период дошкольного детства формируются основные индивидуально-психологические особенности ребенка, создаются предпосылки формирования социально-нравственных качеств личности.

Для этой стадии детства характерны:

- максимальная потребность ребенка в помощи взрослых для удовлетворения главных жизненных потребностей;

- максимально высокая роль семьи в удовлетворении всех основных видов потребностей (материальных, духовных, познавательных);

- минимальная возможность самозащиты от неблагоприятных влияний среды.

Для педагога важно учесть именно те особенности психофизического развития, которые определяющим образом сказываются на готовности, возможности ребенка включиться в социальный процесс, приобрести гражданские и общечеловеческие качества.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЯ МАЛЕНЬКОГО ШКОЛЬНИКА

Младший школьный возраст от 7 до 11 лет называют вершиной детства. Ребёнок сохраняет много детских качеств: легкомыслие, наивность. Но уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления.

Учение для него – значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определённый социальный статус. Меняются интересы, ценности ребёнка, весь уклад его жизни.

Как пишет В.В. Давыдов, младший школьный возраст – особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Так, он отсутствовал у детей, вообще не учившихся в школе. Не было его и у детей, для которых начальная школа являлась и первой, и последней ступенью образования. Появление младшего школьного возраста связано с возникновением в экономически развитых странах системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Социальные задачи и содержание среднего образования окончательно еще не сложились. Поэтому хронологические вехи и психологические особенности младшего школьного возраста как особого звена всего школьного детства также нельзя считать окончательными и неизменными. С научной точки зрения речь пока может идти об относительно устоявшихся, наиболее характерных чертах этого возраста. Его роль в психологическом развитии ребенка может меняться в зависимости от изменения целей и значения начального обучения в общей исторически складывающейся системе общественного воспитания детей от детского сада до завершения среднего образования.

Наиболее характерная черта периода с семи до десяти лет состоит в том, что в этом возрасте дошкольник становится школьником. Это переходный период, когда ребенок соединяет в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. Эти качества уживаются в его поведении и сознании в виде сложных и порой противоречивых сочетаний. Как и любое переходное состояние, данный возраст богат скрытыми возможностями развития, которые важно своевременно улавливать и поддерживать. Основы многих психических качеств личности закладываются и культивируются в младшем школьном возрасте. Поэтому особое внимание ученых сейчас направлено на выявление резервов развития младших школьников. Использование этих резервов позволит более успешно готовить детей к дальнейшей учебной и трудовой деятельности. В этот период жизни происходит активное анатомо-физиологическое созревание организма.

2.1. Анатомо-физиологические особенности младших школьников

В этом возрасте происходят существенные изменения во всех органах и тканях тела. Так, формируются все изгибы позвоночника – шейный, грудной и поясничный. Однако окостенение скелета еще не заканчивается, отсюда – его большая гибкость и подвижность, открывающие как большие возможности для правильного физического воспитания и занятий многими видами спорта, так и таящие отрицательные последствия (при отсутствии нормальных условий физического развития). Вот почему соразмерность мебели, за которой сидит младший школьник, правильная посадка за столом и партой – это важнейшие условия нормального физического развития ребенка, его осанки, условия всей его дальнейшей работоспособности.

У младших школьников энергично крепнут мышцы и связки, растет их объем, возрастает общая мышечная сила. При этом крупные мышцы развиваются раньше мелких. Поэтому дети более способны к сравнительно сильным и размашистым движениям, но труднее справляются с движениями мелкими, требующими точности. Окостенение фаланг

пясти рук заканчивается к девяти–одиннадцати годам, а запястья – к десяти-двенадцати. Если учесть это обстоятельство, то становится понятным, почему младший школьник нередко с большим трудом справляется с письменными заданиями. У него быстро утомляется кисть руки, он не может писать очень быстро и чрезмерно длительно. Перегружать младших школьников, особенно учащихся I-II классов, письменными заданиями не следует. Встречающееся у детей желание переписать графически плохо сделанное задание чаще всего не улучшает результатов, т.к. рука ребенка быстро утомляется.

У младшего школьника интенсивно растет и хорошо снабжаются кровью мышцы сердца, поэтому оно сравнительно выносливо. Благодаря большому диаметру сонных артерий головной мозг получает достаточно крови, что является важным условием его работоспособности. Вес головного мозга заметно увеличивается после семи лет. Особенно увеличиваются лобные доли мозга, играющие большую роль в формировании высших и наиболее сложных функций психической деятельности человека.

Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения. Торможение (основа сдерживания, самоконтроля) становится более заметным, чем у дошкольников. Однако склонность к возбуждению еще очень велика, отсюда – непоседливость младших школьников. Сознательная и разумная дисциплина, систематичность требований взрослых являются необходимыми внешними условиями формирования у детей нормального взаимоотношения процессов возбуждения и торможения. Вместе с тем, к семи годам их общий баланс соответствует новым школьным требованиям к дисциплине, усидчивости и выдержке.

Таким образом, в младшем школьном возрасте, по сравнению с дошкольным, происходит значительное укрепление скелетно-мышечной системы, относительно устойчивой становится сердечно-сосудистая деятельность, большее равновесие приобретают процессы нервного возбуждения и торможения. Все это исключительно важно потому, что начало школьной жизни – это начало особой учебной деятельности, требующей от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости.

У ребенка происходит психологическая перестройка, связанная с поступлением в школу. Каждый период психического развития ребенка характеризуется основным, ведущим видом деятельности. Так, для дошкольного детства ведущей является игровая деятельность. Хотя дети этого возраста, например в детских садах, уже учатся и даже трудятся посильно, все же подлинной стихией, определяющей весь их облик, служит ролевая игра во всем ее разнообразии. В игре появляется стремление к общественной оценке, развивается воображение и умение использовать символику. Все это служит основными моментами, характеризующими готовность ребенка к школе.

Как только семилетний ребенок вошел в класс, он уже школьник. С этого времени игра постепенно теряет главенствующую роль в его жизни, хотя и продолжает занимать в ней важное место. Ведущей деятельностью младшего школьника становится учение, существенно изменяющее мотивы его поведения, открывающее новые источники развития его познавательных и нравственных сил. Процесс такой перестройки имеет несколько этапов.

Особенно отчетливо выделяется этап первоначального вхождения ребенка в новые условия школьной жизни. Большинство детей психологически подготовлены к этому. Они с радостью идут в школу, ожидая встретить здесь что-то необычное по сравнению с домом и детским садом. Эта внутренняя позиция ребенка важна в двух отношениях. Прежде всего, предчувствие и желанность новизны школьной жизни помогают ребенку быстро принять требования учителя, касающиеся правил поведения в классе, норм отношений с товарищами, распорядка дня. Эти требования воспринимаются ребенком как обществен-

но значимые и неизбежные. Психологически оправдано положение, известное опытным педагогам: с первых дней пребывания ребенка в классе необходимо четко и однозначно раскрыть ему правила поведения школьника на занятиях, дома и в общественных местах. Важно сразу же показать ребенку отличие его новой позиции, обязанностей и прав от того, что было привычно ему раньше. Требование неукоснительного соблюдения новых правил и норм – это не излишняя строгость к первоклассникам, а необходимое условие организации их жизни, соответствующее собственным установкам детей, подготовленных к школе. При шаткости и неопределенности этих требований дети не смогут ощутить своеобразия нового этапа своей жизни, что, в свою очередь, может разрушить их интерес к школе.

Другая сторона внутренней позиции ребенка связана с его общим положительным отношением к процессу усвоения знаний и умений. Еще до школы он свыкается с мыслью о необходимости учения для того, чтобы когда-то по-настоящему стать тем, кем он хотел быть в играх (летчиком, поваром, шофером). При этом ребенок не представляет, естественно, конкретного состава знаний, требующихся в будущем. У него еще отсутствует утилитарно-прагматическое отношение к ним. Он тянется к знаниям вообще, к знаниям как таковым, имеющим общественную значимость и ценность. В этом-то и проявляется у ребенка любознательность, теоретический интерес к окружающему. Этот интерес, как основная предпосылка учения, формируется у ребенка всем строем его дошкольной жизни, включающей развернутую игровую деятельность.

В первое время школьник еще не знаком по-настоящему с содержанием конкретных учебных предметов. У него еще нет познавательных интересов к самому учебному материалу. Они формируются лишь по мере углубления в математику, грамматику и другие дисциплины. И все-таки ребенок с первых занятий усваивает соответствующие сведения. Его учебная работа опирается при этом на интерес к знанию вообще, частным проявлением которого в данном случае выступает математика или грамматика. Этот интерес активно используют учителя на первых занятиях. Благодаря ему для ребенка становятся нужными и важными сведения о таких, в сущности, отвлеченных и абстрактных объектах, как последовательность чисел, порядок букв и т.д.

Интуитивное принятие ребенком ценности самого знания необходимо поддерживать и развивать с первых шагов школьного обучения, но уже путем демонстрации неожиданных, заманчивых и интересных проявлений самого предмета математики, грамматики и других дисциплин. Это позволяет формировать у детей подлинные познавательные интересы как основу учебной деятельности.

Таким образом, для первого этапа школьной жизни характерно то, что ребенок подчиняется новым требованиям учителя, регулирующим его поведение в классе и дома, а также начинает интересоваться содержанием самих учебных предметов. Безболезненное прохождение ребенком этого этапа свидетельствует о хорошей готовности к школьным занятиям. Но далеко не все дети семилетнего возраста обладают ею. Многие из них первоначально испытывают те или иные трудности и не сразу включаются в школьную жизнь.

2.2. Адаптация к школе

При поступлении в школу условия жизни ребенка ужесточаются. С первых дней, в роли ученика, он встречается с многочисленными трудностями, которые должен преодолеть: это освоение нового школьного пространства; выработка нового режима дня; вхождение в новый, нередко первый, коллектив сверстников (школьный класс); принятие множества ограничений и установок, регламентирующих поведение; установление взаимоотношений с учителем; построение новой гармонии отношений в домашней, семейной ситуации. Вместе с тем школьник получает и новые права: право на уважительное отношение взрослых к своим учебным занятиям, на рабочее место, учебные принадлежности.

Период освоения, принятия учебной ситуации при благоприятных условиях длится около 2 месяцев (всю первую четверть, а иногда и весь первый год).

Школа с первых дней ставит перед ребёнком целый ряд задач, требующих мобилизации его интеллектуальных и физических сил. Для детей представляют трудности очень многие стороны учебного процесса. Им сложно высидеть урок в одной и той же позе, сложно не отвлекаться и следить за мыслью учителя, сложно делать всё время не то, что хочется, а то, что от них требуют, сложно сдерживать и не выражать вслух свои мысли и эмоции. Кроме того, ребята не сразу усваивают новые правила поведения со взрослыми, не сразу признают позицию учителя и устанавливают дистанцию в отношениях с ним и другими взрослыми в школе.

Поэтому необходимо время, чтобы произошла адаптация к школьному обучению, чтобы ребёнок привык к новым условиям и научился соответствовать новым требованиям.

Физиологическая адаптация

Привыкая к новым условиям и требованиям, организм ребёнка проходит через несколько этапов:

1) Первые 2-3 недели обучения получили название «физиологической бури». В этот период на все новые воздействия организм ребёнка отвечает значительным напряжением практически всех своих систем, то есть дети тратят значительную часть ресурсов своего организма. Это объясняет тот факт, что в сентябре многие первоклассники болеют.

2) Следующий этап адаптации – неустойчивое приспособление. Организм ребёнка находит приемлемые, близкие к оптимальным варианты реакций на новые условия.

3) После этого наступает период относительно устойчивого приспособления. Организм реагирует на нагрузки с меньшим напряжением.

Продолжительность всего периода адаптации варьируется от 2 до 6 месяцев в зависимости от индивидуальных особенностей ученика.

Многие родители и учителя склонны недооценивать сложность периода физиологической адаптации первоклассников. Тем не менее, по наблюдению медиков, некоторые дети худеют к концу 1-й четверти, у многих отмечается снижение артериального давления (что является признаком утомления). Неудивительно, что многие первоклассники в 1-й четверти жалуются на головные боли, усталость и другие недомогания. Проявлениями трудностей привыкания и перенапряжения организма могут стать также капризность детей дома, снижение способности к регуляции поведения.

Будет нелишним вспоминать обо всём этом прежде, чем упрекать ребёнка в лени и отлынивании от своих новых обязанностей.

Дети со сложностями в здоровье нуждаются в особом подходе и внимании взрослых. Во-первых, нужно, по возможности, снизить для них психологическую нагрузку. Для этого вторую половину дня им лучше провести дома, а не на продлёнке, причём желательно обеспечить им 2-часовой дневной сон. Во-вторых, нельзя забывать, что физически ослабленные дети нуждаются в ежедневных прогулках на свежем воздухе и продолжительном ночном сне (примерно 11 часов). И конечно, нужно помнить о необходимости психологической поддержки. Ребёнок должен быть уверен, что дома его по-прежнему любят и уважают, несмотря на все школьные трудности.

Социально-психологическая адаптация

Независимо от того, когда ребёнок пошёл в школу, он проходит через особый этап своего развития – кризис 7 лет (6 лет).

Изменяется бывший статус бывшего малыша – появляется новая социальная роль «ученик». То, что было значимым раньше, теперь становится второстепенным, а всё что имеет отношение к учёбе, становится более ценным.

Такие изменения происходят в психике ребёнка при благоприятном развитии событий, его успешной адаптации к школьному обучению. Будете ли вы наблюдать их у собственного ребёнка – это вопрос его психологической готовности к школе. О «внутренней позиции школьника» можно говорить тогда, когда ребёнок действительно хочет учиться, а не только ходить в школу. При столкновении с такими трудностями нужно помочь ребёнку принять «позицию школьника»: чаще ненавязчиво беседовать о том, зачем нужно учиться, почему в школе именно такие правила, что будет, если никто не станет их соблюдать. Можно поиграть дома с первоклассником в школу, существующую по правилам, которые нравятся ему самому или совсем без правил.

В период 6-7 лет происходят серьёзные изменения в эмоциональной сфере ребёнка. Цепь неудач (в учёбе, в общении) может привести к формированию устойчивого комплекса неполноценности. Такое «приобретение» в 6-7 лет самым негативным образом влияет на развитие самооценки ребёнка.

Говоря о социально-психологической адаптации к детскому коллективу нужно отметить, что обычно трудности в этом процессе возникают у детей, не посещавших детский сад, особенно у единственных в семье детей. Если у таких ребят не было достаточного опыта взаимодействия со сверстниками, то они ожидают от одноклассников и учителей такого же отношения, к которому они привыкли дома. Поэтому для такого ученика часто становятся стрессом изменение ситуации, когда он осознаёт, что учитель одинаково относится ко всем ребятам, не делая снисхождения к нему и не выделяя его своим вниманием, а одноклассники не торопятся принимать таких детей в качестве лидеров, не собираются уступать им.

Не стоит удивляться если через какое-то время родители детей, не имевших разнообразного опыта общения со сверстниками, столкнутся с их нежеланием ходить в школу, а также с жалобами на то, что их все обижают, никто не слушает, учитель не любит и т.п.

Необходимо научиться адекватно реагировать на такие жалобы. Прежде всего, покажите ребёнку, что Вы его понимаете, посочувствуйте ему, никого при этом не обвиняя. Когда он успокоится, попробуйте вместе проанализировать причины и последствия сложившейся ситуации, обсудите, как вести себя в будущем в подобном случае. Затем можно перейти к обсуждению того, как исправить положение теперь, какие шаги предпринять, чтобы завести друзей и завоевать симпатии одноклассников. Нужно поддержать ребёнка в его попытках справиться с возникшими трудностями, продолжать водить его в школу, показать искреннюю веру в его возможности.

Первый год обучения в школе является не только одним из самых сложных этапов в жизни ребёнка, но и своеобразным испытательным сроком для родителей. Именно в этот период требуется их максимальное участие в жизни ребёнка. В то же время, именно в первом классе закладывается основа отношения ребёнка к школе и обучению. Для того, чтобы дети наиболее благополучно прошли этот этап своей жизни, их родителям необходимо знать и ежедневно учитывать особенности психического и физиологического состояния детей, возникающего с началом обучения в школе.

– Нельзя «бросить» ребенка в этой трудной ситуации, рассчитывая, что он полностью самостоятельно с ней справится, но вредна и другая крайность – перехватывание, удушение инициативы ребенка.

– Родительская поддержка может быть оказана в форме повышенного интереса к тонкостям школьных заповедей, в придании сбору портфеля, подготовке к следующему школьному дню статуса ритуала.

– «Вспышка конформизма», стремление выполнить все в точности, «как сказала учительница», связана как раз с особой ценностью правил и норм для новоиспеченного школьника и должна быть принята с пониманием.

– Сетования и опасения по поводу несовершенства учителей и школьных программ следует отложить до лучших времен.

– Нужно обратить внимание на характер тех ценностей, тревог и эмоциональных акцентов, которые транслируются ребенку в свободном общении: «Тебя сегодня не ругали?» – ценность послушания, «А кто еще в классе получил пятерку?» – ценность престижа, «Из окон не дует?» – бытовые ценности и др.

Любящие и заботливые родители, опираясь на высоко ценимую ребенком возможность «быть школьником», должны помочь ему освоить совокупность требований школьной ситуации и учебной деятельности.

2.3. Социальная ситуация развития

Что же происходит, когда ребенок приходит в школу? Происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. Главным фактором, обуславливающим развитие детей 7-10 лет, является изменение социальной ситуации развития в связи с поступлением в школу. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети». Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Благополучие ребенка зависит в наибольшей степени от гармоничности внутрисемейных отношений.

В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок – взрослый» дифференцируется:

«ребенок – взрослый»

«ребенок – учитель», «ребенок – родители».

Отношения «ребенок – учитель» выходят в «числитель» всей жизни младшего школьника. Они становятся определяющими. Учитель определяет отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Хорошее, «пятерочное» поведение и хорошие отметки – это то, что конструирует отношения ребенка с взрослыми и сверстниками. Первое, что взрослые спрашивают у ребенка школьного возраста: «Как ты учишься?»

Впервые отношения «ребенок – учитель» становятся отношением «ребенок – общество». В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду ребенок выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, а в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В дореволюционной школе учитель выступал как представитель государства не только по своей функции. Это подчеркивала и его форма (мундир).

Д.Б. Эльконин отмечал, что ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у учителя есть «любимчики», то ореол учителя тает. В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя. Если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри. *Ситуация «ребенок – учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит и дома хорошо, значит и с детьми тоже хорошо. Эта новая социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности - учебной деятельности.*

Как охарактеризовать учебную деятельность? Обычно говорят, что это деятельность по усвоению знаний. Но это недостаточная характеристика. В игре ребенок тоже усваивает знания (дидактические игры, например). В дошкольном возрасте усвоение – косвенный продукт какой-либо другой деятельности. Учебная деятельность – это деятельность,

непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Эти предметы не даны как кубики, с которыми можно манипулировать. Все они абстрактны, теоретичны. Предметы науки и предметы культуры – это особые предметы, с которыми надо научиться действовать. Учебные действия принципиально отличаются от практических тем, что их результат не может быть создан в форме материального или материализованного образца. Соответственно принципиальное значение приобретает функция контроля за процессом выполнения действия, а не контроль за конечным продуктом. Получение правильного продукта может быть проверено только контролем за характером выполнения действий. *Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет. Учебная деятельность должна быть сформирована. Чрезвычайно важной проблемой является умение учиться самому. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы - прежде всего ребенка надо научить учиться.*

Особое значение для педагогической психологии представляет вопрос о строении этой деятельности и особенностях ее отдельных компонентов.

2.4. Строение учебной деятельности младшего школьника

Рассмотрим компоненты учебной деятельности, в соответствии с представлениями Д.Б. Эльконина. Первый компонент – мотивация. Как уже известно, учебная деятельность полимотивирована – она побуждается и направляется разными учебными мотивами. Сейчас следует отметить, что среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д.Б. Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности – как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

Второй компонент – учебная задача, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем этот способ оказывается осознанным в разной мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решая аналогичные задачи. Развивающее обучение предполагает совместное «открытие» и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

Примером учебной задачи может служить морфосемантический анализ на уроках русского языка. Ребенок должен установить связи между формой и значением слова. Для этого он усваивает общие способы действия со словом: нужно изменить слово; сравнить его с вновь образованным по форме и значению; выявить связь между изменениями формы и значения. Учебные операции (третий компонент) входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. В приведенном выше примере операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи – найти корень, приставку, суффикс и окончание в заданных словах. Что делает ученик, зная общий способ решения этих задач? Прежде всего, он изменяет слово так, чтобы получить его варианты формы

(скажем, «лесной» – «лесная», «лесные», «лесному»), сравнивает их значения и выделяет окончание в исходном слове. Затем, изменяя слово, получает родственные (однокоренные) слова, проводит сравнение значений, выделяет корень и другие морфемы: лесн-ая, лесн-ые, лес-н-ой, лес-ник, пере-лес-ок, лес.

Каждая учебная операция должна быть отработана. Программы развивающего обучения часто предусматривают поэтапную отработку по системе П.Я. Гальперина. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций (включая определение последовательности своих действий), выполняет операции в материализованной форме, под контролем учителя. Научившись это делать практически безошибочно, он переходит к проговариванию и, на конец, на этапе сокращения состава операций, быстро решает задачу в уме, сообщая учителю готовый ответ. Четвертый компонент – контроль. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю – важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый пооперационный контроль – за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности. Научить ученика контролировать сам процесс своей учебной работы – значит, способствовать формированию такой психической функции, как внимание. Последний этап контроля – оценка и самооценка.

Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки – насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий – освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников. Но и первая задача тоже оказывается нелегкой в этом возрасте, поскольку дети приходят в школу, как правило, с несколько завышенной самооценкой.

Обычно функция оценивания выполняется учителем – в развернутой словесной форме или в виде отметки, но для возникновения умения самостоятельно оценивать свою работу полезно использовать различные формы самоконтроля (составление схемы пройденного материала; формулирование вопросов для проверки уровня усвоения; обзорные доклады по отдельным аспектам темы и др.). Самооценка как неотъемлемая часть деятельности учения необходима для формирования рефлексии. Выполнение действий самооценки имеет регулятивное ретроспективное (хорошо или плохо я сделал?) и прогностическое значение (смогу ли я справиться с этой задачей?).

Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка – объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры – критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки. Как показала А.И. Липкина, младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил, старания, независимо от того, что они получили в результате. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем к своей собственной. В связи с этим ученики учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям. Часто используются такие приемы, как взаимное рецензирование, коллективное обсуждение ответов и т.п. Эти приемы дают положительный эффект именно в начальной школе: начинать аналогичную работу в средних классах

гораздо труднее, так как учебная деятельность еще недостаточно сформирована в этом оценочном звене, а подростки, ориентируясь больше на мнение сверстников, не принимают общие критерии оценки и способы ее использования с такой легкостью, как младшие школьники.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Ребенок, становясь младшим школьником, несмотря на предварительную подготовку, больший или меньший опыт учебных занятий, попадает в принципиально новые условия. Школьное обучение отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Эти моменты, так же как и специфика самой учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

Центральная задача младшей школы – формирование «умения учиться». Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности.

Полноценная учебная деятельность включает умения:

- выделять и удерживать учебную задачу;
- самостоятельно находить и усваивать общие способы решения задач;
- адекватно оценивать и контролировать себя и свою деятельность;
- владеть рефлексией и саморегуляцией деятельности;
- использовать законы логического мышления;
- владеть и пользоваться разными формами обобщения, в том числе теоретическими;
- уметь участвовать в коллективно распределенных видах деятельности;
- иметь высокий уровень самостоятельной творческой активности.

Но в традиционной школьной практике на передний план обычно выступают проблемы обучения ребенка практическим умениям и навыкам чтения, письма и счета, а формирование отдельных компонентов собственно учебной деятельности происходит стихийно, неосознанно, как некоего побочного продукта, на основе интуитивного обобщения множества успешных и неуспешных учебных ситуаций. В 60-80-х гг. XX в. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова разработана концепция развивающего обучения школьников, альтернативная традиционному иллюстративно-объяснительному подходу. В системе развивающего обучения главная цель – развитие ученика как субъекта учения, умеющего и желающего учиться. Для ее достижения постулируется необходимость кардинального изменения содержания образования, основу которого должна составить система научных понятий. А это, в свою очередь, влечет за собой смену методов обучения: учебная задача формулируется как поисково-исследовательская, изменяется тип учебной активности учащегося, характер взаимодействия между учителем и учеником и взаимоотношений между учащимися. Подчеркивается, что развивающее обучение не может быть заимствовано в виде элементов, ибо это целостная система. Развивающее обучение предъявляет довольно высокие требования к уровню профессиональной подготовки учителя.

Обсуждаются и экспериментально исследуются вопросы о соответствии содержания обучения возрастным особенностям учащихся, посильности нагрузки. Еще более актуальная проблема – детальное изучение свойств и механизмов, характеризующих школьника как субъекта учения. Речь идет не об объеме полученных знаний, умений и навыков (даже если они более значительны, чем при традиционной системе обучения), а об изменениях интеллекта, способностей, эмоционально-волевой сферы, ценностных ориентаций,

которые и рассматриваются как важнейший специфический результат развивающего обучения. Для развивающего образования важно научить детей переживать собственные вопросы и затруднения как повод для обращения к себе и своим возможностям, как потенциальные точки роста новой мысли, нового способа действия в сотрудничестве со взрослым. Субъект целостной учебной деятельности владеет такими действиями: спонтанная постановка учебной проблемы, в частности путем преобразования конкретно-практической задачи в теоретическую; проблематизация и переконструирование общего способа решения задачи там, где он утрачивает свою «разрешающую силу» (а не просто отказ от старого и последующий выбор нового способа решения, который уже задан через готовый образец); различные виды инициативных актов в учебном сотрудничестве и др. Все эти действия придают учебной деятельности самоустраемленный характер, а субъект учебной деятельности приобретает такие атрибутивные характеристики, как самостоятельность, инициативность, сознательность и др. Важное практическое значение имеет проблема психогенной школьной дезадаптации. Варианты нарушений школьной успеваемости и дисциплины, самочувствия в школьной ситуации весьма многочисленны. В ряды неуспевающих попадают по самым разным причинам: это и педагогическая запущенность, и задержка психического развития, и умственная отсталость, и локальные поражения центральной нервной системы, и интеллектуальная пассивность, и плохое соматическое здоровье.

Трудности в учебе могут быть вызваны:

- несформированностью необходимых элементов учебной деятельности (позиции школьника, познавательной мотивации, подходящих учебных действий и т.д.);
- недостаточным развитием произвольности, низким уровнем памяти, внимания, зависимостью от взрослых;
- неумением или невозможностью приспособиться к темпу школьной жизни, личностными нарушениями, направленностью на другие, внешкольные интересы.

Установление истинных причин школьной дезадаптации, плохой успеваемости и поведения – важнейшая задача школьного психолога.

Вступление в классный коллектив имеет существенное значение для развития социальных чувств и личности младшего школьника. Межличностное взаимодействие с одноклассниками и учителями, занятие определенного места в системе отношений сверстников обеспечивает практическое овладение школьником нормами и правилами общественного поведения. Младший школьник активно осваивает навыки общения, умения завязывать и поддерживать дружеские контакты. На протяжении младшей школы отношения со сверстниками существенно изменяются. В первом классе восприятие школьника, как правило, опосредовано отношением к нему учителя и уровнем успеваемости, а выбор друга определяется внешними обстоятельствами (оказался рядом за одной партой, живут поблизости). Постепенно, к 10-11 годам, приобретают значимость личностные качества учащегося (внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность), его организаторские способности.

Особенности построения учебного процесса оказывают существенное влияние на формирование ученических коллективов и развитие личности учащихся. Классы развивающего обучения в целом более сплоченные, в значительно меньшей степени разделены на изолированные группировки. В них ярче проявляется ориентация межличностных отношений на совместную учебную деятельность, преимущества которой ученики видят в том, что она расширяет их познавательные возможности. Характерно, что в классах традиционного обучения ученики, отдающие предпочтение совместному учению, либо никак не мотивируют свой выбор, либо обосновывают его возможностями эмоциональных контактов («вместе учиться веселее»).

Тип формирования учебной деятельности оказывает заметное влияние и на индивидуально-психологические особенности личности младших школьников. В развивающих классах у значительно большего числа учащихся отмечена личностная рефлексия, эмоциональная устойчивость (у них намного ниже общая тревожность). Для них менее характерны проявления агрессивности в межличностных отношениях и демонстративное поведение, они свободнее вступают в общение.

2.5. Психологические особенности трудовой деятельности младших школьников

Учение не исключает других занятий детей. Особенно большая роль принадлежит труду в двух характерных для этого возраста формах – в форме самообслуживания и изготовления поделок (в сельских школах младшие школьники эпизодически участвуют и в производительном труде).

К самообслуживанию дети приучаются уже с дошкольных лет. Закрепление и развитие привычек и навыков самообслуживания в младших классах – хорошая психологическая основа для привития детям чувства уважения к труду взрослых, понимания роли труда в жизни людей, готовности к длительному физическому напряжению. В семье и в школе важно создавать такие условия, при которых ребенок должен остро переживать свои обязанности по самообслуживанию. Например, требование быть чистым и опрятным нужно сочетать (с созданием условий, когда ребенок вынужден самостоятельно (конечно, по своим силам) привести в порядок свой гардероб и другие вещи). В классной обстановке целесообразно систематически давать детям такие поручения, которые имеют определенный смысл для всего коллектива (подмести пол, протереть парты, полить цветы и т.д.), и которые вместе с тем приходится выполнять, преодолевая порой те или иные индивидуальные желания и интересы, а иногда и усталость. Требовательность к детям, привлекаемым к самообслуживанию, и четкая его организация – важные условия воспитания у младших школьников привычки участвовать в коллективном труде, стремления внести в него посильный вклад без прямых внешних напоминаний (в этом проявляются зачатки трудолюбия). Без такой привычки, воспитываемой с младших классов, трудно, а порой и невозможно, формировать любовь к труду у детей более старшего возраста.

Немаловажное воспитательное значение имеют те виды школьного самообслуживания, при выполнении которых дети включаются в совместную коллективную работу. Они учатся товарищеской поддержке и взаимопомощи, начинают сознательно относиться к общим задачам коллектива, ощущать свою личную ответственность за своевременное и добросовестное выполнение работы.

Большинство младших школьников любят занятия по труду, где можно проявить, например, смекалку при разрезании материала и сноровку при его склеивании, где при выполнении задания одни виды действия сменяют другие. Глубокое удовлетворение детям приносит то, что они собственными руками изготавливают нужные и полезные вещи (елочные украшения, сделанные на уроках труда, можно подарить ребятам из соседнего детского сада). Все это способствует воспитанию трудолюбия, чувства ответственности за проделанную работу. Изготовление ручных поделок существенно также для развития дифференцированных и координированных движений, для формирования контроля за ними как на основе мышечного чувства, так и со стороны зрения.

Занятия по труду имеют еще один существенный психологический эффект. Условия их проведения наиболее благоприятны, чтобы формировать у детей умение планировать предстоящую работу, а затем находить пути и средства ее реализации. Конечно, это умение развивается и на других занятиях, но только при целенаправленном изготовлении какого-либо предмета ребенок действует в системе наиболее развернутых и внешне выраженных требований. Стоит пропустить даже незначительную операцию или приме-

нить не тот инструмент, который нужен, как все это сразу зримо сказывается на итогах работы. Поэтому на занятиях по труду ребенок интенсивно овладевает умением заранее планировать порядок своих действий и предусматривать нужные для их осуществления инструменты.

2.6. Психологические новообразования в младшем школьном возрасте

Развитие психики младших школьников происходит главным образом на основе ведущей для них деятельности учения. Включаясь в учебную работу, дети постепенно подчиняются ее требованиям, а выполнение этих требований предполагает появление новых качеств психики, отсутствующих у дошкольников. Новые качества возникают и развиваются у младших школьника по мере формирования учебной деятельности.

