

Кураев Г.А., Пожарская Е.Н.
«ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Курс лекций

Ростов-на-Дону
2002

Программа	2
Темы семинарских занятий:	4
1-й семинар. Новорожденность и младенчество.....	4
2-й семинар. Ранний возраст (от 1 года до 3-х лет).....	4
3-й семинар. Дошкольный возраст (от 3-х до 7 лет).....	4
4-й семинар. Психологическая готовность к школьному обучению.....	5
5-й семинар. Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет).....	5
6-й семинар. Подростковый возраст (от 11 до 15 лет).....	5
7-й семинар. Старший школьный возраст: ранняя юность (от 15 до 17 лет).....	5
Рекомендуемая литература	6
Основная литература:.....	6
Дополнительная литература:.....	6

344006, г.Ростов-на-Дону, ул.Б.Садовая, 105.
УНИИ валеологии РГУ
(8632) 64-82-22
<http://valeo.rsu.ru>

Программа

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Лекция 1. **Предмет возрастной психологии.** Проблемы возрастного развития. Типы возрастных преобразований. Возраст. Возрастные кризисы. Сензитивные периоды развития. Области практического применения возрастной психологии. Связь возрастной психологии с другими науками.

Лекция 2. **Методы исследования в возрастной психологии.** Организационные методы (метод срезов, сравнительный метод, лонгитюдный метод). Эмпирические методы (наблюдение, экспериментальный метод, психодиагностические методы). Этика психологических исследований.

Лекция 3. **Факторы развития психики ребенка.** Роль биологических факторов в развитии психики. История биогенетического подхода в возрастной психологии (Ч.Дарвин, Э.Геккель, С.Холл). Современные представления о роли биогенетических факторов в развитии психики ребенка. Теории социального научения. История социологизаторского подхода в возрастной психологии (Д.Локк, Н.Миллер, Дж.Доллард). Соотношение биологического и социального в развитии (взгляды В.Штерна, Л.С.Выготского). Роль социальных факторов в развитии психики ребенка. Влияние обучения на формирование психики ребенка (Л.С.Выготский о «зоне ближайшего развития»). Влияние деятельности на формирование психики ребенка (А.Н.Леонтьев о роли «ведущей деятельности»). Влияние общения на формирование психики ребенка (особенности общения в разных возрастных периодах).

Периодизация возрастного развития. Общие подходы к проблеме периодизации. Критерии периодизации психического развития ребенка. Периодизации детского развития по внешнему критерию (В.Штерн, Р.Заззо, А.В.Петровский). Периодизации детского развития по внутреннему критерию (П.П.Блонский, З.Фрейд, Л.Колберг). Периодизации детского развития по совокупности внутренних критериев (Э.Эриксон, Л.С.Выготский).

Интеллектуальное развитие ребенка. Периодизация интеллектуального развития по Ж.Пиаже. Факторы развития интеллекта по Пиаже. Периоды интеллектуального развития по Пиаже (сенсомоторный период, дооперациональный период, период конкретных операций, период формальных операций).

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Лекция 4. **Новорожденность.** Врожденные формы психики. Психическая жизнь новорожденного. **Младенчество.** Двигательная активность ребенка. Психическое развитие ребенка младенческого возраста. Восприятие и память у младенцев. Речь и мышление младенца. Эмоционально-личностное развитие. Кризис 1-го года.

Лекция 5. **Ранний возраст (от 1 года до 3-х лет).** Развитие речи у детей раннего возраста. Развитие познавательных процессов (восприятие, память, мышление, психологические механизмы научения). Предметная и игровая деятельность. Кризис 3-х лет.

Лекция 6. **Дошкольный возраст (от 3-х до 7 лет).** Игра как ведущая деятельность. Развитие речи. Развитие познавательных процессов в дошкольном возрасте. Развитие личности в дошкольном возрасте.

Лекция 7. **Психологическая готовность к школьному обучению.** Общая характеристика развития 6-летнего ребенка. Компоненты психологической готовности к школьному обучению (интеллектуальная готовность, личностная готовность, социально-психологическая готовность). Типология психологической готовности к школьному обучению.

[Лекция 8.](#) **Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет).** Кризис 7 лет. Виды деятельности младшего школьника (учебная деятельность, трудовая деятельность, игровая деятельность, общение). Психологические особенности начального этапа обучения. Познавательное развитие детей младшего школьного возраста (воображение, память, внимание, мышление). Комплексное развитие детского интеллекта в обучении, развивающее обучение. Развитие личности в младшем школьном возрасте.

[Лекция 9.](#) **Подростковый возраст (от 11 до 15 лет).** Пубертатный кризис. Психофизиологическое развитие. Общая характеристика познавательного развития (память, восприятие, воображение, речь, мышление). Развитие личности в подростковом возрасте. Отношения со взрослыми и сверстниками.

[Лекция 10.](#) **Старший школьный возраст: ранняя юность (от 15 до 17 лет).** Условия развития. Общая характеристика познавательного развития. Развитие общих и специальных способностей. Личность старшеклассника. Общение. Профориентация. Нравственное самосознание, становление мировоззрения.

Темы семинарских занятий:

1-й семинар. Новорожденность и младенчество.

1 тема. Новорожденность. Врожденные формы психики (безусловные рефлексы, вкусовая и обонятельная чувствительность, двигательная активность, зрительная чувствительность).

2 тема. Новорожденность. Психическая жизнь новорожденного (созревание мозга, цикл бодрствования, слуховое и зрительное сосредоточение, «комплекс оживления»).

3 тема. Младенчество. Двигательная активность ребенка (физическое развитие, развитие тонких ручных движений).

4 тема. Психическое развитие ребенка младенческого возраста. Восприятие и память у младенцев. Речь и мышление младенца.

5 тема. Эмоционально-личностное развитие младенцев. Кризис 1-го года (аффективные реакции, автономная речь).

2-й семинар. Ранний возраст (от 1 года до 3-х лет).

1 тема. Развитие речи у детей раннего возраста. Этапы речевого развития (пассивная речь, активная речь, грамматика речи, предложения, синтаксические конструкции). Функции детской речи (коммуникативная, семантическая, познавательная). Психологические механизмы развития речи (подражание, образование условнорефлекторных ассоциаций, постановка и опытная проверка эмпирических гипотез).

2 тема. Развитие познавательных процессов (восприятие, память, мышление, психологические механизмы научения).

3 тема. Предметная и игровая деятельность. Виды игр.

4 тема. Развитие личности в возрасте от 1 года до 3-х лет (эмоциональное развитие, общение, самосознание, деловые качества).

5 тема. Кризис 3-х лет. Психологические проявления кризиса по Выготскому (негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, деспотизм, обесценивание).

3-й семинар. Дошкольный возраст (от 3-х до 7 лет).

1 тема. Игра как ведущая деятельность. Эволюция игровой деятельности. Стадии развития игровой деятельности. Условия появления игры. Виды игр. Компоненты игры. Функции игры.

2 тема. Развитие речи. Компоненты речевого развития. Грамматика речи. Письменная речь.

3 тема. Развитие познавательных процессов в дошкольном возрасте. Восприятие (этапы формирования перцептивных действий, роль наглядных компонентов в восприятии). Внимание. Память (виды памяти, этапы формирования произвольной памяти, особенности мнемических процессов дошкольников). Воображение (виды воображения, функции воображения, этапы развития воображения). Мышление (этапы развития мышления, условия мыслительной деятельности, развитие словесно-логического мышления).

4 тема. Развитие личности в дошкольном возрасте. Эмоциональная сфера (общая характеристика эмоциональной сферы, механизм возникновения эмоциональных состояний, контроль эмоциональных состояний, структура эмоциональных процессов). Мотивационная сфера (общая характеристика мотивационной сферы, структура мотивационной системы, виды личностных мотивов). Индивидуальность (механизмы формирования индивидуальности, формирование характера, формирование нравственных норм). Самосознание (типы самооценки, линии развития самосознания).

4-й семинар. Психологическая готовность к школьному обучению.

1 тема. Проблема обучения детей с шести лет. Общая характеристика развития 6-летнего ребенка. Психологические условия обучения. Специфика школьного обучения 6-леток. Адаптация к школьному обучению.

2 тема. Психологическая готовность к школе. Уровень развития способностей. Компоненты психологической готовности к школьному обучению (интеллектуальная готовность, личностная готовность, социально-психологическая готовность).

3 тема. Типология психологической готовности к школьному обучению. Варианты психологической неготовности. Типология психического развития детей (учебный тип, предучебный тип, псевдоучебный тип, коммуникативный тип, дошкольный тип).

5-й семинар. Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет).

1 тема. Кризис 7 лет (причины кризиса, психологические перестройки). Виды деятельности младшего школьника (учебная деятельность, трудовая деятельность, игровая деятельность, общение). Психологические особенности начального этапа обучения.

2 тема. Познавательное развитие детей младшего школьного возраста (воображение, память, внимание, мышление). Комплексное развитие детского интеллекта в обучении, развивающее обучение.

3 тема. Развитие личности в младшем школьном возрасте. Развитие мотивационной сферы (социальные мотивы учения, познавательная мотивация, мотивация достижения успехов). Характер (становление самостоятельности и трудолюбия). Общение, усвоение правил и норм общения. Самосознание (типы самооценки, психологические особенности детей с низкой самооценкой, развитие адекватной самооценки).

6-й семинар. Подростковый возраст (от 11 до 15 лет).

1 тема. Пубертатный кризис. Психофизиологическое развитие (физиологическая основа пубертатного кризиса, физическое развитие, физиологические перестройки, половая идентификация, образ физического «Я»).

2 тема. Общая характеристика познавательного развития (память, восприятие, воображение, речь, мышление).

3 тема. Развитие личности в подростковом возрасте (эмоциональная сфера, подражание внешним формам поведения, чувство взрослости, Я-концепция, характер).

4 тема. Отношения со взрослыми и сверстниками (виды увлечений, общение, подростковые конфликты, стили семейного воспитания). Достижения психического развития подростков.

7-й семинар. Старший школьный возраст: ранняя юность (от 15 до 17 лет).

1 тема. Условия развития. Общая характеристика познавательного развития. Совершенствование психических процессов. Интеллектуальное развитие. Развитие общих и специальных способностей.

2 тема. Личность старшеклассника (самоопределение, самооценка, эмоциональная сфера).

3 тема. Общение. Профориентация. Нравственное самосознание, становление мировоззрения.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

(по курсу «Возрастная психология»):

Основная литература:

1. Возрастная и педагогическая психология (под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик). - М., 1984.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. - М.: Изд. УРАО, 1997. – 176 с.
3. Люблинская А.А. Детская психология. - М., 1971.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. - М.: Изд. Академия, 1998. – 456 с.
5. Немов Р.С. Психология: В 2 кн. - М., 1994.
6. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. - М.: Роспедагентство, 1996. – 374 с.

Дополнительная литература:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности. - М.; Воронеж, 1995.
2. Венгер А.Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе. - М., 1985.
3. Возрастная и педагогическая психология (под ред. А.В. Петровского). - М., 1979.
4. Выготский Л.С. Младенческий возраст - Собр. соч.: В 6 т. М., 1984.
5. Выготский Л.С. Кризис первого года жизни - Собр. соч.: В 6 т. М., 1984.
6. Выготский Л.С. Раннее детство - Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
7. Выготский Л.С. Кризис трех лет - Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
8. Выготский Л.С. Кризис семи лет - Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. Т. 4.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь - Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982. Т. 2.
10. Выготский Л.С. Педология подростка - Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
11. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М., 1993.
12. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. - М., 1984.
13. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждения личности. М., 1994.
14. Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). - М., 1991.
15. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. - М., 1988.
16. Кон И.С. Психология старшеклассника. - М., 1982.
17. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. - М., 1987.
18. Липкина А.И. Самооценка школьника. - М., 1976.
19. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. - М., 1990.
20. Общение и формирование личности школьника (под ред. А.А. Бодалева, РЛ. Кричевского). - М., 1987.
21. Психическое развитие младших школьников (под ред. В.В. Давыдова). - М., 1990.
22. Развитие личности ребенка (пер. с англ.) - М., 1987.
23. Флейк-Хобсон К; Робинсон Б.Е.. Скин П. Развитие ребенка и его отношение с окружающими. М., 1993.
24. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту (под ред. И.В. Дубровиной). - М., 1987.
25. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей. - М., 1994.
26. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М., 1960.
27. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.
28. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника. Избр. психол. тр. - М. 1989.
29. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Избр. психол. тр. - М., 1989.
30. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков Избр. психол. тр. - М., 1989.

ЛЕКЦИЯ 1. ПРЕДМЕТ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ.

Наука о психическом развитии ребенка – детская психология – зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX века. В настоящее время детская психология как отрасль знания включает два глобальных раздела – возрастная психология и психология развития.

Возрастная психология — это область знаний, акцентирующая внимание на психологических особенностях детей разного возраста. *Психология развития* — это сфера знаний, содержащих информацию о законах возрастного преобразования психологии детей. Возрастная психология и психология развития детей представляют собой неразрывно связанные области науки.

Области практического применения возрастной психологии. Выделение возрастной психологии в самостоятельную отрасль знания было связано с запросами практики обучения и воспитания детей. Педагогика обращалась к детской психологии с вопросами, что же такое процесс детского развития и каковы его основные законы. Попытки объяснения этого процесса, делавшиеся детской психологией, всегда были обусловлены общим уровнем психологических знаний.

Успехи в решении теоретических задач детской психологии расширяют возможности ее практического внедрения. В качестве практических задач детской психологии выделяются задачи:

- активизации процессов обучения и воспитания,
- контроля над процессами детского развития,
- диагностики и отбора детей в специальные учреждения.

Подобно тому, как педиатр следит за физическим здоровьем детей, детский психолог должен сказать: правильно ли развивается и функционирует психика ребенка, а если неправильно, то в чем состоят отклонения и как их следует компенсировать. Все это можно сделать только на основе глубокой и точной теории, вскрывающей конкретные механизмы и динамику развития психики ребенка.

Связь возрастной психологии с другими науками. Возрастная психология тесно связана с другими областями психологии: общей психологией, психологией личности, социальной, педагогической и дифференциальной психологией.

В *общей психологии* исследуются психические функции — восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение. В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции на разных возрастных этапах.

В *психологии личности* рассматриваются такие личностные образования, как мотивация, самооценка и уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., Возрастная психология отвечает на вопросы, когда эти образования появляются у ребенка, каковы их особенности в определенном возрасте.

Связь возрастной психологии с *социальной* дает возможность проследить зависимость развития ребенка от специфики тех групп, в которые он входит: от семьи, группы детского сада, школьного класса, подростковых компаний.

Целенаправленное воздействие взрослых, воспитывающих и обучающих ребенка, изучается в рамках *педагогической психологии*. Возрастная и педагогическая психология как бы смотрят на процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных сторон: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая — с точки зрения воспитателя, учителя.

Помимо возрастных закономерностей развития существуют и индивидуальные различия, которыми занимается *дифференциальная психология*: дети одного возраста могут обладать разным уровнем интеллекта и разными личностными свойствами. В возрастной психологии изучаются возрастные закономерности, общие для всех детей. Но при этом оговариваются и возможные отклонения в ту или иную сторону от магистральных линий развития.

Предмет возрастной психологии

Детская психология — учение о периодах детского развития, их смене и переходах от одного возраста к другому. Важными составляющими предмета детской психологии являются раскрытие общих **закономерностей психического развития** в онтогенезе, установление **возрастных периодов** этого развития и причин перехода от одного периода к другому.

Факторы психического развития. Возрастная психология отмечает количественные и качественные изменения, которые происходят в психике детей при их переходе из одной возрастной группы в другую. Обычно эти изменения охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев для младенцев до ряда лет для детей более старшего возраста. Эти изменения зависят от так называемых «постоянно действующих» факторов: **биологического созревания** и **психофизиологического состояния** организма ребенка (достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития). Факторы психического развития являются составляющей предмета возрастной психологии.

Физическое развитие ребенка, совершенствование его познавательных процессов, личности и поведения нельзя рассматривать как отдельные, независимые друг от друга процессы. Они являются взаимосвязанными сторонами одного и того же процесса психофизического совершенствования.

К факторам психического развития относятся также: движущие силы и условия психического развития, факторы педагогического влияния и законы психического развития человека.

Под **движущими силами** психического развития понимаются те факторы, которые определяют поступательное развитие ребенка, являются его причинами. Под движущими силами развития понимаются потребности самого ребенка, его *мотивация*, а также внешние стимулы деятельности и общения, цели и задачи, которые ставят взрослые в обучении и воспитании детей. Наилучшие условия для

развития с точки зрения движущих сил создаются тогда, когда цели воспитания и обучения соответствуют собственной мотивации деятельности ребенка и усиливают ее.

Процесс индивидуального развития каждого ребенка происходит в определенных условиях, в окружении конкретных предметов материальной и духовной культуры, людей и отношений между ними. Все это вместе взятое составляет условия психологического развития ребенка. **Условия развития** – это те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые влияют на развитие, направляя его ход, формируя его динамику и определяя конечные результаты. От условий психологического развития ребенка зависят его индивидуальные особенности, использование и превращение в соответствующие способности тех или иных задатков, имеющих с рождения, качественное своеобразие и сочетание психологических и поведенческих свойств, приобретаемых в процессе развития.

Одни и те же дети, движущие силы развития которых одинаковы, в разных условиях, вероятно, будут психологически развиваться по-разному. Это касается скорости их развития и уровня достижений. Чем более благоприятны условия для развития ребенка, тем большего он может достичь за один и тот же период времени.

К числу факторов развития относятся также **факторы педагогического влияния** - совокупность методов и средств обучения, организация и содержание обучения, уровень педагогической подготовленности учителей (все то же можно сказать о воспитании). Эти факторы могут способствовать или препятствовать развитию ребенка, ускорять или, напротив, замедлять этот процесс.

Законы психического развития определяют те общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека и, опираясь на которые, можно этим развитием управлять.

Типы возрастных преобразований. Возрастные изменения психологии ребенка делятся на три типа: эволюционные, революционные и ситуационные. *Эволюционные изменения* связаны со сравнительно медленными количественными и качественными преобразованиями. *Революционные изменения* являются более глубокими, происходят быстро и за сравнительно короткий срок. Такие изменения обычно приурочены к кризисам возрастного развития, возникающим на рубеже возрастов между относительно спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения. Наличие кризисов возрастного развития и связанных с ними революционных преобразований психики ребенка явилось основанием для деления детства на периоды возрастного развития. *Ситуационные изменения* связаны с влиянием конкретной социальной ситуации, организованного или неорганизованного обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения

обычно устойчивы и не требуют систематического подкрепления, в то время как ситуационные изменения неустойчивы, обратимы и предполагают их закрепление в последующих упражнениях.

Возраст. Еще одной составляющей предмета возрастной психологии является понятие возраста. *Возраст - это качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями.*

В психологии сложилось два представления о возрасте: *физический возраст* и *психологический возраст*. Физический возраст характеризует время жизни ребенка в годах, месяцах и днях, прошедших с момента его рождения. Психологический возраст указывает на достигнутый уровень психологического развития. Пятилетний по физическому возрасту ребенок психологически может быть развит, например, как шестилетний и даже семи- или восьмилетний. Может быть и наоборот: дети с отставанием умственного развития обычно характеризуются обратным соотношением физического и психологического возраста.

Возраст - это специфическое сочетание психологии и поведения индивида. Предполагается, что в каждом возрасте человек имеет уникальное, характерное только для него сочетание психологических и поведенческих особенностей, которое за пределами этого возраста уже больше никогда не повторяется.

Возраст человека проявляется в познавательных процессах, его восприятии, памяти, мышлении, речи, особенностях его личности, в интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения. Понятие возраста служит основой для установления *возрастных норм* в интеллектуальном и личностном развитии детей.

Возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата, а период развития. Возраст, по определению Л. С. Выготского, — это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития, равные одному году, трем, пяти годам.

Возрастной период со своим неповторимым содержанием — особенностями развития психических функций и личности ребенка, особенностями его взаимоотношений с окружающими и главной для него деятельностью — имеет индивидуальные границы. Хронологические границы возраста могут сдвигаться, и один ребенок вступит в новый возрастной период раньше, а другой — позже. Особенно сильно «плавают» границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей.

Возрастные кризисы. Переходы из одного возраста в другой связаны с изменением физических данных и психологических характеристик ребенка, с целостной перестройкой его организма и поведения. Если переход из одного физического возраста в другой совпадает по времени с переходом из одного

психологического возраста в иной, то это обычно сопровождается внешне заметными признаками. В переходные периоды многие дети становятся замкнутыми, раздражительными, вызывают своим поведением беспокойство у окружающих взрослых. Такая ситуация называется *кризисом возрастного развития* или сокращенно — *возрастным кризисом*.

Возрастной кризис свидетельствует о том, что в организме и психологии ребенка происходят существенные перемены, что на пути нормального физического и психологического развития возникли некоторые проблемы, которые ребенок самостоятельно не в состоянии решить. Преодоление кризиса означает шаг вперед на пути развития, переход ребенка на более высокий уровень, в следующий психологический возраст.

Сензитивные периоды развития. Для формирования и развития каждого психологического и поведенческого свойства индивида есть свой специфический период, когда разумнее всего начинать и активно вести обучение и воспитание детей. Он называется *сензитивным периодом развития* данного свойства. Применительно к речи такой период охватывает возраст от одного года до восьми-девяти лет. Для большинства психологических свойств и поведенческих особенностей человека можно указать свои сензитивные периоды развития.

Ведущий вид деятельности и общения. Особую роль в понимании законов возрастного развития детей играют понятия *ведущего вида деятельности и ведущего типа общения*. *Ведущий вид деятельности* ребенка определяет развитие его познавательных процессов. *Ведущий тип общения* определяет формирование основных черт личности. С возрастом ведущие виды деятельности и общения ребенка меняются, увеличивается их разнообразие.

Развитие детей происходит одновременно во многих видах деятельности и общения. Когда мы говорим о ведущей деятельности или о ведущем виде общения, об их значении для развития ребенка в тот или иной период его жизни, то это не означает, что только данные виды общения и деятельности фактически ведут за собой развитие. Правильнее было бы говорить о системе взаимосвязанных видов ведущих деятельностей и форм общения. Если расположить различные виды деятельности и общения детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими в процессе возрастного развития детей, то получится следующий ряд:

1. *Эмоционально-непосредственное общение* — общение ребенка со взрослыми людьми, осуществляемое вне совместной предметной деятельности в период времени от рождения до одного года.

2. *Предметно-манипулятивная деятельность* — деятельность ребенка раннего возраста от года до трех лет с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослыми.

3. *Сюжетно-ролевая игра* — сочетание игровой деятельности с общением,

имитирующее определенную социальную ситуацию и характерные для нее формы ролевого поведения участников. Свойственна для детей дошкольного возраста от трех до шести-семи лет.

4. *Учебно-познавательная деятельность* — сочетание учебной деятельности и межличностного общения, определяющее познавательное развитие. Доминирует в младшем школьном возрасте в пределах от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.

5. *Профессионально-личностное общение* — сочетание общения на личные темы и совместной групповой деятельности по интересам, служащее средством подготовки детей к будущей профессиональной работе в подростковом возрасте, от десяти-одиннадцати до четырнадцати-пятнадцати лет.