Организация фронтальных занятий в классе возможна лишь в том случае, если все дети одновременно слушают учителя, следуют его указаниям. Поэтому каждый школьник приучается управлять своим вниманием согласно требованиям таких занятий. Ребенку хочется смотреть в окно, где бойко снуют голуби, но нужно слушать объяснение нового способа решения задачи, и не просто слушать, а хорошо запомнить все детали этого способа, чтобы правильно выполнить завтрашнюю контрольную работу. Постоянное следование таким «нужно», управление своим поведением на основе задаваемых образцов способствует развитию у детей произвольности как особого качества психических процессов. Она проявляется в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия.

При выполнении тех или иных заданий по разным предметам дети обычно отыскивают наилучшие пути их решения, выбирают и сопоставляют варианты действий, планируют их порядок и средства реализации (особенно наглядно эта внутренняя работа проявляется на занятиях по труду). Чем больше «шагов» своих действий может предусмотреть ребенок и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение задачи. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности, а также ряд других ее особенностей (например, требование словесного отчета, оценка) создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане.

Одно из важных требований учебной деятельности состоит в том, что дети должны развернуто обосновывать справедливость своих высказываний и действий. Многие приемы такого обоснования указывает учитель. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их построить предполагают формирование у младших школьников умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе рефлексии как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия - основные новообразования ребенка младшего школьного возраста. Благодаря им психика младшего школьника достигает уровня развития, необходимого для дальнейшего обучения в средней школе, для нормального перехода в подростковый возраст с его особыми возможностями и требованиями. Неподготовленность некоторых младших школьников к средней школе чаще всего связана с несформированностью этих общих качеств и способностей личности, определяющих уровень психических процессов и самой учебной деятельности.

2.7. Развитие познавательных процессов у младших школьников

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Из «натуральных», по Л.С. Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», т.е. превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд. В чем же состоят наиболее важные изменения, которые за период младшего школьного возраста происходят с восприятием, вниманием, памятью, речью и мышлением ребенка?

Развитие восприятия. Развитие отдельных психических процессов осуществляется на протяжении всего младшего школьного возраста. Хотя дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия (у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на различные формы и цвета), но их восприятие в учебной деятельности сводится лишь к узнаванию и называнию формы и цвета, у первоклассников отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. Это обстоятельство отчетливо выступало в специальных опытах. Так, учащиеся I класса получали для рисования с натуры цветной кувшин. Дети быстро осматривали его, называли, затем сразу же стремились нарисовать его, не обращая больше к натуре. На их рисунках кувшины были разных размеров и форм, порой значительно отличающихся друг от друга, так как у детей отсутствовали средства анализа самой формы. Аналогичные данные были получены тогда, когда учащиеся должны были передать цвет кувшина. Они узнавали и называли этот цвет, но затем совсем не интересовались его конкретными особенностями. Недостатки дифференцированности восприятия у первоклассников были обнаружены также в опытах с узнаванием и классификацией бабочек.

Возможности ребенка анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы связаны с формированием у него более сложного вида деятельности, чем ощущение и различение отдельных непосредственных свойств вещей. Этот вид деятельности, называемый наблюдением, особенно интенсивно складывается в процессе школьного учения. На занятиях ученик получает, а затем и сам развернуто формулирует задачи восприятия тех или иных примеров и пособий. Благодаря этому восприятие становится целенаправленным. Учитель регулярно показывает детям приемы осмотра или прослушивания вещей и явлений (порядок выявления их свойств, маршруты движения рук и глаз и т.п.). Средства записи установленных свойств (рисунок, схема, слово). Затем ребенок может самостоятельно планировать работу восприятия и преднамеренно осуществлять ее в соответствии с замыслом, отделяя главное от второстепенного, устанавливая иерархию воспринимаемых признаков, дифференцируя их по мере общности и т.п. Такое восприятие, синтезируясь с другими видами познавательной деятельности (вниманием, мышлением), приобретает форму целенаправленного и произвольного наблюдения. При достаточно развитом наблюдении можно говорить о наблюдательности ребенка как особом качестве его личности. Исследования Л.В. Занкова и его сотрудников показывают, что в начальном обучении можно значительно развить это важное качество у всех младших школьников.

Развитие внимания. Дети, приходящие в школу, еще не имеют целенаправленного внимания. Они обращают свое внимание в основном на то, что им непосредственно интересно, что выделяется яркостью и необычностью (непроизвольное внимание). Условия школьной работы с первых дней требуют от ребенка следить за такими предметами и усваивать такие сведения, которые в данный момент его вовсе не интересуют. Постепен-

но ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание на нужных, а не просто внешне привлекательных предметах. Во II-III классах многие учащиеся уже обладают произвольным вниманием, концентрируя его на любом материале, объясняемом учителем или имеющемся в книге. Произвольность внимания, умение преднамеренно направлять его на ту или иную задачу – важное приобретение младшего школьного возраста.

Как показывает опыт, большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми он может руководить собственным сознанием. Например, при целенаправленном выполнении фонетического анализа большую роль играет применение первоклассниками таких внешних средств фиксации звуков и их порядка, как картонные фишки. Точная последовательность их выкладывания организует внимание детей, помогает им сосредоточиться на работе со сложным, тонким и «летучим» звуковым материалом.

Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми, особенно учителем. Общее направление развития внимания состоит в том, что от достижения цели, которую ставит учитель, ребенок переходит к контролируемому решению задач, поставленных им самим.

У первоклассников произвольное внимание неустойчиво, так как они еще не имеют внутренних средств саморегуляции. Поэтому опытный учитель прибегает к разнообразным видам учебной работы, сменяющим друг друга на уроке и не утомляющим детей (устный счет разными способами, решение задач и проверка результатов, объяснение нового приема письменных вычислений, тренировка в их выполнении и т.д.). У учащихся I-II классов внимание более устойчиво при выполнении внешних, чем собственно умственных действий. Эту особенность важно использовать на уроках, чередуя умственные занятия с составлением графических схем, рисунков, макетов, созданием аппликаций. При выполнении простых, но однообразных занятий младшие школьники отвлекаются чаще, чем при решении более сложных заданий, требующих применения разных способов и приемов работы.

Развитие внимания связано также с расширением объема внимания и умением распределять его между разными видами действий. Поэтому учебные задачи целесообразно ставить так, чтобы ребенок, выполняя свои действия, мог и должен был следить за работой товарищей. Например, читая заданный текст, школьник обязан следить за поведением других учеников. В случае ошибки он замечает отрицательные реакции товарищей и стремится сам исправить ее. Некоторые дети бывают «рассеянными» в классе именно потому, что не умеют распределять свое внимание: занимаясь одним делом, они теряют из виду другие. Учителю нужно так организовывать разные виды учебной работы, чтобы дети приучались к одновременному контролю за несколькими действиями (вначале, конечно, относительно простыми), подготавливаясь к общей фронтальной работе класса.

Развитие памяти. Семилетний ребенок, пришедший в школу, стремится по преимуществу буквально запомнить внешне яркие и эмоционально впечатляющие события, описания, рассказы. Но школьная жизнь такова, что с самого начала требует от детей произвольного запоминания материала. Ученики должны специально запомнить режим дня, правила поведения, домашние задания, а затем уметь руководствоваться ими в своем поведении или уметь воспроизвести на уроке. У детей вырабатывается различие самих мнемических задач. Одна из них предполагает буквальное запоминание материала, другая – лишь пересказ его своими словами и т.д. Продуктивность памяти младших школьников зависит от понимания ими характера самой мнемической задачи и от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения.

Первоначально дети применяют самые простые способы – многократное повторение

материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания происходит лишь на уровне узнавания. Так, первоклассник смотрит в текст и полагает, что он его заучил, поскольку испытывает чувство «знакомости». Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания. Большинство нуждается в специальном и длительном обучении этому в школе и дома. Одно направление такой работы связано с формированием у детей приемов осмысленного запоминания (расчленение материала на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т.д.), другое – с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля за результатами запоминания. Прием расчленения материала на смысловые единицы основан на составлении плана. Этому следует учить еще на той стадии школьных занятий, когда дети лишь в устной форме передают содержание какой-либо картины (особенно по представлению) или услышанного рассказа. Существенно сразу же демонстрировать детям относительность выделяемых смысловых единиц. В одном случае они могут быть крупными, в других – мелкими. Сообщение-рассказ, а затем рассказ-воспоминание о содержании одной и той же картины могут осуществляться при опоре на разные единицы в зависимости от цели пересказа.

Работа по составлению развернутого и свернутого плана занимает большое место во втором полугодии I класса, когда дети уже умеют читать и писать. Во II-III классах эта работа продолжается на материале значительных по объему арифметических и грамматических текстов (например, третьеклассники составляют развернутые планы решения арифметических задач, тексты которых содержат сложную систему условий). Теперь от учащихся требуется не только выделение единиц, а смысловая группировка материала – объединение и соподчинение его основных компонентов, расчленение посылок и выводов, сведение тех или иных отдельных данных в таблицу и т.д. Такая группировка связана с умением свободно переходить от одних элементов текста к другим и сопоставлять эти элементы. Результаты группировки целесообразно фиксировать в виде письменного плана, который становится материальным носителем, как последовательных этапов осмысления материала, так и особенностей соподчинения его частей. Опираясь вначале на письменный план, а затем на представление о нем, школьники могут правильно воспроизводить содержание разных текстов.

Специальная работа необходима для формирования у младших школьников приемов воспроизведения. Прежде всего, учитель показывает возможность вслух или мысленно воспроизвести отдельные смысловые единицы материала до того, как он усваивается целиком. Воспроизведение отдельных частей большого или сложного текста может быть распределено во времени (повторение текста сразу после работы с ним или через определенные промежутки времени). В процессе этой работы учитель демонстрирует детям целесообразность использования плана как своеобразного компаса, позволяющего находить направление при воспроизведении материала.

Смысловая группировка материала, сопоставление его отдельных частей, составление плана первоначально формируются у младших школьников как приемы произвольного запоминания. Но когда дети хорошо овладевают ими, психологическая роль этих приемов существенно меняется: они становятся основой развитой произвольной памяти, которая выполняет важные функции в процессе усвоения знаний, как в конце начального обучения, так и в последующие годы.

Соотношение произвольной и произвольной памяти в процессе их развития внутри учебной деятельности различно. В I классе эффективность произвольного запоминания выше, чем произвольного, так как у детей еще не сформированы особые приемы осмысленной обработки материала и самоконтроля. К тому же при решении большин-

ства задач учащиеся выполняют развернутую мыслительную деятельность, которая еще не стала для них привычной и легкой. Поэтому каждый элемент знания обдумывается особенно тщательно (известно, с какой тщательностью и как внимательно производится каждый этап действия в самом начале вычисления с переходом через десяток). В психологии установлена следующая закономерность: лучше всего запоминается то, что служит предметом и целью мыслительной работы. Ясно, что в этих условиях все преимущества на стороне произвольной памяти.

По мере формирования приемов осмысленного запоминания и самоконтроля произвольная память у второклассников и третьеклассников оказывается во многих случаях продуктивнее произвольной (к тому же многие способы выполнения арифметических и грамматических действий к этому времени становятся автоматизированными и привычными для детей). Казалось бы, и далее должно сохраняться это преимущество. Однако происходит качественное психологическое преобразование самих процессов памяти. Хорошо сформированные приемы логической обработки материала учащиеся начинают применять теперь для проникновения в его существенные связи и отношения, для развернутого анализа их свойств, т.е. для такой содержательной деятельности, когда прямая задача «запомнить» отступает на второй план. Но результаты происходящего при этом произвольного запоминания все-таки остаются высокими, так как основные компоненты материала в процессе его анализа, группировки и сопоставления были прямыми предметами действий учащихся. Возможности произвольной памяти, опирающейся на логические приемы, должны всесторонне использоваться в начальном обучении. В этом заключен один из основных резервов совершенствования памяти в процессах обучения.

Обе формы памяти – произвольная и произвольная – претерпевают в младшем школьном возрасте такие качественные изменения, благодаря которым устанавливается их тесная взаимосвязь и взаимопереходы. Важно, чтобы каждая из форм памяти применялась детьми в соответствующих условиях (например, при заучивании какого-либо текста наизусть используется преимущественно произвольная память). Не следует думать, что лишь произвольное запоминание приводит к полноценному усвоению учебного материала. Такое усвоение может происходить и с помощью произвольной памяти, если она опирается на средства логического осмысления этого материала. Логическая обработка учебного материала может происходить очень быстро, и со стороны порой кажется, что ребенок просто впитывает в себя сведения, как губка. На самом деле этот процесс состоит из многих действий. Их выполнение предполагает особую выучку, без которой память школьников остается невооруженной и неорганизованной, т.е. «плохой памятью», когда школьники стремятся непосредственно запомнить то, что требует специального разбора, группировки и сопоставления. Формирование соответствующих приемов работы с учебным текстом выступает как наиболее эффективный путь воспитания «хорошей памяти».

От I к III классу эффективность запоминания учащимися словесно выраженных сведений повышается быстрее, чем эффективность запоминания наглядных данных, что объясняется интенсивным формированием у детей приемов осмысленного запоминания. Эти приемы связаны с анализом существенных отношений, фиксируемых в основном с помощью словесных конструкций. Вместе с тем, для процессов обучения важное значение имеет удержание в памяти наглядных образов. Поэтому приемы произвольного и произвольного запоминания нужно формировать применительно к обоим видам учебного материала – словесному и наглядному.

Развитие воображения. Систематическая учебная деятельность помогает развить у детей такую важную психическую способность, как воображение. Большинство сведений, сообщаемых младшим школьникам учителем и учебником, имеет форму словесных описаний, картин и схем. Школьники каждый раз должны воссоздать себе образ дей-

ствительности (поведение героев рассказа, события прошлого, невиданные ландшафты, наложение геометрических фигур в пространстве и т.д.).

Развитие способности к этому проходит две главные стадии. Первоначально воссоздаваемые образы приблизительно характеризуют реальный объект, бедны деталями. Эти образы статичны, поскольку в них не представлены изменения и действия объектов, их взаимосвязи. Построение таких образов требует словесного описания или картины (к тому же весьма конкретных по содержанию). К началу II класса, а затем в III классе наблюдается вторая стадия. Прежде всего, значительно увеличивается количество признаков и свойств в образах. Они приобретают достаточную полноту и конкретность, что происходит в основном за счет воссоздания в них элементов действий и взаимосвязей самих объектов. Первоклассники чаще всего представляют себе лишь начальное и конечное состояние какого-либо движущегося объекта. Ученики III класса с успехом могут представить и изобразить многие промежуточные состояния объекта, как прямо указанные в тексте, так и подразумеваемые по характеру самого движения. Дети могут воссоздать образы действительности без непосредственного их описания или без особой конкретизации, руководствуясь памятью или общей схемой-графиком. Так, они могут писать большое изложение по рассказу, прослушанному в самом начале урока, или решать математические задачи, условия которых приведены в виде абстрактной графической схемы.

Воссоздающее (репродуктивное) воображение в младшем школьном возрасте развивается на всех школьных занятиях путем формирования у детей, во-первых, умения определять и изображать подразумеваемые состояния объектов, прямо не указанные в их описании, но закономерно из них следующие, во-вторых, умения понимать условность некоторых объектов, их свойств и состояний (например, данное событие фактически не произошло, но условно его можно вообразить «как если бы» произошедшее, и тогда столь же условно выяснять его последствия).

Уже воссоздающее воображение перерабатывает образы действительности. Дети изменяют сюжетную линию рассказов, представляют события во времени, изображают ряд объектов в обобщенном, сжатом виде (этому во многом способствует формирование приемов смыслового запоминания). Нередко такие изменения и комбинации образов носят случайный и неоправданный характер с точки зрения цели учебного процесса, хотя и удовлетворяют потребности ребенка в фантазировании, в проявлении эмоционального отношения к вещам. В этих случаях дети отчетливо сознают чистую условность своих выдумок. По мере усвоения сведений об объектах и условиях их происхождения многие новые комбинации образов приобретают обоснования и логическую аргументацию. При этом формируется умение либо в развернутой словесной форме, либо в свернутых интуитивных соображениях строить обоснования такого типа: «Это обязательно произойдет, если сделать то-то и то-то». Стремление младших школьников указать условия происхождения и построения каких-либо предметов – важнейшая психологическая предпосылка развития у них творческого (продуктивного) воображения.

Формированию этой предпосылки помогают занятия по труду, на которых дети осуществляют свои замыслы по изготовлению каких-либо предметов. Этому во многом способствуют и уроки рисования, требующие от детей создать замысел изображения, а затем искать наиболее выразительные средства его воплощения.

Развитие мышления. В развитии мышления младших школьников также наблюдаются две основные стадии. На первой стадии (она приблизительно совпадает с обучением в I и II классах) их мыслительная деятельность еще во многом напоминает мышление дошкольников. Анализ учебного материала производится здесь по преимуществу в наглядно-действенном плане. Дети опираются при этом на реальные предметы или их прямые заместители, изображения (такой анализ иногда называют практически-действенным или чувственным).

Учащиеся I-II классов зачастую судят о предметах и ситуациях весьма односторонне, схватывая какой-либо единичный внешний признак. Умозаключения опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии. Обоснование вывода осуществляется не на основе логических аргументов, а путем прямого соотнесения суждения с воспринимаемыми сведениями. Так, наблюдая в школьной жизни соответствующие факты, дети могут сделать соответствующие выводы: «Галя не поливала свои цветы, и они засохли, а Надя часто поливала цветы, и они хорошо растут. Чтобы цветы были свежими и хорошо росли, их надо часто поливать».

Обобщения, выполняемые детьми на этой стадии, происходят под сильным «давлением» бросающихся в глаза признаков предметов (к таким признакам относятся утилитарные и функциональные). Большинство обобщений, возникающих на этой стадии, фиксирует конкретно воспринимаемые признаки и свойства, лежащие на поверхности предметов и явлений. Например, один и тот же предлог «на» выделяется второклассниками гораздо успешнее в тех случаях, когда его значение конкретно (выражает отношение между наглядными предметами – яблоки на тарелке) и менее успешно, когда его значение более абстрактно («на днях, на память»).

Элементы природоведения, географии и истории подаются младшему школьнику таким образом, чтобы производимые им обобщения как можно шире опирались на наблюдения конкретных ситуаций, на знакомство с их детальными словесными описаниями. При сопоставлении такого материала дети выделяют сходные внешние черты и обозначают их соответствующими словами (город, горы, война и т.п.). Основным критерием полноценного обобщения знаний является умение ребенка привести конкретный пример или иллюстрацию, которая соответствует полученным знаниям. Эти особенности мышления младших школьников служат основой широкого применения принципа наглядности в начальном обучении.

На основе систематической учебной деятельности к III классу изменяется характер мышления младших школьников. С этими изменениями связана вторая стадия в его развитии. Уже в I-II классах особая забота учителя состоит в том, чтобы показать детям связи, существующие между отдельными элементами усваиваемых сведений. С каждым годом увеличивается объем заданий, требующих указания таких связей или соотношений между понятиями. К III классу учащиеся овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией (например, «стол – имя существительное»). Дети постоянно отчитываются перед учителем в форме развернутых суждений о том, как они усвоили ту или иную классификацию. Так, в III классе на вопрос учителя: «Что называется окончанием?» – ученик отвечает: «Окончанием называется изменяемая часть слова. Окончание служит для связи слова с другими словами в предложении».

Для формирования у детей понятия «хлебные растения» в учебнике приводятся рисунки колосьев и метелок, а учителя показывают эти растения в натуре. Рассматривая и анализируя их особенности по определенному плану, дети учатся по внешнему виду отличать эти растения друг от друга, запоминают их назначение, время сева, иными словами, приобретают понятие о злаках. Сходным образом они усваивают, например, понятия о домашних животных, о поле, о саде, о лесе, о климате.

В основе суждений школьников о признаках и свойствах предметов и явлений лежат чаще всего наглядные изображения и описания. Но вместе с тем эти суждения являются результатом анализа текста, мысленного сопоставления его отдельных частей, мысленного выделения в этих частях главных моментов, их объединения в целостную картину, наконец, обобщения частных в некотором новом суждении, теперь уже в отделенном от прямых его источников и ставшем абстрактным знанием. Следствием именно такой умственной аналитико-синтетической деятельности служит абстрактное суждение или

обобщенное знание типа: «Хлебные растения, посеянные осенью и зимующие под снегом, – это озимые».

Формирование классификации определенных предметов и явлений развивает у младших школьников новые сложные формы собственно умственной деятельности, которая постепенно сочленяется от восприятия и становится относительно самостоятельным процессом работы над учебным материалом, процессом, приобретающим свои особые приемы и способы.

К концу второй стадии большинство учащихся производят обобщения в плане ранее накопившихся представлений, посредством их умственного анализа и синтеза. Развернутые объяснения учителя и рассказы – статьи учебников во многих случаях достаточны для того, чтобы овладеть понятиями без непосредственного оперирования предметным материалом. Растет количество суждений, в которых наглядные моменты сведены до минимума и объекты характеризуются по более или менее существенным связям.

О резервах умственного развития младших школьников. В настоящее время учителя, да и родители, все чаще замечают, что семи–восьмилетние дети порой не удовлетворяются простым созерцанием вещей – им нужно знать, почему они такие, как они устроены, зачем их сделали. «Почемучками» бывают и дошкольники, но они, как правило, удовлетворяются любым ответом на свой вопрос.

Иное положение с современным младшим школьником. Благодаря всему строю жизни, сведениям, почерпнутым из книжек и журналов, по радио, телевидению и от взрослых, он нередко оказывается не согласен со случайным, поверхностным объяснением и требует такого объяснения, которое соответствует довольно развитой системе его представлений об окружающем. Современный семилетний ребенок стал требовательнее к объяснениям, чем его одноклассники в прошлом. Школа, разумеется, не может пройти мимо этого обстоятельства. Она вынуждена подхватывать, а затем развивать зачатки теоретических рассуждений ребенка и давать ему должное объяснение причин и условий существования многих окружающих предметов. Тем самым наряду с конкретно-образным мышлением нужно постепенно воспитывать у младших школьников простейшие приемы мышления отвлеченного, ищущего причины и основания предметов и явлений, требующего их объяснения.

Опыт отечественных и зарубежных психологов и педагогов убеждает в том, что по отношению к современному семи-десятилетнему ребенку порой неприменимы те меры, которыми оценивалось мышление ребенка в прошлом. Его подлинные умственные способности шире и богаче, чем считалось ранее. В специальных экспериментальных учреждениях ученые-психологи исследуют умственные способности ребенка, чтобы выявить наиболее благоприятные условия формирования мышления детей этого возраста. В частности, было выяснено, что при создании определенных условий младшие школьники могут успешно усваивать такой абстрактный теоретический материал по математике и родному языку, который совершенно не входил в старые программы и только отдельными простыми частями входит в действующие учебные программы. Важно так строить обучение, чтобы эти возможности активно использовались для всестороннего интеллектуального развития каждого ребенка.

Действующие программы начальной школы являются первым шагом в деле практического использования подлинных познавательных возможностей младших школьников. В программах существенно углублены и расширены теоретические стороны сообщаемых знаний, т.е. то, что предполагает объяснение явлений, установление связей (их обобщения). Это, в свою очередь, будет воспитывать у младших школьников простые, но важные приемы логических рассуждений, отвлеченного мышления. На первый взгляд может показаться, что новый материал детям «не по силам». Но эти опасения в большинстве

случаев напрасны. При правильной методике обучения, при должном мастерстве учителя дети успешно справляются с новым программным материалом. Они, в сущности, уже подготовлены к этому всем: предыдущим опытом своей жизни.

2.8. Развитие личности

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится в других условиях – он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности.

Мотивационная сфера, как считает А.Н. Леонтьев – ядро личности. Что же движет ребенком, какие желания у него возникают? В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям, его особенно значительные успехи отмечают сладким пирогом или подарком, в зависимости от семейных традиций. Более того, в классе, где мнение учителя – не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, высокие отметки и прочие оценки обеспечивают соответствующий статус.

Другие широкие социальные мотивы учения – долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети) и т.п. – тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе. Но они остаются только «знаемыми», по выражению А.Н. Леонтьева. Вот отметка – реально действующий мотив; чтобы получить высокую отметку или похвалу, ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задание. Абстрактное для него понятие долга или далекая перспектива продолжить образование в вузе непосредственно побуждают его к учебной работе не могут. Тем не менее, социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с 1 класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных системах. Мотивация неуспевающих школьников специфична – она отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильного мотива получения отметки и одобрения круг их социальных мотивов учения сужен, что обедняет мотивацию в целом. Некоторые социальные мотивы у них появляются к 3 классу. Широкие социальные мотивы соответствуют тем ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, главным образом, усваивают в семье. Что самое ценное, значимое в школьной жизни? Первоклассников, проучившихся только одну четверть, спрашивали о том, что им нравится и что не нравится в школе. Будущие отличники с самого начала ценят учебное содержание и школьные правила: «Нравятся математика и русский, потому что там все интересно». «Нравятся уроки. Не нравится, что мальчики расстраивают Маргариту Павловну». «Нравится, что уроки задают». «Надо, чтобы все были хорошие, послушные». Будущие троечники и неуспевающие дали другие ответы: «Нравится, что в школе бывают каникулы». «Нравится продленка, там все играем, гуляем». Начиная свою школьную жизнь, они еще не приобрели «взрослых» ценностей, не ориентируются на существенные стороны обучения.

Не менее яркие различия наблюдаются в области познавательных интересов. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко, обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких

детей, считающихся одаренными, – единицы. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы. Они ситуативно, на разных уроках, при изучении разного учебного материала дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности.

Важный аспект познавательной мотивации – учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, – значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди хорошо успевающих учеников крайне мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы.

Многие отстающие в учении школьники интеллектуально пассивны. Они проявляют интерес чаще всего к наиболее легким, неосновным дисциплинам, иногда – только к одной, скажем, к физкультуре или пению. Трудные, малопонятные учебные предметы, связанные с постоянно низкими оценками – русский язык и математика, – редко вызывают познавательный интерес. Но и эти интересы менее содержательны, чем у хорошо успевающих детей. Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий учителя, следованию его указаниям. На уроках русского языка и даже математики их привлекает процесс выписывания слов, переписывание с книги, а не содержание упражнений, правил или математических примеров. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами урока.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя формированию саморегуляции. Мотивация достижения успеха, наряду с познавательными интересами, – наиболее ценный мотив, ее следует отличать от престижной мотивации.

Престижная мотивация, менее распространенная, чем мотивация достижения, характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если престижной мотивации соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника, который будет на пределе своей работоспособности и трудолюбия добиваться наилучших учебных результатов. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают нравственную направленность личности таких детей. Кроме того, взрослея, они достигают высокой продуктивности деятельности, но оказываются не способными к творчеству: стремление все сделать лучше и быстрее других лишает их возможности творческих поисков, углубления в процесс решения проблемной задачи. Как показала Д.Б. Богоявленская в экспериментах со старшеклассниками, истинное творчество, нестандартность решений с соперничеством несовместимы.

Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, глубокая неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребенком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводят к аффективным реакциям в ситуациях неуспеха.

У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Мотивация достижения успеха, а также мотив получения высокой оценки характерны для начала обучения

в школе. Но и в это время в мотивации достижения отчетливо проявляется вторая тенденция – *мотивация избегания неудачи*. Дети стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, – недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.). Эта мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и мотива получения высокой отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотивация избегания неуспеха приобретает значительную силу. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив. К этому времени у неуспевающих детей возникает и особая компенсаторная мотивация. Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области – в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т.п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей – центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоечниками» и «тройчниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Их самооценка развивается своеобразно. А.И. Липкина, изучая динамику самооценки в начальных классах, выявила следующую тенденцию.

Первоначально дети не соглашались с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в 1-2 классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, например диктант или изложение, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает. При этом они ориентируются не столько на достигнутое, сколько на желаемое: «Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку». «Учительница мне никогда не ставит четыре, все тройки или двойки, я сам поставил себе четыре». «Я же не хуже всех, у меня тоже может быть четыре». Нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от 1 к 4 классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

Как переживают такую тяжелую учебную ситуацию младшие школьники? У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Снижает остроту этих переживаний компенсаторная мотивация – направленность не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. Утверждаясь в посильных для него видах деятельности, ребенок приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер. Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, «приглушенное»

чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность – основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Интересно, что дети осознают важность компетентности именно в сфере обучения. По данным М.Э. Боцмановой и А.В. Захаровой, описывая качества наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают, в первую очередь, на ум и знания.

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников, не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения, не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения – чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, что достигают высоких результатов без особого труда. И, наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка. Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (не обязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, – бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, и обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают «четверку» как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность. Приведем в качестве примера рассказы двух первоклассников, отвечавших на вопрос А.И. Липкиной: «Каким ты представляешь себя через 10-15 лет, когда ты будешь взрослым?»

Володя: «Я представляю себя высоким, ростом в два метра. Я буду широкоплечим. Я сконструирую новую машину и полечу со своим другом на Марс... О нас будут писать в газетах и везде будут наши портреты». Ира: «У меня будут большие косы, я буду высокая и буду носить брючный костюм, как моя сестра. Я буду работать переводчицей и ездить по странам. В квартире у меня будет как во дворце. Чистота, красивая мебель, много картин, книг...»

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, ко-

торый складывается в начале обучения. Планы их будущей взрослой жизни просты и туманны. Наташа: «Я хочу хорошо работать. Не знаю еще, кем буду, но я хочу быть врачом, может быть, детским врачом. Я люблю маленьких. Но я не знаю, сумею ли, надо же очень хорошо учиться, чтобы поступить в медицинский институт. Надо быть отличницей. Потом еще надо быть смелой. Я даже когда хорошо знаю урок, боюсь, когда меня вызывают»...

Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. Школа и семья – внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе более обоснованными. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной или заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

2.9. К психологу с вопросом

Что означает понятие «готовность ребёнка к школе»?

Детские психологи выделяют несколько критериев готовности ребёнка к школе.

Физическая готовность. Обучение в школе связано с большими физическими и психологическими нагрузками. Заполняя медицинскую карту ребёнка перед поступлением в школу, вы легко сможете сориентироваться в данном вопросе и получить консультацию у врачей-специалистов. Если у ребёнка есть серьёзные проблемы со здоровьем и вам рекомендованы специальные формы обучения или специальная школа, не пренебрегайте советами врачей.

Интеллектуальная готовность. Она включает в себя багаж знаний ребёнка, наличие у него специальных умений и навыков (умение сравнивать, обобщать, воспроизводить данный образец, развитие мелкой моторики, концентрация внимания и др.). Интеллектуальная готовность – это не только умение читать и писать, но и развитие речи (умение ответить на вопрос, задать вопрос, пересказать текст), умение рассуждать и мыслить логически.

Социальная готовность. Это потребность ребёнка в общении со сверстниками и умение подчинять своё поведение законам детских групп, а также способность принять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Психологическая готовность. С этой точки зрения готовым к школьному обучению является ребёнок, которого школа привлекает не только внешней стороной (замечательный ранец, красивая ученическая форма), но и возможностью получать новые знания и умения. Ребенок, готовый к школе, желает учиться и потому, что ему хочется занять определённую позицию в обществе, открывающую доступ в мир взрослых, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома.

Как узнать, готов ли ребёнок идти в школу?

Школьными психологами разработаны методики, позволяющие определить уровень готовности ребёнка к школе. Обратитесь за помощью к психологу, работающему в детском саду, который посещает Ваш ребенок, или в детскую районную поликлинику – там Вам объяснят, как найти нужного специалиста.

Попробуйте ответить («да» или «нет») на вопросы данного теста. Он поможет вам понять, готов ли Ваш ребёнок к школе.

1. Может ли ваш ребёнок заниматься самостоятельно каким-нибудь делом, требующим сосредоточенности в течение 25–30 минут (например, собирать конструктор или пазлы)?

2. Говорит ли ваш ребёнок, что он хочет идти в школу, потому что там он узнает много нового и интересного, найдет новых друзей?

3. Может ли ваш ребёнок самостоятельно составить рассказ по картинке, включающий в себя не менее 5 предложений?

4. Знает ли ваш ребёнок наизусть несколько стихотворений?