6. *Морально-личностное общение* — общение на интимно-личностные темы в старшем школьном возрасте, от четырнадцати-пятнадцати до шестнадцати-семнадцати лет.

Утверждение подобной возрастной последовательности смены ведущих видов деятельности и общения не означает, что при переходе ребенка на более высокую ступень развития прежние виды общения и деятельности, характерные для него, полностью исчезают и на смену им приходят совершенно новые. Это означает, что к уже сформировавшимся ранее видам деятельности и общения добавляются новые и одновременно происходит возрастная качественная перестройка каждого вида деятельности и общения. Кроме того, с возрастом на первый план выходят одни, а на второй план отодвигаются другие виды общения и деятельности, так что меняется их иерархия в качестве ведущих.

Проблемы возрастной психологии

Одной из главных проблем возрастной психологии является вопрос о том, что больше определяет психическое и поведенческое развитие детей: созревание и анатомо-физиологическое состояние организма или влияние внешней среды. Эту проблему можно обозначить как проблему *органической и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека*.

С одной стороны, это развитие, безусловно, зависит от организма, от анатомо-физиологического устройства человеческого мозга. Пока достаточно не созреет мозг ребенка, у него невозможно сформировать вербальную речь и многие другие связанные с ней способности. Аномалии в анатомо-физиологическом состоянии организма, возникшие генетическим путем или в результате серьезного заболевания, сказываются на психическом развитии, задерживая его.

С другой стороны, психическое и поведенческое развитие организма зависит и от среды. Однако точно сказать, в какой степени психическое развитие ребенка на том или ином его этапе зависит от организма или среды, не представляется возможным. В этом и заключается суть обсуждаемой проблемы.

Вторая проблема касается *влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей*. Под *стихийным обучением и воспитанием* понимается то, которое осуществляется без сознательно поставленных целей и

продуманных методов под влиянием пребывания человека в обществе среди людей. *Организованным* называется такое обучение, которое целенаправленно осуществляется системами образования. В этом случае четко определены цели развития, программы и методы обучения и воспитания детей.

Несомненно, что человек психологически развивается под влиянием стихийных и организованных воздействий среды, но какое из них оказывает большее воздействие на его поведение, до сих пор остается проблематичным.

Следующая проблема: *соотношение задатков и способностей*. Ее можно представить в виде ряда частных вопросов. Что такое задатки, от которых зависит развитие способностей ребенка? Входят ли в них только генотипически обусловленные особенности организма, или в их число следует также включить некоторые приобретенные психологические и поведенческие свойства человека? От чего в большей степени зависит развитие способностей ребенка: от имеющихся задатков или правильно организованного обучения и воспитания? Можно ли сформировать высокоразвитые способности у ребенка к определенному виду деятельности, например музыкальные, если он с рождения не имел для этого выраженных задатков, скажем, абсолютного слуха?

Четвертая проблема касается *сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении ребенка*. Действительно, что понимать под развитием: только то, что представляет собой глубокие преобразования революционного и эволюционного характера, или также включать в него то, что происходит под воздействием ситуации. В этом и состоит суть четвертой проблемы.

Пятая проблема заключается в выяснении *детерминант общего психологического развития ребенка*. Что его в большей степени определяет: возрастные изменения личности ребенка или интеллектуальный рост? Может ли сам по себе рост уровня интеллектуального развития вести к изменению личности ребенка, и наоборот; способны ли личностные изменения влиять на интеллектуальное развитие?

Все перечисленные проблемы и вопросы составляют круг проблематики возрастной психологии, однако полного удовлетворительного ответа на все эти вопросы в настоящее время в науке не существует.

[Оглавление](#)

ЛЕКЦИЯ 2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Методы исследования возрастного развития ребенка включают несколько блоков методик. Одна часть методик в возрастной психологии заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии.

Из общей психологии в возрастную пришли все методы, которые используются для изучения когнитивных процессов и личности ребенка. Данные методы позволяют получить информацию о возрастных особенностях познавательных процессов детей. Эти методы адаптированы к возрасту ребенка и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи.

Из дифференциальной психологии заимствованы методы, которые используются для изучения индивидуальных и возрастных различий детей. Особое место среди этой группы методов занимает метод близнецов. При помощи данного метода исследуются сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами. Эти исследования позволяют приблизиться к решению одной из важнейших проблем возрастной психологии — об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Из социальной психологии заимствована группа методов, посредством которых изучаются межличностные отношения в детских группах, взаимоотношения между детьми и взрослыми людьми. Это — наблюдение, опрос, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент.

Организационные методы. Организация психологического исследования может быть различной. Часто используется метод срезов: в достаточно больших детских группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы детей — детей одного возраста или школьников, обучающихся по одной учебной программе.

Когда делается несколько срезов, подключается сравнительный метод: данные по каждой группе сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены. В примере с изучением интеллекта мы можем выявить возрастные тенденции — сравнивая особенности мышления дошкольников из группы детского сада (5 лет), младших школьников из начальной школы (9 лет) и подростков из средних классов (13 лет). Если же задача состоит в том, чтобы определить зависимость

развития интеллекта от типа обучения, мы подбираем и сравниваем другие группы — детей одного возраста, но обучающихся по разным учебным программам. В этом случае мы делаем другой вывод: там, где получены лучшие данные, обучение более эффективно; дети, обучающиеся по определенной программе, быстрее развиваются интеллектуально, и можно говорить о развивающем эффекте этого типа обучения.

Конечно, подбирая группы по какому-то признаку для проведения срезов, психологи стараются «уравнивать» другие существенные различия между детьми — следят, чтобы в группах было одинаковое количество мальчиков и девочек, чтобы дети были здоровы, без значительных отклонений в психическом развитии и т.д. Остальные многочисленные индивидуальные различия не принимаются во внимание. Те данные, которые мы имеем благодаря методу срезов, являются средними или среднестатистическими.

Лонгитюдный метод часто называется «продольным исследованием». Здесь прослеживается развитие одного и того же ребенка в течение длительного времени. Такого типа исследование позволяет выявить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, происходящие в интервалах, которые не охватываются «поперечными» срезами.

Метод срезов и лонгитюдный метод дают возможность организовать психологическое исследование в целом.

Эмпирические методы. Поставив перед собой исследовательскую задачу и наметив основные пути ее решения, психолог делает еще ряд шагов в построении своей работы. Он выбирает один из методов получения результатов — наблюдение, экспериментальный метод или психодиагностический метод.

Рассмотрим особенности применения таких различных методов исследования, как наблюдение, эксперимент, тестирование и опрос в возрастной психологии. Метод наблюдения — один из главных в психолого-педагогических исследованиях с детьми. Методы, используемые обычно при изучении взрослых, — тесты, эксперимент, опрос — недоступны детям, особенно в младенческом и раннем возрасте.

Метод наблюдения. Наблюдение — незаменимый метод в работе с маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития детей любого возраста.

Наблюдения бывают сплошными, когда психолога интересуют все особенности поведения ребенка, но чаще выборочными, когда фиксируются только некоторые из них.

Наблюдение — сложный метод, его использование должно отвечать ряду требований. В числе требований можно назвать:

четко поставленная цель и разработанная схема наблюдений (наблюдатель знает, что именно он может увидеть и как это фиксировать, а кроме того, умеет быстро описывать наблюдаемые явления);

объективность наблюдения (описывается сам факт — действие, фраза или эмоциональная реакция ребенка, а не его субъективное истолкование психологом);

систематичность наблюдений (в эпизодических наблюдениях можно выявить не характерные для ребенка моменты, а случайные, зависящие от его сиюминутного состояния, от ситуации). Для того чтобы получить результаты, необходимые для обобщения, наблюдение должно вестись регулярно. Дети растут очень быстро, их психология и поведение меняются на глазах, и достаточно, например, пропустить в младенчестве всего лишь один месяц, а в раннем детстве — два или три месяца, чтобы получить ощутимый пробел в истории индивидуального развития ребенка. Интервалы, с которыми должно проводиться наблюдение за детьми, зависят от их возраста. В период от рождения до двух-трех месяцев наблюдение за ребенком желательно проводить ежедневно; в возрасте от двух-трех месяцев до одного года — еженедельно; в раннем детстве, от года до трех лет, — ежемесячно; в дошкольном детстве, от трех до шести-семи лет, — как минимум один раз в полгода; в младшем школьном возрасте — раз в год и т. д. Чем более ранний возраст мы берем, тем меньше должен быть интервал времени между очередными наблюдениями;

наблюдение за естественным поведением ребенка (ребенок не должен знать о том, что взрослый наблюдает за ним специально, иначе его поведение изменится). Вести наблюдение за детьми проще, чем за взрослыми, так как ребенок под наблюдением обычно более естествен, не играет специальных социальных ролей, свойственных взрослым.

Экспериментальный метод. Эксперимент часто является одним из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить непосредственные реакции ребенка на воздействующие стимулы и на основе этих реакций судить об особенностях психики ребенка.

Эксперимент с детьми проводится в обстановке, как можно более приближенной к привычным для них условиям. Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в форме игры. Игровая ситуация в эксперименте вызывает заинтересованность ребенка. Отсутствие у ребенка интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявить свои

интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества. В результате ребенок может показаться исследователю менее развитым, чем он есть на самом деле.

В возрастной психологии применяют два типа экспериментов - констатирующий эксперимент и формирующий эксперимент.

В констатирующем эксперименте определяется уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношений ребенка с окружающими, так и интеллектуального развития.

Наряду с разного рода констатирующими экспериментами, в возрастной психологии применяется формирующий эксперимент. Благодаря созданию специальных условий, в нем прослеживается динамика развития определенной психической функции. Л.С. Выготский наблюдал таким образом процесс становления у ребенка понятий (экспериментально-генетический метод). В настоящее время строятся сложные формирующие эксперименты, по существу — обучающие, в ходе которых в течение года или нескольких лет у дошкольников развивается восприятие (создание системы развивающих заданий и игр), у младших школьников — теоретическое мышление (разработка экспериментальных учебных программ).

Психодиагностические методы. Каждое направление экспериментального исследования предполагает свой набор более конкретных методов. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Развитие личности изучается с помощью бесед с детьми, письменных опросов и косвенных методов. К последним относятся так называемые проективные методы. Они основаны на принципе проекции — перенесении на других людей своих собственных потребностей, отношений, качеств. Ребенок, посмотрев на картинку со смутно изображенными на ней фигурами (детский вариант тематического апперцептивного теста), рассказывает о них, исходя из своего опыта, наделяя их своими заботами и переживаниями. Например, младший школьник, у которого главная проблема — успеваемость, часто представляет себе эти ситуации как учебные; неуспевающий ученик сочиняет историю о том, как мальчика-лентяя отец ругает за очередную «двойку», а аккуратная отличница наделяет того же персонажа прямо противоположными свойствами и повествует о его выдающихся успехах. Тот же механизм проявляется в окончаниях рассказов, которые придумывают дети (методика завершения рассказа), в продолжении фраз (методика неоконченных предложений) и т.д.

Отношения между детьми, сложившиеся в группе детского сада или школьном классе, позволяет определить социометрический метод. Ребенку предоставляется возможность выбрать трех сверстников, к которым он лучше всего относится, скажем, отвечая на вопрос: «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» Выборы детей, взаимные и невзаимные, раскрывают структуру отношений в группе: больше всего выборов получают «звезды» — самые популярные дети; есть дети предпочитаемые; дети, которых мало кто выбирает, для них особенно важна взаимность симпатий; и изолированные, отвергаемые — их никто не выбирает, они в наибольшей степени нуждаются в помощи.

То, что было сказано об эксперименте, имеет отношение и к методу психологического тестирования детей. Свои интеллектуальные способности и личностные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании стимулируется привлекательными для ребенка способами, например получением награды. Для психодиагностики детей обычно используют тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные (например, детские варианты теста Кеттела и теста Векслера).

Интеллектуальное развитие изучается с помощью разнообразных методик, но главным образом — стандартизованных тестов. Первый в истории детской психологии тест Бине-Симона включал ряд заданий, представленных в вербальной (словесной) форме и предназначенных для определенного возраста. На большом количестве детей, охваченных экспериментом Альфреда Бине, были установлены нормы умственного развития. Индивидуальные показатели умственного развития ребенка сравниваются со средними показателями его возрастной группы; определяется, соответствует ли он в интеллектуальном плане своему возрасту, отстает или опережает основную массу своих сверстников. Сейчас при работе с детьми от 2 до 16 лет используется усовершенствованный вариант этого теста — тест Стэнфорд-Бине.

Тест Векслера для детей 4-16 лет включает вербальные и данные в наглядной (образной) форме задания. При его применении получают два показателя — вербальный и невербальный интеллект, а также суммарный «общий интеллектуальный показатель».

Работая с тестами интеллекта, психолог вычисляет IQ — интеллектуальный коэффициент:

$$IQ = \text{умственный возраст} / \text{хронологический возраст} \cdot 100\%$$

Если ребенок решает все задания для своего возраста, его IQ равен 100 баллам. Дети, набирающие свыше 120 баллов, считаются одаренными, значительно отстающие от своей возрастной нормы — умственно отсталыми.

Значительные трудности могут возникать тогда, когда в работе с детьми применяется метод опроса в его различных формах: устной и письменной. Эти трудности могут быть вызваны тем, что ребенок не всегда правильно понимает адресованные ему вопросы, вкладывает в них несколько иной смысл, чем взрослый человек. По этой причине рекомендуется прежде всего убедиться в правильности понимания ребенком адресованных ему вопросов и только после этого интерпретировать и обсуждать даваемые им ответы.

Этика психологических исследований. В заключение следует отметить этический аспект работы детского психолога. От него может зависеть судьба ребенка, недостаточно развитого в умственном плане. Если, используя интеллектуальные тесты и не разобравшись в причинах отставания, психолог рекомендует перевести такого ребенка из массовой школы во вспомогательную (для умственно отсталых детей), он тем самым лишает его полноценного будущего. Ребенок может быть интеллектуально сохранным, но педагогически запущенным — с ним мало общались дома, недостаточно занимались, и он не в состоянии самостоятельно решить тестовые задачи.

Могут остро стоять этические проблемы и при использовании других методов исследования. Далеко не все данные о развитии ребенка можно сообщать его родителям, воспитателям и учителям, другим детям. Нельзя разглашать, например, данные социометрии — это приведет к серии конфликтов в группе, испорченным отношениям у части детей, ухудшению положения «отверженных». Детский психолог несет моральную ответственность за тех детей, с которыми он работает. Он так же, как и медик, должен прежде всего руководствоваться принципом «не навреди».

Оглавление

ЛЕКЦИЯ 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА.

В психологии создано много теорий, по-разному объясняющих психическое развитие ребенка, его истоки. Их можно объединить в два больших направления — биологизаторское и социологизаторское.

Роль биологических факторов в развитии психики ребенка.

В *биологизаторском направлении* ребенок рассматривается как существо биологическое, наделенное от природы определенными способностями, чертами характера, формами поведения. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится всего лишь условием такого изначально предопределенного развития, как бы проявляющим то, что дано ребенку до его рождения.

История биогенетического подхода. Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория **Ч.Дарвина**, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

В рамках биологизаторского направления возникла *теория рекапитуляции*, основная идея которой заимствована из эмбриологии. **Э.Геккель** в XIX веке сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза: онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой сокращенное повторение филогенеза (исторического развития). Перенесенный в возрастную психологию, *биогенетический закон* позволил представить онтогенетическое развитие психики ребенка как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества.

Американский психолог **С.Холл** считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Состояния, занятия маленького ребенка становятся отголосками давно ушедших веков. Ребенок раскапывает ход в куче песка — его притягивает пещера так же, как его далекого предка. Он просыпается в страхе ночью — значит, ощутил себя в первобытном лесу, полном опасностей. Он рисует, и его рисунки подобны наскальным изображениям, сохранившимся в пещерах и гротах. Холл предполагал, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное творчество в истории человечества.

Очевидно, что биологизаторский подход страдает односторонностью, абсолютизируя значение одного из двух факторов развития. Развитие ребенка, не проявляющего собственной активности, напоминает скорее процесс роста, количественного увеличения или накопления. Кроме того, процесс развития лишается

присущих ему качественных изменений и противоречий, представляя собой лишь реализацию наследственной программы развития.

Современные представления о роли биогенетических факторов в развитии психики ребенка. Что понимается под биологическими факторами развития в настоящее время? *Биологический фактор* включает в себе, прежде всего, *наследственность*. Нет единого мнения по поводу того, что именно в психике ребенка генетически обусловлено. Отечественные психологи считают, что наследуются, по крайней мере, два момента — *темперамент и задатки способностей*.

Наследственные задатки придают своеобразие процессу развития способностей, облегчая или затрудняя его. Развитие способностей зависит не только от задатков. Если ребенок с абсолютным слухом не будет регулярно играть на музыкальном инструменте, успехов в исполнительском искусстве он не добьется и его *специальные способности* не разовьются. Способности развиваются в деятельности. Вообще собственная активность ребенка настолько важна, что некоторые психологи считают *активность* третьим фактором психического развития, помимо среды и биологической наследственности.

Биологический фактор, помимо наследственности, включает особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка. Болезнь матери, лекарства, которые она принимала в это время, могут вызвать задержку психического развития ребенка или другие отклонения. Сказывается на последующем развитии и сам процесс рождения, поэтому нужно, чтобы ребенок избежал родовой травмы и вовремя сделал первый вдох.

Теории социального научения.

Крайним проявлением противоположного биологизаторскому подходу к развитию психики ребенка является *социологизаторский подход*. Его истоки — в идеях философа XVII века **Джона Локка**. Он считал, что ребенок появляется на свет с душой чистой, как белая восковая доска (*tabula rasa*). На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, не отягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые.

В 1941 г Н. Миллер и Дж. Доллард, ученые Йельского университета, ввели в научный обиход термин "социальное научение". Центральной проблемой концепции социального научения стала проблема социализации. Социализация — это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального "гуманоидного" состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Как же происходит социализация? Все новорожденные похожи друг на друга, а через два-три года — это разные дети. Значит, говорят сторонники теории социального научения, эти различия — результат *научения*, они не врожденны.

Социальная жизнь ребенка рассматривается концепцией социального научения так же, как и поведение детенышей животных — с позиций приспособления к среде. В основе теории социального научения лежат схема "стимул - реакция". В современной американской психологии роли общества в развитии ребенка придается громадное значение.

Соотношение биологического и социального в развитии

Спор психологов о том, что же предопределяет процесс детского развития — наследственность или окружающая среда — привел к **теории конвергенции** этих двух факторов. Основоположник ее — **Вильям Штерн**. Он считал, что оба фактора в равной мере значимы для психического развития ребенка. По Штерну, психическое развитие — это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Это — результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни.

Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном, базируются на положениях **Л.С. Выготского**.

Л.С. Выготский подчеркивал *единство наследственных и социальных моментов* в процессе развития. Наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь). Высшие функции — продукт культурно-исторического развития человека, и наследственные задатки здесь играют роль предпосылок, а не моментов, определяющих психическое развитие. С другой стороны, среда тоже всегда «участвует» в развитии. Никогда никакой признак детского развития, в том числе низшие психические функции, не является чисто наследственным.

Роль социальных факторов в развитии психики.

Факторы социального влияния. *Социальная среда* — понятие широкое. Это общество, в котором растет ребенок, его культурные традиции, преобладающая идеология, уровень развития науки и искусства, основные религиозные течения. От особенностей социального и культурного развития общества зависит принятая в нем система воспитания и обучения детей. Социальная среда — это и ближайшее социальное окружение, непосредственно влияющее на развитие психики ребенка: родители и другие члены семьи, позже воспитатели детского сада и школьные учителя.

Вне социальной среды ребенок не может развиваться и стать полноценной личностью. Известны случаи, когда в лесах обнаруживали детей, потерянных совсем маленькими и выросших среди зверей.

Когда «одичавшие» дети попадали к людям, они крайне слабо развивались интеллектуально, несмотря на напряженный труд воспитателей; если ребенку было больше трех лет, он не мог освоить человеческую речь и научался произносить лишь небольшое количество слов.

Сензитивные периоды развития. Почему же дети, лишенные социальной среды в начале своей жизни, потом не смогли быстро и эффективно развиваться в благоприятных условиях? В психологии есть понятие «*сензитивные периоды развития*» — периоды наибольшей чувствительности к определенному рода воздействиям. Так, например, сензитивный период развития речи — от года до 3 лет, и если этот этап упущен, компенсировать потери в дальнейшем практически невозможно.

От своего ближайшего социального окружения любой ребенок получает хотя бы минимум необходимых ему знаний, умений, занятий, общения. Но взрослые должны учитывать, что легче всего он что-то усвоит в конкретном возрасте: этические представления и нормы — в дошкольном, основы наук — в младшем школьном и т.д. Важно не пропустить сензитивный период, дать ребенку то, что нужно для его развития в это время.

Влияние обучения на формирование психики ребенка. Л.С. Выготский выдвинул положение *о ведущей роли обучения в психическом развитии*. Развитие человека (в отличие от животных) происходит благодаря овладению им различными средствами — орудиями труда, преобразующими природу, и знаками, перестраивающими его психику. Овладеть знаками (главным образом, словом, а также цифрами и др.) и, следовательно, опытом предшествующих поколений, ребенок может только в процессе обучения.

Когда высшая психическая функция формируется в процессе обучения, она находится в «*зоне ближайшего развития*». Это понятие вводится Выготским для обозначения области еще не созревших, а только созревающих психических процессов.

Фиксируя, насколько успешно ребенок самостоятельно справляется с тестовыми задачами, мы определяем **актуальный уровень развития**. У детей с одинаковым актуальным уровнем развития могут быть разные потенциальные возможности. Один ребенок легко принимает помощь и затем решает самостоятельно все похожие задачи. Другому трудно выполнить задание даже с помощью взрослого. Поэтому, оценивая развитие конкретного ребенка, важно учитывать не только актуальный его уровень (результаты тестирования), но и «завтрашний день» — зону ближайшего развития.

Обучение должно ориентироваться на зону ближайшего развития. Но оно не должно, в то же время, отрываться от развития ребенка. Обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития. Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности следующего, более высокого уровня. Это положение совпадает с положением о развитии ребенка в процессе его *деятельности*.

Влияние деятельности на формирование психики ребенка. Обучение и деятельность неразрывны, они становятся источником развития психики ребенка. Не проявляя собственной активности, не включаясь в соответствующую деятельность, дети ничему не могут научиться, сколько бы сил ни тратили взрослые на объяснения.

Чем старше ребенок, тем больше видов деятельности он осваивает. Но разные виды деятельности оказывают разное влияние на развитие. Главные изменения в становлении психических функций и личности ребенка, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены *ведущей деятельностью*. Проблему роли ведущей деятельности в развитии психики ребенка разрабатывал А.Н. Леонтьев.

Ведущей не может стать любая деятельность, которой ребенок отдает много времени. Хотя, безусловно, каждая деятельность вносит свой вклад в психическое развитие (скажем, рисование и составление аппликаций способствуют развитию восприятия). Условия жизни ребенка таковы, что на каждом возрастном этапе он получает возможность наиболее интенсивно развиваться в определенном виде деятельности: в младенчестве — в непосредственно-эмоциональном общении с матерью, раннем возрасте — манипулируя с предметами, дошкольном детстве — играя со сверстниками, младшем школьном возрасте — в учебной деятельности, подростковом — в интимно-личностном общении со сверстниками, старшем школьном — при подготовке к будущей профессии.

Влияние общения в формировании психики ребенка. Общение часто рассматривают как один из видов деятельности. Полноценное общение со взрослым жизненно важно для ребенка. Недостаточное или несоответствующее потребностям ребенка общение отрицательно сказывается на развитии. Каждый возраст, принося ребенку новые возможности и новые потребности, требует особых форм общения.

Общение в младенческом возрасте. Первые годы жизни ребенка наполнены общением с близкими взрослыми людьми. Родившись, ребенок не может сам удовлетворить ни одной своей потребности — его кормят, купают, укрывают, переключают и переносят, показывают яркие игрушки.

Потребность в общении у ребенка появляется рано, примерно в 1 месяц, после кризиса новорожденности. Он начинает улыбаться маме и бурно радоваться при ее появлении. Для младенчества характерно *ситуативно-личностное* общение. Общение в это время зависит от особенностей сиюминутного взаимодействия ребенка и взрослого. Непосредственные эмоциональные контакты являются основным содержанием общения, поскольку главное, что привлекает ребенка, — это личность взрослого, а все остальное, включая игрушки и прочие интересные предметы, остается на втором плане.

Общение в раннем возрасте. В раннем возрасте ребенок осваивает мир предметов. Ему по-прежнему необходимы теплые эмоциональные контакты с мамой, но этого уже недостаточно. У него появляется потребность в сотрудничестве, которая, вместе с потребностями в новых впечатлениях и активности, может быть реализована в совместных действиях со взрослым. Ребенок и взрослый, выступающий как организатор и помощник, вместе манипулируют предметами, выполняют все более сложные действия с ними. Взрослый показывает, что можно делать с разными вещами, как их использовать, раскрывая перед ребенком те их качества, которые тот сам не в состоянии обнаружить. Общение, развертывающееся в ситуации совместной деятельности, названо *ситуативно-деловым*.

Общение в младшем дошкольном возрасте. С появлением первых вопросов ребенка: «почему?», «зачем?», «откуда?», «как?» — начинается новый этап в развитии общения ребенка и взрослого. Это *внеситуативно-познавательное* общение, побуждаемое познавательными мотивами. Ребенок вырывается за рамки наглядной ситуации, в которой раньше были сосредоточены все его интересы. Теперь его интересует гораздо большее: как устроен открывшийся для него огромный мир природных явлений и человеческих отношений? И главным источником информации становится для ребенка все тот же взрослый человек.

Общение в старшем дошкольном возрасте. В середине или конце дошкольного возраста должна возникнуть еще одна форма — *внеситуативно-личностное* общение. Взрослый для ребенка — высший авторитет, чьи указания, требования, замечания принимаются по-деловому, без обид, капризов и отказа от трудных заданий. Эта форма общения важна при подготовке к школе, и если она не сложилась к 6-7 годам, ребенок будет психологически не готов к школьному обучению.

Общение в младшем школьном возрасте. В младшем школьном возрасте укрепляется авторитет взрослого, появляется дистанция в отношениях ребенка и учителя в условиях формализованного школьного обучения. Сохраняя старые формы общения со взрослыми членами семьи, младший школьник учится деловому сотрудничеству в учебной деятельности.

Общение в подростковом возрасте. В подростковом возрасте ниспровергаются авторитеты, появляется стремление к независимости от взрослых, тенденция к ограждению некоторых сторон своей жизни от их контроля и влияния. Общение подростка со взрослыми и в семье, и в школе чревато конфликтами. В то же время старшеклассники проявляют интерес к опыту старшего поколения и, определяя свой будущий жизненный путь, нуждаются в доверительных отношениях с близкими взрослыми.

Общение ребенка со сверстниками. Общение с другими детьми первоначально практически не влияет на развитие ребенка (если в семье нет близнецов или детей близкого возраста). Даже младшие дошкольники в 3-4 года еще не умеют по-настоящему общаться друг с другом. Как пишет Д.Б. Эльконин, они «играют рядом, а не вместе». О полноценном общении ребенка со сверстниками можно говорить, только начиная со среднего дошкольного возраста. Определенное влияние на развитие оказывает включение в коллективную учебную деятельность — групповая работа, взаимная оценка результатов и т.д. А для подростков, пытающихся освободиться от опеки взрослых, общение со сверстниками становится ведущей деятельностью. В отношениях с близкими друзьями они (так же, как и старшеклассники) способны на глубокое *интимно-личностное* общение.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

Общие подходы к проблеме периодизации.

Есть две различные точки зрения на процесс развития ребенка. Согласно одной из них этот процесс *непрерывен*, согласно другой — *дискретен*.

Согласно *теории непрерывного развития* — развитие идет не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь, поэтому каких-либо четких границ, отделяющих один этап развития от другого, не существует.

Согласно *теории дискретного развития* — развитие идет неравномерно, то ускоряясь, то замедляясь, и это дает основание для выделения стадий или этапов в развитии, качественно отличающихся друг от друга. На каждой стадии существует какой-либо главный, ведущий фактор, определяющий собой процесс развития на этой стадии.

Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются наиболее важными, существенными сторонами детского развития в каждый рассматриваемый период. Л.С. Выготский различал *три группы периодизаций* такого типа: по внешнему критерию, по одному внутреннему признаку и по нескольким внутренним признакам детского развития.

Периодизации детского развития по внешнему критерию.

Периодизации этого типа построены на основе *внешнего*, но связанного с самим процессом развития критерия. Примером могут служить периодизации, созданные по *биогенетическому* принципу (периодизация Штерна), или более поздние периодизации, основанные на *ступенях воспитания и обучения* детей (периодизации Р.Заззо, А.В.Петровского).

Периодизация В.Штерна.

В. Штерн - один из сторонников теории рекапитуляции, перенесшей в возрастную психологию *биогенетический закон* Геккеля. Согласно этой позиции, онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. Поэтому процесс индивидуального развития ребенка Штерн представляет как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества.

Согласно В. Штерну, ребенок в первые месяцы младенческого периода с еще неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением находится на стадии млекопитающего. Во втором полугодии благодаря развитию схватывания предметов и подражанию, он достигает стадии высшего млекопитающего — обезьяны. В дальнейшем, овладев вертикальной походкой и речью, ребенок достигает начальных ступеней человеческого состояния. В первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов. Начиная с поступления в школу, ребенок усваивает человеческую культуру. В первые школьные годы детское развитие, по мнению Штерна, соответствует развитию человека античного и ветхозаветного мира. Средний школьный возраст носит черты фанатизма христианской культуры, пубертатный возраст Штерн называет возрастом просвещения и только в периоде зрелости человек поднимается до уровня культуры Нового времени.

Периодизация Р. Заззо.

Еще один пример — периодизация Рене Заззо. В ней этапы детства совпадают со ступенями *системы воспитания и обучения детей*. После стадии раннего детства (до 3 лет) начинается стадия дошкольного возраста (3-6 лет), основное содержание которой составляет воспитание в семье или дошкольном учреждении. Далее следуют стадия начального школьного образования (6—12 лет), на которой ребенок приобретает основные интеллектуальные навыки; стадия обучения в средней школе (12-16 лет), когда он получает общее образование; и позже — стадия высшего или университетского образования.

Так как развитие и воспитание взаимосвязаны, и структура образования создана на базе большого практического опыта, границы периодов, установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии.

Периодизация А.В. Петровского.

В периодизации Артура Владимировича Петровского в качестве внешнего критерия, определяющего процесс детского развития, выступают различные социальные группы, с которыми ребенок вступает во взаимодействие по мере своего взросления.

Формирование личности ребенка определяется, по Петровскому, особенностями взаимоотношений ребенка с членами *референтной группы*. Референтная группа наиболее значима для ребенка по сравнению с остальными, он принимает именно ее ценности, моральные нормы и формы поведения.

На каждом возрастном этапе ребенок включается в новую социальную группу, которая становится для него референтной. Сначала это семья, потом группа детского сада, школьный класс и неформальные подростковые объединения. Для любой такой группы характерна своя деятельность и особый стиль общения. Деятельностно-опосредованные взаимоотношения ребенка с группой, по Петровскому, являются тем фактором, который участвует в формировании личности ребенка.

Периодизации детского развития по внутреннему критерию.

В этой группе периодизаций используется не внешний, а *внутренний критерий*. Этим критерием становится какая-либо *одна сторона развития*, например, развитие костных тканей у П.П.Блонского, развитие детской сексуальности у З.Фрейда, развитие морального сознания у Л.Колберга.

Периодизация П.П. Блонского.

Павел Петрович Блонский выбрал объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак — *появление и смену зубов*. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (от рождения до 8 месяцев), детство молочных зубов (примерно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

Периодизация З. Фрейда.

Зигмунд Фрейд считал главным двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. *Сексуальное развитие*, по Фрейду, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации.

Стадии развития детской сексуальности определяются, по Фрейду, смещением эрогенных зон — тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие.

Оральная стадия. На оральной стадии (до 1 года) эрогенная зона — слизистая рта и губ. Ребенок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствие пищи — собственный палец или какой-нибудь предмет. Поскольку абсолютно все желания младенца не могут быть немедленно удовлетворены, появляются первые ограничения, и кроме бессознательного, инстинктивного начала личности, названного З. Фрейдом «Оно», развивается вторая инстанция — «Я». Формируются такие черты личности, как ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым.

Анальная стадия. На анальной стадии (1-3 года) эрогенная зона смещается в слизистую оболочку кишечника. Ребенка в это время приучают к опрятности, возникает много требований и запретов, в результате чего в личности ребенка начинает формироваться третья инстанция — «Сверх-Я» как носитель морально-этических норм, внутренняя цензура, совесть. Развиваются аккуратность, пунктуальность, упрямство, агрессивность, скрытность, накопительство и некоторые другие черты.

Фаллическая стадия. Фаллическая стадия (3-5 лет) характеризует высшую степень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии. Если до сих пор детская сексуальность была направлена на себя, то сейчас дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям, мальчики к матери (Эдипов комплекс), девочки к отцу (комплекс Электры). Это время наиболее строгих запретов и интенсивного формирования «Сверх-Я». За рождаются новые черты личности — самонаблюдение, благоразумие и др.

Латентная стадия. Латентная стадия (5-12 лет) как бы временно прерывает сексуальное развитие ребенка. Влечения, исходящие из «Оно», хорошо контролируются. Детские сексуальные переживания вытесняются, и интересы ребенка направляются на общение с друзьями, школьное обучение и т.д.

Генитальная стадия. Генитальная стадия (12-18 лет) соответствует собственно половому развитию ребенка. Объединяются все эрогенные зоны, появляется стремление к нормальному сексуальному общению. Биологическое начало — «Оно» — усиливает свою активность, и личности подростка приходится бороться с его агрессивными импульсами, используя механизмы психологической защиты.

Периодизация Л. Колберга.

Примером частной периодизации, отражающей отдельные стороны детского развития, являются представления Лоренса Колберга о становлении морального сознания ребенка.

Л. Колберг рассматривает развитие морального сознания как последовательный прогрессивный процесс, выделяя в нем 6 стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый — **доморальный уровень**. Нормы морали для ребенка — нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально он ориентируется на наказание и ведет себя «хорошо», чтобы его избежать (1 стадия). Затем он начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду (2 стадия).

Второй уровень — **конвенциональная мораль** (*конвенция – договоренность, соглашение*). Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми. Ориентация в своем поведении на оправдание ожиданий и одобрение других характерна для 3 стадии, на авторитет — для 4. Этим определяется неустойчивость поведения ребенка, зависимость от внешних влияний.

Третий уровень — **автономная мораль**. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, т.е. внутренними. Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью: «на том стою и не могу иначе». Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, демократические законы, принятые на себя обязательства перед обществом (5 стадия), потом — на общечеловеческие этические принципы (6 стадия).

Все дошкольники и большинство семилетних детей (примерно 70%) находятся на доморальном уровне развития. Этот низший уровень развития морального сознания сохраняется у части детей и позже — у 30% в 10 лет и 10% в 13-16 лет.

Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление.

Периодизации, основанные на одном признаке, субъективны: авторами произвольно выбирается одна из многих сторон развития. Кроме того, в них не учитывается изменение роли выбранного признака в общем развитии ребенка на протяжении детства, а значение любого признака меняется при переходе от возраста к возрасту.

Периодизации детского развития по совокупности внутренних критериев.

В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития ребенка на основе *существенных особенностей* этого развития. Это периодизации Эрика Эриксона, Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина. В них используются три критерия — *социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.*

Периодизация Э.Эриксона.

Эрик Эриксон — последователь З.Фрейда, расширивший психоаналитическую теорию. Он смог выйти за ее рамки благодаря тому, что начал рассматривать развитие ребенка в более широкой системе социальных отношений.

Основные понятия теории Эриксона. Одно из центральных понятий теории Эриксона — *идентичность личности*. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т.д.). Идентичность (социальная тождественность) определяет систему ценностей личности, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения.

Идентичность формируется в юношеском возрасте, это характеристика достаточно зрелой личности. До этого времени ребенок должен пройти через ряд идентификаций — отождествления себя с родителями; мальчиками или девочками (половая идентификация) и т.д. Этот процесс определяется воспитанием ребенка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей социальной общности, группе, передают ребенку свойственное ей мировосприятие.

Еще одно важное положение теории Эриксона — *кризисность развития*. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом возрасте личностные новообразования, приобретаемые ребенком, могут быть позитивными, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативными, вызывающими отрицательные сдвиги в развитии, его регресс.

Стадии развития личности. Эриксон выделил несколько стадий развития личности.

1-я стадия. На первой стадии развития, соответствующей **младенческому возрасту**, возникает *доверие или недоверие к миру*. При прогрессивном развитии личности ребенок «выбирает» доверительное отношение. Оно проявляется в легком кормлении, глубоком сне, ненапряженности внутренних органов, нормальной работе кишечника. Ребенок, с доверием относящийся к миру, без особой тревоги и гнева переносит исчезновение из его поля зрения матери: он

уверен, что она вернется, что все его потребности будут удовлетворены. Младенец получает от матери не только молоко и необходимый ему уход, с ней связано и «питание» миром форм, красок, звуков, ласк, улыбок.

В это время ребенок как бы «вбирает» в себя образ матери (возникает механизм интроекции). Это первая ступень формирования идентичности развивающейся личности.

2-я стадия. Вторая стадия соответствует **раннему возрасту**. Резко возрастают возможности ребенка, он начинает ходить и отстаивать свою независимость, возрастает чувство *самостоятельности*.

Родители ограничивают появляющиеся у ребенка желания требовать, присваивать, разрушать, когда он проверяет свои силы. Требования и ограничения родителей создают основу для негативного чувства *стыда и сомнений*. Ребенок чувствует «глаза мира», следящие за ним с осуждением, и стремится заставить мир не смотреть на него или хочет сам стать невидимым. Но это невозможно, и у ребенка появляются «внутренние глаза мира» — стыд за свои ошибки. Если взрослые предъявляют слишком суровые требования, часто порицают и наказывают ребенка, у него возникают постоянная настороженность, скованность, необщительность. Если стремление ребенка к независимости не подавляется, устанавливается соотношение между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее разумным ограничением.

3-я стадия. На третьей стадии, совпадающей с **дошкольным возрастом**, ребенок активно познает окружающий мир, моделирует в игре отношения взрослых, быстро учится всему, приобретает новые обязанности. К самостоятельности добавляется *инициатива*. Когда поведение ребенка становится агрессивным, инициатива ограничивается, появляются чувства вины и тревожности; таким образом закладываются новые внутренние инстанции — совесть и моральная ответственность за свои действия, мысли и желания. Взрослые не должны перегружать совесть ребенка. Чрезмерное неодобрение, наказания за незначительные проступки и ошибки вызывают постоянное ощущение своей *вины*, страх перед наказанием за тайные мысли, мстительность. Тормозится инициатива, развивается *пассивность*.

На этом возрастном этапе происходит *половая идентификация*, и ребенок осваивает определенную форму поведения, мужскую или женскую.

4-я стадия. **Младший школьный возраст** — предпубертатный, т.е. предшествующий половому созреванию ребенка. В это время разворачивается четвертая стадия, связанная с воспитанием у детей трудолюбия, необходимостью овладения новыми знаниями и умениями. Постигание основ трудового и социального опыта дает возможность ребенку получить признание окружающих и приобрести чувство компетентности. Если же достижения невелики, он остро переживает свою неумелость, неспособность, невыгодное положение среди

сверстников и чувствует себя обреченным быть посредственностью. Вместо чувства компетентности образуется чувство *неполноценности*.

Период начального школьного обучения — это также начало *профессиональной идентификации*, ощущения своей связи с представителями определенных профессий.

5-я стадия. Старший подростковый возраст и ранняя юность составляют пятую стадию развития личности, период самого глубокого кризиса. Детство подходит к концу, завершение этого этапа жизненного пути приводит к формированию *идентичности*. Объединяются все предыдущие идентификации ребенка; к ним добавляются новые, поскольку повзрослевший ребенок включается в новые социальные группы и приобретает другие представления о себе. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность позволяют юноше решить задачу самоопределения, выбора жизненного пути.

Когда не удастся осознать себя и свое место в мире, наблюдается *диффузность идентичности*. Она связана с инфантильным желанием как можно дольше не вступать во взрослую жизнь, с состоянием тревоги, чувством изоляции и опустошенности.

Периодизация Л.С. Выготского

Основные понятия теории Выготского. Для Льва Семеновича Выготского развитие — это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются *возрастными новообразованиями*, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Источником развития, по Выготскому, является социальная среда. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение возрастных новообразований.

Выготский вводит понятие *«социальная ситуация развития»* — специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей.

Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает *центральное новообразование*, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии.

Законы детского развития. Л.С. Выготский установил четыре основных закона детского развития.

1-й закон. Первый из них — *цикличность развития*. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы

развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом.

2-й закон. Второй закон — *неравномерность* развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном — память, в младшем школьном — мышление.

3-й закон. Третья особенность — «*метаморфозы*» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4-й закон. Четвертая особенность — сочетание процессов эволюции и *инволюции* в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Динамика возрастного развития. Определив общие закономерности развития психики ребенка, Л.С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные стадии развития.

Для *стабильного периода* характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по несколько лет. И возрастные новообразования, образующиеся так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют *кризисные периоды* развития. В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризисов, их места и роли в

психическом развитии ребенка. Часть психологов считает, что детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы — ненормальное, «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития.

Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии.

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой — между новыми потребностями ребенка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Периоды детского развития. Кризисные и стабильные периоды развития чередуются. Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид: кризис новорожденности — младенческий возраст (2 месяца-1 год) — кризис 1 года — раннее детство (1-3 года) — кризис 3 лет — дошкольный возраст (3-7 лет) — кризис 7 лет — школьный возраст (8-12 лет) — кризис 13 лет — пубертатный возраст (14-17 лет) — кризис 17 лет.

Периодизация Эльконина

Даниил Борисович Эльконин развил представления Л.С. Выготского о детском развитии.

Виды ведущей деятельности. Эльконин рассматривает ребенка как личность, активно познающую окружающий мир — мир предметов и человеческих отношений. Эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности Эльконин выделяет две группы.

В *первую группу* входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию, но представляют собой деятельности одного типа, имеющие дело с системой отношений «ребенок — взрослый».

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются способы действий с предметами: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок — предмет».

Механизм возрастного развития. В деятельности первого типа развивается мо-тивационно-потребностная сфера ребенка, в деятельности второго типа формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. интеллектуально-познавательная сфера. Эти две линии образуют единый процесс развития личности, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них. В младенчестве развитие мотивационной сферы опережает развитие сферы интеллектуальной, в следующем, раннем возрасте мотивационная сфера отстает, и более быстрыми темпами развивается интеллект и т.д.

Согласно Эльконину, каждый возраст характеризуется своей *социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью*, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; *возрастными новообразованиями*, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы — переломные моменты в развитии ребенка.

Периодизация детского развития. Периодизация Д.Б. Эльконина — наиболее распространенная в отечественной психологии. Согласно периодизации Эльконина, процесс детского развития в целом можно разделить на этапы (более крупные временные образования), включающие в себя периоды детского развития.

Этапы детского развития. Детство, охватывающее период времени от рождения ребенка до окончания школы, по возрастной классификации делится на следующие три этапа:

дошкольное детство (от рождения до 6—7 лет);

младший школьный возраст (от 6—7 до 10—11 лет, с первого по четвертый-пятый классы школы);

средний и старший школьный возраст (от 10—11 до 16—17 лет, с пятого по одиннадцатый класс школы).

Периоды детского развития. Весь процесс детского развития в целом можно разделить на семь периодов:

1. *Младенчество*: от рождения до одного года жизни.

2. *Раннее детство*: от одного года жизни до трех лет.

3. *Младший и средний дошкольный возраст* : от трех до четырех-пяти лет.

4. *Старший дошкольный возраст*: от четырех-пяти до шести-семи лет.

5. *Младший школьный возраст*: от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.

6. *Подростковый возраст*: от десяти-одиннадцати до тринадцати-четырнадцати лет.

7. *Ранний юношеский возраст*: от тринадцати-четырнадцати до шестнадцати-семнадцати лет.

Каждый из этих возрастных периодов имеет свои особенности, требует своего стиля общения с детьми, применения особых приемов и методов обучения и воспитания.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Периодизация интеллектуального развития по Пиаже

В исследованиях Жана Пиаже и созданной им женеvской психологической школы показано качественное своеобразие детского мышления, и прослежено, как мышление ребенка постепенно меняет свой характер на протяжении детства. Пиаже изучал развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей.

Факторы развития интеллекта. Тремя основными факторами, влияющими на развитие интеллекта ребенка, являются, по Пиаже, созревание, опыт и действие социального окружения, в частности обучение и воспитание.

До 7-8 лет взаимодействие ребенка с миром вещей и людей подчиняется законам *биологического приспособления*. К биологическим факторам на определенном уровне развития присоединяются социальные, благодаря которым у ребенка вырабатываются нормы мышления и поведения. Это достаточно высокий и поздний уровень: лишь после переломного момента (около 7-8 лет) социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии интеллекта. Ребенок социализируется постепенно.

Периоды интеллектуального развития по Пиаже. Интеллектуальное развитие ребенка проходит ряд периодов, порядок следования которых всегда остается неизменным. Ж.Пиаже выделил четыре периода интеллектуального развития детей:

Сенсомоторный период, от рождения ребенка до 18—24 месяцев.

Дооперациональный период, от 18—24 месяцев до 7 лет.

Период конкретных операций, от 7 лет до 12 лет.

Период формальных операций, после 12 лет.

Сенсомоторный период. Сенсомоторный период охватывает первые два года жизни ребенка. В это время не развита речь и отсутствуют представления, а поведение строится на основе координации восприятия и движения (отсюда и

название «сенсомоторный»). Сенсомоторный период, в свою очередь, включает несколько стадий:

- стадию упрочения рефлексов,
- стадию первичных круговых реакций,
- стадию вторичных круговых реакций,
- стадию практического интеллекта,
- стадию третичных круговых реакций,
- стадию интрериоризации схем действий.