5. Верно ли, что ваш ребёнок в присутствии незнакомых людей ведёт себя непринуждённо, не стесняется?

6. Умеет ли ваш ребёнок изменять имя существительное по числам (например: *рама – рамы, ухо – уши, человек – люди, ребёнок – дети*)?

7. Умеет ли ваш ребёнок читать без ошибок по слогам, что ещё лучше, целиком слова, состоящие из 2–3 слогов?

8. Умеет ли ваш ребёнок считать до двадцати и обратно?

9. Может ли ваш ребёнок решать примеры на сложение и вычитание в пределах десяти?

10. Может ли ваш ребёнок решать задачи на нахождение суммы или разности (например: «В вазе 3 яблока и 2 груши. Сколько всего фруктов в вазе?»; «В вазе было 10 конфет, 3 конфеты съели. Сколько осталось?»).

11. Сможет ли ваш ребёнок точно повторить предложение (например: «Зайчик, вспрыгни на пенёк!»).

12. Любит ли ваш ребёнок раскрашивать картинки, рисовать, лепить из пластилина?

13. Умеет ли ваш ребёнок пользоваться ножницами (например, делать аппликацию)?

14. Может ли ваш ребёнок обобщать понятия (например, назвать одним словом (а именно: мебель) стол, диван стул, кресло)?

15. Может ли ваш ребёнок сравнить два предмета, то есть назвать сходство и различия между ними (например, ручка и карандаш, дерево и кустарник)?

16. Знает ли ваш ребёнок названия времён года, месяцев, дней недели, их последовательность?

17. Может ли ваш ребёнок понять и точно выполнить словесные инструкции?

Если вы утвердительно ответили на *15-17 вопросов*, можете считать, что ваш ребёнок вполне *готов к школе*. Вы не напрасно с ним занимались, а школьные трудности, если они возникнут, будут легко преодолимы.

Если вы утвердительно ответили на *10-14 вопросов*, значит, Ваш ребёнок *многому научился*. Содержание вопросов, на которые вы ответили отрицательно, подскажет Вам темы дальнейших занятий.

Если вы утвердительно ответили на *9 (и менее) вопросов*, значит, Вам следует, во-первых, *почитать специальную литературу*, во-вторых, *постараться уделять больше времени занятиям с ребёнком*, в-третьих, *обратиться за помощью к специалистам*.

Что должен знать и уметь ребёнок, поступающий в школу?

Предлагаем примерный перечень знаний и умений будущего первоклассника.

Ребёнок должен знать:

- своё имя, отчество, фамилию;
- свой возраст и дату рождения;
- свой домашний адрес и номер телефона;
- название своего города, его главные достопримечательности;

- название страны, в которой он живёт;
- фамилии, имена, отчества родителей, их профессии;
- названия времён года и месяцев (их последовательность, основные приметы каждого времени года, загадки и стихи о временах года);
- названия домашних животных и их детёнышей;
- названия некоторых диких животных и их детёнышей;
- названия зимующих и перелётных птиц;
- названия овощей, фруктов и ягод;
- названия средств транспорта: наземного, водного, воздушного.

Ребёнок должен уметь:

- различать предметы одежды, обувь и головные уборы;
- пересказывать русские народные сказки;
- различать и правильно называть плоскостные геометрические фигуры: круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал;
- свободно ориентироваться в пространстве и на листе бумаги (правая-левая сторона, верх-низ и т. д.);
- полно и последовательно пересказывать прослушанный или прочитанный рассказ, составлять (придумывать) рассказ по картинке;
- запомнить и назвать 6-10 предметов, слов;
- разделять слова на слоги с помощью хлопков по количеству гласных звуков;
- определять количество и последовательность звуков в словах типа мак, дом, кит;
- хорошо владеть ножницами (вырезать из бумаги полоски, квадраты, круги, прямоугольники, вырезать по контуру фигуры);
- владеть карандашом: без линейки проводить вертикальные и горизонтальные линии; рисовать геометрические фигуры; аккуратно закрашивать, штриховать, не выходя за контуры предметов;
- свободно считать от 1 до 20 и обратно, выполнять счетные операции в пределах 10;
- внимательно, не отвлекаясь, слушать (30-35 минут);
- читать по слогам, не допуская ошибок, по 20-30 слов в минуту;
- сохранять прямую, хорошую осанку, особенно в положении сидя.

Как правильно подготовить ребёнка к школе

Раньше готовым к школе считался ребёнок, обладающий определённым запасом знаний. Сейчас психологи и педагоги утверждают, что знания – это не цель, а средство развития ребёнка.

Главное – *это не само знание, а умение им пользоваться, самостоятельно его добывать, анализировать.* Поэтому самым важным элементом подготовки ребёнка к школе является формирование умения учиться. Учите ребёнка сознательно подчинять свои действия общему правилу (например, читать книгу сидя, соблюдая расстояние от глаз до книги 25-30 см), внимательно слушать говорящего и точно выполнять данное задание, проявлять самостоятельность, инициативу, творчество в любом виде деятельности.

Расширяйте и углубляйте представления ребёнка об окружающем мире. Если вы не будете отмахиваться от возникающих у ребёнка вопросов, не будете отгораживать его от окружающей взрослой жизни – подготовка к школе будет идти естественно и без напряжения.

Развивайте устную речь будущего школьника. Как можно чаще читайте своему ребёнку детскую литературу; беседуйте с ним о прочитанных произведениях; чаще просите ребёнка пересказать только что услышанную им сказку или рассказать о том, что интерес-

ного он увидел во время прогулки.

Чаще превращайте повседневные просьбы в развивающие задания. Например, для лучшего ориентирования ребёнка в пространстве эффективны следующие задания:

Подай, пожалуйста, чашку, которая стоит справа от тарелки.

Найди на верхней полке третью книгу, считая справа налево.

Скажи, что находится в комнате за комодом, между стулом и диваном, за телевизором.

Развивайте мелкую моторику с помощью лепки, рисования, штриховки, конструирования из различных деталей. Чем лучше развита рука, тем легче ребёнку научиться писать, тем быстрее развивается его интеллект.

Приучайте будущего первоклассника к школьному режиму – рано ложиться спать и рано вставать, прививайте ему привычку соблюдать элементарные санитарно-гигиенические навыки: пользоваться общественным туалетом; мыть руки перед едой и др. Учите его самостоятельно одеваться, аккуратно складывать свои вещи, соблюдать порядок.

Воспитывайте у ребёнка позитивное отношение к школе. Попробуйте создать «романтическую» обстановку вокруг школьной жизни, где будут новые друзья, мудрая учительница и целый набор новых впечатлений и эмоций.

Никогда не запугивайте ребёнка школой: «Вот пойдешь в школу, там быстро тебя воспитают!»

Чтобы у ребёнка возникло ощущение, что он вступает в новую полосу жизни, кардинально измените его жизнь: сделайте перестановку в комнате ребёнка, придумайте ему новые обязанности по дому и т.п.

Надо ли обучать ребёнка чтению до поступления в школу?

НАДО! Чем раньше ребёнок начинает читать, тем больше ему нравится это делать и тем лучше он справляется с чтением.

Учёные приводят ряд причин, по которым следует учить ребёнка читать, начиная даже не с дошкольного возраста, а с самого раннего детства:

1. Дети гиперактивны, любознательны. Если ребёнку 3-7 лет предоставить возможность утолить жажду знаний, гиперактивность снизится, что предохранит его от травм и позволит изучать окружающий мир более успешно.
2. Почти все дети в возрасте «от двух до пяти» обладают уникальными способностями, в том числе умением впитывать знания. Всем известна та лёгкость, с какой маленькие дети запоминают новую и порой даже непонятную им информацию.
3. Научившись читать в раннем возрасте, ребёнок сумеет освоить гораздо больше информации, чем те из его сверстников, кто был лишён такой возможности. Если он рано научился читать, то в 1-м классе ему по силам будет тот материал, который обычно дают детям в возрасте 8-12 лет.
4. У детей, научившихся рано читать, способность к пониманию развита гораздо лучше. Они к моменту поступления в школу читают уже не по слогам, не понимая смысла прочитанного, а выразительно, целыми словами.
5. Тот ребёнок, который научился рано читать, любит чтение. Многие родители считают, что детям, которые уже умеют читать, в 1-м классе будет скучно. Утверждать, что чем больше дети знают, тем больше они будут скучать, – то же самое, что утверждать, будто дети, которые ничего не знают, будут всем интересоваться и забудут о скуке. Если в классе неинтересно, то скучать будут все. Если же интересно, то заскучают лишь те, кто не способен ничего понять.

Когда ребёнка учат читать в домашних условиях, успех – стопроцентный, вне зависимости от использованной методики. Обычно лучшие ученики любого класса - читающие дети.

Как выбрать школу для ребёнка, поступающего в 1-й класс?

Во-первых, решите, в школу с каким статусом Вы хотите отдать своего ребёнка: в школу с углубленным изучением отдельных предметов, в лицей, в гимназию или в обычную школу.

Во-вторых, узнайте, какие школы находятся в Вашем микрорайоне. Если ребёнок будет ходить в школу самостоятельно, то стоит серьёзно задуматься как близко она расположена от вашего дома, насколько безопасен путь от дома до школы. *Обычно в феврале-марте во всех школах проводятся собрания для родителей будущих первоклассников.* Не поленитесь, посетите несколько школ, которые Вас заинтересовали. На собрании Вы сможете познакомиться с администрацией школы, с учителями будущих первоклашек. Осматривая школу, обратите внимание на соблюдение чистоты и порядка в ней, на оснащённость классных комнат, на наличие спортивного и актового зала, спортивной площадки возле школы, на организацию питания детей (насколько просторны и хорошо оборудованы буфет и столовая, как организовано горячее питание). Особое внимание обратите на организацию внеурочной деятельности: наличие групп продлённого дня (ГПД) и помещений для них, различных кружков и спортивных секций.

Если вы узнаете, что учащиеся этой школы часто побеждают на различных районных и городских олимпиадах и в конкурсах, а выпускники поступают в вузы не только на платные отделения, значит, в этой школе ваш ребёнок сможет получить достойное образование.

Если представится возможность, понаблюдайте за учащимися: например, если старшеклассники позволяют себе курить в здании школы или употребляют при преподавателях нецензурные слова – вряд ли в этой школе существуют должные дисциплина и порядок.

В-третьих, если вы знаете, что в этом году в 1-м классе будет учитель, о котором вы слышали много хорошего, может, стоит, не задумываясь, отдать ребёнка именно в эту школу?

Какие школьные принадлежности следует приобрести для будущего первоклассника?

Ранец. Выбирая ранец, смотрите, чтобы были удобными застёжки и ляжки, чтобы была ручка, за которую его можно повесить на крючок. Ранец должен быть нетяжёлый, небольшой (особенно, если первоклассник невелик ростом) и прочный.

Пенал. В магазинах большой выбор пеналов, в которых карандаши и ручки вставляются в держатели – резинки. Если первоклассник будет пользоваться таким пеналом каждый день (на парте нет стаканчика для карандашей и ручек), то на обратное его заполнение уйдет много времени, и – скорее всего – ручки с карандашами просто окажутся в ранце. Поэтому целесообразнее купить пенал в виде завинчивающейся или плотно закрывающейся коробки.

Ручки обычно требуются шариковые, удобны ручки с широким ребристым резиновым кольцом у стержня, такую ручку удобно держать, она не будет скользить. Стержень лучше тонкий – работа выглядит аккуратнее.

Цветные карандаши. При выборе цветных карандашей помните, что для работы на уроках обязательно потребуются карандаши основных цветов: красного, синего, желтого, зелёного, коричневого, чёрного.

Обложки. Для учебников, тетрадей на печатной основе и обычных тетрадей понадобятся обложки. Старайтесь подбирать их по размеру, чтобы обложки не снимались.

Папки для тетрадей: большие (для тетрадей на печатной основе) и маленькие (для обычных тетрадей).

Тетради обычно требуются в мелкую клетку с полями и в узкую линейку («тетрадь первоклассника»).

Не забудьте о «мелочах»: линейки 10-15 см, 30 см с держателем, простые карандаши, лучше ТМ, фломастеры, точилка, ластик, закладки для книг, подставка для книг и др.

Для уроков изобразительного искусства понадобится бумага для рисования, кисти № 3, 5. Лучше беличьи или пони (хорошая кисть та, у которой при намачивании водой кончик становится острым), акварельные краски, гуашь, восковые мелки.

Для уроков труда (технологии) понадобятся картон, цветная бумага, пластилин, клей, ножницы с тупыми концами.

Для уроков физкультуры потребуются шорты и футболка для занятий в спортзале и спортивный костюм для занятий на улице. Не покупайте дорогостоящую обувь! Приобретите лучше кеды с высокой пяткой или кроссовки на липучках. Обувь должна быть на светлой подошве.

Последний совет: ранец – это «домашняя» вещь ребёнка, поэтому постарайтесь, чтобы кроме учебных принадлежностей, там лежало что-нибудь родное, например любимая игрушка, талисманчик, мамина фотография.

Как помочь первокласснику справиться со стрессом в адаптационный период?

Поступление в школу – *это стресс для ребёнка*. Чтобы безболезненно пережить вместе с ним этот жизненный этап, попробуйте использовать следующие приёмы: С раннего утра настраивайте ребёнка на доброе отношение ко всему. Скажите: «Доброе утро!», приготовьте что-нибудь вкусненькое на завтрак, собирайтесь в школу без суеты.

1. Ласково, без нравоучений проводите малыша в школу. Покажите ему путь от дома до школы. Но помните: САМЫЙ КОРОТКИЙ ПУТЬ – НЕ ЗНАЧИТ САМЫЙ БЕЗОПАСНЫЙ!

2. Встречая ребёнка после уроков, порадитесь вместе с ним тому, что он сумел потрудиться самостоятельно, без Вас несколько часов. Расспросите о школьных делах, хвалите, поддержите. Не расстраивайтесь, если ребенок поначалу не будет много рассказывать о школе. Столько эмоций, впечатлений, что ему трудно пока обобщить весь объём новой информации.

3. Если появились первые трудности, будьте щедры на похвалу, а не на критику. Замечание делайте и ни в коем случае не касайтесь личности ребенка. Малыш должен быть уверен, что вы его любите не за хорошую учебу, а за то, что он есть на свете.

4. Никогда не сравнивайте своего ребенка с другими детьми. Это может привести к формированию низкой самооценки или к озлоблению.

5. Если учитель предъявляет претензии к Вашему ребенку, не объединяйтесь с ним против малыша. Не ругайте его в школе, при одноклассниках, а позже дома, спокойно объясните ему, в чём он не прав.

6. Не позволяйте ребёнку замыкаться на школьных неудачах. Постоянно подчёркивайте важность не отметки, а самого процесса обучения, познания нового и интересного. Найдите такую форму деятельности вне школы, где Ваш ребёнок сможет проявить свои способности, обретет уверенность в себе.

7. Обязательно найдите общий язык с учителем, старайтесь как можно чаще общаться с ним, будьте в курсе всех удач и неудач вашего ребёнка в школе. Избегайте обвинений, агрессии. Помните – только доброжелательный тон, такт и терпение!

Что делать, если ваш ребёнок слишком застенчив?

Избавляться от застенчивости следует ещё в дошкольном возрасте. Иначе в 1-м классе застенчивый ребёнок не сможет ответить ни на один вопрос учителя, даже если будет прекрасно знать ответ.

Чтобы ребёнок смог побороть свою робость, чаще создавайте ему такие ситуации, когда возникает необходимость общения с незнакомыми людьми. Например, поручите ему отвечать на телефонные звонки или, гуляя со своим малышом, попросите его узнать у прохожего, который час.

Чаще берите ребёнка с собой в гости, на различные мероприятия. Не забывайте и к себе приглашать ребят, придумывайте различные игры для них.

Ваш ребёнок должен принимать активное участие и в подготовке, и в проведении различных семейных торжеств. Пусть он надувает воздушные шары, накрывает стол к чаю, читает стихи, поёт песни. Не забудьте обязательно похвалить малыша в тот момент, когда он смог преодолеть свою робость. Если ваш ребёнок не посещал детский сад, то обязательно запишите его в какой-нибудь кружок или секцию, где он смог бы приобрести первые навыки общения в детском коллективе. Необходимо также посещать подготовительные курсы в школе, если они есть. Ваше доброжелательное отношение, поддержка, уверенность, что всё получится, принесут свои плоды, ребенок непременно преодолеет застенчивость.

Почему ученикам 1-го класса нельзя задавать домашние задания?

Для ребёнка начало школьного обучения – трудное испытание. Кризис 6-7-летнего возраста, новый коллектив, разнообразные впечатления, растущие требования – все это вызывает стрессы, ухудшающие физическое и психическое состояние ребёнка, что, в свою очередь, приводит к нежеланию учиться. Поэтому дома ребенок должен отвлечься от учебной деятельности, заняться другими делами, не связанными со школой.

Первоклассники отличаются друг от друга темпом обучаемости. У одних ребят это умение формируется быстро, у других данный процесс протекает не один месяц, поэтому сильным детям домашние задания не нужны. Все необходимые умения и навыки они усваивают в школе, а слабым ребятам заниматься без профессиональной поддержки иногда даже вредно. Но это совсем не значит, что родители должны отстраниться от школы. Каждый день интересуйтесь у первоклассника, что нового, интересного он узнал в школе, какое у него настроение и почему, что его радует или огорчает, какая помощь ему нужна с Вашей стороны.

Как заниматься с первоклассником пока нет домашних заданий?

Очень многие ответственные и заинтересованные родители беспокоятся, что в 1-м классе нет домашних заданий, и поэтому сами стараются нагрузить ребёнка: проводят диктанты, заставляют решать примеры, задачи и т. д. Делать этого не стоит. Помните, что *главное в 1-м классе – не сформировать какие-то навыки ребёнка, а развить психологические функции, необходимые для продуктивной учебной деятельности, научить учиться, сохранить и укрепить желание ходить в школу.*

Вот некоторые советы, как можно заниматься с первоклассником:

Читайте вместе с ребёнком по очереди детские книги (сначала вы читаете большую часть текста, а потом постепенно передаёте «пальму первенства» малышу). Главная ваша задача – не «натаскать» первоклассника на быстрое чтение, а привить ему интерес

к самому этому процессу.

Не заставляйте малыша писать бесконечные строчки букв, ведь он ещё не умеет правильно писать. А если вы просите ребёнка многократно повторить написание какой-либо буквы, то его рука «запомнит» именно такое неправильное написание этой буквы. Лучше займитесь лепкой, рисованием букв, конструированием их из проволоки. Подобные занятия способствуют запоминанию зрительного образа буквы и развитию мелкой моторики.

Математикой занимайтесь практически, используя любые жизненные ситуации. Например, для закрепления навыков счёта сосчитайте вместе с ребёнком ступеньки лестницы в вашем подъезде, деревья и т. п. Составляйте условия задач (или попросите ребёнка их придумать) из конкретных вещей и предметов, которые можно увидеть на улице, в квартире и т. д. Например, стоя у дороги, можно «увидеть» следующую задачу: в одну сторону едут 3 машины, а в другую – 5 машин. Сколько всего машин едет по дороге? На сколько больше машин едет в одну сторону, чем в другую?

Заняться изучением окружающего мира. Не заставляйте первоклассника заучивать параграфы из учебника по окружающему миру. Лучше беседуйте с ним обо всем, что привлечёт его внимание: «Почему осенью деревья сбрасывают листву? Как устроен компьютер?» И чем больше таких вопросов задаёт ребёнок, тем лучше.

Развивайте воображение, фантазию ребенка: пусть он нарисует, скажем, своё настроение, сказочную птицу или придумает свою сказку с такими, например героями, как ёжик, Красная Шапочка, Баба Яга.

Мастерите вместе с ребёнком то, что ему интересно, и то, что вы сами умеете и любите. Приветствуйте успехи ребёнка и принимайте его неудачи. Будьте с ним рядом всегда и везде, доверяйте ему.

Каковы показатели физического развития младших школьников?

Возраст	Девочки		Мальчики	
	Рост	Масса	Рост	Масса
6,5 года	114-121 см	19-24 кг	113-122 см	19-24 кг
7 лет	116-125 см	20-26 кг	116-125 см	24-25 кг
8 лет	123-131 см	23-28,5 кг	122-131 см	23-28,5 кг
9 лет	128-137 см	25,5-32 кг	125-136 см	25,5-31,5 кг
10 лет	134-143 см	27-35 кг	133-142 см	28-35 кг
11 лет	140-149 см	30-39 кг	138-148 см	31-40 кг

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА

В отечественной психологии принято определять границы подросткового периода от одиннадцати до пятнадцати лет.

Особое положение подросткового периода в цикле детского развития отражено в других его названиях – «переходный», «трудный», «критический». В них зафиксирована сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной эпохи жизни к другой. Переход от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период - физического, умственного, нравственного, социального. По всем направлениям происходит становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, типа отношений со взрослыми и сверстниками, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержательной стороны морально-этических инстанций, опосредующих поведение, деятельность и отношения.

Первым фактором развития личности подростка является его собственная большая социальная активность, направленная на усвоение определенных образцов и ценностей, на построение удовлетворяющих отношений со взрослыми и сверстниками, наконец, на самого себя (проектирование своей личности и своего будущего с попытками реализовать намерения, цели, задачи). Однако процесс становления нового растянут во времени. Он зависит от многих условий и потому может происходить неравномерно. Это определяет, с одной стороны, сосуществование в подростке «детскости» и «взрослости», а с другой - наличие у подростков одного и того же паспортного возраста существенных различий в уровнях развития различных сторон взрослости. Это связано с тем, что в обстоятельствах жизни современных школьников есть моменты двоякого рода: 1) тормозящие развитие взрослости (занятость детей только учением при отсутствии у большинства других постоянных и серьезных обязанностей, тенденция многих родителей освобождать ребят от бытового труда, забот и огорчений, опекают во всем); 2) моменты овзросляющие (огромный поток информации, акселерация физического развития и полового созревания, большая занятость многих родителей и как возможное следствие этого - ранняя самостоятельность детей).

Все это вызывает огромное разнообразие условий, определяющих развитие, а отсюда - пестроту проявлений и существенные различия в развитии тех или иных сторон взрослости. Например, в VII классе есть мальчики еще с детским обликом и интересами, но есть и очень взрослые ребята, уже приобщившиеся к некоторым сторонам взрослой жизни; есть «интеллектуалы» с устойчивыми содержательными интересами, но есть подростки и без таких интересов, не умеющие самостоятельно усваивать даже учебный материал; есть увлеченные только общением с товарищами и спортом, но с неясными планами на будущее, а у других сознательная подготовка к будущей профессии уже началась; одни девочки учатся с увлечением, многим интересуются, много читают, а другие думают только о модах и мальчиках; одни ребята стали избалованными эгоистами, а другие сами заняли дома позицию помощника и опоры матери и т.д.

Общее направление в развитии взрослости подростков может быть разным, и каждое направление может иметь множество вариантов. Например, для одного «интеллектуала» книги и знания - главное в жизни, а во многом остальном он – «дитя»; другой - тоже классный «интеллектуал» - дома читает статьи по электронике и увлечен радиотехникой, но бездельничает на уроках, чрезвычайно занят вопросом соответствия своего облика моде и превыше всего ценит общение с более взрослыми ребятами, с которыми можно поговорить обо всем; третьего «интеллектуала» особенно не манит взрослость в ее

внешних проявлениях, но он усиленно воспитывает в себе качества мужественности, а в отношениях с девочками ведет себя, по их мнению, как ребенок, лохматит прически, дёргает за косички и т.д. В этих трех вариантах, сходных по одному параметру, развитие взрослости происходит по-разному, и при этом формируются различные по содержанию жизненные ценности. Важность подросткового периода определяется тем, что в нем закладываются основы и намечается общее направление в формировании моральных и социальных установок личности. В юношеском возрасте продолжается их развитие.

ловлена, во-первых, происходящими в это время многочисленными качественными сдвигами, которые подчас носят характер коренной ломки прежних особенностей, интересов и отношений ребенка; это может происходить в сравнительно короткий срок, часто бывает неожиданным и сообщает процессу развития скачкообразный, бурный характер. Во-вторых, происходящие изменения нередко сопровождаются, с одной стороны, появлением у самого подростка значительных субъективных трудностей разного порядка, а с другой - трудностей в его воспитании: подросток не поддается воздействиям взрослых, у него появляются разные формы непослушания, сопротивления и протеста (упрямство, грубость, негативизм, строптивость, замкнутость, скрытность).

На протяжении более чем полувека ведется теоретический спор о роли биологических и социальных моментов в возникновении явлений критического развития в подростковом периоде.

3.1. Анатомо-физиологическая перестройка организма подростка

Конец детства и начало отрочества отмечены общим биологическим событием – физиологическим пубертатом. Проблема биологического фактора в развитии подростка обусловлена тем, что именно в этом возрасте происходят кардинальные изменения в организме ребенка на пути к биологической зрелости, разворачивается процесс полового созревания. За всем этим стоят процессы морфологической и физиологической перестройки организма.

Начало перестройки организма связано с активизацией деятельности гипофиза, особенно его передней доли, гормоны которой стимулируют рост тканей и функционирование других важнейших желез внутренней секреции (половых, щитовидной, надпочечников). Их совокупная деятельность обуславливает многочисленные изменения в организме ребенка, в том числе наиболее очевидные: «скачок в росте» и половое созревание, развитие половых органов и появление вторичных половых признаков). Наиболее интенсивный период в этих процессах приходится на одиннадцать-тринадцать лет у девочек и тринадцать-пятнадцать лет у мальчиков. В настоящее время наблюдается акселерация физического развития и полового созревания, и поэтому уже в девять-десять лет у девочек может начаться деятельность половых желез и формирование грудной железы, а в десять-одиннадцать лет некоторые оказываются на стадии начала половой зрелости (мальчики - в двенадцать-тринадцать лет).

В исследованиях последних лет не было выявлено строгой зависимости между уровнем полового созревания и соматометрическими показателями, но, с другой стороны, именно рост в длину, увеличение веса и окружности грудной клетки являются специфическими моментами физического развития в подростковом возрасте, которые обозначаются особым термином «скачок в росте». Благодаря этому изменяется облик подростка по сравнению с обликом ребёнка, и общие пропорции тела приближаются к характерным для взрослого. Меняется и лицо вследствие интенсивного развития лицевой части черепа, но мозг в размерах увеличивается незначительно. В период от одиннадцати-двенадцати до пятнадцати-шестнадцати лет позвоночник отстает в годичной прибавке от темпа ро-

ста тела в длину. Поскольку до четырнадцати лет пространство между позвонками еще заполнено хрящом, это определяет податливость позвоночника к искривлению при неправильном положении тела, длительных односторонних напряжениях или чрезмерных физических нагрузках. Наибольшие нарушения осанки происходят в одиннадцать-пятнадцать лет, хотя в этом же возрасте подобные дефекты устраняются легче, чем потом. Срастание костей таза (в которых заключены половые органы девочек) заканчивается к 20-21 году. Их смещение и смещение несросшихся костей возможно при прыжках с большой высоты, а при ношении обуви на высоких каблуках возможно изменение формы таза, что впоследствии может вредно повлиять на родовую функцию.

Увеличение массы мышц и мышечной силы происходит наиболее интенсивно в конце периода полового созревания. Развитие мускулатуры у мальчиков происходит по мужскому типу, а мягких тканей у девочек - по женскому типу, это сообщает представителям каждого пола соответственно черты мужественности или женственности, но завершение этого процесса находится за пределами подросткового возраста.

Увеличение мышечной силы расширяет физические возможности подростков. Это осознается мальчиками, имеет для каждого из них большое значение. Однако мышцы подростка утомляются скорее, чем у взрослых, и еще не способны к длительным напряжениям, что необходимо учитывать при занятиях спортом и физическим трудом. Перестройка моторного аппарата сопровождается потерей гармонии в движениях, появляется неумение владеть собственным телом (обилие движений, недостаточная их координация, общая неловкость, угловатость). Это может порождать неприятные переживания, неуверенность.

В то же время возраст с шести-восьми до тринадцати-четырнадцати лет - период оптимального развития многих двигательных качеств, активного совершенствования двигательной функции при интенсивном нарастании ряда ее показателей (быстроты и частоты движений, длины прыжка и т.д.).

Рост различных органов и тканей предъявляет повышенные требования к деятельности сердца. Оно тоже растет, но быстрее, чем кровеносные сосуды. Это может быть причиной функциональных нарушений в деятельности сердечно-сосудистой системы и проявляться в виде сердцебиений, повышения кровяного давления, головокружения, головных болей, быстрой утомляемости.

В подростковом возрасте наступают резкие перемены во внутренней среде организма в связи с изменениями в системе активно действующих желез внутренней секреции, причем гормоны щитовидной и половых желез являются, в частности, катализаторами обмена веществ. Поскольку эндокринная и нервная системы функционально связаны между собой, подростковый возраст характеризуется, с одной стороны, бурным подъемом энергии, а с другой - повышенной чувствительностью к патогенным воздействиям. Поэтому умственное или физическое переутомление, длительное нервное напряжение, аффекты и сильные отрицательно окрашенные эмоциональные переживания (страх, гнев, чувство обиды и оскорбления), могут быть причинами эндокринных нарушений (временное прекращение менструального цикла, развитие гипертериоза) и функциональных расстройств нервной системы (некоторые признаки этого - повышенная раздражительность, чувствительность, утомляемость, слабость сдерживающих механизмов, рассеянность, падение продуктивности в работе, расстройства сна). Перестройка нейрогуморальных соотношений часто является основой общей неуравновешенности подростка, его раздражительности, взрывчатости, двигательной активности, периодической вялости, апатии.

Эмоциональный фон становится неровным, нестабильным. Резко повышается интерес к своей внешности, возрастает уровень тревожности, озабоченности и неудовлетворенности в отношении своей внешности. Из-за его гипертрофированной значимости

подростком остро переживаются все изъяны внешности, действительные и мнимые. Непропорциональность частей тела, неловкость движений, неправильность черт лица, кожа, теряющая детскую чистоту, все расстраивает, а иногда приводит к чувству неполноценности, замкнутости, неврозу, возникновению дисморфофобий. Беспокойство по поводу своего внешнего вида во многом связано с субъективной половой конформностью, т.е. желанием выглядеть адекватно своему полу. Тяжелые эмоциональные реакции на свою внешность у подростков смягчаются при теплых, доверительных отношениях с близкими взрослыми, которые должны проявить и понимание, и тактичность. И наоборот, бестактное замечание, подтверждающее худшие опасения, окрик или ирония, отрывающие ребенка от зеркала, усугубляют пессимизм и дополнительно невротизируют.

Наряду с физиологическим пубертатом выделяют еще и психическую пубертатность, которая связана с вызреванием особой биологической потребности – потребности в дополнении, которая выводит подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия и побуждает к поискам сближения с существом другого пола. За последние годы психосексуальные установки подростков претерпели значительные изменения.

Половое созревание и сдвиги в физическом развитии подростка имеют также немаловажное значение в возникновении новых психологических образований. Во-первых, эти очень ощутимые для самого подростка изменения делают его объективно более взрослым и являются одним из источников возникающего ощущения собственной взрослости (на основе представления о своем сходстве со взрослыми). Во-вторых, половое созревание стимулирует развитие интереса к другому полу, появление новых ощущений, чувств, переживаний. Степень внутренней занятости и сосредоточенности подростка на новых ощущениях и переживаниях, их место в его жизни определяются как широкими социальными условиями, так и конкретными индивидуальными обстоятельствами жизни, особенностями его общения и воспитания подростка.

3.2. Социальная ситуация развития

Сформированная в учебной деятельности в средних классах школы способность к рефлексии «направляется» школьником на самого себя. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость. Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей.

Чувство взрослости - это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». Переходность подросткового возраста, конечно, включает биологический аспект. Это период полового созревания, интенсивность которого подчеркивается понятием «гормональная буря». Физические, физиологические, психологические изменения, появление сексуального влечения делают этот период исключительно сложным, в том числе и для самого стремительно вырастающего во всех смыслах подростка.

До XVII–XVIII столетий подростковый возраст не выделялся как особый возрастной период, это относительно недавнее историческое образование. В XIX в. во многих странах было введено систематическое школьное образование. Это нововведение привело к значительному увеличению периода экономической зависимости в жизни ребен-

ка и к отсрочке момента принятия им ролей, свойственных взрослому человеку. Границы и содержание подростничества тесно связаны с уровнем социально-экономического развития общества, с особенностями исторического времени, с общественной позицией подростков в мире взрослых и конкретными обстоятельствами жизни данного подростка.

Подростковый возраст как «переходный» в полной мере разворачивается только в индустриальном обществе, где возникает большая контрастность детства и взрослости, выраженный разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к поколениям взрослых и детей. В современном обществе социальная взрослость не совпадает с моментом полового созревания. Первым подростковый возраст выделил как время второго, самостоятельного рождения в жизнь и роста самосознания человека, Ж.Ж. Руссо.

Впервые описал психологические особенности подросткового возраста С. Холл. Основные идеи, которые и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста, были изложены в труде С.Холла «Взросление». Он сформулировал представление о переходности, промежуточности подростничества, периода «бури и натиска». С.Холл разработал содержательно-негативные характеристики данного этапа развития (трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость) и обозначил позитивное приобретение возраста - «чувство индивидуальности». Он ввёл в психологию представление о подростковом возрасте как *кризисном периоде развития*. Кризисные, негативные явления подросткового возраста С.Холл связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе. Он исходил из представления о *биологической обусловленности* процессов развития в подростковом возрасте.

К. Левин говорил о своеобразной маргинальности подростка, выражающейся в его положении между двумя культурами – миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние «когнитивного дисбаланса», неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств».

Развитие личности подростка было проанализировано в психоаналитическом ключе З.Фрейдом и А.Фрейд. В подростковый период половое созревание, прилив сексуальной энергии расшатывает сложившееся ранее равновесие между структурами личности, и детские конфликты возрождаются с новой силой.

Э.Эриксон рассматривал подростничество и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности. В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростничестве заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период трактуют как кризисный, как период «нормальной патологии», подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых.

Д.Б. Эльконин, напротив, само подростничество рассматривает как стабильный возраст и выделяет кризисы (предподростковый и на переходе к юношескому возрасту). Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственного места в обществе. Завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих возможностях приводят к многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению.

Даже в целом нормально протекающему подростковому периоду свойственны асинхронность, скачкообразность, дисгармоничность развития. Наблюдается как индивидуальная неравномерность (несовпадение времени развития разных сторон психики у подростков одного хронологического возраста), так и интраиндивидуальная

(например, интеллектуальная сторона развития может достигать высокого уровня, а уровень произвольности сравнительно низок). Отечественные психологи акцентируют внимание также на том негативном обстоятельстве, что в современном обществе нет подходящих для решения задач подросткового возраста «пространств», «мест» общения и продуктивной деятельности, поэтому кризисные явления имеют тенденцию затягиваться.

3.3. Основные новообразования в подростковом возрасте

Развитие социальной взрослости есть становление готовности ребенка к жизни в обществе взрослых как полноценного и равноправного члена. Этот процесс предполагает развитие не только объективной, но и субъективной готовности, которая необходима для усвоения общественных требований к деятельности, отношениям и поведению взрослых, поскольку именно в процессе овладения этими требованиями развивается социальная взрослость.

В начале подросткового периода дети не похожи на взрослых: они еще много играют и просто бегают, они непосредственны и непоседливы, кипучи и взрывчаты, активны и часто легкомысленны, неустойчивы в интересах и увлечениях, в симпатиях и отношениях, легко поддаются влиянию. Однако такая внешняя картина детскости обманчива, за ней скрываются важные процессы становления нового. Подростки могут взрослеть незаметно, оставаясь во многом детьми. Процесс становления взрослости не лежит на поверхности. Его проявления и симптомы разнохарактерны и многообразны. Первые ростки взрослости могут очень отличаться от ее развитых форм, проявляться неожиданно для взрослого подчас в неприятных для него новых моментах поведения подростка. Именно обилие нового и непохожего в подростковом по сравнению с младшим школьником говорит о том, что подросток уже начал уходить от детства. Это новое обращено в будущее, именно оно будет развиваться и именно на него необходимо опираться в воспитании подростка. Если не знать и не учитывать новых тенденций развития в подростковом периоде, то процесс воспитания может быть неэффективным, а формирование личности может происходить стихийно в этот ответственный период ее развития.

Главная новая черта, появляющаяся в психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста – *это качественные сдвиги в развитии самосознания* – осознанного отношения к себе как к субъекту деятельности, в процессе которой человек может развивать самого себя, свои способности. Оно становится направленным на осознание своих личностных особенностей. По своему содержанию самосознание является социальным сознанием, перенесенным внутрь. Активное формирование самосознания, постоянное беспокойство «Какой я?» вынуждают подростка искать резервы своих возможностей.

В подростковом возрасте последовательно появляются *две особые формы самосознания*:

- чувство взрослости – центральное новообразование младшего подросткового возраста (11 – 13 лет);

- период личностной нестабильности, поисков себя.

Таким образом, *центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение у него представления о том, что он уже не ребенок (чувство взрослости); действенная сторона этого представления проявляется в стремлении быть и считаться взрослым.*

Наряду с чувством взрослости, Д.Б. Элькониным рассматривается подростковая *тенденция к взрослости* - стремление быть, казаться и считаться взрослым.

Как же проявляется чувство взрослости у подростков? Прежде всего в желании,

чтобы все - и взрослые, и сверстники - относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому; претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою взрослую позицию; стремление к полной самостоятельности; желание оградить некоторые стороны своей жизни от вмешательства родителей; появляются собственные вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения.

Таким образом, чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям, миру и определяет особенности его внутренней жизни, содержание социальной активности, которая состоит в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и образцов поведения взрослых. Этим определяются и новые сферы интересов подростков. Развитие взрослости в разных ее проявлениях зависит от того, в какой сфере пытается утвердиться подросток, какой характер приобретает его самостоятельность – в отношениях со сверстниками, использовании свободного времени, различных занятиях, домашних делах. Важно и то, удовлетворяет ли его формальная самостоятельность, внешняя, кажущаяся сторона взрослости или нужна самостоятельность реальная, отвечающая глубокому чувству. Существенно влияет на этот процесс также и система отношений, в которую включен подросток, признание или непризнание его взрослости родителями, учителями и сверстниками.

Наиболее яркими интересами (доминантами) Л.С.Выготский считал: эгоцентрическую доминанту – интерес к собственной личности; доминанту дали – установку на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние; доминанту усилия – тягу к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые довольно часто проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях; доминанту романтики – стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму.

Т. В. Драгуновой выделяются следующие виды взрослости: *подражание внешним признакам взрослости* (стремление походить внешне, приобрести их особенности, умения и привилегии); *ориентация на качества взрослого* (стремление приобрести качества взрослого, например, у мальчиков – «настоящего мужчины» - силу, смелость, волю и т.д.); *взрослый как образец деятельности* (развитие социальной зрелости в условиях сотрудничества взрослых и детей, что формирует чувство ответственности, заботы о других людях и т.д.); *интеллектуальная взрослость* (стремление что-то знать и уметь по-настоящему; происходит становление доминирующей направленности познавательных интересов, поиск новых видов и форм социально значимой деятельности, которые способны создавать условия для самоутверждения современных подростков).

На основе чувства взрослости к концу подросткового возраста формируется «Я-концепция» - система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я», на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми. Образы «Я» разнообразны, они отражают всё богатство жизни подростка:

1. Физическое «Я», т.е. представления о собственной внешней привлекательности, способностях, характере и др.
2. Познавательный компонент «Я» - концепции – познание себя, своих различных качеств.
3. Реальное «Я» - физическое и «Я» - познавательное.
4. «Я» - идеальное – идеальные представления о себе. Каждый идеальный образ представляется достижимым, он побуждает к самовоспитанию. Самовоспитание становится возможным в этот период благодаря тому, что у подростков развивается саморегуляция.

Младшие подростки часто не умеют видеть себя со стороны, управлять своим по-

ведением. Для старших подростков характерно стремление овладеть своими аффективными реакциями и поведением в целом. Многие из них уже обладают достаточно развитым умением сдерживать себя, а в случае необходимости - скрыть подлинное отношение, мнение, настроение. В поведении появляется двуплановость. С возрастом увеличивается тенденция организовать себя. Появляются размышления о личном смысле разных занятий. Они дифференцируются на нужные и ненужные, важные и неважные. За такой дифференцировкой стоит формирующаяся система личных ценностей. Появляется ощущение быстро текущего времени, стремление не тратить его попусту, попытки планировать его. Однако принимаемые решения нередко противоречат непосредственным желаниям, которые часто и побеждают. У подростка «ум» и «сердце» часто не в ладу. Многие из них оправдывают собственную неорганизованность отсутствием воли. Ее воспитание становится для большинства подростков первостепенной задачей.

У подростков появляется отношение к собственному движению вперед, контроль за этим, огорчения по поводу невыполнения задач, планов. Исследования показали, что большинство учащихся VII-VIII классов уже занимаются самовоспитанием, но не у всех оно носит систематический и планомерный характер. Однако принципиально важно, что оно появилось. Важнейшим новым моментом развития личности в подростковом периоде является то, что предметом деятельности подростка становится он сам: в одном он себя сдерживает, другое ломает, третье создает заново. Он начинает сам воздействовать на себя, сам создавать себя, ориентируясь на определенные образцы и конкретные лично значимые цели и задачи, связанные с потребностями сегодняшнего дня и с будущим. Через самовоспитание и самообразование подросток расширяет возможности своего развития, готовит себя к будущему. Хотя он очень поглощен настоящим, но при этом и устремлен в будущее. Появление такой устремленности и деятельности, направленной на изменение самого себя, чтобы приобрести новые качества, специфично для подросткового периода и означает переход на качественно новый этап в развитии личности.

3.4. Взаимоотношения подростка и взрослого

Претензии подростка на новые права прежде всего распространяются на всю сферу отношений со взрослыми. Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше охотно выполнял; он обижается и протестует, когда ограничивают его самостоятельность и вообще, как «маленького», опекают, направляют, контролируют, требуют послушания, наказывают, не считаются с его интересами, отношениями, мнением и т.п. У подростка появляется обостренное чувство собственного достоинства, он осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, лишать права на самостоятельность. Существовавший в детстве тип отношений со взрослыми (отражающий неравноправное положение ребенка в мире взрослых) становится для него неприемлемым, не соответствующим его представлению об уровне собственной взрослости. Права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и расширение самостоятельности, т.е. на известное равноправие со взрослыми и старается добиться признания ими этого. Разные формы протеста и неподчинения подростка - средство изменить прежний тип отношений со взрослыми на новый, специфический для общения взрослых. Возникновение у подростка ощущения собственной взрослости и потребности в ее признании окружающими рождает совершенно новую проблему - проблему прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом.

Важность и особое место подросткового периода определяются тем, что именно в этом периоде происходит переход от характерного для детства типа отношений взрослого и ребенка к качественно новому, специфическому для общения взрослых людей. Этот пе-

реход существует как процесс становления новых способов социального взаимодействия подростка и взрослого. Старые способы постепенно вытесняются новыми, но они одновременно и сосуществуют. Это создает большие трудности и для взрослых, и для подростка. Новые нормы, опосредующие поведение подростка, его самооценку и оценку отношения взрослых к нему, являются основой формирующегося этического мировоззрения.

Благополучная форма перехода к новому типу отношений возможна, если взрослый сам проявляет инициативу или, учитывая требования подростка, перестраивает свое отношение к нему. Условие этого - отсутствие у взрослого отношения к подростку еще как к ребенку. Однако, ряд существенных моментов благоприятствует сохранению прежнего отношения, а именно: 1) неизменность общественного положения подростка: он был и остается «учеником», «школьником»; 2) его полная материальная зависимость от родителей, которые наряду с учителями выступают в роли воспитателей; 3) привычка взрослого направлять и контролировать ребенка; 4) сохранение у подростка, особенно вначале, детских черт в облике и поведении, отсутствие у него умения действовать самостоятельно. Все это позволяет взрослому относиться к подростку еще как к ребенку, который должен подчиняться и слушаться, и оправдывает ненужность и нецелесообразность расширения его прав и самостоятельности. Однако такое отношение взрослого противоречит не только стремлениям подростка, но и задаче воспитания детей в этом возрасте как переходном от детства к взрослости. Развитие социальной взрослости подростка общественно необходимо для подготовки к будущей жизни. Это - процесс сложный, он требует времени и возможен, если подросток начнет жить в системе норм и требований, существующих для взрослых, что связано с необходимым и обязательным увеличением самостоятельности, расширением обязанностей и прав. Только в таких обстоятельствах подросток может научиться «по-взрослому» действовать, думать, выполнять разного рода задачи, общаться с людьми. Именно поэтому задача воспитания подростка требует смены прежнего типа отношений со взрослыми на новый.

В начале подросткового периода складывается ситуация, чреватая возникновением противоречий, если у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку. Это отношение, с одной стороны, вступает в противоречие с задачами воспитания и препятствует развитию социальной взрослости подростка, а с другой стороны, оно вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и его претензиями на новые права. Именно это противоречие является источником конфликтов и трудностей, которые возникают в отношениях взрослого и подростка из-за расхождения их представлений о характере прав и меры самостоятельности подростка.

Если взрослый не изменяет отношения к подростку, то подросток сам становится инициатором перехода к новому типу отношений. Сопrotивление взрослого вызывает у подростка ответное сопротивление в виде разных форм непослушания и протеста. Существование этих противоположных тенденций и сопротивление друг другу порождают столкновения, которые при неизменности отношения взрослого становятся систематическими, а негативизм подростка - все более упорным. При сохранении такой ситуации ломка прежних отношений может затянуться на весь подростковый период и иметь форму хронического конфликта. Разными формами неподчинения и протеста подросток ломает прежние, «детские» отношения со взрослым и навязывает ему новый тип - «взрослых»-отношений, которым принадлежит будущее. Конфликт может продолжаться до тех пор, пока взрослый не изменит отношения к подростку. Конфликтные отношения благоприятствуют развитию приспособительных форм поведения и эмансипации подростка. Появляется отчужденность, убеждение в несправедливости взрослого. На этой основе может возникнуть уже сознательное неприятие требований, оценок, взглядов взрослого, и он вообще может потерять возможность влиять на подростка в ответственный период становления моральных и социальных установок личности.

Конфликт является следствием неумения или нежелания взрослого найти подростку новое место рядом с собой. Проблема самостоятельности и равноправия подростка в отношениях со взрослым - самая сложная и острая в их общении и в воспитании подростка вообще. Необходимо найти такую степень самостоятельности, которая соответствовала бы возможностям подростка, общественным требованиям к нему и позволяла взрослому направлять его, влиять на него.

Рассмотрим наиболее распространенные стили семейного воспитания, определяющего особенности отношений подростка с родителями и его личностное развитие. *Демократичные родители* ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает подростка; он часто прислушивается к объяснениям, почему не следует делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни, причем могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Часть подростков идет на конфликт (например, мальчик, отстаивая свои права на самостоятельность, может в отсутствие родственников врезать замок в дверь своей комнаты). Но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными и менее нравственно зрелыми, чем их сверстники, пользующиеся большей свободой. Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с эмоционально холодным, отвергающим отношением к ребенку. Такие отношения иногда называют «воспитанием по типу Золушки». Здесь неизбежна полная потеря контакта. Еще более тяжелый случай - *равнодушные и жестокие родители*. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви. По имеющимся данным, большинство малолетних преступников и юных бродяг, периодически сбегаящих из дома, пережили жестокое обращение в семье. Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля – гипоопека – тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Такая вседозволенность как бы снимает с родителей ответственность за последствия поступков детей. А подростки, как бы они иногда ни бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться. Что касается неконтролируемого поведения детей, то оно становится непредсказуемым, зависимым от других, внешних влияний. Если ребенок попадет в асоциальную группу, возможны наркомания и другие формы социально неприемлемого поведения.

Родительская любовь – совершенно необходимое, но недостаточное условие благополучного развития подростка. Гиперопека - излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, - приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками. К гиперопеке обычно склонны мамы, одни воспитывающие своих детей и видящие в этом единственный смысл своей жизни. Отношения, складывающиеся по принципу «жить за ребенка», излишняя близость становятся тормозом на пути личностного роста обоих - и подростка, и его мамы.

Трудности другого рода возникают при высоких ожиданиях родителей, оправдать

которые ребенок не в состоянии. Типичные ситуации: от ребенка требуют блестящих успехов в школе или проявления каких-либо талантов; ребенок как единственный близкий для матери человек должен посвятить ей все свое свободное время; сын неудачника-отца должен идти его путем и реализовать мечты 20-летней давности. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования. Если же при этом ему навязывается повышенная моральная ответственность, может развиваться невроз.

Вообще противоречивое воспитание плохо сказывается на семейных отношениях. Отношения с окружающими - наиболее важная сторона жизни подростков. Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжелые переживания. Эти переживания могут быть смягчены и даже совершенно изжиты: разрыв с другом или конфликт в классе, может быть компенсирован общением с родителями или любимым учителем; отсутствие понимания и эмоционального тепла в семье приводит подростка в группы сверстников, где он находит необходимые ему отношения.

3.5. Общение подростка со сверстниками

Положение принципиального равенства детей-сверстников делает эту сферу отношений особенно привлекательной для ребят: оно соответствует этическому содержанию возникающего у подростка чувства собственной взрослости. Происходящие в начале подросткового возраста специфические сдвиги в развитии определяют принципиальное сходство у подростков новых потребностей, стремлений, переживаний, требований к отношениям со взрослыми и товарищами. Это способствует развитию отношений со сверстниками вглубь. У подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, чем взрослым. Общение со взрослыми уже не может целиком заменить общения со сверстниками. *Ведущие позиции начинает занимать интимно-личностное общение со сверстниками.* Подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти своё место среди сверстников.

Отношения подростка с одноклассниками сложнее, многообразнее и содержательнее, чем у младшего школьника. Именно в подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений, которые подростками четко различаются: могут быть просто товарищи, близкие товарищи, личный друг. Общение с ними все больше выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия, области отношений и выделяется в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни. Общение со сверстниками приобретает для подростка очень большую ценность, причем нередко столь высокую, что отодвигает на второй план учение, значительно уменьшает привлекательность общения с родными. Обычно первой чувствует это мама, которая замечает, что сын (или дочь) отходит от нее, живет уже какой-то своей жизнью, не рассказывает об этом, рвется из дома к товарищам. Для подростка отношения со сверстниками выделяются в сферу его собственных, личных отношений, в которых он действует самостоятельно. Он считает, что имеет право на это, защищает свое право и именно поэтому нетактичное вмешательство взрослых вызывает обиду, протест. Чем более неблагоприятны отношения подростка и взрослых, тем большее место в его жизни занимает общение с товарищами и тем сильнее их влияние на него.

У подростка очень ярко проявляется, с одной стороны, стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание жить коллективной жизнью, иметь

близких товарищей, друга, с другой - не менее сильное желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. Это становится важнейшей потребностью. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками, отсутствие близких товарищей, друга или разрушение дружбы порождают тяжелые переживания, расцениваются как личная драма. Самая неприятная для подростка ситуация - это искреннее осуждение коллектива, товарищей, а самое тяжелое наказание - открытый или негласный бойкот, нежелание общаться. Переживание одиночества тяжело и невыносимо для подростка. Неблагополучие в отношениях с одноклассниками толкает его на поиск товарищей и друзей за пределами школы. Как правило, он их находит. Эти факты хорошо известны по их печальным последствиям.

Стремление подростка привлечь к себе внимание товарищей, заинтересовать их и вызвать симпатию может проявляться по-разному: это могут быть демонстрация собственных качеств, как прямым способом, так и путем нарушения требований взрослых, паясничанье, кривлянье. Среди мотивов нарушения подростками правил общественного поведения наибольший процент составляют мотивы, связанные с неудовлетворенностью занимаемым среди сверстников положением.

Взаимоотношения подростков, как личные, так и межгрупповые, часто складываются независимо от отношений со взрослыми и даже вопреки их желанию и влиянию. Эти взаимоотношения имеют свое содержание и логику развития. Высокий социометрический статус подростка в классе обеспечивается: 1) наличием положительных качеств личности, ценимых классом; 2) совпадением ценностей подростка с ценностями класса, 3) адекватной и даже немного заниженной самооценкой по особенно ценимым товарищами качествам. У непопулярных и отверженных классом подростков самооценка часто ошибочна, в большинстве случаев - завышена. Характер самооценки подростка - важный момент для развития отношений с товарищами. В подростковом возрасте, по сравнению с младшим школьным, увеличиваются две крайние группы детей (популярные и изолированные) и возрастает стабильность положения ребенка в коллективе.

Если в младших классах положение в коллективе зависит в основном от успеваемости, поведения и общественной активности, т.е. от того, как ребенок выполняет требования взрослых, то для подростков наиболее важными становятся другие достоинства - качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не только успеваемость), смелость, умение владеть собой. В разных классах (и группах подростков) существует разная иерархия в степени ценности этих достоинств, но одно из них всегда стоит на первом месте - товарищеские качества.

Заинтересованность подростка в уважении и признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам. Замечания, недовольства и обиды товарищей заставляют его задуматься о причинах этого, обращают его внимание на себя, помогают увидеть и осознать собственные недостатки, а потребность в хорошем отношении и уважаемом положении вызывает желание исправить недостатки и быть на высоте предъявляемых требований. В подростковом возрасте интенсивно развивается очень важная для общения особенность - умение ориентироваться на требования сверстников, учитывать их. Это необходимо для благополучия в отношениях. Отсутствие такого умения расценивается старшими подростками как инфантилизм. Первопричиной неблагополучия в отношениях нередко бывает завышенная самооценка подростка, которая делает его невосприимчивым к критике и требованиям товарищей. Именно поэтому он становится для них неприемлемым.

Важная роль в развитии личности и социально-моральной взрослости подростка принадлежит особому роду отношений - отношений с близкими товарищами и другом. С каждым годом они становятся ему более необходимыми. Подростки стремятся к общению и дружбе с одноклассниками, которые пользуются уважением, авторитетом, выде-

ляются продвинутостью в чем-то. Привлекать может разное: ярко выраженные качества хорошего товарища, многосторонняя умелость, смелость, спортивные достижения, взрослость внешнего вида и манеры поведения, опыт в отношениях романтического характера, самостоятельность в отношениях со взрослыми. Следует отметить, что нередко класс младших подростков будоражат ребята, обладающие признаками внешней взрослости. В представлении одноклассников такие ребята - уже взрослые по сравнению с остальными, и именно поэтому они вызывают повышенный интерес к себе. Одни их осуждают, другие начинают равняться на них, подражать, стараются установить с ними тесный контакт. Это - прямой сигнал для интенсивной воспитательной работы в классе. Необходимо немедленно развенчать эрзацы взрослости и создать правильное представление о ее содержании, об основах подлинного уважения и авторитета. Возможности для этого большие, так как часто подростка одновременно привлекают ребята очень разные, с противоположными интересами, и более или менее длительное время круг общения бывает широким, но неустойчивым: устанавливаются довольно тесные, но временные отношения - идет поиск близкого товарища; во всех случаях апробируется взаимная привлекательность общения и совместимость двоякого рода - по интересам и степени удовлетворенности характером личных отношений.

Значительный разрыв в уровне развития тех или иных особенностей подростков может препятствовать возникновению дружбы, так как более развитому общению может быть неинтересно, но, с другой стороны, именно более взрослый занимает ведущее положение в отношениях, задает тон в занятиях.

Для сближения ребят большое значение имеет общность в интересах и любимых занятиях, интересность общения и разговоров. Содержательной основой общения могут стать любимые занятия. Ребята стремятся к сотрудничеству в разных делах, поручения каждого часто выполняются вместе. Подросток легко заражается интересами симпатичного ему сверстника и сам старается приобщить его к собственным занятиям. Нередко общение с товарищем бывает настолько привлекательно, что вместе с ним подросток начинает заниматься делом, которое раньше его не интересовало и сейчас тоже не интересует. Однако со временем он может заинтересоваться им по существу. Поэтому общение с товарищами - источник возникновения новых интересов. Умение хорошо работать вместе подростки очень ценят.

Достоинства понравившегося сверстника часто заставляют подростка впервые серьезно задуматься о себе, увидеть и осознать отсутствие у себя тех качеств, которые ему импонируют и ценятся товарищами. Появляется желание быть таким же и даже лучше. Товарищ становится образцом для подростка. Он ему или просто подражает, или начинает развивать в себе определенные качества: начинает усиленно читать или развивать физическую силу и смелость, или умение сдерживать себя и всегда выполнять обещанное и т.д.

Большое место в общении близких товарищей занимают разговоры. Они понижают различные занятия, прогулки, мешают вместе готовить уроки, потому что, по мнению подростков, «самое интересное - разговаривать!» В некоторых случаях именно разговоры заполняют все время, когда подростки бывают вместе, и ничто другое их, по существу, не связывает. Такая дружба возникает впервые в подростковом возрасте. Ребята обмениваются интересующей их информацией, обсуждают события из жизни класса, поступки одноклассников, взаимоотношения; разговаривают о сугубо личных вопросах, которые не подлежат разглашению - о планах, мечтах и их воплощении в жизнь, о совместных замыслах, о романтических симпатиях, причем «тайны» подростков касаются именно этих вопросов, а также более интимных, связанных с половым созреванием.

Расширение и углубление содержания, которое осознается как важное и личное,

рождает острую потребность в друге, с которым можно поделиться и посоветоваться, найти у него поддержку и помощь. Поэтому возникают особые требования к дружеским отношениям - требования взаимной откровенности и понимания, чуткости и отзывчивости, сопереживания и умения хранить тайну. Общение, в котором каждый раскрывает другому самое важное и сокровенное, свой внутренний мир, обогащает обоих, позволяет лучше понять и осознать то, что происходит в собственной душе. Найти настоящего друга и быть для него тоже единственным другом - мечта каждого подростка, мальчика и девочки. Они чрезвычайно ревниво относятся к симпатии друга или близкого товарища к некоторым ребятам, старательно охраняют дружбу от проникновения в нее кого-то другого. Однако у каждого члена дружащей пары обычно есть еще более или менее близкие товарищи, которые составляют круг преимущественного общения подростка. Это является основой возникновения и существования в классе групп. В подростковом возрасте между ними могут возникать сложные и напряженные отношения.

Идеал дружбы подростков – «всегда все вместе, все пополам!» Под этим разумеется не только абсолютное соблюдение «кодекса товарищества» и дополнительных требований к дружеским отношениям, но и вхождение одного во все стороны жизни другого, содействие, сотрудничество во всем. Подросток стремится к общности жизни с товарищем-другом. С возрастом все важнее становится «родство душ» - общность внутренней жизни, взаимное понимание, совпадение в личных ценностях, стремлениях, точках зрения по важным вопросам. Становлению такой дружбы сопутствуют обсуждения всевозможных жизненных, этических, эстетических проблем и споры - нередко долгие, очень эмоциональные. Они важны для этического развития, так как каждый не только учится доказывать и защищать правильность собственного мнения, но и видеть его ошибочность. В процессе споров и в последующих размышлениях у подростка складывается точка зрения, которая осознается как собственная, личная, т.е. формируются убеждения. Наряду с этим у друзей складывается общность во взглядах по разным вопросам, что составляет основу внутренней близости. Отношения поднимаются на новый, более высокий уровень развития, когда у подростков появляются общие и одновременно значимые для каждого цели и задачи, связанные с подготовкой к избранной профессии, самовоспитанием, самообразованием. Друзья начинают общими усилиями воплощать их в жизнь: вместе овладевать знаниями, умениями, развивать разные качества, помогать друг другу. Это самый ценный для развития личности тип дружбы. Противоположный тип дружбы основан на стремлении подростков к внешней взрослости, на подражании взрослым в манере проводить время, развлекаться.

Настоящая дружба редко возникает сразу. Обычно ей предшествует поиск, неудачи, временные отношения. На основе такого опыта складывается и оттачивается личный идеал друга и дружбы. Возникают отношения легче, чем укрепляются и углубляются. Для этого недостаточно симпатии и совпадения интересов. Необходимо, чтобы каждый соблюдал нормы «кодекса товарищества» и требования к дружбе. Именно это бывает трудно, особенно вначале, так как к отношению товарища подросток уже предъявляет большие и определенные требования, а к себе - еще не все и не всегда; недостатки другого видит, а свои - нет. Отсюда возникают обиды, столкновения, конфликты, временные разлады, возможен даже разрыв отношений. Подростки дорожат дружбой, при этом они очень требовательны и обидчивы. Превращение близкого товарища в друга - это очень интимный процесс. Он связан с осознанием подростком собственной удовлетворенности от общения со сверстником и превращением этого общения в необходимость, потребность, которую удовлетворить в настоящее время не может никто другой. Именно поэтому дружба подростков эмоциональна, насыщена множеством переживаний относительно характера личных отношений.

Отношения с близким товарищем, другом являются предметом особых размышлений подростка. Он старается разобраться и отдать себе отчет в том, что в этих отношениях и в товарище ему нравится, а что - нет, сравнивает его отношение к себе и свое к нему, выделяет поступки, которые обижают, старается понять их причины. Размышляя, подросток сравнивает товарища с собой. В процессе таких размышлений и оценок складывается представление о причинах недовольства отношениями и о том, кто именно виноват и что делать дальше, например, простить «измену» или перестать дружить из-за этого. Подростки очень активно действуют по отношению друг к другу на всех этапах развития отношений, строят их в том или другом направлении.

Их общение имеет характер особой деятельности, предметом которой является другой человек - товарищ, а содержанием этой деятельности - построение взаимоотношений и действие в них. Внутри этой деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя и развиваются средства такого познания: умение сравнивать, анализировать и обобщать поступки товарища и собственные поступки, видеть их этическое содержание, оценивать его; обогащаются представления о личности товарища и собственной личности, а также изменяются оценки и самооценки. В результате таких размышлений возникает активность, направленная на исправление не только собственных недостатков, но и недостатков товарища.

Стремление воздействовать на другого человека - новая и очень важная особенность подростка. В этом ярко проявляется его социальная активность, новый характер социального взаимодействия со сверстниками. Специфика отношений с друзьями и близкими товарищами заключается в том, что подростки воспитывают друг друга, так как каждый предъявляет другому целую систему определенных требований к отношению и поведению и следит за их выполнением, а если они не выполняются, то в качестве наказания выступает такое сильное средство, как отказ от общения. Большое значение общения с близкими товарищами и другом для развития личности определяется тем, что это общение является практикой в овладении нормами особого типа отношений - личных, которые специфичны именно для взрослых людей. Овладение нормами дружбы составляет важнейшее приобретение ребенка в подростковом возрасте.

Отношения между мальчиками и девочками претерпевают существенные изменения в подростковом периоде. Появляется интерес друг к другу, желание нравиться, а в связи с этим - интерес к собственной внешности, забота о привлекательности. В физическом развитии и половом созревании девочки обгоняют мальчиков. В VI - VII классах некоторые девочки выше и крупнее мальчиков. Низкорослость может быть предметом неприятных переживаний мальчика, источником чувства неполноценности. Подобные переживания могут быть и у девочки, которая обогнала своих одноклассников в росте.

Вначале интерес к другому полу имеет у многих мальчиков различный характер и проявляется специфическим для младшего подростка способом - в «задирании» девочек, которые нередко жалуются на мальчиков, но мотивы таких действий понимают правильно и поэтому серьезно не обижаются. Позже отношения изменяются: теряется непосредственность, появляется скованность, робость, стеснительность. У одних это проявляется прямо, у других все скрыто под напускным равнодушием, «презрением» к другому полу. Поведение характеризуется амбивалентностью: интерес друг к другу сосуществует с обособленностью мальчиков и девочек. Однако они с большим любопытством относятся к возникающим отношениям, особенностям их развития.

В VI-VII классах многих, особенно девочек, занимает вопрос о том, кто кому нравится. Хотя о собственном отношении подростки обычно рассказывают только другу или близкому товарищу, но знают об этом, как правило, многие одноклассники: они наблюдательны, обмениваются новостями.