Родившись, ребенок имеет врожденные рефлексы. Некоторые из них, например рефлекс сосания, способны изменяться. После некоторого упражнения ребенок сосет лучше, чем в первый день, затем начинает сосать не только во время еды, но и в промежутках — свои пальцы, любые предметы, прикоснувшиеся ко рту. Это стадия *упражнения рефлексов*. В результате упражнения рефлексов формируются первые *навыки*.

На второй стадии ребенок поворачивает голову в сторону шума, прослеживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат *первичные круговые реакции* — повторяющиеся действия. Одно и то же действие ребенок повторяет снова и снова (скажем, дергает за шнур) ради самого процесса. Такие действия подкрепляются собственной активностью ребенка, которая доставляет ему удовольствие.

Вторичные круговые реакции появляются на третьей стадии, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется ради того, чтобы продлить интересные впечатления. Ребенок долго встряхивает погремушку, чтобы продлить заинтересовавший его звук, проводит по прутьям кроватки всеми предметами, которые оказались в руках, и т.п.

Четвертая стадия — начало *практического интеллекта*. Схемы действия, образованные на предыдущей стадии, объединяются в единое целое и используются для достижения цели. Когда случайное изменение действия дает неожиданный эффект — новое впечатление, — ребенок его повторяет и закрепляет новую схему действия.

На пятой стадии появляются *третичные круговые реакции*: ребенок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведет. Он активно экспериментирует.

На шестой стадии начинается *интрериоризация схем действий*. Если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходит к правильному решению. Например, девочка, держа в обеих руках предметы, не может открыть дверь и, потянувшись к дверной ручке,

останавливается. Она кладет предметы на пол, но, заметив, что открывающаяся дверь их заденет, перекладывает в другое место.

К концу сенсомоторной стадии развития ребенок становится субъектом, способным к элементарным символическим действиям.

Дооперациональный период. Около 2 лет формируется внутренний план действий. На этом заканчивается сенсомоторный период, и ребенок вступает в новый период — дооперациональный.

Основная характеристика дооперациональной стадии — начало использования символов, в том числе слов. На этой стадии ребенку еще очень трудно представить, как воспринимают другие то, что наблюдает и видит он сам. Он успешно решает задачи в конкретной ситуации, но не может справиться с ними в том случае, когда решение необходимо выразить в абстрактной, словесной форме. Те трудности, с которыми в данном случае сталкивается ребенок, обусловлены недостаточной развитостью его речи.

Репрезентативный интеллект, свойственный детям на дооперациональной стадии — это мышление с помощью представлений. Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной детской логике. На этапе *дооперациональных представлений* ребенок не способен к доказательству, рассуждению. Ярким примером этого служат так называемые феномены Пиаже.

Дошкольникам показывали два глиняных шарика и, убедившись в том, что дети считают их одинаковыми, у них на глазах изменяли форму одного шарика — раскатывали его в «колбаску». Отвечая на вопрос, одинаковое ли количество глины в шарике и колбаске, дети говорили, что неодинаковое: в колбаске больше, потому что она длиннее. В аналогичной задаче с количеством жидкости дети оценивали воду, налитую в два стакана, как одинаковую. Но, когда при них воду переливали из одного стакана в другой, более узкий и высокий, и уровень воды в этом сосуде поднимался, они считали, что воды в нем стало больше. У ребенка отсутствует принцип сохранения количества вещества. Он, не рассуждая, ориентируется на внешние, «бросающиеся в глаза» признаки объектов.

Этап дооперациональных представлений завершается с появлением понимания сохранения количества вещества, того, что при преобразованиях одни свойства предметов сохраняются неизменными, а другие меняются. Исчезают феномены Пиаже, и дети 7-8 лет, решая задачи Пиаже, дают правильные ответы.

Период конкретных операций. На стадии конкретных операций дети уже могут давать логические объяснения выполняемым действиям, способны переходить с одной точки зрения на другую, становятся более объективными в своих оценках. Пройдя какой-либо сложный путь в пространстве, ребенок семи лет в состоянии его запомнить, указать и узнать, более того — вернуться назад и

повторить, если потребуется. Но изобразить его графически на бумаге он, как правило, еще не может. Восемилетний ребенок уже в состоянии сделать и это.

Стадией конкретных операций данный уровень интеллектуального развития называется потому, что пользоваться понятиями ребенок здесь может, только связывая и относя их к конкретным объектам, а не как понятиями в абстрактно-логическом смысле слова. Логические операции нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане (поэтому они названы конкретными).

Ребенок обнаруживает способность к выполнению гибких и обратимых операций, совершаемых в соответствии с логическими правилами. *Операция* — центральное понятие теории Ж. Пиаже. Операция — это обратимое действие. Такими обратимыми операциями являются большинство парных математических операций. Суть интеллектуального развития ребенка составляет овладение операциями. Дети приходят к интуитивному пониманию двух важнейших логических принципов, которые выражаются отношениями:

$$\text{если } A=B \text{ и } B=C, \text{ то } A=C; \quad A+B=B+A$$

Дети легко справляются с задачами на сохранение (феномены Пиаже). Эксперимент состоит в растворении сахара в стакане воды. Ребенка спрашивают о сохранении растворенного вещества, его веса и объема. Детями до 7-8 летнего возраста растворенный сахар обычно считается уничтоженным, и даже вкус его, по мнению ребенка, исчезает. Примерно в возрасте около 7—8 лет сахар уже рассматривается как сохраняющий свое вещество в форме очень маленьких частиц, но не имеет ни веса, ни объема (наивное, доэкспериментальное открытие атомизма). В возрасте около 9—10 лет дети утверждают, что каждая крупинка сахара сохраняет свой вес, и суммарный вес всех элементарных частиц сахара эквивалентен весу сахара до его растворения. В возрасте 11—12 лет это же распространяется и на объем: ребенок предсказывает, что после того, как сахар растает, уровень воды в стакане будет выше своей первоначальной высоты.

Другой важнейшей характеристикой этой стадии интеллектуального развития является способность ранжировать объекты по какому-либо измеримому признаку, например, по весу или величине. В теории Ж. Пиаже эта способность носит название *сериации*. Проследим для примера процесс возрастного развития ребенка по такой интеллектуальной операции, как сериация. На начальной стадии самые маленькие дети, проводя сериацию, утверждают, что все, предложенные им предметы, (например, палочки), одинаковы. На стадии более старшего возраста дети делят предметы на две категории: большие и маленькие без их дальнейшего упорядочивания. На следующей стадии своего развития дети говорят уже о больших, средних и малых предметах. На следующей стадии ребенок строит классификацию эмпирически, путем проб и ошибок, но не в состоянии сразу же сделать ее построение безошибочно. Наконец, на последней стадии он открывает для себя метод сериации: выбирает сначала самую большую из палочек, кладет ее

на стол. Затем ищет, самую большую из оставшихся. И так далее. На этой, последней стадии он без колебаний правильно выстраивает серию, и созданная им конструкция предполагает обратимые отношения, т. е. он понимает, что элемент «а» в серии одновременно меньше всех предшествующих элементов и больше всех последующих.

Т.о., на стадии конкретных операций, в возрасте между 7 и 12 годами, дети оказываются в состоянии упорядочивать объекты по различным признакам, например по высоте или по весу. Ребенок также уже понимает, что многие термины, выражающие отношения: меньше, короче, легче, выше и т. п., характеризуют не абсолютные, а относительные свойства объектов, т. е. такие их качества, которые проявляются у данных объектов лишь в отношении других объектов.

Дети этого возраста способны объединять предметы в классы, выделять из них подклассы, обозначая словами выделяемые классы и подклассы. Вместе с тем, дети в возрасте до 12 лет еще не могут рассуждать, пользуясь абстрактными понятиями, опираться в своих рассуждениях на предположения или воображаемые события.

Период формальных операций. Последний, высший период интеллектуального развития — период *формальных операций*. Подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и приобретает возможность мыслить так же, как взрослый человек.

На стадии формальных операций, которая, начинаясь с 12 лет, продолжается в течение всей жизни человека, индивид усваивает понятия. Характерная особенность этой стадии — способность мыслить логически, пользуясь абстрактными понятиями, способность выполнять прямые и обратные операции в уме (рассуждения), способность к формулированию и проверке предположений гипотетического характера. Подросток рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия; его мышление становится гипотетико-дедуктивным.

Некоторые современные критики Пиаже полагают, что он недооценивал уровень интеллектуального развития ребенка-дошкольника. Критики Пиаже утверждали, что выделенные Ж. Пиаже стадии свидетельствуют об этапах речевого, а не интеллектуального развития. Ребенок может знать, понимать, но быть не в состоянии объяснить свое понимание так, как это свойственно взрослому. Оказалось, например, что если не опираться на речевые высказывания ребенка при оценке его интеллекта, то дети уже 4-5 летнего возраста могут демонстрировать понимание принципа сохранения вещества при изменении формы и расположения предметов.

Дж. Брунер изменил ход одного из экспериментов Ж. Пиаже. Детям предлагалась задача со стаканами воды. Сначала они сравнивали количество воды

в двух сосудах и устанавливали, что оно «одинаково». Затем сосуды закрывали ширмой и детей спрашивали, изменится ли количество воды, если ее из одного стакана перелить в другой, более широкий. Большинство детей 4-5 лет говорили, что воды останется столько же. На третьем этапе эксперимента за ширмой переливали воду из одного стакана и убирали ширму. Теперь дети видели, что в новом широком стакане уровень воды ниже, чем в первом, и большинство детей уже считали, что в нем стало меньше жидкости.

Дж. Брунер показал, что, не имея наглядной картины, в чисто теоретическом плане дошкольники знают — от переливания количество воды не меняется. Но каждое свойство вещи для ребенка этого возраста представляется в наглядном плане, и уровень жидкости, который они видят, становится показателем всего ее количества.

Оглавление

ЛЕКЦИЯ 4. ПЕРИОД МЛАДЕНЧЕСТВА (ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ)

НОВОРОЖДЕННОСТЬ

Процесс рождения — тяжелый, переломный момент в жизни ребенка. Психологи говорят о кризисе новорожденности. Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно иные условия: холод, яркая освещенность, воздушная среда требующая другого типа дыхания, необходимость смены типа питания. Приспособиться к этим новым, чуждым для него условиям ребенку помогают наследственно закрепленные механизмы — *безусловные рефлексы*.

Врожденные формы психики

Безусловные рефлексы. Какие безусловные рефлексы имеет новорожденный? Это, прежде всего, система пищевых рефлексов. При прикосновении к углам губ или языку появляются сосательные движения, а все остальные движения тормозятся. Поскольку ребенок полностью сосредоточен на сосании, эта реакция была названа «пищевым сосредоточением». Ряд других безусловных рефлексов приведен в таблице 1:

Раздражители	Безусловные рефлексы
Действие яркого света	Глаза закрываются
Шлепок по переносице	Глаза закрываются
Хлопок руками возле головы ребенка	Глаза закрываются
Поворот головы ребенка направо	Подбородок поднимается, правая рука вытягивается, левая сгибается
Разведение локтей в стороны	Руки быстро сгибаются
Нажатие пальцем на ладонь ребенка	Пальцы ребенка сжимаются и разжимаются
Нажатие пальцем на подошву ребенка	Пальцы ног сжимаются
Царапающим движением проводим пальцем по подошве от пальцев к пятке	Большой палец ноги поднимается, остальные — вытягиваются
Укол булавкой подошвы	Колено и стопа сгибаются
Поднимаем лежащего ребенка животом вниз	Ребенок пытается поднять голову, вытягивает ноги

Следует также назвать в качестве безусловных группу рефлексов, способствующих *самосохранению и развитию детского организма*. Они связаны с регуляцией пищеварения, кровообращения, дыхания, температуры тела,

обменных, процессов и т. п. Несомненно врожденными являются сосательные, защитные, ориентировочные, хватательные, опорно-двигательные и ряд других рефлексов; все они отчетливо проявляются уже на втором месяце жизни ребенка.

Некоторые рефлексy являются атавистическими — они получены в наследство от животных предков, но бесполезны для ребенка и вскоре исчезают. Так, например, рефлекс, называемый иногда «обезьяньим», пропадает уже на втором месяце жизни. Новорожденный схватывает палочки или пальцы, вложенные в его ладони, так же цепко, как и дитя обезьяны, держащееся за материнскую шерсть при передвижении. Такое «цепляние» настолько сильно, что ребенка можно поднять и он какое-то время висит, выдерживая вес собственного тела. В дальнейшем, когда ребенок научится схватывать предметы, он уже будет лишен такой цепкости рук.

Вкусовая и обонятельная чувствительность. 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.

Двигательная активность. 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 рефлексорному 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.

Зрительная чувствительность. У новорожденного имеется способность зрительного слежения за движущимися объектами, поворота головы в их сторону. В родильных домах дети в первые дни их жизни инстинктивно поворачиваются лицом в сторону окна, из которого льется дневной свет.

Психическая жизнь новорожденного

Как можно описать психическую жизнь новорожденного? Мозг маленького ребенка продолжает развиваться, он не вполне сформирован, поэтому психическая жизнь связана, главным образом, с подкорковыми центрами, а также недостаточно

зрелой корой. Ощущения новорожденного недифференцированы и неразрывно слиты с эмоциями.

Созревание мозга. Количество нервных клеток в коре головного мозга у новорожденного почти такое же как у взрослого человека, однако эти клетки еще незрелые, а связи между ними слабые. Созревание мозга и организма ребенка, их превращение в мозг и организм взрослого происходят в течение нескольких лет после рождения и заканчиваются только с поступлением в школу. Созревание и развитие мозга находится под прямым влиянием множества разнообразных внешних воздействий и впечатлений, которые получает ребенок от окружающей среды.

Проведенные исследования обнаружили, что в мозге ребенка, с момента рождения которого прошло не более полутора суток, можно зарегистрировать различные электрические потенциалы, возникающие в ответ на воздействия цветовых раздражителей на орган зрения. К этому времени мозг уже в состоянии формировать условные рефлексы.

Цикл бодрствования. Новорожденный проводит время во сне или дремотном состоянии. Постепенно из этого дремотного состояния начинают выделяться отдельные моменты, краткие периоды бодрствования. Слуховое и зрительное сосредоточение придают бодрствованию активный характер.

Слуховое и зрительное сосредоточение. Важные события в психической жизни ребенка — возникновение *слухового и зрительного сосредоточения*. Слуховое сосредоточение появляется на 2-3 неделе. Резкий звук, скажем, хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений, ребенок замирает и замолкает. Позже, на 3-4 неделе, такая же реакция возникает на голос человека. В это время ребенок не только сосредоточивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3-5 неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд (разумеется, недолго) на ярком предмете.

«Комплекс оживления». Новорожденный, приобретая способность реагировать на голос ухаживающей за ним матери, видеть ее лицо, устанавливает с ней новые тонкие эмоциональные связи. Примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму, останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Эта бурная эмоциональная реакция была названа *«комплексом оживления»*. Комплекс оживления, включающий истинно человеческую особенность — улыбку, — знаменует собой появление первой социальной потребности — потребности в общении.

Становление у ребенка потребности в общении означает, что он в своем психическом развитии переходит в новый период. Заканчивается переходный этап новорожденности. Начинается собственно младенчество.

МЛАДЕНЧЕСТВО

Двигательная активность ребенка

Физическое развитие ребенка. 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 табл. 2.

Время появления движений	Развитие моторики
1 месяц	Поднимает подбородок
2 месяц	Поднимает грудь
3 месяца	Тянется за предметом, но, как правило, промахивается
4 месяца	Сидит с поддержкой
5-6 месяцев	Хватает рукой предметы
7 месяцев	Сидит без поддержки
8 месяцев	Садится без посторонней помощи
9 месяцев	Стоит с поддержкой; ползает на животе
10 месяцев	Ползает, опираясь на руки и колени; ходит, держась двумя руками
11 месяцев	Стоит без поддержки
12 месяцев	Ходит, держась одной рукой

Развитие тонких ручных движений. Для познавательного развития ребенка наиболее важное значение имеет развитие восприятия и тонких ручных движений.

Большая *импульсивная активность* рук ребенка наблюдается уже в первые недели его жизни. Эта активность включает размахивание руками, хватание, движения кисти.

Согласованные действия рук и глаз начинают появляться у ребенка довольно рано, задолго до того момента, когда возникает четкая сенсомоторная координация. Ребенок схватывает в первую очередь случайно оказавшиеся под рукой предметы, и это отмечается уже на втором-третьем месяце жизни. Затем движения руки становятся более целенаправленными и управляемыми зрительным восприятием. Движения рук младенца, направленные к предмету, ощупывание предмета появляются примерно на четвертом месяце жизни.

На следующем этапе, относящемся к возрасту от 4 до 8 месяцев, система скоординированных зрительно-моторных движений усложняется. В ней выделяется фаза предварительного слежения за объектом до того, как он будет схвачен. Кроме того, ребенок начинает зрительно и двигательно предвосхищать траекторию перемещения предметов в пространстве, т. е. прогнозировать их движение.

В 5-6 месяцев ребенок уже может схватить предмет, что требует сложных зрительно-двигательных координации. Значение этого момента для дальнейшего развития велико: *хватание* — первое *целенаправленное действие* ребенка, оно является обязательным условием, основой освоения манипуляций с предметами. Одним из первых младенец усваивает хватание и удерживание предметов в руке, пытаясь приблизить их ко рту.

Все предметы ребенком примерно до семимесячного возраста захватываются почти одинаково. После семи месяцев можно наблюдать, как движения рук, и в частности кисти ребенка, постепенно начинают приравниваться к особенностям захватываемого предмета, т. е. приобретают предметный характер. Вначале такое приспособление наблюдается в момент непосредственного контакта руки с предметом, а после 10 месяцев приспособление руки и кисти осуществляется заранее, еще до касания предмета, только на основе его зрительно воспринимаемого образа. Это свидетельствует о том, что образ предмета начал активно управлять движениями рук, т. е. о том, что у ребенка возникла *сенсомоторная координация*.

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 Жан Пиаже назвал *круговыми реакциями*. После 7 месяцев встречаются «соотносящие» действия: ребенок вкладывает маленькие предметы в большие, открывает и закрывает крышки коробочек.

На втором полугодии дети начинают *подражать движениям взрослых*, повторять их и тем самым оказываются практически подготовленными к началу научения путем подражания (викарное научение). 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 младенческого возраста у ребенка возникает особая форма движения, служащая для направления внимания взрослого человека. Это в первую очередь *указательный жест*, адресованный взрослому, сопровождающийся соответствующей мимикой. Ребенок указывает взрослому рукой на то, что его интересует, рассчитывая на его помощь.

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».

Развитие познавательных процессов

Восприятие. Из всех органов чувств, главнейшее значение для человека имеет *зрение*. Оно первым начинает активно развиваться в самом начале жизни.

Вместе с тем зрение, по-видимому, является чувством, наименее развитым при рождении (имеется в виду тот уровень развития, которого зрение может достичь у взрослого человека). Хотя новорожденные в состоянии следить глазами за движущимися объектами, однако, вплоть до 2—4-месячного возраста, их зрение является относительно слабым.

Уже у месячного ребенка можно зафиксировать следящие движения глаз. Сначала такие движения осуществляются в основном в горизонтальной плоскости, потом появляется слежение по вертикали и, наконец, к двухмесячному возрасту отмечаются элементарные криволинейные, например круговые, движения глаз.

Зрительное сосредоточение, т. е. способность фиксировать взор на предмете, появившееся еще на этапе новорожденности, совершенствуется. На втором месяце жизни ребенок может самостоятельно переводить взгляд с одного предмета на другой. После второго месяца сосредоточение становится достаточно длительным, к 3 месяцам его продолжительность достигает 7-8 минут. Становится возможным прослеживание движущихся предметов. В 4 месяца ребенок не просто видит, но уже смотрит: активно реагирует на увиденное, двигается и повизгивает.

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: если его кормить только из красной бутылочки, он безошибочно выберет ее среди бутылочек других цветов. Эта реакция вырабатывается по типу условнорефлекторных связей. Активный же интерес к цвету появляется позже, с 6 месяцев.

Развивается также пространственное восприятие, в частности, восприятие глубины. Американские психологи провели красивый эксперимент с «обрывом»:

младенца помещали на стеклянный стол, под которым находились две большие доски, прикрепленные на разных уровнях. Разница в уровнях этих досок, обтянутых яркой, в крупную клетку материей, и создавала иллюзию обрыва. Маленький ребенок, тактильно ощущая ровную поверхность стекла, ползет к матери, не замечая глубины. После 8 месяцев большинство детей избегают «обрыва» и начинают плакать.

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. Взрослые, ухаживающие за ребенком, должны удовлетворять *его потребность в новых впечатлениях*, стараясь, чтобы окружающая его обстановка не была однообразной, неинтересной. Познавательное развитие (в первую очередь, развитие восприятия) младенцев, живущих в однообразной среде, оказывается несколько замедленным по сравнению с развитием тех, кто живет в разнообразной обстановке и получает больше новых впечатлений.

Память. Познавательное развитие младенца предполагает включение механизмов памяти, естественно, простейших ее видов.

Специфика *ассоциативной памяти*, которая уже есть у детей младенческого возраста, состоит в том, что довольно рано они оказываются способными к созданию и сохранению временных связей между сочетаемыми раздражителями. К концу первого месяца жизни появляются первые *условные рефлекс*ы. В частности, ребенок начинает реагировать на позу кормления: как только он оказывается в определенном положении на коленях матери, у него возникают сосательные движения. Условные рефлексы появляются при сочетании первоначально незначимого условного раздражителя с раздражителем безусловным (вызывающим безусловный рефлекс). Например, ребенок, видя в окне проходящий мимо автобус, вдруг слышит удар грома, пугается и начинает плакать. В следующий раз, когда он видит автобус, он снова испытывает чувство страха.

Но в целом образование условных рефлексов характерно для более позднего времени.

Из видов зрительной памяти 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 на первом полугодии жизни ребенок обнаруживает способность узнавать предметы, то в течение второго полугодия жизни он демонстрирует возможность *восстановления образа предмета по памяти*. Простой и эффективный способ оценить умение ребенка воспроизводить образ заключается в том, чтобы спросить его, где находится известный ему предмет. Ребенок, как правило, начинает активно искать этот предмет поворотами глаз, головы, туловища.

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 исходного объекта.

Развитие речи и мышления

Развитие речи и мышления начинается в младенческом возрасте, но в течение первого года жизни формирование этих двух функций идет относительно независимыми путями. Речь преимущественно развивается как средство общения на основе способности ребенка к пониманию эмоционального состояния другого человека по его мимике и жестам.

Первичному развитию наглядно-действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук и совершенствование работы органов чувств. Для дальнейшего развития этой формы мышления необходимо совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности младенцев.

Развитие речи. Обозначим основные этапы развития речи в младенческом возрасте. К концу первого месяца жизни у ребенка возникает специфическая реакция на человеческую речь — особое *внимание* к ней, называемое слуховым сосредоточением. В развитии речи ребенка можно выделить несколько аспектов - лексический аспект речи (произнесение слов), семантический аспект (понимание слов), интонационно-эмоциональный аспект речи.

Развитие лексической стороны речи. В возрасте около 1 месяца новорожденный начинает *произносить какие-либо простые звуки* типа а-а, у-у, э-э. Около двух-четырех месяцев от рождения возникает *гуkanie*, затем — в 4—6 месяцев — *гуление, повторение простых слогов*. В 4—8 месяцев ребенок начинает *произносить односложные слова* типа «баба», «мама».

Во втором полугодии жизни появляется лепет, а в 9—10 месяцев в речи

младенца замечаются первые *псевдослова* — сочетания звуков, которые выполняют сигнальную функцию и еще не обладают постоянными значениями.

Качество и частота лепета ребенка в первом полугодии его жизни не определяют речевое развитие ребенка в более поздние годы. Во второй половине первого года жизни у младенцев появляется явное *намерение общаться с окружающими*, причем соответствующую потребность ребенок вначале выражает языком мимики и жестов. Младенцы знают и понимают гораздо больше слов, чем произносят.

Около одного года слова, произносимые ребенком, приобретают определенный смысл, отнесенность к конкретному предмету или человеку.

Развитие интонационно-эмоциональной стороны речи. Появление и развитие интонационно-эмоциональной стороны речи ребенка можно проследить следующим образом. Уже на втором месяце жизни у самих детей различаются *звуки голоса*, свидетельствующие об особенностях их внутренних состояний, например звуки удовольствия или неудовольствия. Начиная с третьего месяца жизни появляются смех и проявление радости, которые к концу первого полугодия приобретают довольно устойчивый характер.

С семи месяцев жизни в голосе ребенка выделяется *интонация*, связанная с обращением, просьбой. С десяти месяцев появляются голосовые признаки настойчивости. На основе интонационного структурирования речи возникает возможность невербального общения взрослого и ребенка еще до того, как ребенок начинает овладевать речью. Первые произносимые им звуки речи несут в себе значительные отпечатки эмоциональной экспрессии.

Развитие семантической стороны речи. Способность к *хорошему пониманию речи* взрослого младенец демонстрирует во второй половине первого полугодия жизни. Это проявляется в том, что на отдельные слова и фразы он реагирует специфическими комплексами выразительных движений. Первоначально дети лучше понимают жесты, чем слова, и это, по-видимому, говорит о том, что способность к восприятию и правильному пониманию языка мимики и жестов является у человека врожденной. Начиная со второго полугодия жизни степень понимания ребенком речи взрослого начинает быстро увеличиваться.

В 6—6,5 месяцев ребенок *связывает воспринимаемый предмет с его именем*. Около 8 месяцев появляется отчетливая ориентировочно-исследовательская реакция в ответ на называние предмета: поворот головы в его сторону, продвижение в направлении предмета, захват его руками, рассматривание, манипулирование. Примерно в 10 месяцев наряду с эмоционально-жестовым и речевым общением у ребенка появляется новая его форма — предметное общение. В ответ на называние взрослым какого-либо пред-

мета ребенок берет его и протягивает взрослому.

Многие слова и их значения дети усваивают с помощью «ритуала называния», который родители выполняют с того момента, когда ребенок начал самостоятельно произносить сочетания звуков, напоминающие слова. К концу первого года жизни ребенок точно понимает в среднем примерно 10—20 слов и определенным образом реагирует на них. В ответ на произнесение взрослым названия предмета он, например, поворачивает голову в сторону этого предмета и активно ищет его. Младенец 7—8-месячного возраста способен выполнять простые движения по словесной инструкции, выбирать один предмет из двух-трех находящихся в поле его зрения, не только начинать, но и прекращать начатое действие по словесной инструкции. Последнее наблюдается примерно в 10—12 месяцев.

Уровень понимания слов ребенком мало зависит от уровня развития у него продуктивной речи. Средний запас слов, используемых полуторагодовалыми детьми, равен примерно 50. Поначалу дети приписывают словам иные значения, чем взрослые. Одно слово для ребенка может выразить мысль, заключенную для взрослого в целом предложении и даже нескольких связанных друг с другом фразах.

Развитие мышления. Рассмотрим теперь, как идет подготовка к формированию интеллекта ребенка. Новорожденные младенцы не включены в практическую деятельность, они только общаются со взрослыми, а в период бодрствования, находясь в одиночестве, изучают при помощи органов чувств свое ближайшее окружение. С помощью рук, отчасти ног, они манипулируют предметами, т. е. вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии лягут в основу практического сенсомоторного интеллекта.

По мнению Дж. Брунера, ребенок младенческого возраста познает окружающий мир главным образом благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует.

Восприятие и действие — та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах *наглядно-действенного мышления* в младенческом возрасте. В течение года усложняются познавательные задачи, которые способен решить ребенок, сначала только в плане восприятия, затем используя двигательную активность. Добиваясь успеха, ребенок действует методом проб и ошибок. Скажем, отыскивая спрятанную под подушкой игрушку, он сначала переворачивает все подушки, попадающиеся ему на глаза.

Эмоционально-личностное развитие

На протяжении младенческого возраста наблюдается, наряду с познавательным, и 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 (с этого, собственно, и начинается младенчество как возрастной период), 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, настороженное 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).

КРИЗИС 1 ГОДА

Аффективные реакции. Переходный период между младенчеством и ранним детством называют кризисом 1 года. Как всякий кризис, он связан со всплеском самостоятельности, появлением *аффективных реакций*. 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 состоит 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, «гилигилича» — 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*.

Чтобы понять смысловую сторону автономной речи, обратимся к классическому примеру Чарльза Дарвина, описавшего автономную детскую речь на основе наблюдений за своим внуком. Гуляя с внуком по парку, он наблюдал возникновение нового слова. Мальчик, восхищенный открывшимся видом на пруд, по которому плавала утка, произнес: «Уа». Это слово он повторил дома, увидев пролитое на столе молоко, а затем начал так называть всякую жидкость —

молоко в бутылке, вино в бокале и т.д. Однажды он играл старинными монетами с изображением птиц и тоже назвал их «уа». И, наконец, все маленькие круглые блестящие предметы (похожие на монеты, пуговицы, медали) получили то же название.

Только проследив всю цепочку объектов, объединенных одним детским словом, мы можем судить о его значении. Первоначально это была целостная ситуация — утка на воде. Затем появился ряд других значений, следующих из отдельных частей целой картины: поверхность пруда соединилась в представлениях мальчика с блестящей лужицей от пролитого молока и вообще со всякими жидкостями; другая линия значений протянулась от утки — к изображениям птиц на монетах и к предметам, имеющим ту же форму и цвет, что и монеты. Такая отнесенность слова к разным объектам называется многозначностью.

Можно выделить ряд особенностей автономной речи. Автономная речь возникает только при яркой *аффективной окраске* воспринимаемой ребенком ситуации и активности самого ребенка, переживающего эту ситуацию. Поэтому говорят, что образование многозначных слов имеет эмоционально-действенный характер.

Еще одна особенность автономной речи — *своеобразие связей между словами*. Язык маленького ребенка аграмматичен. Слова не объединяются в предложения, а переходят друг в друга как междометия, напоминая ряд бессвязных восклицаний. Автономная детская речь понятна только самым близким людям, постоянно находящимся рядом с ребенком и понимающим значения его слов. Общение с другими взрослыми с помощью такой речи почти невозможно, хотя здесь могут помочь неязыковые средства — жесты и выразительная мимика ребенка, сопровождающие непонятные слова.

* * *

Итак, годовалый ребенок, вступая в новый период — раннее детство, — уже многое может: он ходит; выполняет различные действия с предметами; его действия и восприятие можно организовать с помощью речи, так как он понимает обращенные к нему слова взрослых. Он начинает говорить и, хотя его речь непонятна большинству окружающих, его возможности общения с близкими людьми значительно расширяются. Центральным новообразованием данного возрастного периода является **потребность в общении** со взрослым, обеспечивающая познавательное и эмоциональное развитие ребенка.

ЛЕКЦИЯ 5. РАННИЙ ВОЗРАСТ (ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ)

С психолого-педагогической точки зрения ранний детский возраст (от одного года до трех лет) является одним из ключевых в жизни ребенка и во многом определяет его будущее психологическое развитие. Этот возраст связан с тремя фундаментальными жизненными приобретениями ребенка: прямохождением, речевым общением и предметной деятельностью.

Прямохождение обеспечивает ребенку широкую ориентацию в пространстве, постоянный приток необходимой для его развития новой информации. *Речевое общение* позволяет ребенку усваивать знания, формировать необходимые умения и навыки через общение со взрослым. *Предметная деятельность* непосредственно развивает способности ребенка, в особенности его ручные движения. Каждый из этих факторов незаменим, а все они, вместе взятые, достаточны для полноценного психического развития маленького растущего человека.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Раннее детство является сензитивным периодом к усвоению речи. Автономная речь ребенка довольно быстро (обычно в течение полугода) трансформируется и исчезает. Необычные и по звучанию, и по смыслу слова заменяются словами «взрослой» речи.

Условия речевого развития. Переход на новый уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях — при полноценном общении ребенка со взрослыми. Если общение со взрослыми недостаточно или, наоборот, близкие исполняют все желания ребенка, ориентируясь на его автономную речь, освоение речи замедляется. Наблюдается задержка речевого развития и в тех случаях, когда растут близнецы, интенсивно общающиеся друг с другом на общем детском языке.

Этапы речевого развития.

Первый этап речевого развития приходится на возраст от одного до 1,5 лет и связан с формированием пассивной и активной речи.

Пассивная речь. В раннем возрасте быстро растет *пассивный словарь* — количество *понимаемых* слов. Речь взрослого, организующая действия ребенка, понимается им достаточно рано. К этому времени ребенок начинает понимать и инструкции взрослого относительно совместных действий. Тем не менее примерно до 1,5 лет у ребенка развивается только понимание речи при еще весьма незначительном приросте активного словаря.

Прежде всего ребенок усваивает словесные обозначения окружающих его

вещей, затем имена взрослых людей, названия игрушек и, наконец, частей тела и лица. Все это — имена существительные, и они обычно приобретаются в течение второго года жизни. К двум годам нормально развивающийся ребенок понимает значения практически всех слов, относящихся к окружающим его предметам.

Активная речь. Интенсивно развивается и *активная* речь: растет активный словарь, при этом количество произносимых слов намного меньше, чем понимаемых. Называть вещи *своими словами* ребенок начинает в возрасте около одного года. К этому времени дети обычно имеют уже представления об окружающем мире в виде образов. В этих условиях для начала освоения речи ребенку остается связать имеющиеся у него образы с сочетаниями звуков, произносимыми взрослыми в его присутствии при наличии в поле зрения соответствующих предметов или явлений.

Грамматика речи. Первый период речевого развития, охватывающий возраст от 1 года до 1,5 лет, характеризуется слабым развитием грамматических структур и употреблением ребенком *слов в основном в неизменном виде*.

Второй этап речевого развития приходится на возраст примерно от 1,5 до 2,5 лет. На втором году жизни резко возрастает активный словарь ребенка. До полутора лет ребенок в среднем усваивает от 30—40 до 100 слов и употребляет их крайне редко. После полутора лет наступает резкий скачок в развитии речи. К концу второго года жизни дети знают уже примерно 300, а к трехлетнему возрасту—1200—1500 слов. На этом же этапе речевого развития дети начинают использовать предложения в своей речи.

Растет интерес ребенка к окружающему его миру. Ребенок все хочет узнать, потрогать, увидеть, услышать. Особенно его интересуют названия предметов и явлений, и он то и дело задает взрослым вопрос: «Что это?» Получив ответ, ребенок самостоятельно повторяет его, причем, как правило, заучивает название сразу, без особого труда вспоминая и воспроизводя его. Пассивный словарь ребенка в этом возрасте не намного отличается от активного, и их соотношение в трехлетнем возрасте составляет примерно 1:1,3.

Предложения. Вначале ребенок пользуется *однословными предложениями*, выражающими какую-либо законченную мысль. Такие слова-предложения возникают в связи с некоторой конкретной, зрительно воспринимаемой ситуацией.

Затем появляются *предложения, состоящие из двух слов*, включающие как подлежащее, так и сказуемое. Смысл таких двухсловных предложений тот же самый: некоторая мысль или целостное высказывание. Это чаще всего субъект и его действие («мама идет»), действие и объект действия («дай булку», «хочу конфету»), или действие и место действия («книга там»).

В этом возрасте дети научаются *комбинировать слова*, объединяя их в небольшие двух-трехсловные фразы, причем от таких фраз до целостных

предложений они прогрессируют довольно быстро. Вторая половина второго года жизни ребенка характеризуется переходом к активной самостоятельной речи, направленной на управление поведением окружающих людей и на овладение собственным поведением.

Грамматика речи. Вторым период речевого развития представляет собой начало интенсивного формирования *грамматической структуры предложения*. Отдельные слова в это время становятся частями предложения, происходит согласование их окончаний.

К трем годам ребенок в основном правильно применяет падежи, строит многословные предложения, внутри которых обеспечивается грамматическое согласование всех слов. Примерно в это же время возникает и сознательный контроль за правильностью собственного речевого высказывания.

Третий этап речевого развития соответствует возрасту 3-х лет. К трем годам усваиваются основные грамматические формы и основные синтаксические конструкции родного языка. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений, например: «Помнишь, как мы на речку ходили, папа и Нюра купались, а мама где была?» «Я папин и мамин сын, всех дядей племянник, бабушкин и дедушкин внук». «Ты — большая, а я маленький. Когда я буду длинный — до ковра... до лампы... тогда я буду большой».

Самое важное приобретение речи ребенка на третьем этапе речевого развития — то, что слово приобретает для него *предметное значение*. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними. С появлением предметных значений слов связаны первые *обобщения*.

Функции детской речи.

Коммуникативная функция детской речи связана с использованием речи как средства общения, управления поведением других людей и саморегуляцией.

В возрасте от года до трех лет расширяется круг общения ребенка — он уже может общаться с помощью речи не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми, с детьми. Что проговаривает ребенок, общаясь со взрослыми? В основном, практические действия ребенка или ту наглядную ситуацию, в которой протекает общение. Ребенок отвечает на вопросы взрослого и сам задает вопросы о том, что они делают вместе. Когда же ребенок вступает в разговор со сверстником, он мало вникает в содержание реплик другого ребенка, поэтому такие диалоги бедны, и дети не всегда отвечают друг другу.

Семантическая функция детской речи связана с определением смысла слов и приобретением словами обобщенных значений. Между одним и тремя годами жизни ребенка существует этап речевого развития, когда в речи ребенка появляются многозначные слова. Их количество относительно невелико, от 3 до 7% словарного

запаса ребенка. Далее происходит распад многозначных слов, слова в речи ребенка приобретают устойчивые значения.

В возрасте от одного года до 1,5 лет в речи ребенка можно выделить ступени развития словесных обобщений. На первой ступени ребенок группирует предметы по внешним, наиболее ярким и бросающимся в глаза признакам. На второй ступени обобщение происходит по функциональным признакам, т. е. по той роли, в какой предметы используются в детской игре. Третья ступень характеризуется умением вычленять общие и устойчивые признаки предметов, отражающие их природу и независимые от ситуационного, функционального использования данных предметов.

Познавательная функция речи. Около трех лет ребенок начинает внимательно прислушиваться к тому, что говорят взрослые между собой. Ему особенно нравится слушать рассказы, сказки, стихи.

В 2-3 года, возникает понимание речи-рассказа. Легче понимаются рассказы, касающиеся окружающих ребенка вещей и явлений. Для того чтобы он понял рассказ или сказку, содержание которых выходит за пределы непосредственно воспринимаемой им ситуации, нужна дополнительная работа — взрослые должны этому специально научить.

Возникновение познавательной функции речи определяет важный момент в речевом развитии ребенка. Он свидетельствует о том, что ребенок уже в состоянии познавать действительность не только непосредственно через органы чувств, но и в ее идеальном, понятийном отражении в языке.

Психологические механизмы развития речи.

Как формируется речь ребенка с точки зрения психологических механизмов этого процесса? Выделяют три основных механизма усвоения языка:

- подражание,
- образование условнорефлекторных ассоциаций,
- постановка и опытная проверка эмпирических гипотез.

Подражание влияет на формирование всех аспектов речи, но особенно фонетики и грамматики. Этот механизм реализуется, когда у ребенка появляются первые признаки соответствующей способности. Но подражание — это только начальный этап речевого развития. Без следующих двух этапов он не в состоянии привести к большим успехам в усвоении языка.

Функция *условнорефлекторного обусловливания в порождении речи* выступает в том, что использование взрослыми людьми разнообразных поощрений ускоряет развитие детской речи. Нельзя, однако, сказать, что без этого речь формироваться у ребенка не будет вообще. Известно, что в домах ребенка дети лишены индивидуального внимания. И тем не менее в этих условиях к нужному сроку речь ребенка все же оформляется.

Формулировка и проверка гипотез как механизм усвоения речи подтверждается фактами активного детского словотворчества. Однако, выделенный сам по себе, этот механизм слишком интеллектуализирует процесс развития речи у детей раннего возраста.

По-видимому, речевое развитие в раннем возрасте объясняется сочетанием всех трех рассмотренных механизмов научения.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Помимо речи, в раннем возрасте развиваются многие психические функции ребенка — восприятие, мышление, память, внимание.

Восприятие

Среди всех взаимосвязанных психических функций ребенка доминирует восприятие. Доминирование восприятия означает зависимость от него остальных психических процессов. Как это проявляется?

Дети раннего возраста *максимально связаны наличной ситуацией* — тем, что они непосредственно воспринимают. Ничто из того, что лежит вне этой наглядной ситуации, их не привлекает. В эксперименте К.Левина с маленькими детьми показано, что до 2 лет ребенок вообще не может действовать без опоры на восприятие. Поставленная перед ребенком задача — сесть на большой камень, лежащий на лужайке, — оказалась трудновыполнимой, поскольку ребенок сначала должен отвернуться от камня и, следовательно, перестать его видеть. Дети по много раз обходили этот валун, гладили его, отворачиваясь, подкладывали руку, чтобы, по крайней мере, ощущать его тактильно. Одному мальчику удалось сохранить опору на зрительное восприятие: он сильно наклонился, перегнувшись в поясе, и, глядя на камень между широко расставленными ногами, продвинулся к нему и, наконец, сел.

Доминирование восприятия и зависимость от наглядной ситуации порождает любопытную особенность психологии ребенка раннего возраста. В раннем возрасте наблюдаются элементарные формы воображения, такие как предвосхищение, но творческого воображения еще нет. Маленький ребенок не способен что-то выдумать, *солгать*. Только к концу раннего детства у него появляется возможность говорить не то, что есть на самом деле.

Важная характеристика восприятия в этом возрасте — его *аффективная окрашенность*. Наблюдаемые предметы действительно «притягивают» ребенка, вызывая у него яркую эмоциональную реакцию. Аффективный характер восприятия приводит и к *сенсомоторному единству*. Ребенок видит вещь, она его привлекает, и благодаря этому начинает разворачиваться импульсивное поведение — достать ее, что-то с ней сделать.

Память

В раннем возрасте в процесс активного восприятия включается память. В основном, это *узнавание*, хотя ребенок уже может и *непроизвольно воспроизводить* увиденное и услышанное раньше — ему что-то вспоминается. В этом возрасте у детей достаточно развита *оперативная память*, они, как правило, не забывают цель, поставленную несколько минут назад.

Поскольку память становится как бы продолжением и развитием восприятия, еще нельзя говорить об опоре на прошлый опыт. Раннее детство забывается так же, как и младенчество.

Мышление

Мышление в этот возрастной период принято называть *наглядно-действенным*. Это аналог «сенсомоторного интеллекта» Жана Пиаже. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком.

Психологические механизмы научения. Рассмотрим развитие *подражания* как механизма научения в раннем возрасте. Через механизм подражания детям передаются формы поведения родителей и дети лучше усваивают личностные качества, свойственные взрослым. Годовалый ребенок вполне может подражать увиденному и услышанному: жестам, звукам, различным движениям. В начале второго года жизни возникает способность детей к отсроченному подражанию: они могут повторять то, что видели некоторое время назад.

С наибольшей готовностью вначале дети воспроизводят движения, затем появляется подражание действиям, связанным с общением людей. Объектами для подражания первоначально являются живые люди, затем — люди, представленные в фильмах, в книгах, в рассказах.

Способность к подражанию лежит в основе двигательного и интеллектуального развития ребенка. Когда он умело и забавно подражает кому-либо, взрослые обычно улыбаются и тем самым эмоционально подкрепляют действия ребенка, хвалят его. Это развивает у ребенка склонность к усвоению нового через подражание, влияет на выбор им форм подражательного поведения.

Другим механизмом научения в раннем возрасте является *экспериментирование*. Примерно с годовалого возраста начинается процесс активного познания ребенком окружающего мира на базе экспериментирования. К концу раннего возраста складывается способность к переносу приобретенного опыта из первоначальных условий и ситуаций в новые, умение устанавливать связи между предметами и явлениями путем экспериментирования, запоминать их и использовать при решении задач.

От года до двух лет ребенок пользуется различными вариантами выполнения одного и того же действия, демонстрируя способность к *оперативному научению*. От полутора до двух лет у ребенка появляется способность к решению задач не только

методом проб и ошибок, но также путем догадки (*инсайта*), т. е. внезапного непосредственного усмотрения решения возникшей проблемы.

Особенно хорошо это видно, когда ребенок сталкивается с задачей, способам решения которой его не обучали взрослые. В эксперименте П.Я. Гальперина дети пытались достать игрушки из большого ящика с помощью лопатки; ситуация осложнялась тем, что ручка лопатки находилась под прямым углом к лопасти. Сначала ребенок пробует поднимать какую-нибудь игрушку, по-разному захватывая лопатку и гоняя ею все предметы по дну ящика. Затем у него появляются замедленные движения, ребенок как бы подстерегает удобное положение своего орудия, чтобы им подцепить игрушку. В этом подстерегании уже видны проблески включающегося в деятельность мышления. За этим следуют энергичные, но излишне настойчивые попытки создать удачные положения и, наконец, отказ от навязчивого применения освоенных приемов, учет объективных соотношений предметов — лопатки и игрушки. На последних этапах деятельности ребенка прослеживается активное вмешательство мышления, организующего целенаправленные действия.

Виды мышления. Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практической деятельности, поэтому мышление отстает от практической деятельности по общему уровню развития и по составу операций.

Полуторагодовалый ребенок демонстрирует наличие *экстраполяционного мышления* - он может прогнозировать и указывать направление движения, место расположения знакомых предметов, решать в сенсомоторном плане простейшие задачи, связанные с преодолением препятствий на пути к желанной цели. После полуторагодовалого возраста формируется *реакция выбора* объектов по наиболее ярким и простым признакам, прежде всего по форме.

Способность решать задачи в уме несколько отстает в раннем возрасте от развития способности решать задачи в практическом плане. На протяжении раннего детства происходит постепенный переход от *наглядно-действенного* к *наглядно-образному* мышлению, которое отличается тем, что *действия с материальными предметами* здесь заменяются *действиями с их образами*.