В V-VI классах дружба между мальчиками и девочками возникает редко, а в VIII-чаще, и взаимная привязанность может быть очень эмоциональной, занимать большое место в жизни. Безответная симпатия уже нередко бывает источником сильных переживаний. Романтические отношения могут развиваться по типу товарищеских, когда есть какая-то содержательная основа в виде общих занятий или увлечений, а при отсутствии этого основное место могут занимать свидания, прогулки, посещение кино, катка и т.п. В VIII классе появляется тенденция к образованию смешанных компаний.

Интерес к сверстникам противоположного пола имеет немалое значение для развития личности подростка. Усиленное внимание к объекту симпатии проявляется в развитии избирательной наблюдательности: появляется склонность замечать тонкие изменения в поведении симпатичного сверстника, в его поступках, реакциях, внутренних состояниях, настроениях, переживаниях. Появляется также внимание к собственным психическим состояниям, возникающим в результате общения с представителем другого пола. Романтическая симпатия мобилизует возможности личности, вызывает желание быть лучше, побуждает сделать приятное, помочь, защитить. Этот интерес становится одним из мотивов самосовершенствования.

Таким образом, в подростковом возрасте общение с товарищами оказывает огромное, часто решающее влияние на формирование личности подростка. Товарищи становятся образцами для него, ребята активно воздействуют друг на друга, воспитывают друг друга. Поэтому в объект педагогического воздействия должны входить не только деловые взаимоотношения подростков, но и отношения с близкими товарищами, друзьями.

3.6. Учебная деятельность подростка

Школа и учение занимают большое место в жизни подростков, но не одинаковое у разных детей, несмотря на осознание всеми важности и необходимости учения. Для многих привлекательность школы возрастает из-за возможности широкого общения со сверстниками, но само учение от этого нередко страдает. Для подростка урок - это 45 минут не только учебной работы, но и ситуация общения с одноклассниками и учителем, насыщенная множеством значимых поступков, оценок, переживаний. Выполняя разные задания, ребята не прекращают общения. Только очень интересное объяснение материала и мастерство учителя в организации работы на уроке могут заставить подростка забыть о товарищах. Общение с ними отвлекает от подготовки уроков, к тому же у подростка появляются личные интересы, любимые занятия и увлечения. Разнообразная и интересная информация, которая интенсивно поглощается подростком из разных источников, также конкурирует со знаниями, получаемыми в школе.

Обогащение и расширение жизни, связей с окружающим миром и людьми уменьшают поглощенность подростка учением в школе. Учебная деятельность протекает в иных, чем раньше, условиях.

К моменту перехода в среднюю школу дети различаются по многим важным параметрам. Такие различия существуют: 1) в отношении к учению - от очень ответственного до довольно равнодушного; 2) в общем развитии - от высокого уровня и значительной для возраста осведомленности в разных областях знаний до очень ограниченного кругозора; 3) в способах усвоения учебного материала - от умения самостоятельно работать и осмысливать материал до полного отсутствия навыков самостоятельной работы в сочетании с привычкой заучивать дословно; 4) в интересах - от ярко выраженных интересов к какой-то области знаний и наличия содержательных занятий до почти полного отсутствия познавательных интересов.

Степень внешней выраженности дефектов учебной деятельности может быть раз-

ной. Если в младших классах некоторые из них еще не мешали детям хорошо учиться, то уже в VI-VII классах эти дефекты из скрытых превращаются в явные, выступают в качестве серьезных препятствий для полноценного усвоения знаний. Если их не ликвидировать вовремя, они могут привести к последствиям необратимого характера: неспособности самостоятельно усваивать новый, постепенно усложняющийся материал. Первый показатель неблагополучия в учении подростка - ухудшение успеваемости по сравнению с младшими классами. Причины этого могут быть связаны с дефектным отношением к учению, с неправильными способами усвоения учебного материала и естественным следствием того и другого - увеличением пробелов в знаниях.

При переходе в среднюю школу сразу значительно осложняется учебная работа подростков: вместо одного учителя появляется пять-шесть новых. У них разная манера объяснения и опроса, неодинаковые требования и отношение к учащимся, которых учителя к тому же вначале не знают. Процесс приспособления к новым и разным требованиям учителей, как правило, проходит трудно для класса в целом и особенно для учащихся со скрытыми и явными дефектами учебной деятельности. Взаимоотношения учеников и педагогов-предметников иные, чем с учителем в младших классах; более поверхностные, менее личные. Каждый новый учитель всегда вызывает интерес. Когда же сразу появляется много разных учителей - по уровню профессионального мастерства, особенностям личности, поведения и отношения к учащимся, то возникает и развивается сравнение и оценка педагогов по разным параметрам. Мастерство одних питает критицизм по отношению к другим. Вследствие этого, во-первых, появляется дифференцированное отношение к учителям, выделение «любимых» и «нелюбимых», а во-вторых, развиваются средства познания другого человека, формируются новые критерии оценки деятельности и личности взрослого. Одна группа критериев касается качества преподавания, другая - особенностей отношения учителя к подросткам, причем в начале подросткового возраста именно умение или неумение учителя правильно построить отношения с детьми определяет степень трудности его работы в данном классе.

Подростки ценят учителей знающих и строгих, но справедливых, доброжелательных и тактичных, которые умеют интересно и понятно объяснять материал, в темпе организовать работу на уроке, вовлечь в нее учащихся и сделать ее максимально продуктивной для всех и каждого. В VII-VIII классах особенно ценят эрудицию учителя, свободное владение предметом, стремление дать дополнительные к учебнику знания, ценят учителей, у которых время на уроке «не тратится зря»; не нравятся педагоги, отрицательно относящиеся к самостоятельным суждениям ребят.

У младших подростков отношение к учебному предмету прежде всего зависит от отношения к учителю и получаемых отметок. Многим нравится то, что дается легко и приносит успех. Наряду с этим все больше привлекает содержание, которое требует интеллектуальной активности, самостоятельного действия, расширяет кругозор. Дифференцировка учебных предметов на «интересные» и «неинтересные» во многом определяется качеством преподавания и личными интересами подростка, а деление уроков на «нужные» и «ненужные» связано с формированием профессиональных намерений. Каждый новый предмет, курс, большой раздел всегда вызывает интерес у подростков. Сохранение этого интереса, его развитие находятся в руках учителя. Его мастерство определяет многое: будет ли подросток работать на уроке или заниматься собственными делами, добросовестно готовить домашние задания или бездельничать, стараться понять и знать материал или довольствоваться минимумом для получения желаемой отметки. При смене учителя это проявляется особенно ярко: лентяй и «троечник» может за короткое время превратиться в активного, интересующегося предметом и очень хорошо успевающего ученика, или наоборот, у подростка пропадет интерес к предмету, желание слушать

на уроке, работать дома. Из-за смены учителя нередко меняется характер работы и поведения всего класса, и из «трудного» он может превратиться в «нормальный» и наоборот.

Содержание понятия «учение» расширяется в подростковом периоде, так как именно в этом возрасте приобретение знаний уже нередко выходит за пределы школы, учебных программ и осуществляется не только самостоятельно, но и целенаправленно. С возрастом эта тенденция увеличивается. У значительной группы учащихся появляется устойчивая склонность к умственной работе и стремление овладеть новыми знаниями и умениями, стойкий интерес к определенным учебным предметам и соответствующим отраслям науки, техники, искусства. У некоторых подростков объем знаний в одной или нескольких областях может намного превышать возрастную норму.

Однако в классе обычно есть группа способных, но плохо работающих на уроках подростков, у которых склонность к интеллектуальной деятельности, вдумчивость, сообразительность, умение долго и сосредоточенно работать, увлеченность познавательно-продуктивной деятельностью проявляются не при усвоении содержания учебных предметов. В этих случаях ценные качества личности формируются не при усвоении школьных знаний, а в самостоятельной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьных программ.

Оптимальные условия для развития личности складываются тогда, когда приобретение знаний становится для подростка субъективно необходимым и важным для настоящего и для подготовки к будущему и когда разные виды занятий насыщаются задачами познавательного и продуктивно-творческого характера, ведут к самообразованию и самосовершенствованию. Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы и идеала, профессиональных намерений и самосознания (в виде осознания недостатков в уровне знаний и культуры). Недовольство собой и стремление исполнить задуманное становятся источниками познавательной активности подростка. В его самостоятельных занятиях появляются далекие и близкие задачи, они организуют и направляют его конкретную деятельность. Учение приобретает личный смысл и превращается в самообразование. Возникновение и становление этого качественно нового и высшего типа учебной деятельности происходит в подростковом периоде.

С другой стороны, именно в подростковом возрасте учение в школе может превратиться в деятельность формальную - при наличии у подростка сильных неучебных интересов и отсутствии познавательных, т.е. когда среди складывающихся личных ценностей приобретение знаний не занимает существенного места. Только одно абстрактное понимание необходимости учения в школе нередко является для подростка недостаточно действенным стимулом к работе. Позиционные мотивы (например, стремление подростка быть в классе в числе лучших учеников и тем самым занимать иное положение по сравнению с остальными учащимися) обладают большой побудительной силой. Однако отношение к отметке как главному в учении при отсутствии интереса к усваиваемым знаниям ведет к распаду учебной деятельности. Учение превращается в неинтересный, тяжелый труд, а знания имеют формальный характер.

В средних классах учащиеся приступают к изучению и усвоению основ наук. Им предстоит овладеть большим объемом знаний. Материал, подлежащий усвоению, с одной стороны, требует более высокого, чем раньше, уровня учебно-познавательной и мыслительной деятельности, а с другой - направлен на их развитие. Учащиеся должны овладеть системой научных понятий, особой системой знаков, которая существует в математике, физике, химии и научиться рассуждать в теоретическом плане. Именно эти новые и объективно самые трудные учебные предметы предъявляют принципиально новые требования к способам усвоения знаний и направлены на развитие *интеллекта высшего уровня - теорети-*

ческого, формального, рефлексивного мышления. Такое мышление характерно для юношеского возраста, но начинается оно развиваться с одиннадцати - двенадцати лет. У подростка появляется способность рассуждать гипотетико - дедуктивно, т.е. на основе одних общих посылок. На этом уровне все рассуждение, вплоть до заключения, идет в вербальном плане, поскольку непосредственным содержанием такого рассуждения являются высказывания (или в обычной системе знаков - в словах или в особой знаковой системе, которая применяется, например, в математике).

Новое в развитии интеллекта подростка заключается в изменении его отношения к познавательным задачам как к таким, которые требуют прежде всего их предварительного мысленного решения через построение различных гипотез и их проверку. Подросток, в отличие от ребенка, начинает анализ возникшей перед ним интеллектуальной задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создает различные предположения об их связях, а затем проверяет эти гипотезы. Важнейшее приобретение подростка в анализе действительности - это умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач. Мышление предположениями является отличительным инструментом научного рассуждения. Своеобразие этого уровня развития мышления заключается не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Поэтому такое мышление называется рефлексивным.

Хотя усвоение научных понятий в школе уже само по себе создает ряд объективных условий для формирования у школьников теоретического мышления, однако оно формируется не у всех. У разных учащихся может быть разный уровень и качество его реальной сформированности. Теоретическое мышление может формироваться не только при овладении школьными знаниями. В целом для этого уровня мышления характерно осознание подростком собственных интеллектуальных операций и управление ими. Этот процесс становится характерным и для других психических функций. Контролируемой и управляемой становится речь, причем в некоторых лично значимых ситуациях подростки особенно стремятся говорить красиво, правильно. Все это - новые и важные сдвиги в развитии подростка по сравнению с младшим школьником.

Понятийный, обобщенный и логически организованный характер материала по предметам физико-математического цикла требует от подростка значительной интеллектуальной активности во время первоначального усвоения, т.е. при объяснении материала учителем. Доказательство теоремы нельзя «просто слушать», как, например, рассказ о великих географических открытиях. Мгновенное отвлечение, например, на уроке геометрии, может повлечь непонимание всего последующего объяснения, так как в каждый отдельный момент усвоение материала такого рода возможно при понимании и удержании логики предшествующего рассуждения и доказательства. Иначе каждый следующий шаг, например, при доказательстве теоремы или выводе формулы, может быть непонятен. Именно в подростковом возрасте развивается умение длительное время удерживать внимание на отвлеченном, логически организованном материале, но это умение развивается постепенно и не в одинаковой мере у всех подростков.

Интеллектуализация процессов восприятия является необходимым условием успешного усвоения любого учебного материала, в том числе наглядного: чертежей, схем, рисунков. Невнимательное отношение подростков именно к такому материалу и недооценка его важности являются достаточно распространенными. Необходимо создавать и развивать у подростков установку на размышление и отыскание, выделение значимых и существенных связей и причинно-следственных зависимостей при работе с любым материалом - с наглядным и отвлеченным, конкретным и обобщенным, при выполнении учебно-практических заданий любого рода.

В процессе и в результате усвоения научных понятий создается новое содержание мышления, новые формы интеллектуальной деятельности. Существенным показателем неполноценного усвоения теоретических знаний является неумение подростка решать задачи, требующие использования этих знаний. Именно решение задач по физике, геометрии и химии вызывает у многих учащихся (особенно вначале) трудности: они не умеют преобразовать данные, увидеть в них проявление известного им закона, правила, теоремы. Вербализм, формализм в знаниях - довольно распространенный порок в овладении научными понятиями. Он возникает тогда, когда всеобщность еще не опирается на конкретное множество и разнообразие. Эти особенности говорят о том, что подросток еще не овладел новым отношением между отвлеченным и конкретным.

Овладевая материалом по гуманитарным предметам, учащиеся тоже усваивают научные понятия, классификации фактов, учатся видеть связи и причинно-следственные зависимости разных явлений действительности, давать краткие характеристики и развернутые словесные описания. Усвоение такого материала представляет меньшие трудности, чем усвоение предметов математического цикла, однако некоторые подростки тратят на подготовку домашних заданий по гуманитарным предметам больше времени, чем это предусматривается, так как не владеют приемами правильной работы над разным материалом.

Распространенный дефект самостоятельной работы младших подростков - установка на запоминание материала (а не понимание) и привычка все буквально заучивать и воспроизводить путем неоднократного повторения.

В подростковом возрасте развитие памяти идет в направлении ее интеллектуализации. При сравнительном изучении мнемической деятельности младших школьников (II класс) и подростков (V и VIII классы) были выделены следующие линии, по которым происходит перестройка этой деятельности: 1) увеличивается запас приемов опосредствованного запоминания и количество случаев их использования; 2) возрастает число детей, применяющих эти приемы; 3) применение мнемических приемов становится все более сознательным, намеренным, целенаправленным. Существует прямая зависимость между использованием приемов запоминания, уровнем владения ими и продуктивностью запоминания и воспроизведения.

Две крайние группы учащихся - хорошо запоминающие и плохо запоминающие - различаются по характеру мнемической деятельности. Хорошо запоминающие пятиклассники не только широко используют чисто внешние приемы, но и некоторые опосредствованные пути заучивания (ассоциации, выделение опор, смысловую группировку). Для восьмиклассников этой группы характерно сознательное, намеренное использование опосредствованных приемов в самом процессе запоминания, а также поиск специфических для каждого материала приемов. Центральное место начинает занимать анализ содержания материала, его своеобразия и внутренней логики. Для одних подростков характерна гибкость в выборе путей заучивания, другие предпочитают какой-либо один способ, а некоторые стараются упорядочить и логически обработать любой материал. Плохо запоминающие пятиклассники не умеют сосредоточивать свои усилия на работе, они интеллектуально пассивны, а у восьмиклассников этой группы мнемическая деятельность отличается стереотипностью и косностью, способы обработки материала бедны, однообразны, не специфичны.

Умение логически обрабатывать материал часто развивается у подростков стихийно. Развитие таких умений должно стать специальной задачей учителя. От этого зависит не только успеваемость, глубина и прочность знаний, но и возможность дальнейшего развития интеллекта и способностей подростка. Установка на дословное запоминание материала - серьезный тормоз для развития речи и, в частности, для умения сформулировать

и выразить мысль своими словами.

Существует тесная связь между умением подростка правильно работать над учебным материалом, развитием интеллекта и познавательных интересов. Их развитие имеет огромное значение для формирования перспективы на будущее. Однако у значительной группы подростков существует разбросанность или неопределенность в интересах, неустойчивость в профессиональных намерениях, но характер этой неустойчивости часто иной, чем у младших школьников.

Подростковый возраст - это период, когда детские мечтания о будущем сменяются размышлениями о нем с учетом собственных возможностей и обстоятельств жизни. Такой сдвиг в развитии профессиональных намерений происходит не у всех подростков; некоторые полностью живут настоящим и о будущей профессии размышляют мало. Однако для большинства подростков время обучения в VIII – IX классах является временем интенсивных размышлений о будущем. Ребята собирают информацию об особенностях привлекающей профессии и учебном заведении, где ее получают, обсуждают разные проблемы с близкими товарищами, интересуются планами одноклассников. Одни размышляют трезво и адекватно оценивают свои возможности, другие их переоценивают или недооценивают. У некоторых старших подростков возникают серьезные сомнения, колебания, и они отказываются от прежних мечтаний как «детских» (из-за их невыполнимости). С возрастом увеличивается число подростков, которые хотят иметь профессию, основанную на высшем образовании. Таким образом, именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл.

3.7. К психологу с вопросом

Как общаться с подростками разных типов поведения?

Психологи выделяют подростков с несколькими типами поведения.

1. «Непостоянные».

Подростки, периодически меняющие сферу своих интересов и увлечений, – «непостоянные». Они обычно составляют небольшие группы, по 2 - 3 человека, почти всегда пребывают в хорошем настроении, подвижны. Для них не обязательно получение глубоких знаний и твердых навыков. Неусидчивы, постоянно отвлекаются, недисциплинированы. Вступают в мелкие конфликты между собой, не чувствуют, что сами порой создают конфликтную ситуацию. На критику и замечания реагируют крайне бурно. Со старшими умеют держать дистанцию. Новые люди, новая деятельность, новые предметы их быстро привлекают, но, как правило, увлекаясь новым, не доводят начатое дело до конца. В неожиданных ситуациях не теряются, находчивы, но склонны к переоценке своих способностей и возможностей. Плохо справляются с работой, требующей аккуратности, кропотливости. Любят риск, склонны к авантюрам, стремятся к самостоятельности и независимости. «Непостоянных» подростков нельзя считать идеальными, но в их поведении нет ничего особенного, что настораживало бы воспитателей. Общение с подростками из группы «непостоянных» лучше всего проводить под девизом: «учись у меня». Это означает, что воспитывающий являет собой пример привлекательных личностных качеств и укрепляет свой авторитет через конкретные дела.

В характере «непостоянных» нет выраженных отрицательных черт характера, и в этом смысле эти подростки благополучны и не вызывают особых сложностей в работе. Однако хорошее настроение и перемена занятий есть не что иное, как своеобразная защитная маска, скрывающая легко ранимые натуры, не уверенные в себе. «Непостоянные»

– творчески направленные личности, но им недостает усидчивости, преданности делу. Именно эти качества надо им демонстрировать и развивать в них.

Общение с такими подростками требует постоянного совершенствования форм и методов проведения занятий, внесения неожиданных интересных элементов. Они охотно принимают участие в больших массовых мероприятиях, придумывая что-то новое для своих выступлений, доставляют удовольствие себе и создают благоприятный климат для общения.

Во взаимодействии с людьми выдержанны, спокойны, терпеливы, чего требуют и от других. Если с ними грубо обращаться, унижать, оскорблять, то они откажутся от взаимодействия, либо ответят тем же. Не терпят нравоучений и излишней обстоятельности со стороны воспитывающего. Любят до всего доходить самостоятельно, чтобы доказать этим свое «я».

2. «Усердные»

Подростки, имеющие длительные, устойчивые интересы и увлечения, граничащие с профессионализмом, – «усердные». Они склонны к творчеству, в большинстве случаев очень самостоятельные, иногда упрямы. «Усердные» – хорошие собеседники, если есть интересная тема для общения. Во время откровенных и волнующих бесед способны сопереживать, и тогда на их лицах можно увидеть, то готовые навернуться на глаза слезы, то радостную улыбку. У них очень изменчивое настроение. От настроения и момента зависит все: самочувствие, аппетит, работоспособность и общительность. Они отличаются глубокими чувствами искренней привязанности к тем, от кого встречают любовь, заботу и внимание.

Эти привязанности сохраняются, несмотря на легкие и частые мимолетные ссоры. Преданны в дружбе. Из таких ребят, как правило, состоит актив (костяк) класса или кружка самодеятельности. Несмотря на чуткость ко всякого рода знакам внимания, их нельзя упрекнуть в заносчивости и самомнении. Отличаются самокритичностью. Желание общаться со сверстниками зависит от настроения: будучи в хорошем настроении - ищут компании, а в плохом – избегают общения. При этом они легко ранимы. «Усердных» отличают такие черты, как повышенная чувствительность, способность к глубоким переживаниям, а также педантичность. При этом у них весьма часты резкие изменения в настроении, в желании то общаться, то быть в одиночестве. Тревожность им несвойственна.

Общение с подростками из группы «усердных» лучше осуществлять под девизом: «с тобой все обстоит хорошо». Педантичность у этих подростков сочетается с сильными переживаниями, хотя внешне они спокойны и молчаливы. Есть соблазн оставить их в покое, не замечать: ведь они не доставляют особых хлопот. Подобная тактика ошибочна - их внутренний мир сложен и раним, они требуют внимания, терпеливого и ровного отношения. От воспитывающего требуется умение отличать ошибки подростков от проступков. Если подростка данного типа ругать за ошибки и медлительность, то он придет к мысли о своей ущербности. Следует учитывать, что «усердные» охотно включаются в интересную общественную деятельность, где надо максимально проявить себя, но им не следует мешать. Нельзя также ограничивать время, необходимое для выполнения ими какого-либо дела, в противном случае возрастет неуверенность в своих силах, снизится самооценка и как следствие - постигнет неудача.

Проблема одиночества «усердных» не волнует. Они любят оставаться наедине с собой, что позволяет им освобождаться от отрицательных эмоций, возникающих в общении с другими людьми.

Не «подстегивая» и не «подгоняя», в «усердном» легко воспитать трудолюбие, аккуратность, волю и выдержку. Перед «усердными» надо постоянно ставить перспективные, все более высокие, но достижимые цели. При наличии благоприятных условий, пра-

вильного подхода они могут достичь больших успехов в различных видах деятельности. Следует помнить, что они равнодушны к похвалам: поощрения необходимы им для обретения уверенности в себе и установления доверия к воспитывающему.

3. «Зависимые»

Подростки, которые не имеют устойчивых интересов и увлечений и легко поддаются влиянию окружающих, – «зависимые». Как правило, они все делают под влиянием группы сверстников. Достаточно общительны, но не со всеми, а с теми сверстниками или взрослыми, которых давно знают. Любят спокойную и тихую обстановку. В творчестве стараются не проявлять себя в силу робости и застенчивости, но при этом работоспособны и старательны. В коллективе им, как правило, отводится роль «людей на подхвате».

Отличаются исполнительностью, но инициативы не проявляют. В общении чувствуется скованность, неуверенность в себе – закомплексованность. Больше всего их угнетает сознание собственной неспособности противостоять злу. Они часто вызывают раздражение сверстников, насмешку окружающих. Бывает, что «зависимые» ищут утверждения не там, где могут раскрыться их способности. Привыкнув к одному коллективу и даже страдая от некоторых участников, крайне неохотно переходят в другой коллектив. Представители данной группы склонны к занятиям искусством. Очень впечатлительны и обладают чувством собственной неполноценности.

«Зависимые» имеют самую низкую степень психической и физической выносливости. Для них характерен очень высокий показатель переживаний по поводу случившихся конфликтов и неприятностей. Нередко их характеризуют как людей злопамятных, неспособных быстро прощать нанесенные им обиды. К этому следует добавить, что у «зависимых» высок показатель тревожности, свидетельствующий о частых и беспричинных переживаниях, чувства обеспокоенности, ощущения возможной беды.

Общение с подростками из группы «зависимых» целесообразно осуществлять под девизом: «к тебе готовы придти на помощь». Воспитывающий как бы дает понять, что он видит подростка, готов в любую минуту оказать поддержку словом и делом, но уверен, что подросток и сам справится с проблемами.

Представители этой группы впечатлительны, легко ранимы, замкнуты, стеснительны, неконтактны. На первый взгляд, общение с ними затруднено по причине закомплексованности. Трудно определить их настроение. В результате некоторой закрытости может возникнуть неадекватное отношение к ним как со стороны сверстников, так и со стороны воспитывающего. Ответная реакция подростков может включать подозрительность, боязнь взаимодействовать с теми, в ком видят потенциальных обидчиков. В таком случае «зависимые» стремятся к уединению, никогда не сделают первого шага к общению.

Зато они уверенно себя чувствуют, когда вокруг много людей, где, как им кажется, они могут быть незаметными. Получают удовлетворение от сознания сопричастности к чему-либо. Для плодотворных занятий им важно иметь заслуживающее их уважения и даже почитание лицо из числа сверстников или взрослых. В общении с такими лицами «зависимые» подобострастны, поведение их напоминает желание угодить. Воспитывающему надо правильно воспринимать такое общение, исключить предположение о подхалимстве.

Доброе отношение к таким подросткам ограждает их от психических травм. В результате при положительном эмоциональном состоянии их деятельность достигает значительных результатов. Боязнь обид и упреков в случае неуспеха вызывает у подростков этой группы потребность добросовестно и эффективно работать. Они будут выполнять любые поручения воспитателя.

4. «Лидеры»

Подростки, увлечения и интересы которых становятся средством привлечения внимания к себе и утверждения среди сверстников, – «лидеры». Жажда самоутвержде-

ния столь велика, что «лидеры» предпочитают вступать в конфликт, чтобы вызвать в свой адрес негодование и злобу. Они не могут переносить равнодушие и безразличие к себе. Перспектива одиночества для них невыносима. Они артистичны и эмоциональны, но любят приписывать себе еще и несуществующие достоинства. С целью привлечения к себе внимания готовы нарушить дисциплину, общепринятый порядок. Часто демонстрируют бравату. Умеют вводить в заблуждение доверчивых людей, придумывают болезни, объясняя этим прогулы или отсутствия на занятиях. В коллективе сверстников всегда выступают с претензией на гениальность, на лидерство и исключительное положение в группе. Интуитивно чувствуют настроение в группе, назревающие в нем желания, события и могут становиться первыми их выразителями, зачинщиками. Воодушевленные обращенным на них вниманием могут повести за собой других и даже проявить отвагу. Но оказываются жокаками «на час», ибо лишены восхищенных зрителей, теряют свой задор. Легко предают друзей. Их увлекает лишь то, что дает возможность покрасоваться перед другими. Для этого может служить и художественная самодеятельность (особенно те виды искусства, которые популярны среди сверстников), и коллекционирование (модных музыкальных записей, видеокассет, фотоснимков западных кинозвезд и пр.). Самооценка «лидеров» необъективна, у них высокое самомнение. Со старшими не признают никакой дистанции, склонны к нарушениям дисциплины, к грубости, проявляют бестактность.

Как подростки относятся к учебной деятельности?

В подростковом возрасте происходит перестройка познавательной и интеллектуальной сферы подростка в связи с развитием их общения со сверстниками. В первую очередь отмечается уменьшение поглощенности учением, в частности:

- 1) по отношению к учению – от ответственного до равнодушного, безразличного;
- 2) по общему развитию – от высокого уровня до весьма ограниченного кругозора и плохого развития речи;
- 3) по объему и прочности знаний (хотя бы в пределах школьной программы);
- 4) по способам усвоения материала – от умения самостоятельно работать, добывать знание до полного их отсутствия и заучивания материала дословно на память;
- 5) по умению преодолевать трудности в учебной работе – от упорства до иждивенчества в форме хронического списывания;
- 6) по широте и глубине познавательных интересов.

Выраженность дефектов учебной деятельности может быть разной, но после V класса они могут привести к последствиям необратимого характера – неспособности самостоятельно усваивать новый материал, особенно усложняющийся, формировать индивидуальный стиль умственной деятельности. Появляется дифференцированное отношение к учителям, и одновременно развиваются средства познания другого человека, формируются новые критерии оценки деятельности и личности взрослого. Одна группа критериев касается качества преподавания, другая – особенностей отношений учителя к подросткам. Младшие подростки больше ориентируются на вторую группу, старшие ценят учителей знающих и строгих, но справедливых, доброжелательных и тактичных, которые умеют интересно и понятно объяснять материал, в темпе организовывать работу на уроке, вовлечь в нее учащихся и сделать ее максимально продуктивной для всех и каждого. В VII–VIII классах дети очень ценят эрудицию учителя, свободное владение предметом, стремление дать дополнительные к учебной программе знания, ценят учителей, у которых время на уроке не тратится зря, и не любят тех, кто отрицательно относится к самостоятельным суждениям учащихся.

Младшие подростки оценивают учебные предметы по отношению к учителю и успеху в его усвоении (по оценкам). С возрастом их все больше привлекает содержание, которое требует самостоятельности, эрудиции. Появляется деление предметов на «интересные» и «неинтересные», «нужные» и «ненужные», что определяется качеством преподавания и формированием профессиональных намерений. Формирование и поддержание интереса к предмету – дело учителя, его мастерства, профессионализма, заинтересованности в передаче знаний.

В подростковом возрасте расширяется и содержание понятия «учение». В него вносится элемент самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки учебной программы. Приобретение знаний для части подростков становится субъективно необходимым и важным для настоящего и подготовки к будущему.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы и профессиональных намерений, идеалов и самосознания. Учение для многих приобретает личностный смысл и превращается в самообразование.

Почему переходный возраст называют временем перемен?

Начало подросткового возраста отмечено биологическими изменениями, а завершение – социальными. У подростка происходят большие перемены – и в жизни, и в организме. На эти изменения он реагирует выработкой определенной системы запретов и предписаний на основе своих личностных особенностей и жизненного опыта. В биологической сфере происходят гормональные и физические изменения, быстро, рывком меняются организмы мальчиков и девочек. Девочки обычно растут и взрослеют быстрее, года на два опережая ровесников-мальчиков. Меняется секреция андрогенов, эстрогена и прогестерона, что приводит к автономии и половой идентификации. Быстро развивается сексуальность. Незрелой психике ребенка становится неуютно в новой оболочке.

Биологические изменения дополняются психологическими. Характер отношений со сверстниками и родителями меняется в переходном возрасте. Обостряются проблемы зависимости-независимости. Круг друзей, в том числе противоположного пола, расширяется. Мальчики и девочки ходят на свидания, происходит подготовка к сексуальным отношениям. Позже возникают пары, которые отделяются от компании. Дружба становится теснее и продолжительнее. Нарастает тенденция к устанавливанию связей вне дома в референтной группе. Подростки проводят больше времени со сверстниками, чем с семьей.

Выделяют восемь задач, которые необходимо осуществить подростку в своем развитии: физическое созревание должно соответствовать возрасту подростка; познание собственного внутреннего мира должно быть интересно; должно осуществиться партнерство в подростковой группе; должна сформироваться половая идентичность; устанавливаются гетеросексуальные отношения; многие решения следует принимать независимо от родителей; морально-ценностные установки становятся зрелыми; временная перспектива должна быть широкой (выбор специальности, образовательного маршрута).

Как правильно вести себя родителям, чтобы помочь подростку преодолеть переживания по поводу своей внешности?

Очень часто фактически, «вся судьба» подростка в его восприятии зависит от того, как в значимом для него обществе оценят его «снаружи». Излишние переживания подростка относительно своей внешности могут привести к боязни собственного тела – так называемой

дисморфофобии. Среди причин дисморфофобии - и излишний вес, и кожные высыпания, начинающиеся в период гормональной перестройки организма, и «не такой» формы нос или уши, и тому подобное. В итоге подросток вообще начинает бояться подходить к зеркалу, и дисморфофобия перерастает в тяжелый невроз. Подростки зачастую скрывают свои переживания, и узнать о развитии дисморфофобии у ребенка можно только по внешним симптомам:

- «симптом зеркала» – подросток много времени проводит перед зеркалом, стараясь изучить свой «дефект» и научиться его маскировать, или избегает смотреть в зеркало,
- симптом фотографии – подросток упорно отказывается фотографироваться, даже для документов.