Хронологически начало формирования у детей наглядно-образного мышления приурочено к концу раннего возраста. Сначала, когда ребенок находится еще на стадии наглядно-действенного мышления, он имеет возможность решать задачи, производя реальные действия с предметами, находящимися в поле его зрения. Затем появляются образы этих предметов и возникает способность оперировать ими. Наконец, образ предмета может быть вызван и поддержан в сознании ребенка не только внешними предметными сигналами, но и произнесенным словом. Это знаменует собой переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Особенности мыслительных операций. Внутреннее развитие мышления ребенка этого возраста идет по двум основным направлениям: развитие

интеллектуальных операций и формирование понятий. Вначале обобщения, лежащие в основе формирования понятий, производятся без пользования словом. На этой стадии ребенок может абстрагировать и выделять форму и цвет предмета. При решении задачи группировки предметов по их признакам дети в первую очередь ориентируются на размер и цвет предметов. Около двух лет основанием для выделения предметов становятся многие существенные и несущественные признаки: зрительные, слуховые, осязательные. В возрасте примерно 2,5 лет предметы уже классифицируются детьми по каким-либо существенным признакам, им присущим. В качестве таких признаков детьми последовательно выделяются и используются цвет, форма и величина предмета.

ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В раннем возрасте у ребенка формируется *предметная деятельность*. Ее отличие от простого манипулирования окружающими предметами, характерного для детей младенческого возраста, состоит в том, что действия ребенка с предметами начинают подчиняться функциональному назначению данных предметов. Взрослый учит ребенка тому, как следует использовать ложку и чашку, как держать в руке карандаш и как — совочек, что нужно делать с игрушками — возить машину, укачивать куклу, дуть в дудочку.

Полугодовалый малыш с ложкой, мячом, книгой, стульчиком действует совершенно иначе, чем шести-восьмимесячный ребенок — активность ребенка более старшего возраста с этими предметами носит характер, соответствующий их общекультурному назначению. Так, ребенок научается подносить чашку к губам, но ему гораздо легче обращаться с пустой или полупустой чашкой, чем с чашкой, полной молока. Несколько большую свободу действий он приобретает, манипулируя с игрушками.

К началу третьего года жизни предметная деятельность уже сформирована, по крайней мере в отношении тех предметов домашнего обихода, которыми ребенок пользуется. Совершенствуются и сами предметные действия.

В раннем возрасте у ребенка начинают складываться сознательно контролируемые *произвольные действия*. Они проявляются в рисовании, конструировании, в других видах творческой деятельности. Эти действия называются произвольными потому, что они возникают не под воздействием внешних стимулов в форме реакции на них, а вследствие внутреннего замысла, который руководит действиями ребенка. Произвольные действия — это целенаправленные действия, у детей раннего возраста они могут быть неустойчивыми. Начав их выполнять с определенной целью, ребенок довольно скоро отвлекается, забывает о ней под влиянием случайных внешних обстоятельств.

На третьем году жизни наблюдаются первые признаки формирования у детей

полоролевого поведения через подражание. Ребенок начинает больше подражать взрослому одного с ним пола, причем своим родителям дети подражают чаще, чем другим взрослым.

Ребенок способен уже к *вычленению собственных действий* из совместной деятельности со взрослым, что отражается в речи: «Вова дает кушать», «Наливает воды Тата», а позже: «Я играю», «Я иду гулять». Осознание *личных* действий становится предпосылкой нового всплеска самостоятельности и подготавливают следующий переходный период — кризис 3 лет.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ведущей в этот период становится **предметно-манипулятивная деятельность**. Ребенок не играет, а манипулирует предметами, в том числе игрушками, сосредоточиваясь на самих действиях с ними.

Тем не менее, в конце раннего возраста игра в своих первоначальных (предметных) формах все же появляется. Это так называемая **режиссерская игра**, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом. Скажем, кубик, провозимый с рычанием по столу, превращается в глазах мальчика в машину. Такие игры непродолжительны и возникают эпизодически, для них характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Но на следующем возрастном этапе они станут одним из источников сюжетно-ролевой игры.

В раннем возрасте возникает и получает развитие **символическая игра**. Для развития такой игры важно появление символических или *замещающих действий*. Когда, например, кукла укладывается на деревянный брусок вместо кровати — это замещение. Когда ребенок, перевернув куклу вниз головой, трясет ее и сообщает, что сыплет соль из солонки, — это еще более сложные замещающие действия.

В этот период времени появляются первые попытки обращения к изобразительной деятельности в форме **рисования** на бумаге. Сначала дети изображают каракули, которые могут представлять все что угодно: кошку, собаку или человека, любой другой знакомый ребенку объект. На третьем году жизни рисунки детей обнаруживают уже больше сходства с изображаемым объектом.

На втором году жизни ребенок воспроизводит действия взрослых с предметами, у него появляются **предметные игры-подражания**. Они представляют собой первые шаги к усвоению норм и форм поведения взрослых, а далее — к формированию у ребенка определенных личностных качеств.

Позднее появляется **сюжетно-ролевая игра**. Ее возникновение связано с рядом обстоятельств. Во-первых, у ребенка к этому времени должна достичь высокого развития символическая функция, он должен научиться пользоваться предметами не только по их прямому назначению, но и в соответствии с замыслом игры. Во-вторых, у ребенка должна возникнуть потребность копировать действия взрослых. В-третьих,

он должен научиться взаимодействовать с другими людьми — детьми и взрослыми — в игре.

В сюжетно-ролевой игре ребенок копирует способы обращения людей с предметами и способы общения людей друг с другом в различных социальных ситуациях. Тем самым ребенок лучше усваивает предметные действия, нормы общения, а также ролевое поведение. Сюжетно-ролевую игру с функциональной точки зрения можно рассматривать как подготовку ребенка к участию в общественной жизни в различных социальных ролях.

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Принято считать, что развитие ребенка как личности начинается с двух-трехлетнего возраста. Это правильно, если иметь в виду появление чисто внешних поведенческих признаков личностной индивидуальности.

Однако есть основания полагать, что на самом деле процесс формирования личности начинается гораздо раньше. Во-первых, никакое психологическое качество не появляется сразу же в полностью готовом виде. Ее внешнему проявлению обычно предшествует достаточно длительный скрытый период развития. Во-вторых, для проявления ряда личностных качеств необходимы подходящие жизненные условия. Например, судить о том, влияет ли на личность ребенка стиль обращения с ним матери в младенчестве мы можем не тогда, когда ребенку два или три года, а только спустя много лет, когда, став взрослым, он сам обзаводится детьми и аналогичный стиль обращения демонстрирует на своих детях. Значит, соответствующие личностные влияния имели место еще в младенчестве или раннем возрасте, но впервые проявились во внешнем поведении спустя десятков и более лет.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что процесс личностного формирования ребенка начинается в течение первого года жизни, но вначале происходит скрыто для внешнего наблюдателя.

Эмоциональная сфера.

Эмоциональность ребенка связана с *процессом восприятия*. Он эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Ребенок остро переживает неприятную процедуру в кабинете врача, но уже через несколько минут спокоен и живо интересуется новой обстановкой. Он не способен огорчаться из-за того, что в будущем его ожидают неприятности, и его невозможно обрадовать тем, что через 5 дней ему что-то подарят.

Желания ребенка неустойчивы и быстро преходящи, он не может их сдерживать; ограничивают их только наказания и поощрения взрослых. Все желания обладают одинаковой силой: в раннем детстве *отсутствует соподчинение мотивов*. Это легко наблюдать в ситуации выбора. Если ребенка 2-3 лет попросить выбрать себе одну из нескольких новых игрушек, он будет долго рассматривать и перебирать их. Затем все-таки выберет одну, но после следующей просьбы — уйти с ней в

другую комнату — снова начнет колебаться. Положив игрушку на место, он будет перебирать остальные, пока его не уведут от этих одинаково его притягивающих вещей. Выбрать, остановиться на чем-то одном ребенок еще не может — он не в состоянии принять решение.

Для раннего возраста характерны яркие *эмоциональные реакции*, связанные с непосредственными желаниями ребенка. В конце этого периода, при приближении к кризису 3 лет, наблюдаются *аффективные реакции на трудности*, с которыми сталкивается ребенок. Он пытается что-то сделать самостоятельно, но у него не получается. В такой ситуации вполне вероятна эмоциональная вспышка. Например, ребенок не может открыть дверь в комнату и начинает бить по ней руками и ногами, что-то выкрикивая. Причиной гнева или плача может быть и отсутствие внимания к нему со стороны близких взрослых, занятых своими делами, ревность к брату или сестре и т.п.

Аффективные вспышки лучше всего гасятся тогда, когда взрослые достаточно спокойно на них реагируют, а по возможности — вообще игнорируют. В противном случае, особое внимание взрослых действует как положительное подкрепление: ребенок быстро замечает, что уговоры и прочие приятные моменты в общении с родственниками следуют за его слезами, и начинает капризничать чаще, чтобы этого добиться.

Кроме того, ребенка раннего возраста легко отвлечь. Если он действительно расстроен, взрослому достаточно показать ему любимую или новую игрушку, предложить заняться с ним чем-то интересным — и ребенок, у которого одно желание легко сменяется другим, мгновенно переключается и с удовольствием занимается новым делом.

Развитие эмоциональной сферы ребенка определяет прогресс других личностно значимых свойств - способности к общению, развитие самостоятельности и самосознания и других.

Общение

Развитие эмоциональной сферы зависит от характера общения ребенка со взрослыми и сверстниками. В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать мир «взрослых» предметов, преобладают *мотивы сотрудничества*, хотя сохраняется и чисто эмоциональное общение, необходимое на всех возрастных этапах. Помимо эмоционального тепла, ребенок ждет от взрослого участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то освоение столовых приборов или строительство башни из кубиков.

Общение с другими детьми в раннем детстве обычно только появляется и не становится еще полноценным. На втором году жизни при приближении сверстника ребенок ощущает беспокойство, может прервать свои занятия и броситься под защиту матери.

В возрасте около 18—20 месяцев у детей возникают первые непосредственные взаимодействия с партнерами по игре. Начиная с этого возраста, дети стремятся больше играть друг с другом. На третьем году ребенок уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны, ни о каких правилах игры речи быть не может. Лучше всего детям удаются такого типа «игры», как совместные прыжки на кровати.

Если маленькой ребенок посещает ясли, он вынужден более тесно общаться со сверстниками и получает в этом плане больший опыт, чем те, кто воспитывается дома. Но и «ясельные» дети не избавлены от возрастных трудностей в общении. Они могут проявлять агрессивность — толкнуть, ударить другого ребенка, особенно если тот как-то ущемил их интересы, скажем, попытался завладеть привлекательной игрушкой. Ребенок раннего возраста, общаясь с детьми, всегда исходит из своих собственных желаний, совершенно не учитывая желания другого. Он эгоцентричен.

Тем не менее, общение со сверстниками полезно и тоже способствует эмоциональному развитию ребенка, хотя и не в той мере, что общение со взрослыми.

Самосознание

Развитие эмоциональной сферы ребенка тесно связано с зарождающимся в это время самосознанием. Примерно в 2 года ребенок начинает *узнавать себя* в зеркале. Американские психологи провели такой эксперимент: детей подводили к зеркалу, затем незаметно касались носа каждого ребенка, оставляя на нем пятнышко красной краски. Снова посмотрев в зеркало, дети до 2 лет никак не реагировали на свои испачканные носы, не относя к себе красные пятна, увиденные в зеркале. А большинство двухлетних детей, увидев свое отражение, дотрагивались пальцами до носа, — следовательно, узнавали себя.

Узнавание себя — простейшая, первичная форма самосознания. Новый этап в развитии самосознания начинается, когда ребенок *называет себя* — сначала по имени, в третьем лице. Потом, к трем годам, появляется местоимение «я».

К трем годам у ребенка появляется и *первичная самооценка* — осознание не только своего «я», но того, что «я хороший», «я очень хороший», «я хороший и больше никакой». Это чисто эмоциональное образование, не содержащее рациональных компонентов (поэтому трудно назвать его самооценкой в собственном смысле этого слова). Оно основывается на потребности ребенка в эмоциональной безопасности, принятии, поэтому самооценка всегда максимально завышена.

Ребенок высоко оценивает себя независимо от того, как он реально поступает — хорошо или плохо. Так, например, сын известного детского психолога Мухиной, обходя комнату, делал то, что ему запрещалось, — брал бабушкины лекарства и другие вещи. Положив их на место, он с удовлетворением констатировал: «Теперь хороший». Оказавшись с родителями в поезде, он плюнул с верхней полки. Мама сообщила ему, что она об этом думает, и спросила, что нужно сказать. Мальчик

тихо, для себя проговорил: «Молодец я», — а затем громко, для взрослых: «Больше не буду».

Примерно в это же время проявляется потребность в **самостоятельности**. Свое право на независимое поведение дети начинают активно отстаивать в заявлении «я — сам», когда кто-либо из взрослых пытается им помочь, например в практической деятельности.

В период от полутора до двух лет детьми начинают усваиваться **нормы поведения**, например, необходимость быть аккуратным, сдерживать свою агрессию, быть послушным и т. п. При соответствии собственного поведения заданной извне норме дети испытывают удовлетворение, а при несоответствии — огорчаются. Примерно к концу второго года жизни многие дети явно переживают, если им почему-то не удастся выполнить какое-либо требование или просьбу взрослого.

С появлением самосознания постепенно развивается способность ребенка к **эмпатии** — пониманию эмоционального состояния другого человека. После полутора лет от рождения у детей можно наблюдать явное стремление утешить расстроенного человека, обнять, поцеловать его, дать ему игрушку или что-либо вкусное. Психологическое состояние другого человека способны понять уже двух-летние дети.

Деловые качества

Овладевая ходьбой, многие полуторагодовалые дети специально ищут или искусственно создают себе препятствия, преодолевают ими же придуманные трудности. Они взбираются на горки, когда вполне можно их обойти, на ступени лестницы, когда в этом нет необходимости, на предметы мебели, ходят туда, где путь закрыт. Все это доставляет ребенку удовольствие и свидетельствует о зарождении **настойчивости** и **целеустремленности**.

При переходе со второго на третий год жизни открывается возможность для формирования у ребенка одного из наиболее полезных деловых качеств — **потребности в достижении успехов**. Первым и, очевидно, самым ранним проявлением этой потребности у детей является *приписывание ребенком своих успехов и неудач каким-либо объективным или субъективным обстоятельствам, например прилагаемым усилиям.*

Для того чтобы подняться на эту ступень мотивационно-личностного развития, ребенок должен уметь объяснить свои успехи ссылками на собственные психологические качества и способности. У него для этого должна сложиться определенная самооценка.

Психологические новообразования раннего возраста продвигают ребенка на новый уровень развития. Начинается переходный период — кризис 3 лет.

КРИЗИС 3 ЛЕТ

Кризис 3 лет — граница между ранним и дошкольным детством — один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. Это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений. Ребенок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения.

Изменение позиции ребенка, возрастание его самостоятельности и активности, требуют от близких взрослых своевременной перестройки. Если же новые отношения с ребенком не складываются, его самостоятельность постоянно ограничивается, у ребенка возникают собственно кризисные явления.

Психологические проявления кризиса 3 лет.

Л.С. Выготский описывает 7 характеристик кризиса 3 лет. Первая из них — **негативизм**. Главным мотивом действия ребенка в этом случае становится сделать наоборот, т.е. прямо противоположное тому, что ему сказали. Ребенок дает негативную реакцию не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого.

Негативизм избирателен: ребенок игнорирует требования одного члена семьи или одной воспитательницы, а с другими достаточно послушен.

На первый взгляд кажется, что так ведет себя непослушный ребенок любого возраста. Но при обычном непослушании он чего-то не делает потому, что именно этого ему делать и не хочется — возвращаться домой с улицы, чистить зубы или ложиться вовремя спать. Если же ему предложить другое занятие, интересное и приятное для него, он тут же согласится. При негативизме события развиваются иначе.

Например, мальчик с затянувшимся кризисом решил рисовать, но вместо ожидавшегося отказа получил одобрение родителей. С одной стороны, рисовать ему хочется, с другой — еще больше хочется сделать наоборот. Мальчик нашел выход из этого сложного положения: расплакавшись, он потребовал, чтобы рисовать ему запретили. После исполнения этого желания он с удовольствием принялся за рисунок.

Вторая характеристика кризиса 3 лет — **упрямство**. Это реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались. Его первоначальное решение определяет все его поведение, и отказаться от этого решения даже при изменившихся обстоятельствах ребенок не может.

Упрямство — не настойчивость, с которой ребенок добивается желаемого. Упрямый ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется, или совсем не хочется, или давно расхотелось. Допустим, ребенка зовут домой и он

отказывается уходить с улицы. Заявив, что он будет кататься на велосипеде, он действительно будет продолжать кружить по двору, чем бы его ни соблазняли (игрушкой, десертом, гостями), хотя и с совершенно унылым видом.

В переходный период может появиться **строптивость**. Она направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся в раннем детстве системы отношений, против принятых в семье норм воспитания. Ребенок стремится настоять на своих желаниях и недоволен всем, что ему предлагают и делают другие.

Ярко проявляется тенденция к самостоятельности: ребенок хочет все делать и решать сам. В принципе, это положительное явление, но во время кризиса гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к **своеволию**, она часто неадекватна возможностям ребенка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми.

У некоторых детей конфликты с родителями становятся регулярными, они как бы постоянно находятся в состоянии войны со взрослыми. В этих случаях говорят о **протесте-бунте**.

В семье с единственным ребенком может появиться **деспотизм**. Ребенок жестко проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктуя, что он будет есть, а что не будет, может мама уйти из дома или нет и т.д. Если в семье несколько детей, вместо деспотизма обычно возникает **ревность**: та же тенденция к власти здесь выступает как источник ревнивого, нетерпимого отношения к другим детям, которые не имеют почти никаких прав в семье, с точки зрения юного деспота.

Интересная характеристика кризиса 3 лет, которая будет присуща всем последующим переходным периодам — **обесценивание**. В глазах ребенка обесценивается то, что было привычно, интересно, дорого раньше, 3-летний ребенок может начать ругаться (обесцениваются старые правила поведения), отбросить или даже сломать любимую игрушку, предложенную не вовремя (обесцениваются старые привязанности к вещам) и т.п.

Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и к самому себе. Он психологически отделяется от близких взрослых. Это важный этап в эмансипации ребенка; не менее бурный этап ждет его в дальнейшем — в подростковом возрасте.

* * *

Таким образом, к трем годам ребенок, несмотря на то, что он явился на свет совершенно беспомощным существом, не приспособленным к самостоятельной жизни, уже во всех отношениях является человеком с явными первыми признаками

индивидуальности. Он имеет развитые психические процессы, сформировавшуюся систему движений ног и рук, достаточно богатую и разнообразную речь.

К возрасту около трех лет у ребенка можно заметить проявления внутренней эмоциональной жизни, наличие определенных черт характера, способностей к различным видам деятельности, социальных потребностей в общении, в достижении успехов, в одобрении, в самостоятельности, в лидировании. В этом возрасте заметным бывает проявление воли некоторыми детьми.

В раннем детстве ребенок активно познает мир окружающих его предметов, вместе со взрослыми осваивает способы действий с ними. Его *ведущая деятельность* — *предметно-манипулятивная*, в рамках которой возникают первые примитивные игры. К трем годам появляются личные действия и *сознание «я сам»* — *центральное новообразование* этого периода. Возникает эмоциональная завышенная самооценка. В три года поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которую он погружен, но и отношениями с другими людьми.

Оглавление

ЛЕКЦИЯ 6. ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 3 ДО 7 ЛЕТ)

Дошкольное детство — большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, что, конечно, ему еще недоступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности. Из этого противоречия рождается ролевая игра — самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

ИГРА КАК ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Эволюция игровой деятельности.

Игра — основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем от трех до шести-семи лет детские игры проходят довольно значительный путь развития: играманипулирование с предметами, индивидуальная предметная игра конструктивного типа, коллективная сюжетно-ролевая игра, индивидуальное и групповое творчество, игры-соревнования, игры-общение, домашний труд. Примерно за год или два до поступления в школу к названным видам деятельности добавляется еще один — учебная деятельность.

В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей до поступления в школу.

Определенные этапы последовательного совершенствования игр можно проследить, условно разделив в аналитических целях дошкольное детство на три периода: младший дошкольный возраст (3—4 года), средний дошкольный возраст (4—5 лет) и старший дошкольный возраст (5—6 лет). Такое деление иногда проводится в возрастной психологии для того, чтобы подчеркнуть те быстрые, качественные изменения психологии и поведения детей, которые в дошкольном детстве происходят каждые один-два года.

Стадии развития игровой деятельности.

В развитии игровой деятельности выделяются 2 основные фазы или стадии. Для первой стадии (3-5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5-7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Развитие игровых действий происходит на протяжении дошкольного детства по следующим линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами — к играм со свернутой системой действий, с ясно

выраженными ролями, но скрытыми правилами — и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. У старших дошкольников ролевая игра смыкается с играми по правилам.

Таким образом, игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития.

Условия появления игры.

Игра «вырастает» из *предметно-манипулятивной деятельности* в конце раннего детства. Для появления игры необходим определенный уровень развития предметных действий. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Ребенок овладевает предметными действиями в совместной деятельности со взрослым.

Игра *социальна* и по своему происхождению, и по содержанию. Она не сможет развиваться без частого *полноценного общения со взрослыми* и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым.

Нужны ребенку и различные *игрушки*, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей других. Д.Б. Эльконин подчеркивал: нельзя выбрасывать бруски, железки, стружки и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Поставьте для него коробку в дальний угол, и ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение.

Для появления игры нужно также *коренное изменение отношений ребенка со взрослыми*. Около 3 лет ребенок становится гораздо более самостоятельным, и его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться.

Виды игр.

На границе раннего и дошкольного детства возникают первые виды детских игр. Это уже известная нам *режиссерская игра*. Одновременно с ней или несколько позже появляется *образно-ролевая игра*. В ней ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Обязательным условием развертывания такой игры является яркое переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик. У Ж.Пиже можно найти примеры образно-ролевых игр. Его дочь, посетившая церковную службу, остается под впечатлением увиденного и услышанного долгое время. Она подходит к столу своего отца и, стоя неподвижно, воспроизводит оглушительный шум. «Ты же мне мешаешь, я работаю». — «Не говори со мной, — отвечает девочка. — Я - церковь».

В другой раз дочь Ж.Пиже, зайдя на кухню, была потрясена видом опипанной утки, оставленной на столе. Вечером девочку находят лежащей на диване. Она не двигается, молчит, не отвечает на вопросы, затем раздается ее притушенный голос: «Я — мертвая утка».

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками **сюжетно-ролевой игры**, которая достигает своей развитой формы к *середине дошкольного возраста*. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отношений между людьми, в частности — ролевых.

Роли, которые воспроизводятся детьми в игре,— это или семейные роли (мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь и т. п.), или воспитательные (няня, воспитательница в детском саду), или профессиональные (врач, командир, пилот), или сказочные (козлик, волк, заяц, змей). Исполнителями ролей в игре могут быть взрослые или дети, или заменяющие их игрушки, например куклы.

Позже из сюжетно-ролевой игры выделяются **игры с правилами**. В таких играх взаимоотношения участников игры строятся на определенных правилах, дети строго следят за их соблюдением и сами стараются им следовать. В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь появляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш. Это — большинство подвижных, спортивных и печатных игр.