Чем помочь?

1. Ребенок должен знать об особенностях своего возраста. Родители должны подготовить его, предлагая для прочтения литературу для подростков или беседуя по материалам книг для родителей.

2. Будьте осторожны и тактичны в высказываниях. Не выражайте досаду, наблюдая неуклюжие движения своего ребенка. Видя, как нелепо он одет, воздержитесь от замечания или же сделайте это в подходящее время мягкими, добрыми, дружескими словами в виде ненавязчивого предложения поразмыслить вместе над тем, как можно выглядеть красивее, стильнее и т.п. Будьте очень осторожны, чтобы не нанести подростку психологическую травму. Не показывайте свое разочарование, если ребенок выглядит не так, как Вам хочется. Ни в коем случае не подшучивайте над ребенком по поводу его внешности.

3. Если у подростка лишний вес, побеседуйте с ним о необходимости занятий спортом, помогите ему найти секцию по душе. Стоит отметить, что в городе существует достаточно бесплатных секций. Пересмотрите питание в семье, выбрав более полезный стиль питания.

4. Расскажите подростку, что, так как он уже практически взрослый, необходимо следить за кожей лица. Выберите вместе с ним (не за него, а вместе с ним) средства для умывания, тоник, увлажняющий крем для соответствующего возраста, возможно, специальное средство от прыщей. В каких-то случаях нужна будет консультация дерматолога или процедуры у косметолога (например, чистка лица). Особо следует напоминать ребенку, что угревая сыпь – это временное явление, с возрастом она пройдет, а уход за кожей и правильное питание могут значительно ее уменьшить.

5. Помогите подростку в улучшении внешности: предложите выбрать себе прическу и сходить к парикмахеру (или научиться делать ее дома). Не навязывайте свое решение, а тактично предложите выбрать из всех вариантов (и предложенных Вами, и ребенком) наилучший с его точки зрения. Возможно, длинной челкой подросток хочет скрыть прыщички на лбу, а длинными волосами – оттопыренные уши.

6. Расскажите подростку, как достигается «безупречная» внешность звезд и моделей на обложках журналов. Найдите в Интернете и покажите фото знаменитостей без макияжа, в повседневной одежде. Расскажите, как «убираются» прыщи на фото с помощью «Фотошопа».

7. Не обсуждайте чрезмерно в присутствии подростка внешние данные свои или окружающих. Это может способствовать фиксации ребенка на внешности.

8. Найдите и почитайте вместе с ребенком биографии знаменитых людей – например, актеров, актрис, которые в детстве считали себя «гадким утенком», а некоторые и во взрослом возрасте не соответствуют общепринятым стандартам внешней красоты. Это не помешало им добиться успеха в жизни. Подчеркните, что внешняя красота, соответствие «модельным» критериям – это не залог успешной и счастливой жизни. Большую роль играют упорство, целеустремленность, прочие душевные качества и вообще внутренняя красота.

9. Постарайтесь создать условия, при которых подросток будет максимально занят. Участие в каком-то интересном виде деятельности даст ему возможность самоутверждать-

ся и самореализовываться, что отвлечет его от переживаний по поводу своей внешности.

10. Любые успехи подростка – в учебе, в общении и не только - необходимо отмечать похвалой, которая поможет в формировании у него высокой самооценки.

11. Способствуют повышению самооценки положительные высказывания по поводу его внешности – какой он симпатичный, красивый, обаятельный, привлекательный, милый и т.п.

12. Необходимо учить подростка принимать себя таким, какой он есть, любить себя, ценить свою индивидуальность. Это могут сделать родители, которые сами к себе относятся так же.

Что такое девиантное поведение подростка?

Девиантное (отклоняющееся) поведение можно обозначить как систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в виде несбалансированности психических процессов, уклонение от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением.

Девиантное поведение имеет следующие формы:

- агрессия;
- аутоагрессия (суицидальное поведение);
- злоупотребление веществами, вызывающими состояния измененной психической деятельности (алкоголизация, наркотизация, табакокурение и др.);
- нарушения пищевого поведения (переедание, голодание);
- аномалии сексуального поведения;
- сверхценные психологические увлечения («трудоголизм», гемблинг (игровая зависимость), коллекционирование, фанатизм - религиозный, спортивный, музыкальный);
- безнравственное и аморальное поведение;
- неэстетичное поведение.

Каждая из форм может быть обусловлена любым типом девиантного поведения, а иногда мотивом выбора той или иной формы служат несколько разновидностей отклоняющегося поведения одновременно.

Что такое компульсивное поведение подростка?

Под компульсивным поведением подразумевается поведение или действие, предпринимаемое для интенсивного возбуждения или эмоциональной разрядки, трудно контролируемое и в дальнейшем вызывающее дискомфорт. Такие проявления поведения могут быть внутренними (мысли, образы, чувства) или внешними (работа, игра). Компульсивное поведение предоставляет возможность имитации хорошего самочувствия на короткий период, не разрешая внутриличностных проблем. К компульсивному поведению подростков относятся следующие разновидности: переедание, стремление к снижению веса, стремление к риску и стрессу, потребность быть занятым, стремление к достижениям, потребность в физических упражнениях, частая смена сексуального партнера, потребность покупать или приобретать вещи, бесконтрольное увлечение различными играми (азартными, компьютерными).

Как определить зависимость подростка от Интернета?

В последние годы все шире распространяется зависимость от Интернета. Такое поведение можно считать патологическим, если оно отражает единственный способ со-

владения со стрессом (копинг-поведение) или получения удовольствия. Зависимость от Интернета имеет место, если за период в 12 месяцев у подростка регистрировались четыре и более из следующих симптомов:

1. Ощущал занятость Интернетом.
2. Чувствовал необходимость проведения большого количества времени в работе с Интернетом для получения удовольствия.
3. Потерял способность контролировать свою занятость Интернетом.
4. Чувствовал себя физически или психически плохо, когда пытался сократить время пользования Интернетом.
5. Использовал Интернет как способ избегания проблем или улучшения настроения.
6. Лгал членам семьи или друзьям, указывающим на чрезмерное увлечение Интернетом.
7. Рисковал потерять значимые отношения, работу, возможность получения образования из-за Интернета.
8. Наблюдался «синдром отмены» без использования Интернета.
9. Оставался в сети дольше, чем обычно намеревался.

По каким признакам родители самостоятельно смогут определить интерес подростка к наркотикам?

Родителям необходимо обратить внимание на следующее:

- снижение интереса к учебе и успеваемости за последнее время;
- изменение привычек, увлечений подростка;
- появление отчужденности, «наплевательского» отношения ко всему, усиление таких черт, как лживость, скрытность (резкое изменение контактов со старшими, например, в виде демонстрации «секретного поведения»: уносит телефон в свою комнату, просит не спрашивать о чем-либо);
 - заметные изменения личности за последнее время, например, беспричинные колебания настроения;
 - ухудшение физического состояния подростка (потеря веса, изменение аппетита, периодическая тошнота, рвота);
 - компания, в которой подросток проводит много времени, состоит из лиц более старшего возраста;
 - эпизодическое наличие крупных или непонятное происхождение небольших сумм денег, не соответствующих достатку семьи, стремление занимать деньги или отнимать их у более слабых;
 - тенденция общаться с подростками, которые употребляют психоактивные вещества;
 - повышенный интерес к детям из обеспеченных семей, назойливое стремление подружиться с ними;
 - наличие таких атрибутов наркотизации, как шприцы, иглы, облатки из-под таблеток, небольшие кулечки из целлофана или фольги, тюбики из-под клея; наличие следов от инъекций в области локтевых сгибов, предплечий, кистей рук, раздражения на коже.

Как помочь подростку справиться с неуверенностью?

Важной чертой личности является уверенность в себе, которая лежит в основе самоуважения, чувства собственного достоинства. У детей подросткового возраста неу-

веренность в себе проявляется в неверии в свои силы и способности, отказе от выполнения деятельности, удовлетворения своих желаний и потребностей, что может лишить перспективы их личностного роста и развития. Психологи разработали рекомендации профилактики развития неуверенности.

Рекомендации для учителей:

- обращаться к ученику по имени;
- хвалить даже за незначительные успехи, отмечать их в присутствии других;
- на примерах литературных произведений показывать подросткам уверенных, неуверенных людей; отмечать, что смелые люди - это не те, которые ничего не боятся, а те, которые умеют преодолевать свой страх;
- не сравнивать подростков друг с другом, особенно в сфере достижений; лучше сравнивать достижения подростка с его же достижениями, показанными им ранее;
- не рекомендуется проводить задания на скорость; спрашивать неуверенных подростков лучше не в начале и в конце, а в середине занятия.

Рекомендации для родителей:

- отмечать успехи подростка, сообщая о них в его присутствии другим членам семьи;
- отказаться от слов, которые унижают достоинство ребенка;
- не требовать извинений за тот или иной поступок, лучше попросить объяснить причину поступка;
- снизить количество замечаний;
- не угрожать невыполнимыми наказаниями;
- разговаривать с подростком, помогая выражать свои чувства и мысли словами;
- поощрять и наказывать единодушно и последовательно, чтобы подросток знал, что ждать от родителей за тот или иной поступок;
- не подрывать авторитет других значимых для подростка людей; не запрещать то, что разрешалось раньше;
- учитывать возможности подростка, не требовать то, что он не сможет сделать;
- демонстрировать образцы уверенного поведения.

Что нужно знать родителям о подростковой анорексии?

Расстройства пищевого поведения приобретают размер настоящей эпидемии, особенно среди молодых девушек, стремящихся подражать своим звездным кумирам. Нервная анорексия - тяжелое комплексное заболевание, о котором, к сожалению, известно далеко не всем. В анорексии некого винить. Анорексия отнюдь не означает, что родители неправильно воспитали своего ребенка. Культурный, генетический и личностный факторы тесно взаимодействуют с событиями жизни, что создает благодатную почву для возникновения и развития расстройств пищевого поведения психологического характера.

Анорексия - ужаснейшая болезнь, которая вырывает свою жертву из нормальной жизни и обрекает ее на одиночество. Анорексия очень трудно поддается лечению. Иногда на борьбу с ней уходят целые годы. Анорексия может привести к летальному исходу. Кстати, анорексия имеет самый высокий процент смертности среди психологических заболеваний. Если у Ваших детей появляются следующие симптомы расстройства пищевого поведения, действуйте без промедления - обращайтесь за помощью к врачу:

- нежелание сохранять вес, соответствующий его конституции, возрасту и росту. Если быть точным, нормальный вес человека должен составлять 85% или менее про-

центров веса, который считается стандартным для человека такого телосложения, возраста и роста;

- неослабевающий страх поправиться и набрать лишний вес, причем этот страх напрочь перекрывает все прочие чувства и эмоции. Этот страх не считается с реальным весом человека и не отпускает свою жертву даже тогда, когда она на пороге смерти от истощения. Прежде всего, причины анорексии кроются в низкой самооценке, которая также является одним из основных симптомов этого тяжелого заболевания. Больной анорексией считает, что его вес, параметры фигуры и размер непосредственно связаны с самоощущением и личностным статусом. Жертвы анорексии часто отрицают серьезность своего состояния и не могут объективно оценить собственный вес;

- еще один симптом, характерный для девочек-подростков, - нарушение менструального цикла и отсутствие как минимум трех менструаций подряд. В частности, девочке ставят диагноз «аменорея» (отсутствие менструации), если месячные у нее начинаются только после гормональной терапии (например, введения эстрогена);

- добровольное ограничение приема пищи,
- провоцирование рвоты. Подросток объедается, а затем провоцирует рвоту или злоупотребляет слабительными, диуретиками или клизмами.

Деликатный разговор с подростком: несколько советов родителям

Ниже приведено семь советов, которые помогут Вам облегчить общение с ребенком по вопросам сексуального поведения и гарантируют получение им всей необходимой информации:

- Начиная говорить о сексе рано и делаете это часто. Не откладывайте это до того времени, когда Ваш ребенок уже начал ходить на свидания. Вы рискуете поучать ребенка тому, с чем ему уже пришлось столкнуться в реальной жизни. Сейчас уже не является редкостью начало половых контактов в 14-летнем и даже более молодом возрасте, как у девочек, так и у мальчиков. Это очень важно, обсудить вопросы секса и сексуального поведения с Вашим ребенком еще до того, как он начнет осваивать эту область человеческих отношений самостоятельно или под руководством «нечистоплотных» учителей.

- В общении с ребенком будьте честны, откровенны и понятны. Помните, дети достаточно чувствительны к фальши и не переносят занижения их интеллектуального уровня. Поэтому следует сразу же отбросить всякие примеры про «пестики-тычинки», «птички» и другой животный мир. Отвечайте на детские вопросы честно и детально в соответствии с возрастом и уровнем зрелости каждого конкретного ребенка. Если ребенок спросил Вас о том, что Вы не можете или не хотите сейчас обсуждать, прямо скажите ему об этом. При этом желательно назвать время, когда Вы сможете поговорить по данному вопросу. Ребенку следует дать почувствовать, что он может рассчитывать на честные ответы на любые, даже очень сложные, вопросы.

- Больше общайтесь со своим ребенком, старайтесь быть в курсе его жизни. Обсуждайте со своим ребенком его школьные проблемы, взаимоотношения со сверстниками (соседями, одноклассниками, друзьями) в школе и за ее пределами. При частом общении по важным для Вашего ребенка вопросам гораздо проще и естественнее перевести разговор на секс и связанные с ним проблемы.

- Обсуждайте с ребенком его друзей. С одной стороны, достаточно часто ребенку легче рассказать о «проблемах» своих друзей, чем о своих собственных. С другой, слушая рассказ своего ребенка о друзьях и их проблемах, Вы сможете лучше разобраться в нем самом, поскольку ознакомитесь с ЕГО интерпретацией и оценкой той или иной ситуации.

- Акцентируйте внимание ребенка на вопросах ухаживания, поведения во время свиданий, поскольку они являются очень значимыми для тинэйджеров. Именно эти вопросы могут стать наибольшей проблемой и предметом постоянных переживаний в случае возникновения «серьезных» взаимоотношений с лицом противоположного пола, негативно влияя на сексуальное поведение в будущем. В этом возрасте ребенку следует постараться понять, что секс – всего лишь одна и не всегда самая важная часть межличностных отношений мужчины и женщины.

- Повышайте уровень самооценки своего ребенка. В подростковом возрасте частой мотивацией для начала сексуальных контактов является стремление тинэйджера доказать свою «взрослость» и значимость как самому себе, так и значимому для него кругу сверстников. Для создания реальной альтернативы именно такой формы утверждения во взрослой жизни вовлекайте ребенка в занятия различными видами деятельности (спорт, искусство, интеллектуальные игры) и научите его получать удовольствие, моральное удовлетворение от этого. Для этого постоянно поощряйте такого рода деятельность и любой, даже небольшой, успех ребенка на этом поприще. Это позволит добиться не только повышения самооценки ребенка, но его значимости в глазах сверстников. Постарайтесь внушить ребенку, что самоутверждение через секс, пагубный и ведущий к саморазрушению личности путь.

- Обращайте внимание ребенка на медицинские аспекты сексуального поведения. Обсуждая с ребенком вопросы сексуального поведения, обязательно делайте акценты на медицинские и социальные проблемы, которые могут возникать после начала сексуальных контактов. Ребенок должен понять, что сексуальное поведение ВСЕГДА сопряжено с большим или меньшим риском для здоровья, а, возможно, и жизни. Предотвращение нежелательной беременности, инфицирования заболеванием, передающимся половым путем – далеко не полный перечень проблем после начала половой жизни. По данным американских ученых, каждая пятая беременность у девушки-подростка возникает в течение месяца и каждая вторая – в первые шесть месяцев от начала половых контактов.

Как родителям найти общий язык с подростком?

Главная цель подростка – достичь независимости. Обычно это проявляется в том, что подросток во всём противоречит, не проявляет своих добрых чувств, особенно открыто, в окружении других людей. По мере взросления у подростков развивается и абстрактное мышление (художественное и духовное восприятие того, что можно почувствовать), и рациональное мышление (логическое и материальное восприятие того, что можно понять, увидеть, доказать). Происходит формирование моральных норм и принципов – тут опять же важно не пустить всё на самотёк. Нужный фильм, нужная книга в определённый момент, разговоры по душам с родителями – но никаких нотаций или наказаний. НИ-КА-КИХ – внешнее воздействие абсолютно ничего не даёт, как говорится, никакой пользы, кроме вреда. Глобальнейшая ошибка родителей – запрещать тот или иной вид творческой деятельности, или, наоборот, что-либо насаждать. Давайте ненавязчивые советы (только забудьте про «вот в наше время» и «я никогда!»), высказывайте мнения, вызывайте ребёнка на дискуссии, слушайте внимательно, отвечайте легко. По мере сил отвечайте на все: «А почему?», «А что это?», «А зачем?», а если не можете удовлетворить его любопытство в полной мере – знакомьте его с Интернетом, подпишите на интересный журнал (не Мурзилки и Yes-Звёзды, а, к примеру, «Рок-Оракул», «Аниме-Гид», «Чудеса и тайны планеты Земля», «Что читать?» – пресса по интересам).

Часто родители оказываются не готовыми к превращению послушного ребёнка в независимого человека, отстаивающего своё мнение любой ценой. Бунт против родительского контроля зачастую оборачивается бунтом против самих родителей. Прежде всего, родителям стоит проанализировать, достаточно ли свободы предоставляется личности подростка, прислушиваться к его мнению, допускать возможность различий своих взглядов со взглядами ребёнка. Ведь осознание проблемы – первый шаг к её решению. Родители должны помнить, что они старше и опытнее, и поэтому иногда должны уступить, не забывая о том, что они и сами были детьми. Само слово «подросток» вызывает у взрослого человека, как правило, неосознанное напряжение. Действительно, общение с тинейджером – задача не из лёгких. Оно напоминает контакт с человеком со слегка нарушенной психикой – не сумасшедшим, но немного «не в себе». При общении с таким человеком чувствуется, что его представления о мире сильно отличаются от наших собственных, мотивы его поступков настолько своеобразны, что достижение взаимопонимания иногда кажется совершенно невозможным. На самом деле каждый подросток является в некоторой степени неуравновешенным по причине того, что его личность не до конца сформирована. Родителям не стоит переживать, если ребёнок, к примеру, «подсел» на фильмы ужасов. Это всё равно, что бить тревогу, если он чересчур увлётся комедиями, мелодрамами, боевиками и т.п. Триллеры и другие фильмы, наполненные событиями, для подростков не пример для подражания, а источник адреналина, которого им не хватает в реальной жизни. Такая же ситуация с фильмами эротического содержания (с журналами, изображениями и т.п.). Часто, если родители застают подростка за просмотром такого фильма, первая реакция – это неприятие, отвращение, ужас (!), вплоть до истерик. По статистике, около 9% юношей-подростков имеют первый сексуальный опыт в 13-14-летнем возрасте. Те же, кто ещё не имел реального опыта при просмотре таких фильмов, таким образом дают выход своей энергии и желаниям и набираются «опыта» на будущее, что вполне нормально. Родительские же истерики по таким поводам, напротив, говорят о наличии у них комплексов в этом отношении. Кроме того, негативная реакция родителей воздействует на хрупкую психику подростка более разрушительно, чем просмотр самых жутких триллеров и психологических драм.

Почему подростки вовлекаются в субкультуры?

Подростки воспринимают окружающий мир по-своему. Особенности психологического состояния подростков не позволяют большинству молодых людей выразить в одиночку свой взгляд на мир. Поэтому подростки предпочитают объединяться в компании, «сбиваться в стаи», где «чувство локтя» - единственно возможный для них способ выживания в обществе. Перед людьми в непростой период перехода от детства к зрелости возникает множество сложных проблем, которые они не способны решить, опираясь на имеющийся опыт, либо на опыт взрослых. Им необходима группа сверстников, которые сталкиваются с теми же проблемами и имеют такие же ценности и идеалы.

Объединяясь, молодые люди образуют субкультуры. Молодежная субкультура - это культура определенного молодого поколения, обладающего общностью стиля жизни, поведения, групповых норм. Молодежные субкультуры помогают:

1. удовлетворить потребность подростков в общении;
2. обучает навыкам общения и как следствие - повышает авторитет подростка в глазах сверстников;
3. оказывает психологическую поддержку со стороны членов субкультуры;
4. помогает подросткам адаптироваться к жизни.

Какие подростковые субкультуры являются самыми распространенными в России?

· Одна из самых загадочных и необычных молодежных субкультур современности - это субкультура *готов*. Внешность готов: только черный цвет одежды (иногда с элементами красного), длинные, выкрашенные в черный цвет волосы, обильно подведенные черной тушью глаза, помада и ногти от ярко-красного до черного цвета, амулеты, цепи, кольца и кресты, мертвецкая бледность лица и шеи, на которые уходит не одна пачка пудры, у девушек-готов ярко-выраженный стиль Вамп, все стильное, сексуальное.

Есть как минимум 7 разновидностей готов. Различия, в основном, проявляются в одежде. Готы-панки - это ветераны движения. Они носят кожаные куртки, рваные джинсы, английские булавки. Готы-андроиды пытаются скрыть свою половую принадлежность, сильно гримируются, носят кожаные ошейники, высокие каблуки и корсеты. Готы-фетишисты носят обтягивающую одежду из кожи и латекса, наносят вызывающий макияж. Готы-язычники надевают мешковатую одежду, плащи, капюшоны. Они не красят волосы и носят деревянные и каменные руны. Киберготы украшают себя микросхемами, шестеренками и проводами, волосы красят в яркие цвета (зеленый, голубой). Романтик-готы носят костюмы викторианской эпохи и делают сложные «исторические» прически.

Подростки делают игрой то, чего боятся. Страх смерти свойственен всем, и, защищаясь от него, мы прибегаем, например, к черному юмору. Готическое мировоззрение - это психологическая самозащита и стремление мыслящих одинаково людей сплотиться и почувствовать себя лучше.

· Субкультура *Эмо* появилась в 80-х годах XX века в США. Родилась она из эмо-музыки. В середине 2000-х годов «эмо» стала популярным культурным явлением. Первая и самая характерная черта эмо-образа - темные, чаще всего черные волосы и длинная косая челка длиной до кончика носа и прикрывающая один глаз. При желании можно делать розовые пряди, вставить случайные заколки; сзади прическа должна быть слегка взлохмачена. Классическая одежда эмо - одежда в черно-розовой гамме, где узоры также 2-х цветные. Еще один яркий атрибут - шарф, желателен ярких расцветок или сочетающий 2 цвета (черный и розовый). Эмо носят майки и футболки с детскими рисунками, либо черные с названиями эмо-групп. Любят пиджаки с кучей эмо-значков или носят рюкзаки и сумки через плечо, на лямках которых тоже крепятся значки, питают особую страсть к черепакам на одежде. Макияж распространен как у девушек, так и у парней. Эмо-макияж - это подводка глаз черным карандашом, можно использовать светлый тональный крем. Лицо должно быть бледным, ярким пятном выделяются густо-подведенные глаза. Глаза - зеркало души, а душа - это эмоции. На ногтях эмо - черный лак.

· Самая агрессивная молодежная субкультура - это *скинхеды* или «*бритоголовые*» (от англ. «Skin head» - бритая голова). Сами они называют себя коротким словом «скины». В России скинхеды появились в начале 90-х годов. Их было несколько десятков. Вели себя тихо, наши первые скины просто подражали западным скинхедам, о которых узнали в годы перестройки из СМИ. Однако в начале 1994 г. скинхеды вдруг стали если не массовым, то многочисленным и заметным явлением. К концу 1999 г. в России насчитывалось более 20 тысяч скинов. Сейчас их более 40 тысяч (по официальным данным). Внешность скинхедов: бритые головы, темные или светлые джинсы, ремни с утяжеленной пряжкой, высокие армейские ботинки, камуфляжные куртки без воротников. Скинхеды негативно относятся ко всем эмигрантам из Китая, Африки, Пакистана и т.д., считая, что они ведут оккупацию и захват русской земли, отбирают у россиян лучшие рабочие места и самых красивых девушек, разрушают русскую культуру и распространяют культуру наркотиков. Скинхед не имеет права дружить с иностранцами, старается не общаться с

ними. Не допускается даже временное сотрудничество между белым и черным человеком. Скинхед должен стараться не пользоваться продуктами и изделиями азиатского происхождения. Принимать помощь от инородца разрешается только в крайних случаях, а предлагать ему свою помощь строго запрещается.

Существует ли подростковая мода?

Сам по себе подростковый период сразу ассоциируется с переходным возрастом, кризисом, бунтом и экспериментами. И выбор одежды для подростка - не что иное, как инструмент этого самого бунта, выражение протеста. Одежда этого возраста - творческий поиск, непосредственность, бесшабашность и оригинальность. Уже не дети, но еще не взрослые - подростки стремятся продемонстрировать свою личность и найти себя. В поисках они идут на все: смешение стилей, тканей и принтов. В целом, эклектика и есть основной тренд подростковой моды.

Какие элементы будут смешиваться, зависит оттого, к какой группе общения подросток принадлежит, от его интересов, взглядов. Во многом - от друзей. Ведь одобрение ровесников в этом возрасте чаще важно гораздо больше, чем родительское. С родителями же подростки часто конфликтуют из-за манеры одеваться. Хотя пока эксперименты с внешностью не вредят здоровью, повода для конфликта вовсе нет.

Что касается конкретных тенденций, то, как правило, они практически совпадают со взрослой модой, но фасоны при этом более свободные, а сочетания - смелые. Благодаря общим тенденциям у каждого подростка есть шанс почувствовать себя взрослым - обычно они об этом и мечтают.

И все же собственные направления у подростков тоже есть. Общее, охватывающее большинство подростков - спортивный и casual стили. Спортивный стиль - это кроссовки, толстовки, майки, борцовки, бейсболки. Для casual всегда актуальны джинсы (сегодня это по большей части узкие скинни), леггинсы, футболки с принтами и без, рубашки - все удобное для повседневной носки. Что касается обуви, это могут быть кеды, балетки и сандалии. Летом актуальны шлепанцы: кожаные, тканевые и даже резиновые. Психологи относят группу таких подростков к самым правильно развивающимся. Согласно исследованиям, они более гармонично развиваются и легче общаются со взрослыми и сверстниками

Чем опасна подростковая беременность?

Подростковая беременность - это всегда сложнейшее испытание и для самих подростков, и для их родителей. Подростковая беременность - это то, чего так боятся мамы и папы девушек-подростков. Ведь будущая мама еще слишком молода, чтобы обеспечить малышу нормальное развитие и воспитание, не говоря уже о том, что денег на содержание самой себя и своего ребенка у девочки-подростка просто нет. К тому же, для здоровья юной девушки ранняя беременность может быть очень опасной.

Основной груз проблем, связанных с подростковой беременностью, чаще всего и ложится на плечи родителей девушки-подростка, ведь, к сожалению, не редкостью являются случаи, когда юноша, ставший отцом ребенка, отказывается от ответственности, заставляя девушку «выпутываться» самостоятельно.

Подростковая беременность таит немалую опасность как для еще не до конца развившегося организма будущей матери, так и для плода. Существует высокий риск выкидыша, проблем во время вынашивания. Беременная девушка-подросток обязательно должна стать на медицинский учет и регулярно наблюдаться у врача.

Подростковая беременность может быть опасна тем, что ребенок рождается недоношенным или же маловесным, что представляет серьезную угрозу для его здоровья. Кроме того, роды при подростковой беременности могут оказаться очень тяжелыми, ведь тело девушки-подростка еще недостаточно развито для нормальной родовой деятельности. Часто такие роды приходится проводить путем кесарева сечения. Девушки-подростки могут очень бояться будущих родов, а это негативно сказывается на их здоровье, поэтому в задачи родителей девушки входит также и моральная подготовка дочери к родам.

Еще немало сложностей и проблем таит в себе подростковая беременность и, конечно же, легкомысленно относиться к ней не нужно. Очень часто девушки-подростки, узнав о своей беременности, боятся признаться в этом родителям и начинают искать «народные» способы избавления от нежелательной беременности. Это может иметь крайне тяжелые последствия или даже окончиться смертью!

Какую современную художественную литературу можно предложить подросткам?

1. Будогоская Лидия «Повесть о рыжей девочке».
2. Зузак Маркус «Книжный вор».
3. Ибрагимбеков Максуд «Пусть он останется с нами».
4. Зверев Илья «Второе апреля».
5. Никольская Людмила «Должна остаться живой».
6. Нестлингер Кристине «Лети, майский жук!».
7. Тор Анника «Открытое море».
8. Тор Анника «Глубина моря».
9. Тор Анника «Пруд белых лилий».
10. Тор Анника «Остров в море».
11. Аромштам Марина «Когда отдыхают ангелы».
12. Дюэм Жаклин «Люси».
13. Хайтани Кэндзиро «Взгляд кролика».
14. Риордан Рик «Перси Джексон и похититель молний».
15. Старк Ульф «Пусть танцуют белые медведи».
16. Старк Ульф «Чудаки и зануды».
17. Мурлева Жан-Клод «Зимняя битва».
18. Вегелиус Якоб «Салли Джонс».
19. Кормье Роберт «Шоколадная война».
20. Мерс Вальтер «Безумное странствие сквозь ночь».
21. Мохаммади Диана «Маленькая торговка спичками из Кабула» .
22. Веркин Эдуард «Облачный полк».

ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА

Юношеский возраст (англ. juvenile age) - период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. Юношеский возраст выделился исторически недавно, а универсальным феноменом, охватывающим и мальчиков, и девочек, стал только с конца XIX в., с развитием индустриализации и урбанизации.

В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, юношеский возраст был определен как 17-21 год - для юношей и 16-20 лет - для девушек. Поскольку процессы физического, психического и социального созревания протекают неравномерно и одновременно, хронологические границы, отделяющие юность от подросткового возраста и от взрослости, весьма подвижны и определяются учеными по-разному. Наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность, т. е. старший школьный возраст (от 15 до 18 лет), и позднюю юность (от 18 до 23 лет), которую иногда называют также периодом молодости. В Толковом словаре В. Даля «юноша» определяется как «молодой», «малый», «парень от 15 до 20 лет и более».

В западной психологии преобладает традиция объединения подросткового возраста и юности в единый возрастной период, называемый периодом взросления (англ. adolescence; на русский язык этот термин часто переводят как «отрочество» или в зависимости от контекста и внимательности переводчика – «подростковый возраст», либо - «юность»), содержанием которого и является переход от детства к взрослости, а границы могут простираться от 12-14 до 25 лет. В трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762 г.) Ж. Ж. Руссо называет начало юности, которое он относит к 15 годам, «вторым рождением».

В отечественной науке принято рассматривать юношеский возраст как самостоятельный период развития человека, его личности и индивидуальности. И.С. Кон определяет юность в границах 14-18 лет. В учебном пособии «Возрастная и педагогическая психология» под редакцией проф. А.В. Петровского возраст между 14-15 и 17 годами определяется как ранняя юность. И.Ю. Кулагина выделяет старший школьный возраст - ранняя юность (16-17 лет), юность – от 17 до 20-23 лет. В.С. Мухина определяет юность как период после отрочества до взрослости (возрастные границы от 15-16 до 21-25 лет).

Таким образом, юность - возрастной период в развитии человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к периоду самостоятельной взрослой жизни (зрелости). Это период завершения физического созревания человека, бурного роста его самосознания, формирования мировоззрения, выбора профессии и начала вступления во взрослую жизнь. Переход от подросткового возраста к юношескому связан с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения, обретения своей идентичности превращаются в «аффективный центр» (Л.И. Божович) жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться вся деятельность и все его интересы.

Новый возрастной этап - раннюю юность - считают третьим миром, существующим между детством и взрослостью. В это время ребенок оказывается на пороге реальной взрослой жизни.

4.1. Анатомо-физиологическое развитие в юношеском возрасте

Старший школьный возраст – характеризуется завершением процессов формирования всех органов и систем, достижением организмом юношей функционального уровня взрослого человека. Юношеский возраст связан с быстрым увеличением роста.

Так, в период от 15 до 17 лет рост увеличивается на 5-7 см в год. Энергичный рост в длину сопровождается увеличением веса тела. Наибольшее прибавление в весе наблюдается в возрасте 16-17 лет. Прибавление в весе тела за год в этот период достигает 4-6 кг и даже больше. Быстрое нарастание веса обусловлено не только интенсивным ростом в длину, но и увеличением массы мышц. Особенно интенсивное развитие мышечной системы у юношей происходит после 15 лет, достигая к 17 годам 40-44 % веса тела. К 16-17 годам показатели мышечной силы приближаются к уровню взрослых. Развитие выносливости составляет 85 % от соответствующего уровня взрослых.

Продолжается развитие мозга, происходят процессы внутриклеточного усложнения, а значит, и развитие соответствующих функций. Всё это определяет готовность старшего школьника к физическим и умственным нагрузкам. Костная система заканчивает формироваться к 18 годам. Так, полное срастание костей таза происходит в 16-18 лет; нижние отрезки грудины срастаются к 15-16 годам, кости стопы полностью формируются в 16-18 лет, характерные изгибы позвоночника в 18-20 лет.

К концу юношеского возраста происходит окончательное формирование вегетативной системы. К 18 годам продолжает снижаться частота сердечных сокращений: в покое - до 61 уд/мин, при работе - до 170-190 уд/мин. Кровяное давление у 16-18-летних юношей равно 120/75 мм рт. ст. У юношей значительно возрастает роль коры головного мозга в регуляции деятельности всех органов и поведения, усиливаются процессы торможения. Их поведение становится более уравновешенным, психика более устойчива, чем у подростков.

Физическое развитие благоприятствует формированию навыков и умений в труде, спорте, открывает широкие возможности для выбора профессии. Наряду с этим оно также оказывает влияние на развитие некоторых качеств личности. Осознание своей физической силы, привлекательности влияет на формирование у юношей и девушек высокой самооценки, уверенности в себе, жизнерадостности и, наоборот, осознание своей физической слабости вызывает у них замкнутость, пессимизм. Вместе с тем половая зрелость не означает ещё зрелости социальной. В сущности, юность – переход от чисто физической зрелости к зрелости социальной. Главное её содержание – вовлечение во «взрослую» жизнь, усвоение тех норм и правил, которые существуют в обществе.

4.2. Социальная ситуация развития старшеклассника

Социальная ситуация развития характеризуется в первую очередь тем, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Вступление в самостоятельную жизнь предполагает решение острого для старшеклассников вопроса об определении дальнейшего жизненного пути, об избрании для себя той или иной профессии. Это подтверждают данные исследований. Так, если больше 50 % учеников 10-11-х классов довольно точно указывают ту профессию, которую они хотят выбрать после окончания школы, то среди учащихся средних классов – приблизительно 20 %.

Это создаёт совершенно новую социальную ситуацию развития. Выбор профессии становится психологическим центром ситуации развития старших школьников и выступает в качестве основного компонента социальной ситуации развития в период юности, создавая у них своеобразную внутреннюю позицию. Внутренняя позиция связана с изменением отношения к будущему. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша (старший школьник) смотрит на настоящее с позиции будущего. В юности происходит расширение временного горизонта - будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальней-

шего жизненного пути, выбор профессии. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив - «аффективный центр» жизни юноши. «В молодости все силы души направлены на будущее, и будущее это принимает такие разнообразные, живые и обворожительные формы под влиянием надежды, основанной не на опытности прошедшего, а на воображаемой возможности счастья, что одни понятия и разделенные мечты о будущем счастье составляют уже истинное счастье этого возраста».

Новая социальная ситуация старшеклассника изменяет для него и значимость учения, его задач, целей, содержания. Старшие школьники оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он даёт для их будущего. Старшеклассники начинают рассматривать учёбу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Наибольший интерес проявляют к тем предметам, которые будут важны в выбранной профессии. Значимым становится фактор успеваемости по этим предметам.

Социальная ситуация развития в юности характеризуется также рядом специфических особенностей. Эти особенности связаны с изменением положения и статуса юношей в школе, семье, обществе. На этот возраст приходится много критических социальных событий: наступление уголовной ответственности, возможность реализации активного избирательного права, возможность вступить в брак. Многие молодые люди в этом возрасте уже начинают трудовую деятельность и задача выбора профессии, а также дальнейшего жизненного пути встает перед каждым. Это расширяет круг общественных интересов и обязанностей юношей и девушек и также ещё в большей степени утверждается самостоятельность личности.

Юноши еще зависят материально от семьи, однако в остальном они становятся полноправными членами семьи: с ними советуются взрослые, предоставляют им свободу и самостоятельность. В школе, как правило, на старшеклассников учителя возлагают определенные обязанности (присмотреть за младшими школьниками, помочь им в учебе; подготовить школьные мероприятия и т.п.).

Новая социальная ситуация развития приводит, как показано в исследованиях А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, к формированию новых мотивов деятельности, изменению мотивационной сферы и овладению новым видом ведущей деятельности – учебно-профессиональной.

Таким образом, юношество занято определением своего места в жизни и внутренней позиции; у них формируется мировоззрение, моральное сознание и самосознание. Юношескому возрасту свойственно изменение общественного положения и социальной деятельности личности, причем акцент делается на социально-демографических свойствах личности: завершение среднего образования, расширение диапазона фактически доступных человеку или нормативно обязательных социальных ролей с расширением сферы жизнедеятельности. Социальная ситуация развития в ранней юности - «порог» самостоятельной жизни.

4.3. Ведущая деятельность старшеклассника

Ведущая деятельность - учебно-профессиональная. Мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность. Проявляется большая избирательность к учебным предметам. Основной мотив познавательной деятельности - стремление приобрести профессию.

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на то, что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание,

ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз (например, химия и биология для будущих медиков), о посещении подготовительных курсов. В других случаях юноши и девушки еще более приближаются к производственной сфере: продолжают образование в техникумах, колледжах, технических лицеях или начинают собственную трудовую жизнь, совмещая работу с учением. По мнению Д.И. Фельдштейна, в юношеском возрасте характер развития определяют труд и учение как основные виды деятельности.

В старших классах формируется психологическая готовность к самоопределению. Готовность к самоопределению означает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, т.е. сформированность психологических образований и механизмов, обеспечивающих возможность роста личности сейчас и в будущем.

Содержание психологической готовности к самоопределению:

- сформированность на высоком уровне психологических структур: теоретического мышления, основ научного и гражданского мировоззрения, самосознания и развитой рефлексии;

- развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека – члена общества, потребность в общении, потребность в труде, нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы);

- становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним.

Профессиональное самоопределение - это многомерный и многоступенчатый процесс, в котором происходит выделение задач общества и формирование индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. В процессе профессионального самоопределения устанавливается баланс личных предпочтений и склонностей и существующей системы разделения труда. Профессиональное самоопределение нельзя рассматривать как некоторый «стоп-кадр» процесса развития. Сделанный профессиональный выбор не сужает возможности: приобретаемый на избранном пути опыт изменяет картину дальнейших возможностей выбора человека и направление его дальнейшего развития, открывает для него новый, ранее недоступный мир. В раннем юношеском возрасте профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его. Видение себя будущим профессионалом является показателем связи молодого человека с обществом, вхождения в общество. Выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной социальной позиции. В современном понимании профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. При таком понимании профессиональное самоопределение - это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности. Уже на предыдущих возрастных ступенях складываются представления о ряде профессий. Информированность о профессии, учет позиции близких людей, личные склонности и способности оказывают влияние на профессиональное самоопределение молодых людей. Чем старше юноша, тем настоятельнее необходимость выбора.

Опыт изучения проблемы профессионального самоопределения обобщен Н.С. Пряжниковым. В разработанной им содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения центром признается ценностно-нравственный аспект, разви-

тие самосознания (развитая рефлексия, самопознание) и потребность в профессиональной компетентности.

Основу профессионального самоопределения составляют следующие психологические факторы:

- осознание ценности общественно полезного труда;
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране;
- осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации;
- общая ориентировка в мире профессионального труда;
- выделение дальней профессиональной цели (мечты);
- согласование мечты с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми);
- знание о выбираемых целях;
- знание о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели, и др.

Таким образом, самоопределение, как личностное, так и профессиональное, - характерная черта юношества. Выбор профессии упорядочивает и приводит в систему подчинения все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие как от его непосредственных интересов, так и от других многообразных мотивов, порождаемых ситуацию выбора.

4.4. Основные новообразования в старшем школьном возрасте

Становление устойчивого *самосознания и стабильного образа «Я»* - центральное психологическое новообразование юношеского возраста.

Самосознание в юношеском возрасте – это самосознание, характеризующееся познанием своего «Я» не только в настоящем, но и в будущем, что связано с определением своих жизненных планов и целей, нравственных идеалов. Отличительной характеристикой самосознания становится резкое усиление процесса рефлексии, т.е. стремления к познанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей. Рефлексия – (от лат. «reflexio» – обращение назад) – процесс познания человеком самого себя, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний; размышления о самом себе; осознании того, что воспринимают и оценивают человека окружающие люди по-разному. Рефлексия – это способность и умение видеть себя, свои действия, отношения с людьми, познавать свой внутренний мир, понимать себя. В то же время - рефлексия - это и умение видеть и понимать то, как к тебе относятся другие люди, то, как они тебя понимают.

Рефлексия как психологический феномен связана в своей основе с процессом общения, но общения особого вида – общения с самим собой; рефлексия подразумевает всегда внутренний диалог. Чем сильнее развита рефлексия, тем активнее человек становится способным решать встающие перед ним задачи, в частности, – выбора дальнейшего жизненного пути, – и тем быстрее он становится субъектом, хозяином своей жизни и деятельности.

Таким образом, в юношестве человек по существу впервые открывает свой внутренний мир, начинает проявлять глубокий интерес к субъективным переживаниям и к собственному «Я». *Открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых* – главное психологическое приобретение юности. Юноши и девушки стремятся глубже разобраться в своем характере, своих чувствах, действиях, поступках. Они часто задаются вопросами: «Как узнать свой характер?», «Как освободиться от дурных привычек?», «Какой я человек» и т. п.

Актуальной становится проблема самовоспитания. Требования к себе значительно возрастают и становятся более устойчивыми. Проявляется стремление к самоутверждению.

Еще одно новообразование, возникающее в конце переходного периода, Л.И. Божович называла «самоопределением», т.е. осознание себя, с субъективной точки зрения, в качестве члена общества и в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблему своего будущего. Самоопределение отличается от простого прогнозирования своей будущей жизни, от мечтаний, связанных с будущим. Оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, оно опирается на формирующееся мировоззрение юноши и связано с выбором профессии. Но подлинное самоопределение, как отмечала Л.И. Божович, не заканчивается в это время, оно как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последним этапом онтогенетического развития личности ребенка.

В конце переходного периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя – своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Следующее важное новообразование юношеского возраста описано отечественными психологами К. Обуховским и В.Э. Чудновским как *потребность в смысле жизни*. Фокусом всех мировоззренческих проблем становится проблема смысла жизни, причем юношество ищет некую всеобщую, глобальную и универсальную формулировку («приносить пользу», «служить людям» и т.п.). Его интересует не столько вопрос «Кем быть?», сколько «Каким быть?», а также гуманистические ценности (он готов работать в системе социальной защиты), общественная направленность личной жизни (борьба с наркоманией и т.п.), широкая социальная благотворительность, идеал служения. В юности, когда человек впервые сталкивается с проблемой сознательного выбора жизненного пути, эта потребность переживается особенно остро.

В ходе этих поисков юноша ищет формулу, которая разом осветила бы ему и смысл собственного существования, и перспективы развития всего человечества. Задаваясь вопросом о смысле жизни, юноша думает одновременно и о направлении общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности. В настоящее время важно, чтобы было сформировано экономическое мировоззрение, заключающееся в способности разбираться в экономической ситуации, сложившейся в обществе. При отсутствии данного мировоззрения у людей, трудно приспособиться и выжить в обществе.

Также важное значение имеет и развитие этического и эстетического мировоззрения, т.к. в настоящее время встречаются люди, богатые в материальном плане, но имеющие не развитые эстетические, этические, литературные, музыкальные вкусы.

Остро стоит сейчас и проблема формирования научного и религиозного мировоззрения. Необходимо, чтобы эти два вида мировоззрения дополняли друг друга, т.к. они связаны с познанием мира, а оно полно тайн и противоречиво.

Характерная черта ранней юности - *формирование жизненных планов*. Жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, как следствие построения «пирамиды» ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, преходящие

стремления. С другой стороны – это результат конкретизации целей и мотивов.

Чтобы построить жизненный план, в юности человек должен ответить на следующие вопросы:

1. В каких сферах жизни сконцентрировать усилия для достижения успеха?

2. Что именно и в какой период жизни должно быть достигнуто?

3. Какими средствами и в какие конкретные сроки могут быть реализованы поставленные цели?

Самооценка в юности еще не является полностью автономной и отчасти зависит от окружающих людей.

Проанализировав влияние уровня самооценки на уровень оценки сверстников своего пола, И.К. Кузнецова установила, что самооценка девушек не коррелирует значимо ни с оценкой личности сверстницы, являющейся «положительной другой», ни с оценкой личности «отрицательной другой». Девушки оценивают своих сверстниц независимо от уровня самооценки. У юношей выявлена взаимосвязь между самооценкой и оценкой сверстников своего пола как «положительного другого», так и «отрицательного другого». Чем выше юноша оценивает себя, тем доброжелательнее он относится к сверстникам, т.е. чем выше самооценка, тем выше в большинстве случаев оценка сверстников.

4.5. Особенности взаимоотношения со взрослыми

Взаимоотношения со взрослыми – одна из важнейших проблем юношеского возраста, имеющая как социальный, так и психологический аспект

Общение юношей и девушек со взрослыми, с родителями предполагает растущую демократизацию взаимоотношений поколений, решение проблемы автономии выросших детей и авторитета родителей, проблемы взаимопонимания между ними. Отношения со взрослыми сложны, но фактически влияние родителей по многим важным проблемам остается для юношей преобладающим. Отвечая на вопрос массовой анкеты, чье понимание для вас важнее, многие старшеклассники называют взрослых (а не сверстников), мать, отца. Содержание общения со взрослыми включает в себя проблемы поиска смысла жизни, познания самого себя, жизненных планов и путей их реализации, взаимоотношений между людьми, получение информации, связанной с областью интересов старшеклассника и профессиональной принадлежностью взрослого. Среди тем, которые желательны в общении с ними:

- выбор будущей профессии;

- взаимоотношения с окружающими;

- учебные дела;

- вопросы морали;

- о себе и своем прошлом, настоящем и будущем (различные аспекты самоопределения).

Общение со взрослыми протекает неравномерно, стремительная интенсификация общения, обсуждение проблем и вопросов сменяется периодом спада интенсивности общения, пока не накопятся новые беспокоящие проблемы. Юноши и девушки нуждаются в общении с близкими взрослыми, в обращении к их жизненному опыту в решении проблемы самоопределения, но эффективное взаимодействие возможно только в условиях сотрудничества на основе взаимопонимания и взаимоподдержки. Смысл доверительного общения со взрослыми для старшеклассников состоит в возможности найти понимание своих проблем, сочувствие и помощь в их решении. Доверительность в общении как уважение к личности молодого человека, как вера в его потенциальную способность справиться с жизненными трудностями - важнейшая основа для новой гармонии

родительско-детских отношений.

Отсутствие доверительных отношений со взрослым, в том числе с учителем, в этом возрасте - одна из главных причин *тревожности*, которую испытывают старшие школьники. Для них невыносимо вмешательство в личные дела извне, тем более - принуждение, однако за тактичную помощь они будут благодарны.

Известно три типа ситуаций, являющихся источниками *тревожности* в данном возрасте:

- 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями;
- 2) ситуации, актуализирующие представления о себе;
- 3) ситуации общения.

Исследования показывают, что существует зависимость личностной тревожности от возраста: к 10–11-му классу уровень тревожности возрастает. Кроме того, выявлена прямая зависимость между стилем родительского воспитания и уровнем тревожности. Так, наиболее стрессогенными стилями родительского воспитания являются:

- отсутствие позитивного интереса со стороны матери;
- директивность матери при навязывании ребенку чувства вины;
- враждебность отца;
- непоследовательность в воспитании.

Таким образом, при ярко выраженном стремлении к независимости сохраняется глубинная связь с родителями и потребность в психологической поддержке с их стороны.

Наиболее сложными для данного возраста являются:

- ситуации, в которых нужно самому оказать поддержку, а также принять поддержку и сочувствие от других людей;
- ситуации, связанные с умением реагировать на задевающее, провоцирующее поведение и умением отвечать на несправедливую критику.

Отношения со взрослыми, хотя и становятся доверительными, но сохраняют определенную дистанцию. Содержание такого общения лично значимо, но это не интимная информация. Кроме того, в общении со взрослыми им не обязательно достигать глубокого самораскрытия, чувствовать реальную психологическую близость. Те мнения и ценности, которые они получают от взрослых, затем фильтруются, могут отбираться и проверяться в общении со сверстниками - общении «на равных».

4.6. Общение со сверстниками в старшем школьном возрасте

Важное значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками. *Общение со сверстниками имеет* чрезвычайно важное значение для развития личности в этом возрасте еще и по следующим причинам.

Во-первых, общение со сверстниками - это специфический канал информации, по которому приходит соответствующее знание, не поставляемое родителями.

Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений, где совместная деятельность (коммуникация, труд) вырабатывает необходимые навыки социального взаимодействия. Здесь учатся отстаивать свои права, осознавать обязанности, соотносить личные интересы с общественными. Вне общества сверстников, где отношения принципиально строятся «на равных» и статус надо заслужить, человеку не удастся выработать определенных «взрослых» качеств.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта, который дает ощущение благополучия и устойчивости, солидарности и взаимопомощи и потому облегчает процесс адаптации к миру взрослых.

Общение в жизни старших школьников занимает не только огромное место, но и

представляет для них самостоятельную ценность. Расширяется география и социальное пространство: среди ближайших друзей старшеклассников - учащиеся из других школ, студенты, работающие люди.

Появляется феномен, получивший в психологии название «ожидание общения», выражающийся в самом поиске его, в постоянной готовности к контактам. Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой.

Параллельно с расширением сферы общения происходит и углубление, индивидуализация общения. У молодых людей развивается способность устанавливать дружеские отношения, более избирательные, тесные и глубокие. Поиск друга начинается уже в подростковом возрасте, но юношеская дружба интимнее и стабильнее. Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное место среди других привязанностей. Повышается требование к дружбе, усложняются её критерии. Дружба характеризуется верностью, близостью и устойчивостью. Друг впервые осознается как alter ego (другой Я). Ему можно «излить душу», с ним можно поделиться своими переживаниями, секретами и надеяться на совет, взаимопонимание, эмоциональное тепло, искренность. Это первая самостоятельно выбранная глубоко личная привязанность, предваряющая и в какой-то степени предвосхищающая другие привязанности, в частности любовь. Дружба и приятельство различаются самими молодыми людьми, число друзей обычно невелико. Юношеская дружба полифункциональна и многообразна: от простого совместного времяпрепровождения до глубочайшей исповедальности и самораскрытия. Юность считается привилегированным возрастом дружбы, но сами старшеклассники считают настоящую дружбу редкой. Как выяснилось при опросе, только 33 % мальчиков из выпускных классов находят, что «настоящая дружба среди сверстников встречается часто».

Однако юношеская дружба имеет свои сложности: свойственные возрасту требовательность и критичность по отношению к другому, бескомпромиссность, повышенная эгоцентричность порождают болезненные трудности и напряженность во взаимоотношениях со значимыми и близкими сверстниками. В ранней юности сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется потребность в уединении. Формируется феномен неприкосновенности своего личного пространства, выражаемого в стремлении «уединиться, помечтать, побродить по городу, а потом вернуться к друзьям».

Коммуникативное уединение представляет собой общение с неким идеальным партнером, со своим Я, с представляемыми лицами. В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни. Они делают это в играх-грезам и в мечтах, по преимуществу рефлексивных и социальных. Первая любовь также в определенной мере следствие стремления молодого человека к эмоциональному контакту, душевной близости, к пониманию. Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба. После наигранных, как правило, увлечений в подростковом возрасте (хотя и тогда могут быть очень серьезные исключения), может появиться первая настоящая влюбленность.

Старшеклассники так же, как и подростки, бывают склонны подражать друг другу и самоутверждаться в глазах сверстников с помощью действительных или мнимых «побед». Не только в средних, но и в старших классах легкие влюбленности напоминают эпидемии: как только появляется одна пара, тут же влюбляются все остальные. Причем многие увлекаются одновременно одной и той же наиболее популярной в классе девочкой (или мальчиком). Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви, возникающая в этот период, скажется в будущей взрослой жизни. Эти наиболее глубокие отношения определяют важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

Во всех своих проявлениях первая любовь – это также важное испытание в юности, во многом влияющее на развитие личности юноши.

4.7. Специфика учебной деятельности старшеклассника

У старшеклассников, по сравнению с подростками, интерес к учению повышается. Это связано с тем, что складывается новая мотивационная структура учения. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. Высокое место в мотивационной структуре занимают такие широкие социальные мотивы, как стремление стать полноценным членом общества, приносить пользу людям. Сохраняют свою силу и мотивы, лежащие в самой деятельности, интерес к содержанию и процессу учения. Наряду с интересом к фактам, что характерно и для подросткового возраста, у старшего школьника проявляется интерес к теоретическим проблемам, методам научного исследования, самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных, в том числе в настоящее время и коммерческих задач. Такая познавательная мотивация может распространяться на все предметы, на цикл каких-либо предметов или на отдельный предмет. Избирательность познавательных интересов старшеклассников очень часто связана с жизненными планами, профессиональными намерениями, которые, в свою очередь, способствуют формированию учебных интересов, изменяют отношение к учебной деятельности. Итак, для мотивационной сферы старшеклассника характерно сочетание и взаимопроникновение широких социальных и познавательных мотивов, заключенных в самом учебном процессе. В старшем школьном возрасте на первый план выдвигается произвольная мотивация, т.е. все чаще ученик руководствуется сознательно поставленной целью, своими намерениями. Старшеклассники лучше осознают свое отношение к учению, причины, побуждающие их учиться. В связи с высоким уровнем самокритичности они, анализируя условия, мешающие учиться, указывают на проявление у них таких отрицательных черт характера, как безволие, неусидчивость, неумение организовать свое время и самоконтроль, настроение. Отношение к школе в целом характеризуется большей сознательностью и одновременным «вырастанием» из школы. Учеба, приобретение знаний, становится прежде всего средством подготовки к будущей деятельности.

Качественное своеобразие познавательной деятельности старшеклассников заключается в следующем. Если подросток хочет знать, что собой представляет то или иное явление, то старшие школьники стремятся разобраться в разных точках зрения на этот вопрос и составить собственное мнение. Они всегда хотят установить истину. Им становится скучно, если нет интересных задач «для ума». Дать старшекласснику такие задачи – вот вопрос, который должен волновать учителя.

Если подростка больше интересуют конкретные сведения, то старших школьников привлекает сам ход анализа, способы доказательства не меньше, чем конкретные сведения. Многим из них нравится, когда преподаватель заставляет их выбирать между различными точками зрения, требует обоснования тех или иных утверждений; они с готовностью, даже с радостью, вступают в спор и упорно защищают свою позицию.

В дискуссиях старших школьников с легкостью возникают далекие сопоставления, смелые обобщения, рождаются оригинальные идеи. Возможно, это объясняется отсутствием готовых штампов, новизной такого рода умственной работы. Наиболее часто излюбленное содержание споров и задушевных бесед старшеклассников – это этические, нравственные проблемы. Они не просто влюбляются или дружат, но и обязательно хотят знать: «Что такое дружба?», «Что такое любовь?».

Дискуссия – не только средство познания, но и средство самовыражения, условие

формирования убеждений. Самостоятельность мысли, взглядов формируется в процессе аргументации своей точки зрения. Дискуссия не исключает роли хорошего объяснения учителя – объяснение, которое заставляет думать. Из характеристики познавательной деятельности старших школьников видно, что они готовы к тому, чтобы проникать в сущность явлений, раскрывать причины, делать выводы. Это – проявление исследовательского отношения к предмету. Процесс их обучения должен все время рассматриваться с точки зрения того, насколько он готов к самообразованию. Если в младших классах стояла задача «учить учиться», то в подростковом возрасте начинается обучение «технике» самообразования, а в старших классах установка на то, чтобы «учить учиться самостоятельно», формировать рациональные приемы работы с учебным материалом (конспектирование, пользование справочными материалами, работа с книгой, написание реферата, тезисов). Очень важно учить старшеклассников планировать свою работу, выбирать индивидуальный оптимальный режим дня, рационально использовать свое время, с учетом общей установки на коммерциализацию жизни и деятельности.

4.8. К психологу с вопросом

Что нужно знать родителям о специфике школьного обучения в старших классах?

Самое главное – это формирование самостоятельности в обучении. Для успешного обучения в старших классах школьнику необходимо владеть навыками самостоятельного овладения знаниями – это и подготовка рефератов и докладов, и работа с литературой, и самостоятельный анализ прочитанного и т.д. К сожалению, педагоги не всегда уделяют внимание тому, как научить школьника этому, чаще они требуют готовый результат: «подготовить доклад», «проанализировать взгляды...». Профессиональный опыт показывает, что многие старшеклассники испытывают трудности при простом пересказе прочитанного, что уж говорить о более сложных учебных умениях и навыках! В этом случае именно родители должны подсказать своему ребенку, как выделить ключевые понятия и главную мысль текста, как пользоваться словарем и энциклопедией, как логически выстраивать части текста, взятые из разных источников. А это значит, что над первым докладом, первым рефератом необходимо поработать вместе (не путать с «вместо»!), ведь только так вы сможете поделиться своим опытом работы с текстом. При этом чаще задавайте ребенку вопросы: «Что означает это понятие? Давай посмотрим в словаре, уточним», «Согласен ли ты с позицией автора? Почему? Приведи аргументы. А у кого из авторов точка зрения, сходная с твоей?», «Как ты думаешь, есть ли исключения из приведенной закономерности?» Такие вопросы не только помогают школьнику лучше изучить материал, понять его, но и сформировать собственную обоснованную позицию по изучаемому вопросу. Если старшеклассник освоит эти навыки, ему уже будет просто неинтересно скачивать из Интернета стереотипные рефераты – ему обязательно захочется и высказать свое мнение, и расширить круг цитируемых авторов, и просто по-настоящему разобраться в задании!

Нужна ли старшеклассникам помощь родителей при профессиональном самоопределении?

Главная задача обучения в старших классах – это помощь в профессиональном самоопределении. В настоящее время школы предлагают достаточно широкий спектр профильного образования – это и правовой, и естественно-научный, и лингвистический акценты в школьной программе. В старших классах, когда в основном начинается углу-

бленное и факультативное изучение тех или иных предметов, мало кто из школьников четко знает, кем он хочет стать, в какой профессиональной сфере он будет трудиться, поэтому выбор профиля нередко за подростка осуществляют родители. Спросите ребенка, что ему интересно, какие науки он хотел бы изучать. И не стоит в ужасе отмахиваться от его «безумных» идей стать врачом или переводчиком, потому что первые мало зарабатывают, а вторые, в основном, безработные. Дайте возможность подростку попробовать себя в различных сферах – чем больше у него будет опыта, тем более обоснованным будет его дальнейший выбор. Ведь не секрет, что поверхностное представление о профессии часто не совпадает с ее реальным содержанием. Например, работа следователя – это не романтические погони, хитроумные засады и прочие атрибуты детективного романа, а знание законов (которые необходимо выучить!), написание протоколов и отчетов, следствие о пьяных драках и кражах стиранного белья во дворе. И уж лучше понять, что это не «твое» в школе, чем институте. Поэтому помогите ребенку больше узнать о выбранной им профессии: какие школьные предметы с ней связаны, какие вступительные экзамены надо будет сдавать, в каких отраслях необходимы специалисты данного профиля, какие существуют возможности карьерного роста и т.д. Иногда даже такая предварительная информация уже разочаровывает подростка, и он начинает размышлять более реалистично.

Помните, что и старшеклассник нуждается в вашей помощи и совете, в понимании и поддержке. Успехов!

Что нужно знать о физическом развитии старшеклассника?

Сегодня в ранней юности, именно к нему относятся старшеклассники, как правило, завершается физическое развитие человека. Так было не всегда. Еще в конце XIX в. люди росли до 22-25 лет. Наш век стал свидетелем явления резкого убыстрения физического развития людей, которое немецкий ученый Е. Кох назвал акселерацией. Что означает акселерация?

Сейчас рост заканчивается у мужчин к 18-19 годам, у женщин к 16-17. При этом более раннее окончание роста не приводит к тому, что люди стали меньше. Наоборот, в Москве, например, рост 13-15-летних мальчиков на 12-14 см больше, чем у их сверстников в 20-е годы.

В ранней юности увеличивается вес (особенно у юношей), очень быстро растет мускульная сила. Большинство юношей и девушек уже достигают половой зрелости. В этом возрасте идет большая внутренняя работа по завершению созревания различных систем организма, по устранению диспропорций в их развитии, вызванных неравномерностью их созревания, что приводит к серьезным перегрузкам организма в целом и особенно нервной системы. Поэтому, наряду с бьющей через край энергией у юношей и девушек, можно встретиться с сильно выраженной ленью. Это не та лень, которая стала чертой характера (хотя, конечно, встречается и она), а, так сказать, органическая лень. Идет столь интенсивный физический рост, что организм стремится экономить силы на всем остальном, и в результате юноши и девушки порой могут очень много спать, им просто физически трудно что-либо делать.

Среди старшеклассников (как и среди людей всех возрастов) различаются три главные соматотипа (тип строения тела) - эндоморфный (рыхлый, с избытком жира), мезоморфный (стройный, мускулистый) и эктоморфный (худой, костлявый). Очень важно учитывать принадлежность юноши к тому или иному из них, поскольку ценность их в глазах ребят неодинакова (предпочитают сверстников мезоморфного типа) и соответственно их влияние на становление личности тоже различно (ребята эндоморфного типа, например, нередко не пользуются симпатией сверстников, что затрудняет их вхождение в коллек-

тив, накладывает отпечаток на самооценку и т. д.).

В целом же физическое развитие современных старшеклассников значительно выше, чем предыдущих поколений. Поэтому сегодня мы видим на улицах, в кино, в школах так много крупных, рослых молодых людей, которые совершенно не похожи на детей и подростков в традиционном понимании. Улучшение питания, условий жизни привело к тому, что наши юноши и девушки выглядят значительно эффектнее, чем выглядели их родители, когда им было 15-17 лет. Создается впечатление (и скорее всего оно отражает действительное положение вещей), что среди современных старшеклассников значительно больше физически привлекательных и красивых ребят, чем в предыдущих поколениях.

Что такое обособление? Насколько оно необходимо старшеклассникам?

К старшеклассникам в наибольшей степени можно отнести слова Паскаля: «Чем бы ни обладал человек на земле, прекрасным здоровьем и любыми благами жизни, он все-таки недоволен, если не пользуется почетом у людей. Он настолько уважает разум человека, что, имея все возможные преимущества, он чувствует себя неудовлетворенным, если не занимает выгодного места в умах людей. Вот какое место влечет его больше всего на свете, и ничто не может отклонить его от этой цели».

Потребность в обособлении, которая отчетливо проявляется в раннем юношеском возрасте, находит свое конкретное выражение как в общении, так и в уединении. Обособление в общении имеет основное значение. Общаясь с людьми, юноши и девушки ощущают потребность в нахождении своей позиции в их среде, своего Я. Но осмысление этой потребности и путей ее реализации, очевидно, возможно при наличии потребности в уединении.

Говоря об обособлении личности в ранней юности, надо иметь в виду несколько его уровней: первый - обособление старшеклассников в составе всей своей возрастной группы; второй - в составе довольно широких общностей - коллективов сверстников; третий - обособление в рамках групп сверстников, приятельских и дружеских, и, наконец, четвертый - обособление личности внутри коллективов и групп.