Следует отметить, что возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных, — все они сохраняются и продолжают совершенствоваться.

В особый класс выделяются **игры-соревнования**, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш. Предполагается, что именно в таких играх формируется и закрепляется у детей дошкольного возраста мотивация достижения успеха.

В *старшем дошкольном возрасте* **конструкторская игра** начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые умения и навыки, познают физические свойства предметов, у них активно развивается практическое мышление. В игре ребенок научается пользоваться многими инструментами и предметами домашнего обихода. У него появляется и развивается способность планировать свои действия, совершенствуются ручные движения и умственные операции, воображение и представления.

Компоненты игры.

Д.Б. Элькониным были выделены отдельные компоненты игр, характерные для дошкольного возраста. К компонентам игры относятся: игровые условия, сюжет и содержание игры.

В каждой игре свои **игровые условия** — *участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы*. Подбор и сочетание их существенно меняет игру в младшем дошкольном возрасте. Игра в это время, в основном, состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами.

Например, если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка), то трехлетний ребенок, манипулируя тарелочками и кубиками, может играть в «приготовление обеда». Ребенок играет в приготовление обеда даже если он забывает потом накормить сидящую рядом куклу. Но если у ребенка забрать куклу, наталкивающую его на этот сюжет, он продолжает манипуляции с кубиками, раскладывая их по величине или форме, объясняя, что он играет «в кубики», «так просто». Обед исчез из его представлений вместе с изменением игровых условий.

Сюжет — *та сфера действительности, которая отражается в игре*. Сначала ребенок ограничен рамками семьи и поэтому игры его связаны главным образом с семейными, бытовыми проблемами. Затем, по мере освоения новых областей жизни, он начинает использовать более сложные сюжеты — производственные, военные и т.д. Более разнообразными становятся и формы игры на старые сюжеты, скажем, в «дочки-матери». Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить ей только 10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней.

Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком, составляют **содержание** игры.

Содержание игр *младших дошкольников* — имитация предметной деятельности взрослых. Дети «режут хлеб», «моют посуду», они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате — для чего и для кого они это сделали. Поэтому, «приготовив обед», ребенок может следом отправиться «на прогулку» со своей куклой, так и не покормив ее. Действия разных детей не согласуются друг с другом, не исключены дублирование и внезапная смена ролей во время игры.

Для *средних дошкольников* главное — отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому 5-летний ребенок никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий — сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот. Исключены и параллельные роли, например, одного и того же мишку не будут осматривать два доктора одновременно, один поезд не поведут два машиниста. Дети, включенные в общую систему отношений, распределяют между собой роли до начала игры.

Для *старших дошкольников* важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется.

Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью («Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!»).

Функции игры.

Игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному *общению* друг с другом. *Младшие дошкольники* еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками. Вот как, например, в младшей группе детского сада проходит игра в железную дорогу. Воспитательница помогает детям составить длинный ряд стульев, и пассажиры занимают свои места. Два мальчика, которым захотелось быть машинистом, усаживаются на крайние стулья с двух концов «поезда», гудят, пыхтят и «ведут» поезд в разные стороны. Ни машинистов, ни пассажиров эта ситуация не смущает и не вызывает желания что-то обсудить. По выражению Д.Б. Эльконина, младшие дошкольники «играют рядом, а не вместе».

Постепенно общение между детьми становится более интенсивным и продуктивным. В *среднем и старшем дошкольном возрасте* дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно или в процессе самой игры распределяя роли. Обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую деятельность.

Дети общаются в процессе игры. Если по какой-то причине распадается совместная игра, разлаживается и процесс общения. В эксперименте Курта Левина группу детей-дошкольников приводили в комнату с «некомплектными» игрушками (у телефона не хватало трубки, для лодки не было бассейна и т.п.). Несмотря на эти недостатки, дети с удовольствием играли, общаясь друг с другом. На второй день, когда дети зашли в ту же комнату, оказалась открытой дверь в соседнее помещение, где лежали полные наборы игрушек. Открытая дверь была затянута сеткой. Имея перед глазами притягательную и недостижимую цель, дети разбрелись по комнате. Кто-то тряс сетку, кто-то лежал на полу, созерцая потолок, многие со злостью разбрасывали старые, ненужные уже игрушки. В состоянии фрустрации разрушились как игровая деятельность, так и общение детей друг с другом.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и *произвольного поведения* ребенка. Произвольность поведения проявляется первоначально в подчинении игровым правилам, а затем и в других видах деятельности.

Для возникновения произвольности поведения необходим *образец поведения*, которому следует ребенок, и *контроль за соблюдением правил*. В игре образцом служит образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль — со стороны его товарищей по игре. Дети

контролируют сначала друг друга, а потом — каждый самого себя. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно.

Перенос механизма произвольности в неигровые ситуации в этот период еще затруднен. То, что относительно легко удается ребенку в игре, гораздо хуже получается при соответствующих требованиях взрослых. Например, играя, дошкольник может долго стоять в позе часового, но ему трудно выполнить аналогичное задание стоять прямо и не двигаться, данное экспериментатором.

В игре развивается **мотивационно-потребностная сфера** ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Кроме того, игра облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности. В игре со сверстниками ребенку легче отрешиться от своих мимолетных желаний. Его поведение контролируется другими детьми, он обязан следовать определенным правилам, вытекающим из его роли, и не имеет права ни изменить общий рисунок роли, ни отвлечься от игры на что-то постороннее.

Игра способствует развитию **познавательной сферы** ребенка. В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, у детей формируется **творческое воображение**. В игре преодолевается так называемый **познавательный эгоцентризм**. Чтобы пояснить последнее, воспользуемся примером Ж. Пиаже. Пиаже спрашивал ребенка дошкольного возраста: «Есть у тебя братья?» — «Да, Артур», — отвечал мальчик. — «А у него есть брат?» — «Нет». — «А сколько у вас братьев в семье?» — «Двое» — «Ты его брат?» — «Да». — «Тогда у него есть брат?» — «Нет». Как видно из этого диалога, ребенок не может встать на другую позицию, в данном случае — принять точку зрения своего брата. Но если ту же задачу разыграть с помощью кукол, он приходит к правильным выводам.

Вообще в игре коренным образом изменяется позиция ребенка. Играя, он приобретает возможность смены одной позиции на другую, координации разных точек зрения.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ

В дошкольном детстве в основном завершается процесс овладения речью. Этот процесс включает разные линии развития.

Компоненты речевого развития.

К концу дошкольного возраста завершается процесс **фонематического развития**. Развивается **звуковая сторона речи**. Младшие дошкольники начинают

осознавать особенности своего произношения. Ребенок перестает узнавать неверно сказанные слова, он и слышит, и говорит правильно.

Интенсивно растет *словарный состав* речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других — меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые. Приведем средние данные по В. Штерну. В 1,5 года ребенок активно использует примерно 100 слов, в 3 года — 1000, в 5 лет — 2500-3000 слов

В дошкольном возрасте отмечается развитие речи «про себя» или *внутренней речи*. Возникновению внутренней речи предшествует промежуточный этап так называемой *эгоцентрической речи*. В начале эгоцентрическая речь органически вплетена в процесс практической деятельности ребенка. Эта речь во внешней, словесной форме фиксирует результат деятельности, способствует сосредоточению и сохранению внимания ребенка на отдельных ее моментах и служит средством управления кратковременной и оперативной памятью. Затем постепенно эгоцентрические речевые высказывания ребенка переносятся на начало деятельности и приобретают функцию планирования. К концу дошкольного детства этап планирования становится внутренним, эгоцентрическая речь постепенно исчезает и замещается внутренней речью.

В общении ребенка со сверстниками развивается *диалогическая речь*, включающая указания, оценку, согласование игровых действий и т.п. У дошкольника, по сравнению с ребенком раннего возраста, появляется и развивается более сложная, самостоятельная форма речи — *монологическая речь*. В монологическом высказывании ребенок передает другим не только то новое, что он узнал, но и свои мысли по этому поводу, свои замыслы, впечатления, переживания. В дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми формами устной речи, присущими взрослому. У него появляются *развернутые сообщения* — монологи, рассказы.

Использование новых форм речи, переход к развернутым высказываниям обусловлены новыми задачами общения. Полноценное общение с другими детьми достигается именно в это время, оно становится важным фактором развития речи.

Грамматика речи

В раннем возрасте развивается *грамматический строй речи*. Детьми усваиваются закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы).

В младшем и среднем дошкольном возрасте с понятием «слово» дети нередко идентифицируют целое предложение, что свидетельствует о том, что слово для них — целая мысль. Для многих детей раннего и дошкольного возраста в одном слове действительно часто выражено то, что взрослый человек с развитой речью обычно

передает в целом предложении.

Следующий шаг в осознании и расчленении детьми речевого потока связан с выделением в предложении субъекта и предиката со всеми относящимися к ним словами. Например, на вопрос: «Сколько слов в предложении «Маленькая девочка ест сладкую конфету»?» — ребенок-дошкольник может ответить: «Два». Когда его просят назвать первое слово, он произносит: «Маленькая девочка». На просьбу назвать второе слово отвечает: «Ест сладкую конфету».

Далее дети начинают постепенно выделять остальные члены предложения и части речи, кроме союзов и предлогов, и, наконец, многие из них к концу дошкольного детства оказываются в состоянии выделить и назвать все части речи и члены предложения.

Ребенок 3-5 лет верно понимает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда своеобразно, чувствует связь между изменением слова и изменением его смысла. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют *словотворчеством*. К.И. Чуковский в своей замечательной книге «От двух до пяти» собрал много примеров детского словотворчества; вспомним некоторые из них.

«От мятных лепешек во рту — сквознячок». «У лысого голова — босиком». «Бабушка! ты моя лучшая любовница!» «Пойдем в этот лес заблуждаться». «Да что ты от меня все ухаживаешь?» «Смотри, как налужил дождь!» «Я уже начаёпился». «Мама сердится, но быстро удобряется».

Девочка увидела в саду червяка: «Мама, мама, какой ползук!» Больной ребенок требует: «Положите мне на голову холодный мокресс!» Девочка замечает, что запонки являются исключительной принадлежностью папы: «Папочка, покажи твои папонки!»

То, что ребенок усваивает грамматические формы языка и приобретает большой активный словарь, позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к *контекстной речи*. Он может пересказать прочитанный рассказ или сказку, описать картину, понятно для окружающих передать свои впечатления об увиденном.

Письменная речь.

Особый интерес вызывает вопрос о предпосылках и условиях формирования у детей дошкольного возраста наиболее сложного вида речи — *письменной*.

Формирование этой способности закладывается в раннем дошкольном детстве и связано с появлением графической символики. Если ребенку 3—4 лет дать задачу записать и запомнить фразу (дети в этом возрасте, естественно, не умеют еще ни читать, ни писать), то сначала ребенок как будто «записывает», оставляя на бумаге бессмысленные черточки, каракули. Однако, когда ребенка просят «прочитать» записанное, то создается впечатление, что он читает свои

изображения, указывая на вполне определенные черточки, как будто для него они обозначают что-то конкретное. Для ребенка данного возраста нарисованные черточки, по-видимому, превратились в мнемотехнические знаки — примитивные указатели для смысловой памяти. Эта мнемотехническая стадия является началом будущего письма. Детский рисунок является символьно-графической предпосылкой письменной речи ребенка.

Установлено, что первоначально в письменном воспроизведении слов ребенок-дошкольник копирует ритм произносимой фразы в ритмике записываемых знаков и в длине «записи». Ребенок записывает короткие слова штрихами соответствующей длины, а длинные — большим количеством каракулей.

Малыш, которому с помощью пиктограммы сложно изобразить какое-либо слово или фразу, поступает следующим образом. Он рисует легко изобразимый, но связанный с запоминаемым словом по смыслу предмет. Иногда предмет заменяется изображением только какой-либо одной его части или схемой. На следующей стадии он рисует вместо предмета какой-либо условный знак. Этот путь ведет к переходу от пиктографического к символическому или к привычному для нас знаковому письму. Развитие письма идет по пути превращения недифференцированной записи в настоящий знак.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Восприятие

Восприятие в дошкольном возрасте утрачивает свой первоначально аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие становится *осмысленным*, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются *произвольные действия* — наблюдение, рассматривание, поиск.

Процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л.А.Венгером. По Венгеру, основу восприятия составляют *перцептивные действия*. Их качество зависит от усвоения ребенком систем перцептивных эталонов. Такими эталонами при восприятии, например, формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета — спектральная гамма, при восприятии размеров — принятые для их оценки физические величины.

Этапы формирования перцептивных действий. Перцептивные действия формируются в обучении, и их развитие проходит ряд этапов. Процесс их формирования (*первый этап*) начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами. Этот этап ставит перед ребенком новые перцептивные задачи. На этом этапе непосредственно в материальные действия вносятся необходимые исправления, необходимые для формирования адекватного образа. Лучшие результаты восприятия получаются тогда, когда ребенку для

сравнения предлагаются так называемые сенсорные эталоны, которые также выступают во внешней, материальной форме. С ними ребенок имеет возможность сравнивать воспринимаемый объект в процессе работы с ним.

На *втором этапе* перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы, перестроившиеся под влиянием практической деятельности. Перцептивные действия осуществляются теперь при помощи рецепторных аппаратов и превосходят выполнение практических действий с воспринимаемыми предметами. На данном этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью развернутых ориентировочно-исследовательских движений руки и глаза.

На *третьем этапе* перцептивные действия становятся еще более скрытыми, свернутыми, сокращенными, их внешние эффекторные звенья исчезают, а восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. На самом деле этот процесс по-прежнему активен, но протекает внутренне, в основном только в сознании и на подсознательном уровне у ребенка.

Роль наглядных компонентов в восприятии. Развитие процесса восприятия в дошкольном возрасте позволяет детям довольно быстро узнавать интересующие их свойства объектов, отличать одни предметы от других, выяснять существующие между ними связи и отношения. В то же время образное начало, очень сильное в этом периоде, часто мешает ребенку сделать правильные выводы относительно того, что он наблюдает. В экспериментах Дж. Брунера, многие дошкольники верно судят о сохранении количества воды в стаканах, когда воду переливают из одного стакана в другой за ширмой. Но когда ширму убирают и дети видят изменение уровня воды в стаканах (достигаемой за счет разной площади основания стаканов), непосредственное восприятие приводит к ошибке: дети говорят, что в том стакане, где уровень воды ниже, воды стало меньше. Вообще у дошкольников восприятие и мышление настолько тесно связаны, что говорят о *наглядно-образном мышлении*, наиболее характерном для этого возраста.

Внимание

Внимание ребенка раннего дошкольного возраста является *непроизвольным*. Оно вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми и остается сосредоточенным до тех пор, пока у ребенка сохраняется непосредственный интерес к воспринимаемым объектам.

На этапе перехода от непроизвольного к произвольному вниманию важное значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка. В развитии произвольного внимания ребенку помогают рассуждения вслух. Если дошкольника 4-5-летнего возраста просить постоянно называть вслух то, что он должен держать в сфере своего внимания, то ребенок будет вполне в состоянии произвольно и в течение достаточно длительного времени удерживать свое внимание на тех или

иных объектах или их деталях.

От младшего к старшему дошкольному возрасту внимание детей прогрессирует одновременно по многим различным характеристикам. Младшие дошкольники обычно рассматривают привлекательные для них картинки не более 6-8 с, в то время как старшие дошкольники способны сосредоточивать внимание на одном и том же изображении от 12 до 20 с. То же самое касается времени занятий одной и той же деятельностью у детей разного возраста. В дошкольном детстве уже наблюдаются значительные индивидуальные различия в степени устойчивости внимания у разных детей, что, вероятно, зависит от типа их нервной деятельности, от физического состояния и условий жизни. Нервные и болезненные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые, причем разница в устойчивости их внимания может достигать полутора-двух раз.

Память

Дошкольное детство — возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Память в этом возрасте приобретает доминирующую функцию среди других познавательных процессов. Ни до, ни после этого периода ребенок не запоминает с такой легкостью самый разнообразный материал.

Виды памяти. Память дошкольника имеет ряд специфических особенностей. У младших дошкольников память *непроизвольна*. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются, непроизвольно запоминается и словесный материал, если он вызывает эмоциональный отклик. Ребенок быстро запоминает стихотворения, особенно совершенные по форме: в них важны звучность, ритмичность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок сопереживает их героям.

На протяжении дошкольного возраста повышается эффективность непроизвольного запоминания. У детей раннего дошкольного возраста доминирует непроизвольная *зрительно-эмоциональная память*. В некоторых случаях у лингвистически или музыкально одаренных детей неплохо развитой оказывается и *слуховая память*.

У детей младшего и среднего дошкольного возраста хорошо развита *механическая память*. Дети легко запоминают и без особых усилий воспроизводят увиденное, услышанное, но только при условии, если оно вызвало у них интерес и сами дети были заинтересованы в том, чтобы что-то запомнить или припомнить. Благодаря такой памяти дошкольники быстро совершенствуют речь, научаются пользоваться предметами домашнего обихода.

Чем более осмысленный материал запоминает ребенок, тем запоминание лучше. *Смысловая память* развивается наряду с механической, поэтому нельзя считать, что у дошкольников, с большой точностью повторяющих чужой текст,

преобладает механическая память. При активной умственной работе дети запоминают материал лучше, чем без такой работы.

Первые припоминания впечатлений, полученных в раннем детстве, относятся обычно к возрасту около трех лет (имеются в виду воспоминания взрослых людей, связанные с детством). Было установлено, что почти 75% первых детских припоминаний приходится на возраст от трех до четырех лет. Это значит, что к данному возрасту, т. е. к началу раннего дошкольного детства, у ребенка складывается **долговременная память** и ее основные механизмы.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться **произвольная память**. Совершенствование произвольной памяти у дошкольников тесно связано с постановкой перед ними специальных задач на запоминание, сохранение и воспроизведение материала. Множество таких задач возникает в игровой деятельности, поэтому игры предоставляют ребенку богатые возможности для развития памяти. Произвольно запоминать, помнить и припоминать материал в играх могут уже дети 3-4-летнего возраста.

Этапы формирования произвольной памяти. З.М.Истомина проанализировала, как идет процесс становления произвольного запоминания у дошкольников. В младшем и среднем дошкольном возрасте запоминание и воспроизведение являются произвольными. В старшем дошкольном возрасте происходит постепенный переход от произвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала.

Переход от произвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т. е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции.

На начальных этапах сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку они нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий — подготовки детей к школьному обучению.

Продуктивность запоминания в игре у детей намного выше, чем вне ее. Играя, ребенку легче воспроизвести трудный для запоминания материал. Допустим, взяв на себя роль продавца, он оказывается способным запомнить и вспомнить в нужный момент длинный перечень продуктов и других товаров. Если же дать ему аналогичный список слов вне игровой ситуации, он не сможет справиться с этим заданием.

Чтобы переход к произвольному запоминанию стал возможен, должны появиться специальные перцептивные действия, направленные на то, чтобы лучше запомнить, полнее и точнее воспроизвести удержанный в памяти материал. Первые специальные перцептивные действия выделяются в деятельности ребенка 5—6 лет,

причем чаще всего ими для запоминания используется простое повторение. К 6—7 годам процесс произвольного запоминания можно считать сформированным. Его психологическим признаком является стремление ребенка обнаружить и использовать для запоминания логические связи в материале.

Особенности мнемических процессов. Считается, что с возрастом увеличивается скорость, с какой информация извлекается из *долговременной* памяти и переводится в *оперативную*, а также объем и время действия оперативной памяти. Установлено, что трехлетний ребенок может оперировать только одной единицей информации, находящейся в настоящий момент времени в оперативной памяти, а пятнадцатилетний — семью такими единицами.

С возрастом развивается способность ребенка оценивать возможности собственной памяти, причем чем старше дети, тем лучше они могут это делать. Со временем становятся более разнообразными и гибкими стратегии запоминания и воспроизведения материала, которые применяет ребенок. Из 12 предъявленных картинок ребенок в возрасте 4 лет, например, узнает все 12, но способен воспроизвести только две или три, в то время как 10-летний ребенок, узнав все картинки, в состоянии воспроизвести 8 из них.

Воображение

Начало развития детского воображения связывается с окончанием периода раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещать одни предметы другими и использовать одни предметы в роли других (символическая функция). Дальнейшее развитие воображение получает в играх, где символические замены совершаются довольно часто и с помощью разнообразных средств и приемов.

Виды воображения. В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает *репродуктивное воображение*, механически воспроизводящее полученные впечатления в виде образов. Это могут быть впечатления, полученные ребенком в результате непосредственного восприятия действительности, прослушивания рассказов, сказок, просмотра кинофильмов. Образы воображения такого типа восстанавливают действительность не на интеллектуальной, а на эмоциональной основе. В образах обычно воспроизводится то, что оказало на ребенка эмоциональное впечатление, вызвало у него вполне определенные эмоциональные реакции, оказалось особенно интересным. В целом же воображение детей-дошкольников является еще довольно слабым.

Младший дошкольник не в состоянии еще полностью восстановить картину по памяти, расчленив и далее творчески использовать отдельные части воспринятого как фрагменты, из которых можно сложить что-либо новое. Для младших дошкольников характерно неумение представлять вещи с точки зрения, отличной от их собственной, под иным углом зрения. Если попросить ребенка-шестилетку расположить предметы на одной части плоскости так же, как они расположены на другой ее части, повернутой к первой под углом в 90°, то это обычно вызывает

большие трудности для детей данного возраста. Им сложно мысленно преобразовывать не только пространственные, но и простые плоскостные изображения.

В старшем дошкольном возрасте, когда появляется произвольное запоминание, воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность превращается в *творческое воображение*. Главным видом деятельности, где проявляется творческое воображение детей, становятся сюжетно-ролевые игры.

Познавательное воображение формируется благодаря отделению образа от предмета и обозначению образа с помощью слова. *Аффективное воображение* складывается в результате осознания ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других людей и от совершаемых поступков.

Функции воображения. Благодаря *познавательно-интеллектуальной функции* воображения ребенок лучше узнает окружающий мир, легче и успешнее решает возникающие перед ним задачи. Воображение у детей выполняет также *аффективно-защитную роль*. Оно предохраняет легко ранимую и слабо защищенную душу ребенка от чрезмерно тяжелых переживаний и травм. Эмоционально-защитная роль воображения состоит в том, что через воображаемую ситуацию может происходить разрядка возникающего напряжения и своеобразное, символическое разрешение конфликтов, которое трудно обеспечить при помощи реальных практических действий.

Этапы развития воображения. Воображение, как и всякая другая психическая деятельность, проходит в онтогенезе человека определенный путь развития. О.М.Дьяченко показала, что детское воображение в своем развитии подчинено тем же самым законам, каким следуют другие психические процессы. Так же как восприятие, память и внимание, воображение из *непроизвольного* (пассивного) становится *произвольным* (активным), постепенно превращается из *непосредственного* в *опосредствованное*, причем основным орудием овладения им со стороны ребенка являются *сенсорные эталоны*.

Начальный этап в развитии воображения можно отнести к 2,5—3 годам. Именно в это время воображение как непосредственная и непроизвольная реакция на ситуацию начинает превращаться в произвольный процесс и разделяется на познавательное и аффективное.