Обособление старшеклассников имеет характер весьма специфический и ограниченный. Это потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, эмоциональная автономия или потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей, моральная и ценностная автономия или потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых.

Какие важнейшие социальные потребности присущи юношам?

Одним из пиков развития у человека потребности в общении является ранняя юность. Чем же объясняется высокой уровень развития потребности в общении именно в ранней юности? Можно назвать несколько причин. Наиболее явная - постоянное физическое и умственное развитие школьника и в связи с этим расширение его интересов, рост интереса к миру. Важным обстоятельством является и потребность в деятельности: она во многом и находит свое удовлетворение в общении. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой - в признании, защищенности, в интимной реакции. Это определяет рост потребности в общении с людьми, потребности быть принятым ими и чувствовать уверенность в их признании.

Это необходимо для решения тех проблем, которые свойственны юношескому возрасту и решить которые можно лишь в общении с окружающими. Многочисленные

исследования неоспоримо свидетельствуют о том, что эффективное решение проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения невозможно вне общения с окружающими людьми, без их помощи.

Проблемы столь важны и столь интимны, что для решения их, для «изживания» юности необходимо найти человека, который понял бы ее проблемы. С возрастом (от 14 лет к 17 годам) потребность в понимании заметно усиливается, причем у девушек она выражена сильнее, чем у юношей. Главным образом понимание должно иметь характер сугубо эмоционального сочувствия, сопереживания. Естественно, что таким человеком в первую очередь мыслится сверстник, которого обуревают те же проблемы и те же переживания. Юноши и девушки находятся в постоянном ожидании общения. Это душевное состояние заставляет их активно искать общения с окружающими. Каждый новый человек привлекает к себе внимание как возможный партнер для общения. Общение в юности отличается особой доверительностью, интенсивностью, исповедностью, что накладывает отпечаток интимности и страстности на отношения, связывающие старшеклассников с близкими им людьми. В силу этого в ранней юности так остро переживаются неудачи в общении.

Почему юноши склонны к уединению?

В ранней юности наличие потребности в уединении - норма. Отсутствие этой потребности свидетельствует о том, что личность развивается недостаточно интенсивно для своего возраста. С другой стороны, резкое преобладание потребности в уединении – признак иногда тревожный.

Потребность в уединении можно рассматривать как отражение определенной стадии развития личности, а реализацию этой потребности - как одно из условий развития личности в этом возрасте.

В ранней юности необычайно многообразны творческие потенции личности. Уединение дает возможность реализовать многие из них: музыкальные, художественные, литературные, отчасти технические. Известно, что огромное число юношей пробует себя в поэтическом творчестве, глубоко лирическом по своему настроению. «В это время бывает поэтом каждый. Сейчас творит самый практичный делец в будущем»,- писал известный психолог А.А. Смирнов.

Уединение в ранней юности имеет коренное отличие от уединения взрослых. Взрослые, оставаясь наедине с собой, как бы сбрасывают груз тех ролей, которые они играют в жизни, и, так им, по крайней мере, кажется, становятся самими собой. Юноши, наоборот, лишь в уединении и могут проигрывать те многочисленные роли, которые недоступны им в реальной жизни, представлять себя в тех образах, которые им наиболее импонируют.

Почему юношескому возрасту свойственны грезы и мечты?

Юношеская мечта - важнейший механизм формирования ценностных ориентаций личности. Она создает многочисленные ситуации, в которых человек вырабатывает свое отношение к самым различным жизненным фактам и явлениям. Лишь на этой основе происходит дифференциация внешних объектов, т. е. возникает призвание к определенному виду труда, любовь к конкретной девушке (а не к образу женственности вообще), складывается определенный стиль жизни и поведения.

В играх-грезах юноши и девушки проигрывают роли и ситуации, созданные ими в воображении, не имеющие реального прототипа, невозможные в жизни. Игры-грезы

- попытка компенсировать невосполнимый дефицит реальной жизни. Сюда относятся и фантазии, в которых действуют сами юноши и девушки и реальные люди из их окружения, а также выдуманные ими, но вполне реалистичные персонажи. Этих воображаемых ситуаций никогда не было, а их реальные действующие лица даже не подозревают о тех приключениях, в которых они участвуют по воле авторов. Тем не менее, подобные фантазии порой излагаются юношами и девушками своим сверстникам, чаще всего для поднятия собственного престижа в их глазах.

В мечте юноши и девушки проигрывают роли и ситуации, существующие или возможные в жизни, но недоступные им вообще или в данное время по каким-либо объективным или субъективным причинам. Мечта - это компенсация реально восполнимого дефицита, который не может быть восполнен сейчас, в актуальной для юноши и девушки действительности.

Мечта в уединении - возможность совсем другой жизни, организованной по другим законам, чем обычная жизнь. Жизнь, увиденная в мечте, отстраняет (от слова «странный») обычную жизнь, заставляет понять и оценить ее по-новому (в свете увиденной иной возможности). И юноша в мечте становится другим человеком, раскрывает в себе новые возможности (и лучшие и худшие), испытывается и проверяется мечтой.

Как развивается самосознание у старшеклассников?

Самосознание - сложная психологическая структура, включающая в себя, во-первых, сознание своей тождественности (его первые зачатки появляются у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызванные внешними предметами, и ощущения, вызванные собственным телом), во-вторых, сознание собственного Я как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок.

Самосознание проходит совершенно особый этап развития в ранней юности. Интерес к себе в ранней юности огромен, ибо проблема становления самосознания - одна из центральных в юношеском возрасте. Познавая себя, старшеклассники формируют образ своего Я. В первую очередь, это происходит через отнесение себя к определенным группам людей: возрастной, половой, по роду занятий и т. д.

В юности образ Я еще не устоялся, восприятие себя юношами и девушками может быть крайне неустойчивым, ситуативным, противоречивым. Образ «Я» - не просто отражение каких-то объективно данных и не зависящих от степени своей осознанности свойств, а социальная установка, отношение личности к самой себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный - знание себя, представление о своих качествах и свойствах; эмоциональный - оценка этих качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение и тому подобные чувства и поведенческий - т. е. практическое отношение к себе, производное от первых двух компонентов.

У старшеклассника формирование образа Я происходит в процессе деятельности и общения со всеми людьми, которые его окружают. Таким образом, старшеклассник получает определенную информацию о самом себе как субъекте деятельности и общения (она складывается из результатов его действий, из реального и предполагаемого им отношения к нему других людей). На основе этой информации у юноши или девушки формируется определенный образ самого себя. Попадая в самые различные ситуации общения с представителями среды, пользуясь нормами и характеристиками, воспринятыми от социального окружения, юноши и девушки познают те или иные стороны своей личности. Наиболее важно общение со значимыми лицами, в котором юноши и девушки нередко получают о себе информацию в оценочных терминах. Поэтому столь необходимо в этом

возрасте иметь друзей-сверстников и доверительное общение с взрослыми.

На основании представления о себе старшеклассник конструирует собственную линию поведения и строит отношения с окружающими. Ограниченность или недостаточность деятельности и общения могут привести к тому, что молодой человек оказывается лишенным более или менее определенного представления о себе или это представление резко расходится с его реальным образом.

Что влияет на формирование самоуважения старшеклассников?

На самоуважение старшеклассников влияют практически все сферы отношений. Так, юноши, имеющие младших братьев или сестер, выше остальных сверстников оценивают себя по таким качествам, как смелость, доброта, ум, самостоятельность и ожидают высоких оценок по этим качествам от окружающих. То есть общение с младшими, позволяя юноше проявить свои положительные качества и почувствовать себя взрослым и значительным, благотворно влияет на его самоуважение.

Существенную роль играет и успешность в общении с лицами противоположного пола.

Особое влияние на самоуважение юношей и девушек оказывают отношения с родителями: проявляют ли родители серьезный, уважительный интерес ко всем сферам их жизни, склонностям, увлечениям, проблемам, считаются ли с мнением юношей и девушек вообще и по различным вопросам жизни семьи - в частности. Старшеклассникам необходимо, чтобы их проблемы и эмоции воспринимались и оценивались родителями по той мере важности, которую они имеют для самих юношей и девушек, а отнюдь не по мере их актуальности в реальной жизни с точки зрения родителей. Понимание, уважение родителей - предпосылка того, что у старшеклассников появляется чувство уверенности в себе, в своих силах, которое существенно влияет на их самоуважение.

Высокое самоуважение крайне важно для всего процесса развития личности, особенно в ранней юности. Старшеклассник с низким самоуважением рискует оказаться в ситуации, когда ни воспитание, ни самовоспитание практически невозможны, так как не находят поддержки внутренних сил личности («чего уж там, я такой!..»).

Конфликт поколений: взрослые – юноши?

Б. Шоу как-то сказал: «Ночь несет в себе покой для старых и надежду для юных». Всегда было, есть и будет, что жизнь начинает манить юных лишь с наступлением темноты, - это возрастное. И бороться с этим бесполезно, надо думать, как это цивилизовать. И меньше всего надо думать, что громкий смех, пение и прочее - проявление злости, черствости, неуважения младших к старшим. Скорее это проявление рвущихся наружу молодых эмоций. Еще И. Кант заметил: «У молодых людей - много чувства, но мало вкуса».

Так, взрослые, видят недостатки во времяпрепровождении молодого человека. Он же их не видит: ведь чувство вины возникает только тогда, когда поступок воспринимается самим человеком как отклоняющийся от стандарта. А так называемое ничегонеделание в компании - стандарт: не случайно до 40 % юношей не могут ответить на вопрос, какая деятельность объединяет их с друзьями. Это вполне естественно: в ранней юности дружба, приятельство отличаются, по сравнению с другими возрастами, наибольшей разговорностью, ибо молодым людям, интенсивно осознающим мир и себя в нем, необходимо столько обсудить, оспорить, обменяться столькими мнениями и точками зрения.

Другое дело, что, слушая со стороны разговоры старшеклассников, взрослые нередко многое в них просто не понимают, ибо речь молодежи изобилует жаргонными сло-

вами и выражениями. Эта особенность речи юношей и девушек определяется во многом тем, что они, как бы заново открывая мир и себя в нем, стремятся обозначить свои уникальные открытия по-своему, не так, как это принято. Отсюда украшение речи специфической лексикой, своеобразной грамматикой и синтаксисом, даже особой интонацией.

Какое значение имеет коллектив для старшеклассника?

Коллектив для старшеклассника - главное воспитательное влияние и основная ячейка его жизнедеятельности. Старшеклассник не может полноценно развиваться вне коллектива сверстников. Но это не значит, что любой коллектив для любого старшеклассника всегда благо. В ряде случаев коллектив оказывается намного выше отдельного своего члена по уровню развития, интересам и социальной активности. Но в ряде случаев тот или иной член коллектива может опережать коллектив в социальном развитии.

Встречаются ситуации, когда проблема коллектива и личности обостряется, хотя ни коллектив, ни личность в этом не повинны. Старшеклассник по разным причинам может не вписываться в конкретный коллектив, в который он входит: у юноши или девушки паспортный возраст может быть такой же, как и у других членов коллектива, но психологически он старше или младше; у старшеклассника могут быть иные интересы (социально ценные), чем у остальных членов коллектива; юноша или девушка могут не найти в коллективе условий для своего творческого роста и т. д.

Пришло время любить

Хотят ли того родители старшеклассников или нет, но подростковый секс был, есть и будет. Взрослым придется принять это утверждение как факт, перестать сокрушаться и постараться разъяснить повзрослевшим юношам и девушкам, как сделать близость безопасной. Даже Ромео и Джульетта не сумели ограничиться целомудренными разговорами о любви, что уж говорить о современных подростках. Согласно статистике, средний возраст начала половой жизни у россиян – 16,2 лет. Причем если раньше в этом вопросе лидировали мальчики, то сегодня девочки их практически догнали.

Наверняка лукавят те родители, которые утверждают, что они совсем не против раннего старта сексуальной жизни своих детей. Ведь не секрет, что скоропалительное вступление во «взрослые» отношения грозит юношам кучей опасностей. И дело не только в возможной беременности и половых инфекциях. По мнению сексологов, преждевременно полученный сексуальный опыт нередко приводит к возникновению у молодых людей в дальнейшем проблем как психологического, так и сексуального свойства. Ведь, по крайней мере, до 16–17 лет они еще не созрели ни физиологически, ни психологически. Поэтому-то большинство взрослых хотят, чтобы интимная жизнь у их отпрысков началась в более сознательном возрасте. Однако, к сожалению, по этому вопросу дети обычно за родительским согласием не обращаются. Обеспокоенные мамы и папы порой пытаются воздействовать на своих чад угрозами, что, как все мы помним по тому же Шекспиру, к желаемому результату все равно не приводит. Запретами в столь тонкой сфере, как человеческие чувства, ничего не добиться – и уж взрослые люди, обладающие немалым опытом, должны бы это знать.

Другой вариант – закрывать на проблему глаза, делая вид, будто ничего не происходит. Однако вряд ли правы те мамы и папы, которые всеми силами избегают говорить об этом со своими детьми и, как огня, боятся употреблять такие слова, как «презерватив» и «контрацептив». Столь ханжеская позиция больше подходит не ответственному родителю, а спрятавшему от опасности голову в песок страусу. Все же, думается, выход тут один

– стараться сохранить доверие своего ребенка. И, конечно, попытаться уберечь его от тех драм, которыми может грозить скороспелое приобщение к взрослой жизни.

Почему девушки-старшеклассницы плачут от фильмов о любви?

Именно для такой реакции фильмы и создаются: это называется «катарсис» - слово придумали древние греки. В переводе – «очищение через страдание» (слезы, переживания). Значит, актеры играют хорошо, пробуждая наши чувства и играя на струнах души. Кроме того, чувственно-сексуальное развитие в юношеском возрасте находится на романтической фазе, когда мыслится и мечтается о красивых романтических отношениях, вечной, а главное, бескорыстной и чистой любви. Если актеры играют хорошо, у зрителя срабатывает эмпатия - способность человека сочувствовать, сопереживать, вступать в эмоциональный резонанс, понимать, что чувствует другой человек. Это чувство обострено у девушек - именно оно потом может помочь в отношениях с людьми, воспитании детей, работе в «помогающих» профессиях: врача, педагога, психолога; также велико значение эмпатии для воспитания детей, оказания психологической поддержки родным и близким. Умение сочувствовать - большая редкость на сегодня. Не стоит его стесняться или бояться: чувства - это нормально.

Неразделенная любовь. Надо ли ее бояться?

«Далеко в море вода синяя-синяя, как лепестки самых красивых васильков и прозрачная-прозрачная, как самое чистое стекло. Там на дне живет подводный народ». Так начинается романтическая сказка Г.Х. Андерсена «Русалочка».

Сюжет этой сказки таков. У морского царя было шесть принцесс- дочерей. Все «прехорошенькие». Когда им исполнялось 15 лет, им можно было подниматься с подводного мира в мир земной. И каждая из них по очереди возвращалась с земли и передавала восхитительные рассказы об увиденном. Только русалочке, самой младшей, приходилось ждать больше всех. Но, настал и ее черед. Она выплыла на поверхность моря и залюбовалась увиденным. Но кроме заката и облаков, которые еще отсвечивали розовым и золотым и ясных звезд, показавшихся на еще бледно-красном небе, Русалочка увидела огни корабля, фейерверки, услышала звуки музыки и веселья. Она подплыла к окну каюты и увидела молодого принца с большими черными глазами. Оказывается, на корабле праздновали его день рождения. Казалось, ему едва было лет шестнадцать. Русалочка долго любовалась и принцем, и весельем на корабле. Но поздно ночью все закончилось. Стихла музыка, погасли огни. Настала тишина, и русалочка, покачиваясь на волнах, заглядывала в каюту, где находился молодой принц. Ночью разыгралась буря. Корабль разбило в щепки. Полуживой принц утонул, захлебываясь волнами. И он, конечно же, бы умер, если бы ни пришла на помощь Русалочка. Она его спасла, вытащила на берег. На берегу принц пришел в себя и увидел юную девушку, возвращавшуюся из церкви. И подумал, что именно она его спасла. Русалочка спряталась, боясь показываться людям. Русалочка влюбилась. И все ее мысли были заняты принцем. И постепенно, наблюдая за принцем и за миром людей, русалочке захотелось покинуть мир морской и променять его на мир людей. Для этого она обратилась к ведьме. Ведьма согласилась ей помочь: поменять рыбий хвост на «две человеческие подпорки». Но условия, которое поставила ведьма, было жестоким - ступать ногами по земле будет нестерпимо больно. И еще: если принц не полюбит девушку-русалку так, что забудет ради нее и отца, и мать, она превратится в пену морскую, и платой за сделку будет являться голос русалки. Русалочка, выпив зелье колдуньи, превратилась в прекрасную девушку. Но принц ее не любил. Он испытывал

к ней всего лишь дружеские чувства. Он любил ее, как милое дитя, но сделать ее своей женой и в голову ему не приходило. Говорить русалочка не могла, ведь голос отдала за возможность быть рядом с принцем. Но принц женился на той девушке, о которой думал, что она спасла его жизнь. С первыми лучами восходящего солнца русалочка должна была погибнуть. Она бросилась в море, и почувствовала, как тело ее расплывается пеной. «Над морем поднялось солнце. Русалочка не чувствовала смерти. Она видела яркое солнце и какие-то прозрачные чудесные создания, сотнями реявшие над ней. Она видела сквозь них белые паруса корабля и красные облака в небе. Голос их звучал, как музыка, но такая возвышенная, что человеческое ухо не расслышало бы ее, так же, как человеческие глаза не видели и их самих. Русалочка заметила, что она стала одной из них. «К кому я иду? – «К дочерям воздуха! - мы летаем повсюду и стараемся приносить радость. В жарких странах, где люди гибнут от зноя, мы навеваем прохладу, мы распространяем в воздухе благоухание цветов и несем людям исцеление и отраду...Летим с нами в заоблачный мир! Там обретешь любовь и счастье, каких не нашла на земле».

Вот она - неразделенная любовь. Она принесла чистой душе русалочки перерождение, совершенствование. Через нестерпимую боль (ступала ногами по земле, и каждый шаг приносил острую, колющую боль), через потерю своей индивидуальности (отдала прекрасный голос ведьме за любовь, за возможность быть рядом с любимым, но не за возможность слиться с ним, этого не получилось, принц не захотел), через каждодневное страдание (быть с любимым рядом, но быть в статусе друга, симпатяшки-куколки, и не более того), через потерю любимого(принц избрал принцессу, а не немую, молчаливую скромняшку), пережив ошибку принца... Русалочка даже отказалась вернуть себе прежний мир моря, отказалась убить его тем ножом, который принесли сестры. Через преодоление себя, через самопожертвование, через собственное уничтожение, ведь русалочка приготовилась стать морской пеной на рассвете. Через полное самоотречение, но, оставаясь верной любви к принцу, прощая его, желая ему счастья с другой принцессой, увидев, что они вместе счастливы, русалочка превращается в ангела. И возносится к розовым облакам, плавающим в небе, на прощание, целуя свою соперницу, выражая этим прощение всяческих обид и пожелание счастливой семейной жизни.

Вот она такая - неразделенная любовь. Она всегда - приглашение к совершенствованию себя, она всегда - приглашение к духовному росту, она всегда - возможность задуматься над собой, она всегда - шанс вознестись над суетой, она всегда - шанс переродиться, стать крепче, расширить сознание. Она всегда - шанс найти опору в духовном мире, шанс переродиться, шанс обрести новую, счастливую жизнь.

Какую художественную литературу можно предложить старшеклассникам?

1. Алексиевич С. «У войны не женское лицо».
2. Алексиевич С. «Цинковые мальчики».
3. Анхель де Куатье «Записки сумасшедшего».
4. Анхель де Куатье «Иди и смотри».
5. Анхель де Куатье «Маленькая принцесса».
6. Анхель де Куатье «Схимник».
7. Бах Р. «Иллюзии».
8. Бах Р. «Чайка по имени Джонатан Ливенгстон».
9. Белянин В. «Тайный сыск царя Гороха».
10. Богомолов В.О. «Момент истины».
11. Быков В. «Карьер».
12. Быков В. «Пастух и пастушка».

13. Владимов Г. «Генерал и его армия».
14. Гинзбург Е. «Крутой маршрут».
15. Довлатов С. «Записные книжки».
16. Довлатов С. «Чемодан».
17. Домбровский Ю. «Ручка, ножка, огуречик».
18. Домбровский Ю. «Факультет ненужных вещей».
19. Жигулин А. «Черные камни».
20. Ильф И., Петров Е. «Золотой теленок».
21. Ильф И., Петров Е. «12 стульев».
22. Кондратьев В. «Искупить вину».
23. Коэльо П. «11 минут».
24. Минаев С. «Духлесс».
25. Некрасов В. «В окопах Сталинграда».
26. Оруэлл Д. «1984».
27. Оруэлл Д. «Ферма животных».
28. Пелевин В. «S.N.U.F.F.».
29. Пелевин В. «Вервольф».
30. Распутин В. «Живи и помни».
31. Рубина Д. «Синдром Петрушки».
32. Рыбаков А. «Дети Арбата».
33. Санаев П. «Похороните меня за плинтусом».
34. Санаев П. «Хроники раздолбая».
35. Цвейг С. «Новеллы».
36. Шефнер В. «Лачуга должника».
37. Шефнер В. «Сказки для умных».

Маленькие хитрости в общении старшеклассников с родителями

- Проявляй участие к своим родителям. Они устают на работе, дома. Порадуй их чем-нибудь. Это помогает наладить контакт.

- Постарайся объясняться с родителями человеческим языком - это даст лучший результат, нежели крики и хлопанье дверьми.

- Попроси родителей рассказать о своей юности, о конфликтах с родителями. Это приведет к более глубокому пониманию между вами.

- Помни, что иногда у родителей бывает просто плохое настроение. Постарайся не устраивать в это время дома шумных вечеринок.

- Если родители ведут себя с тобой, как с маленьким ребенком, напомни вежливо им, что ты уже повзрослел и хотел бы вместе с ними решать проблемы, связанные с твоей жизнью.

Дай понять родителям, что ты нуждаешься в их совете и помощи. Это поможет установить дома благоприятную обстановку.

- Разговаривай со своими родителями, сообщай им новости твоей жизни.

- Старайся не обманывать родителей. Тайное все равно становится явным.

- Помни, что родители тоже могут совершать ошибки. Будь снисходителен.

- Родительский запрет чаще всего оказывается правильным решением. Задумайся, что бы произошло, если бы тебе было позволено все!

- Если произошла ссора, и ты чувствуешь себя виноватым, найди в себе силы подойти первым. Уважение ты не потеряешь, поверь.

- Установи с родителями границы личной территории, но не раздражаясь, не тре-

буя. Просто попроси их об этом.

- Работа по дому служит отличной подготовкой к самостоятельной жизни. Отнесись к ней с пониманием.

- Возвращение домой к определенному времени - это способ оградить тебя от неприятностей, то есть мера безопасности. Если задерживаешься, обязательно позвони, они же волнуются! Побереги их для себя.

- О наказаниях. Родители могут прекратить поощрения, отлучить тебя от друзей. И все это может произойти, как ты считаешь, из-за пустяка. Родителей же этот “пустяк” может вывести из себя. Подумай, может быть, родители видят опасность, которую ты либо не осознаешь, либо приуменьшаешь.

- Требуй, чтобы родители объясняли мотивы своего поведения по отношению к тебе и твоим друзьям. Может быть, тебе станет понятно, почему они поступают так или иначе.

- Если ты зол на кого-либо из друзей, учителей, раздражен на грязь, слякоть, а также на «двойку», поставленную «ни за что», не срывай зло на родителях. Это не благо-разумно и приводит к печальным последствиям.

- Если родители решили развестись, конечно, – это особый случай. Стоит понимать, что отец и мать – самостоятельные люди, они должны все решить сами. Тем более люди со временем меняются, поэтому нельзя винить родителей за то, что они утратили любовь друг к другу. И главное - запомни: родители разводятся не из-за тебя! Ты в этом не виноват!

Какую выберет профессию Ваш ребенок?

Беспокоиться о будущем своего ребенка - это естественно, но наша тревога может быть заразительной. Чтобы сделать точный выбор на пороге школы, ему требуются поддержка и доверие родителей. Через два месяца Ваш ребенок покинет школу и все еще не уверен, куда лучше поступать. Он боится ошибиться, оказаться хуже других и разочаровать родителей. И родители, в свою очередь, боятся «проиграть», ведь многими из них поступление ребенка в ВУЗ воспринимается как экзамен, как проверка их, родительской, состоятельности.

Очень важно, чтобы взрослые сейчас не нагнетали обстановку, делая из ЕГЭ «вопрос жизни и смерти», а предлагали варианты, альтернативы. Поддерживали, показывали, что не разлюбят его и не разочаруются, даже если он никуда не поступит или выберет «не то». Сильный стресс снижает способность мыслить, а когда серьезное решение принимается в состоянии паники - обычно это не лучший выбор. Помогите ему осознать, чего он хочет. Не «куда поступить», а «чем заниматься». Предложите встретиться с Вашими друзьями, имеющими разные профессии. Вместе соберите достоверную информацию о будущей специальности. Подскажите разные способы достижения цели, набросайте возможные маршруты (сразу ВУЗ; колледж + институт, университет + курсы; может быть, учеба в другой стране...). Обозначьте границы своего участия: вы готовы, например, оплатить репетитора, а на коммерческое отделение дорогого вуза рассчитывать не стоит. Обратите внимание Вашего сына (дочери) на то, что, выбирая ВУЗ, он выбирает и свое окружение на ближайшие четыре-пять лет. Кто учится, кто преподает в интересующем его заведении? Именно в эти годы определяются система ценностей, жизненные ориентиры, будущий круг общения.

Если юноша решил не поступать в ВУЗ и взять год на самоопределение, очевидно, что он должен работать. Но Вам придется помочь ему найти безопасную работу, которая оставляла бы время для занятий. Так или иначе, главное, чтобы выбор был его собственным. Родителям остается роль консультантов.

Откуда берутся интересы в юношеском возрасте?

Интересы появляются в связи с внутренней предрасположенностью (гуманитарные науки, технические и т.д.). Однозначно сказать невозможно, но в основе лежат предпочтения человека. Так же на человека оказывает влияние общество или ближайшее окружение. Если ребенок общается с людьми, интересы которых, например, история, то и он может под их влиянием заинтересоваться данной наукой. Фактически интерес - это сформированное увлечение на основе внутренних предпочтений.

Ребенок учится, взрослеет, набирается опыта, вследствие этого его интересы могут меняться. Например, человек коллекционировал солдатиков, но со временем понимает, что данное увлечение не престижно для солидного человека и постепенно **он** может сменить интерес на что-то более серьезное. Мы же, в каком обществе мы живем и с какими людьми общаемся.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. – М.: Речь, 2008. – 285 с.
2. Абрамова Г.С. Практикум-хрестоматия по возрастной психологии: хрестоматия. – М.: Издательство «Прометей», 2018. – 384 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/100853>.
3. Абрамова Г.С. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие – М.: Издательство «Прометей», 2018. – 708 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/100856>.
4. Возрастная психология и психология развития: учебное пособие: – М.: Креативная экономика, 2017. – 228 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/97365>.
5. Возрастная и педагогическая психология / под ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 2003. – 288 с.
6. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
7. Детская практическая психология: учебно-методическое пособие/ Авт.-сост. – А Ю. Мухарлямова, К.А. Холуева; науч. ред. Г.М. Лыдкова. – Елабуга, 2014. – 336 с.
8. Кон И.С. Психология юношеского возраста: учебное пособие. – М.: Просвещение, 2005. – 175 с.
9. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет.): Учебное пособие. 2-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
10. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 2 : Психология образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Владос, 2007. – 606 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/96402>.
11. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. – М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. – 460 с.
12. Психология младшего школьника: учебное пособие /Авт. сост. А.Н. Панфилов, Г.М. Лыдкова и др.; науч. ред. Г.М. Лыдкова. – Елабуга: Изд-во Елабужского института К(П)ФУ, 2013. – 314 с.
13. Психология подростка: учебное пособие /Авт.-сост. – А.Н. Панфилов, Г.М., Лыдкова, и др.; науч.ред. Г.М. Лыдкова. – Елабуга: Изд-во Елабужского института К(П)ФУ, 2014. – 410 с.
14. Психология старшеклассника: учебное пособие /Авт.-сост.- А.Н. Панфилов, Г.М. Лыдкова и др.; науч. ред. Г.М. Лыдкова. – Елабуга: Изд-во Елабужского института КФУ, 2015. – 368 с.
15. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
16. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 366 с.
17. Тарабакина, Л.В. Эмоциональное развитие подростка [Электронный ресурс] : учеб. пособие – М.: Прометей, 2011. – 208 с. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/3837>.
18. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога. – Изд.7-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 314 с.
19. Универсальные учебные действия младших школьников: учебно-методическое пособие /Авт.-сост. А.Н. Панфилов, В.Р. Бильданова, Г.К. Бисерова, Г.Р. Шагивалеева; науч. ред. Г.М. Лыдкова. – Елабуга: Изд-во Елабужского института К(П)ФУ, 2016. – 175 с.
20. Универсальные учебные действия подростков: учебно-методическое пособие / Н.Г. Гайфуллина, Н.И. Исмаилова; науч. ред. Г.М. Лыдкова – Елабуга: Изд-во Елабужского института К(П)ФУ, 2017. – 159 с.
21. Универсальные учебные действия старшеклассников: учебно-методическое пособие / Ав.-сост. А.Н. Панфилов, Г.М. Лыдкова, А.З. Минахметова; науч. ред. Г.М. Лыдкова. – Елабуга, 2017. – 196 с.

Содержание

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	3
1.1. Психическое развитие ребенка младшего возраста	3
1.2. Познание и поведение в раннем возрасте	23
1.3. Развитие ребенка в дошкольном возрасте	56
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЯ МАЛЕНЬКОГО ШКОЛЬНИКА	79
2.1. Анатомо-физиологические особенности младших школьников	79
2.2. Адаптация к школе	81
2.3. Социальная ситуация развития	84
2.4. Строение учебной деятельности младшего школьника	85
2.5. Психологические особенности трудовой деятельности младших школьников	89
2.6. Психологические новообразования в младшем школьном возрасте	90
2.7. Развитие познавательных процессов у младших школьников	91
2.8. Развитие личности	98
2.9. К психологу с вопросом	102
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА	110
3.1. Анатомо-физиологическая перестройка организма подростка	111
3.2. Социальная ситуация развития	113
3.3. Основные новообразования в подростковом возрасте	115
3.4. Взаимоотношения подростка и взрослого	117
3.5. Общение подростка со сверстниками	120
3.6. Учебная деятельность подростка	125
3.7. К психологу с вопросом	130
ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА	145
4.1. Анатомо-физиологическое развитие в юношеском возрасте	145
4.2. Социальная ситуация развития старшеклассника	146
4.3. Ведущая деятельность старшеклассника	147
4.4. Основные новообразования в старшем школьном возрасте	149
4.5. Особенности взаимоотношения со взрослыми	151
4.6. Общение со сверстниками в старшем школьном возрасте	152
4.7. Специфика учебной деятельности старшеклассника	154
4.8. К психологу с вопросом	155
Список использованной и рекомендуемой литературы	167



Казанский
федеральный
университет

Елабужский ИНСТИТУТ

**ПСИХОЛОГИЯ РЕБЁНКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ:
ОТ ДОШКОЛЬНИКА ДО СТАРШЕКЛАССНИКА**

Рецензенты: И.М. Игнатъева, Н.Г. Мокшина

Авторы – составители:

доц. Панфилов А.Н., доц. Льдокова Г.М., доц. Шагивалеева Г.Р., доц. Минахметова А.З.,
доцент Штерц О.М., ст. преп. Исмаилова Н.И., ст. преп. Макарова О.А.,
ст. преп. Пьянова Е.Н., ст. преп. Ермолаева А.Ю., асс. Холуева К.А.

Научный редактор Г.М. Льдокова

Подписано в печать 12.04.2018. Гарнитура PT Sans. Тираж 300 экз. Заказ № 4589
Издательство Елабужского института КФУ
423604, г. Елабуга, ул. Казанская, 89