Развитие познавательного воображения связано с процессом «опредмечивания» образа действием. Через этот процесс ребенок научается управлять своими образами, изменять и уточнять их, регулировать свое воображение. Однако планировать его, заранее составлять в уме программу предстоящих действий он еще не в состоянии. Данная способность у детей появляется лишь к 4—5 годам.

Развитие аффективного воображения с возраста 2,5-3 года до 4-5 лет проходит через ряд этапов. На *первом этапе* отрицательные эмоциональные переживания у детей символически выражаются в героях услышанных ими сказок. На *втором этапе* ребенок уже может строить воображаемые ситуации, которые снимают угрозы его «Я» (рассказы — фантазии детей о себе как о якобы обладающих особо выраженными положительными качествами). На *третьем этапе* формируется механизм проекции, благодаря которому неприятные знания о себе, собственные неприемлемые качества и поступки начинают ребенком приписываться другим людям, окружающим предметам и животным. К возрасту около 6—7 лет развитие аффективного воображения у детей достигает того уровня, когда многие из них оказываются способными представлять и жить в воображаемом мире.

К концу дошкольного периода детства воображение ребенка представлено в двух основных формах:

- а) произвольное, самостоятельное порождение ребенком некоторой идеи;
- б) возникновение воображаемого плана ее реализации.

Мышление

Главные линии развития мышления в дошкольном детстве можно наметить следующим образом:

- дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения;
- улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти;
- начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Этапы развития мышления. Н.Н.Поддьяков выделил шесть этапов развития мышления от младшего до старшего дошкольного возраста. Эти этапы следующие.

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи *в наглядно-действенном плане*.

2. В процесс решения задачи ребенком уже включена речь, но она используется им только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя в речевой форме им может быть сформулирован результат выполненного практического действия.

3. Задача решается *в образном плане* через манипулирование образами объектов. Здесь осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на решение поставленной задачи. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия.

4. Задача решается ребенком по заранее составленному и внутренне

представленному *плану*. В его основе — память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

5. Задача решается во внутреннем плане (в уме) с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.

6. Решение задачи осуществляется *только во внутреннем плане* с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к практическим действиям с предметами.

Важный вывод, который был сделан Поддьяковым заключается в том, что у детей пройденные этапы в развитии мыслительных действий полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются более совершенными. Детский интеллект в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нем представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Условия мыслительной деятельности. Несмотря на своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях.

Прежде всего, ребенку нужно *успеть запомнить* саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен *представить себе*, а для этого — *понять* их. Поэтому важно так сформулировать задачу, чтобы она была понятна детям. В одном из американских исследований детям 4 лет показывали игрушки — 3 автомобиля и 4 гаража. Все машины стоят в гаражах, а один гараж остается пустым. Ребенка спрашивают: «Все ли машины стоят в гаражах?» Обычно дети говорят, что не все. Маленький ребенок считает, что, если есть 4 гаража, значит, должно быть и 4 машины. Из этого он делает вывод: четвертая машина есть, только куда-то пропала. Следовательно, ребенок неправильно понял поставленную перед ним задачу.

Лучший способ добиться правильного решения — так организовать *действия* ребенка, чтобы он сделал соответствующие выводы *на основе собственного опыта*. А.В. Запорожец расспрашивал дошкольников о малоизвестных им физических явлениях, в частности, почему одни предметы плавают, а другие тонут. Получив более или менее фантастические ответы, он предложил им бросать в воду разные вещи (маленький гвоздик, кажущийся легким, большой деревянный брусок и др.). Предварительно дети угадывали, поплывет предмет или не поплывет. После достаточно большого количества проб, проверив свои первоначальные предположения, дети начинали рассуждать последовательно и логично. У них появилась способность к простейшим формам индукции и дедукции.

Таким образом, в благоприятных условиях, когда дошкольник решает понятную, интересную для него задачу и при этом наблюдает доступные его пониманию факты, он может *логически правильно рассуждать*.

Развитие словесно-логического мышления. Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На *первом этапе* ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач. На *втором этапе* им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Последнее обычно относится уже к началу школьного обучения.

В дошкольном возрасте процесс **усвоения понятий** только начинается. Трех-четырёхлетний ребенок может пользоваться понятиями. Однако использует он их иначе, чем взрослый, зачастую не полностью понимая их значение. Ребенок пользуется ими как ярлыками, заменяющими действие или предмет.

Хотя понятия остаются на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. Так, например, 5-летний ребенок уже приобретает такое отвлеченное понятие, как «живое существо». Он легко и быстро относит к «живым» крокодила (для этого ему нужно всего 0,4 секунды), но слегка затрудняется, относя к этой категории дерево (думает 1,3 секунды) или тюльпан (почти 2 секунды).

Дети начинают лучше использовать понятия, оперировать ими в уме. Скажем, 3-летнему ребенку значительно труднее представить себе понятия «день» и «час», чем 7-летнему. Это выражается, в частности, в том, что он не может оценить, как долго ему придется ждать маму, если она обещала вернуться через час.

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению логических связей. Возникновение обобщения важно для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то, что дети часто производят неправомерные обобщения, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет — значит, легкий, большой — значит, тяжелый, и т.д.).

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Дошкольный возраст, по определению А.Н. Леонтьева — это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований, определяющих последующее личностное развитие.

Компоненты личностного развития. С точки зрения формирования ребенка как личности весь дошкольный возраст можно разделить на три части. Первая из них относится к возрасту три-четыре года и преимущественно связана с укреплением *эмоциональной саморегуляции*. Вторая охватывает возраст от четырех

до пяти лет и касается *нравственной саморегуляции*, а третья относится к возрасту около шести лет и включает формирование *деловых личностных качеств* ребенка.

Эмоциональная сфера.

Общая характеристика эмоциональной сферы. Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам.

В раннем детстве течение эмоциональной жизни ребенка обуславливали особенности той *конкретной ситуации*, в которую он был включен: обладает он привлекательным предметом или не может его получить, успешно он действует с игрушками или у него ничего не получается, помогает ему взрослый или нет и т.д.

В дошкольном возрасте происходит переход от желаний, направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с *представляемыми предметами*. Действия ребенка уже не связаны прямо с привлекательным предметом, а строятся на основе представлений о предмете, о желательном результате, о возможности его достичь в ближайшем будущем.

Появление представлений дает возможность ребенку отвлечься от непосредственной ситуации, у него возникают переживания, с ней не связанные, и сиюминутные затруднения воспринимаются не так остро.

Вся *деятельность* дошкольника является *эмоционально насыщенной*. Все, во что включается ребенок — игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д., — должно иметь эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно.

Расширяется круг эмоций, присущих ребенку. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций как сочувствие другому, сопереживание, — без них невозможны совместная деятельность и сложные формы общения детей.

Механизм возникновения эмоциональных состояний. Эмоции, связанные с представлением, возникают на основе механизма *эмоционального предвосхищения*. Еще до того как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых.

Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное неодобрение или наказание, у него возникает тревожность — эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит смещение аффекта с конца к началу деятельности. Эмоциональный образ становится первым звеном в структуре поведения. Механизм эмоциональной предвосхищения последствий деятельности лежит в основе *эмоциональной регуляции действий* ребенка.

Контроль эмоциональных состояний. Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. Сначала ребенку нужно, чтобы кто-то был рядом, контролировал его поведение, а оставшись один, он ведет себя более свободно, импульсивно. Затем, по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться при *воображаемом* контроле: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение.

Структура эмоциональных процессов. Изменяется в этот период и *структура эмоциональных процессов*. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции: переживая обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигался, выкрикивая бессвязные слова, его дыхание было неровным, пульс частым, в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить и т.д.

Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя внешнее выражение эмоций становится у детей более сдержанным. В структуру эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов, входят теперь сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже.

Мотивационная сфера.

Общая характеристика мотивационной сферы. Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается *соподчинение мотивов*.

Все желания ребенка раннего возраста были одинаково сильны. Если разные желания возникали одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей».

Наиболее сильный мотив для дошкольника — *поощрение*, получение награды. Более слабый — *наказание* (в общении с детьми это, в первую очередь, исключение

из игры), еще слабее — *собственное обещание* ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается *прямое запрещение* каких-то действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Структура мотивационной системы. В этот период начинает складываться *индивидуальная мотивационная система* ребенка. Разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную *устойчивость*. Среди мотивов, обладающих разной силой и значимостью для ребенка, выделяются *доминирующие* мотивы — преобладающие в мотивационной иерархии.

Долго наблюдая за поведением старшего дошкольника, можно определить, какие мотивы для него наиболее характерны. Один ребенок постоянно соперничает со сверстниками, стараясь лидировать и во всем быть первым, у него доминирует престижная (эгоистическая) мотивация. Другой, наоборот, старается всем помочь; интересы детсадовской группы, общие игры, радости и заботы для него — главное. Это — коллективист с альтруистической мотивацией. Для третьего важно каждое «серьезное» занятие в детском саду, каждое требование, замечание воспитателя, выступающего в роли учителя, — у него уже появились широкие социальные мотивы, сильным оказался мотив достижения успеха. Для такого ребенка значимо не столько «что делать», сколько «как делать»: старательно, под руководством взрослого, получая указания и оценки. Некоторые детей увлечены делом, но совсем по-другому: кто-то погружен в процесс рисования, кого-то не оторвешь от конструкторов. У них преобладает интерес к содержанию деятельности.

У детей с формирующейся иерархической системой доминирование еще не вполне устойчиво, оно может проявляться по-разному в разных условиях. Построение стабильной мотивационной системы, начавшейся в это время, будет завершаться в младшем школьном и подростковом возрастах.

Виды личностных мотивов. Жизнь дошкольника гораздо более разнообразна, чем жизнь в раннем возрасте. Ребенок включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Появляются, соответственно, и *новые мотивы*. Это мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием, — мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие.

Мотив достижения успехов. Как практически идет развитие мотивации достижения успехов в дошкольном детстве? Многие дети уже в раннем возрасте отмечают свои успехи или неудачи в деятельности соответствующими *эмоциональными реакциями* на них. Большинство детей дошкольного возраста просто констатируют достигнутый результат; некоторые воспринимают успех или неудачу, соответственно, с положительными и отрицательными эмоциями.

На мотивацию и эффективность выполняемых ребенком действий влияют те отдельные удачи и неудачи, с которыми он сталкивается. *Младшие дошкольники* не особенно чувствительны к этому фактору. Вплоть до трех-четырехлетнего возраста дети, вероятно, еще не способны оценить итог своей деятельности как успех или неудачу

Средние дошкольники уже переживают успех и неуспех. Если успех влияет положительно на работу ребенка, то неудача — всегда отрицательно: она не стимулирует продолжения деятельности и проявления настойчивости. Допустим, ребенок пытается сделать аппликацию из цветной бумаги. Ему удалось вырезать что-то, отдаленно напоминающее цветок, и, довольный результатом, он с энтузиазмом начинает его приклеивать к картону. Если же здесь его постигнет неудача — клей то совсем не капает, то бьет фонтаном и всю бумагу покрывает липкая лужица, — ребенок все бросает, не желая ни исправлять, ни переделывать заново работу.

Для *старших дошкольников* успех остается сильным стимулом, но многих из них побуждает к деятельности и неуспех. После неудачи они стараются преодолеть возникшие трудности, добиться нужного результата и не собираются «сдаваться».

Мотивы общения. В старшем дошкольном возрасте получают дальнейшее развитие *мотивы общения*, в силу которых ребенок стремится установить и расширить контакты с окружающими людьми.

Общению принадлежит особая роль в развитии личности дошкольника. Зная историю и содержание межличностных контактов ребенка в дошкольном возрасте, характер общения при включении ребенка в различные виды совместной деятельности, мы можем многое понять в его становлении как личности.

В дошкольном детстве, как и в младенчестве и раннем возрасте, одну из главных ролей в личностном развитии ребенка по-прежнему играет мать. Характер ее общения с ребенком определяет формирование у него тех или иных личностных качеств. *Желание заслужить похвалу и одобрение* со стороны матери и других взрослых, установить и сохранить добрые отношения с людьми является для ребенка одним из наиболее значимых мотивов межличностного поведения.

В старшем дошкольном возрасте мотивом межличностного общения становится *стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей*. Из данного качества вырастают потребность в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельность и многие другие.

Мотив самоутверждения. Другим не менее важным мотивом выступает стремление к самоутверждению. У дошкольников развивается потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими.

В сюжетно-ролевых играх детей мотив самоутверждения реализуется в том,

что ребенок стремится взять на себя главную роль, руководить другими, не боится вступить в соревнование и во что бы то ни стало стремится в нем одержать победу.

Индивидуальность.

Под основными, или базовыми, качествами личности понимаются те, которые начинают оформляться в раннем детстве, довольно скоро закрепляются и образуют устойчивую индивидуальность человека. Это *фундаментальные черты личности, доминирующие мотивы и потребности.*

Основные личностные качества являются *устойчивыми* потому, что их развитие зависит от генотипических, биологически обусловленных свойств организма. К числу таких личностных качеств относятся, например, экстраверсия и интроверсия, тревожность и доверие, эмоциональность и общительность, невротичность и другие. Они складываются и закрепляются у ребенка в дошкольном возрасте, в условиях взаимодействия факторов генотипа и среды.

Механизмы формирования индивидуальности. Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте происходит на основе прямого *подражания* окружающим людям, особенно взрослым и сверстникам. Подражание сопровождается закреплением наблюдаемых форм поведения первоначально в виде внешних подражательных реакций, а затем — в форме демонстрируемых качеств личности.

Нравственно-этической селективностью подражание в этом возрасте не обладает, поэтому дети с одинаковой легкостью могут усваивать как хорошие, так и плохие образцы поведения.

Особую роль в личностном развитии ребенка играет *восприятие и оценка ребенком своих родителей.* Те из родителей, кто является хорошим объектом для подражания и одновременно вызывает к себе положительное отношение ребенка, способны оказывать на его психологию и поведение наиболее сильное влияние. Самое заметное воздействие родители оказывают на детей в возрасте от трех до восьми лет, причем между мальчиками и девочками имеются определенные различия. У девочек психологическое влияние родителей начинает чувствоваться раньше и продолжается дольше, чем у мальчиков. Мальчики значительно меняются под воздействием родителей в промежутке времени от пяти до семи лет, т. е. на три года меньше.

Формирование характера. В младшем и среднем дошкольном детстве продолжается формирование характера ребенка. Он складывается под влиянием наблюдаемого детьми характерного поведения взрослых. В эти же годы начинают оформляться такие важные личностные качества, как *инициативность, воля, независимость.*

Формирование этических норм. Дошкольник начинает усваивать *этические нормы*, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки

зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания.

В *младшем дошкольном возрасте* ребенок способен **оценить только чужие поступки** — других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные. Воспринимая сказку, младший дошкольник не осознает причины своего отношения к разным персонажам, глобально оценивает их как хороших или плохих. Этому способствует и построение наиболее простых детских сказок: заяц всегда положительный герой, а волк — обязательно отрицательный. Ребенок переносит свое общее эмоциональное отношение к персонажу на его конкретные поступки, и оказывается, что все действия зайца одобряются потому, что он хороший, а волк поступает дурно, потому что он сам плохой.

Постепенно эмоциональное отношение и этическая оценка начинают дифференцироваться. В *среднем дошкольном возрасте* ребенок оценивает действия героя независимо от того, как он к нему относится, и может обосновать свою оценку, исходя из взаимоотношений персонажей сказки. Скажем, в сказке «Иван-царевич и серый волк» Иван-царевич ведет себя по-детски непосредственно, это — положительный, привлекательный образ, с которым ребенок себя идентифицирует. Но его поступки, идущие вразрез с мудрыми советами волка, оцениваются как «плохие» и «неправильные».

У *старших дошкольников* эмоциональное отношение к герою сказки определяется этической оценкой его действий. Дети начинают судить о поступках не только по их результатам, но и по мотивам; их занимают такие сложные этические вопросы, как справедливость награды, возмездие за причиненное зло и т.п.

Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность **оценивать свое поведение**, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает.

Возникает первичное *чувство долга*, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удовлетворения, которое испытывает ребенок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослыми действий. Начинают соблюдаться элементарные *этические нормы в отношениях с детьми*, хотя и избирательно. Ребенок может бескорыстно помогать сверстникам, которым симпатизирует, и проявлять щедрость по отношению к тому, кто вызвал у него сочувствие.

Усвоение этических норм протекает быстрее при определенных отношениях в семье. Дети принимают стиль поведения и установки взрослых. В общении с безусловно любящими их родителями они получают не только положительные или отрицательные эмоциональные реакции на свои поступки, но и объяснения, почему одни действия следует считать хорошими, а другие плохими. Все это приводит к более раннему осознанию этических норм поведения.

Самосознание.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается *центральной новообразованием дошкольного детства.*

Типы самооценки. М.И.Лисина проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания.

Дети с точными представлениями о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этим детям часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения.

Дети с заниженными представлениями о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда — при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни.

Детей с завышенными представлениями о себе в семьях считают более развитыми, чем их ровесников; часто поощряют, в том числе подарками, хвалят при других детях и взрослых и редко наказывают. Родители уверены в том, что в школе они будут отличниками.

Линии развития самосознания. Можно выделить несколько линий развития самосознания: самооценка, осознание своих переживаний, половая идентификация, осознание себя во времени и др.

Собственно самооценка появляется во второй половине дошкольного периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем — собственные действия, моральные качества и умения.

Самооценка в раннем возрасте практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего — оценкой близких взрослых. Оценивая практические умения, 5-летний ребенок преувеличивает свои достижения. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше. Не меньше половины их суждений о своих успехах содержат какое-то обоснование. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнений и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе.

Еще одна линия развития самосознания — *осознание своих переживаний*. В первой половине дошкольного детства ребенок, имея разнообразные переживания, не осознает их. Его эмоции и чувства можно было бы передать так: «мне радостно», «мне взгрустнулось». В конце дошкольного возраста он ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит».

Для этого периода характерна *половая идентификация*: ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки — аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. К концу дошкольного возраста мальчики и девочки играют не во все игры вместе, у них появляются специфические игры — только для мальчиков и только для девочек.

Начинается *осознание себя во времени*. В 6-7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой».

* * *

Дошкольное детство — период познания мира человеческих отношений. Ребенок моделирует их в сюжетно-ролевой игре, которая становится для него *ведущей деятельностью*. Играя, он учится общаться со сверстниками.

Дошкольное детство — период творчества. Ребенок осваивает речь, у него появляется творческое воображение. У дошкольника своя, особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений.

Это период первоначального становления личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы — вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития дошкольника. *Центральными новообразованиями* этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание.

Оглавление

ЛЕКЦИЯ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Кризис 7 лет служит переходным периодом и как бы отделяет младший школьный возраст от дошкольного детства. Тем не менее, сейчас многие дети поступают в школу и включаются в учебную деятельность не с 7, а с 6 лет. В связи с этим возникает много вопросов, требующих специального обсуждения. Полезно ли в 6-летнем возрасте включаться в школьное обучение и каким это обучение должно быть? Все ли дети могут учиться с 6 лет? Что такое психологическая готовность к школе?

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С 6 ЛЕТ

Общая характеристика развития 6-летнего ребенка.

Психологи, работающие с 6-летними детьми, приходят к одному и тому же выводу: 6-летний первоклассник по уровню своего психического развития остается дошкольником. Он сохраняет *особенности мышления*, присущие дошкольному возрасту; у него преобладает *непроизвольная память* (так что запоминается, главным образом, то, что интересно, а не то, что нужно запомнить); специфика *внимания* такова, что ребенок способен продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут.

Познавательные мотивы еще неустойчивы, поэтому во время учебных занятий у большинства детей они появляются и поддерживаются только усилиями учителя. *Завышенная самооценка*, характерная также для большинства детей, приводит к тому, что им трудно понять критерии педагогической оценки. Они считают оценку своей учебной работы оценкой личности в целом, и когда учитель говорит: «Ты сделал неправильно», — это воспринимается, как «Ты плохой». Получение отрицательных оценок, замечаний вызывает тревожность, состояние дискомфорта, из-за которых значительная часть учеников становится пассивной, бросает начатую работу или требует помощи учителя. *Неустойчивость поведения*, зависящего от эмоционального состояния ребенка, осложняет как отношения с педагогом, так и коллективную работу детей на уроке.

Психологические условия обучения.

Комплексное психологическое исследование 6-летних детей показало, что они чувствуют себя спокойнее и увереннее — психологически комфортно — при обучении в подготовительных группах детского сада, по сравнению с первыми классами школы. Этому существует несколько причин:

- Во-первых, условия детского сада привычнее для ребенка и этим облегчается процесс его адаптации к новой, учебной деятельности.
- Во-вторых, благоприятные условия для обучения 6-леток по объективным причинам смогли создать далеко не во всех школах: приходится превышать оптимальную наполняемость классов из-за отсутствия дополнительных классных комнат и учителей, не хватает помещения для игр и т.д.
- В-третьих, детсадовский ритм жизни, стиль общения детей со взрослым человеком и между собой больше отвечает уровню развития психики ребенка-дошкольника. Из-за своей социальной нестабильности, трудностей приспособления к новым отношениям 6-летний ребенок остро нуждается в непосредственных эмоциональных контактах, а в формализованных условиях школьного обучения эта потребность не удовлетворяется.

Психологи и педагоги приводят много доводов «за» и «против» школьного обучения с 6 лет. Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводил в свое время **Д.Б.Эльконин**. Он писал, что *переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период*, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, — искусственно форсирован без учета объективных факторов, — то существенно пострадает формирование личности ребенка. Сокращение дошкольного детства на один год может нарушить сложившийся процесс развития детей и не принести пользы. Д.Б.Эльконин считал, что вместо организации школьного обучения с 6 лет целесообразнее расширить сеть подготовительных групп детских садов, в которых удобнее готовить детей к школе — поскольку детям в детском саду лучше, они живут более полной, более многообразной жизнью и выглядят жизнерадостнее и здоровее, чем их сверстники-школьники.

Специфика школьного обучения 6-леток.

Очевидно, что детей 6 лет обучать трудно и такое обучение должно строиться с учетом специфики их развития.

Обучение 6-летних детей предполагает:

- щадящий режим (продолжительность урока не больше 35 минут, в перерывах между занятиями физкультурные разминки, игры или прогулки, дневной сон, отсутствие домашних заданий и т.д.);
- небольшой объем учебного материала (знания и умения, которыми дети должны овладеть за 3 года учебы в начальных классах, начиная учиться с 7 лет, практически те же, что у детей, обучающихся с 6 лет в 4-летней начальной школе);

- большее количество общеразвивающих занятий (физкультура, музыка, ритмика, изобразительное искусство, труд, экскурсии), медицинский контроль за состоянием здоровья, особые программы и методы обучения.

Где бы ребенок ни обучался в свои 6 лет, учитель и воспитатель должны учитывать его возрастные особенности. Например, раз 6-летний ребенок быстро утомляется, выполняя одну и ту же работу, поэтому в классе нужно обеспечить **смену разнообразных видов деятельности**. Урок из-за этого состоит из нескольких частей, объединенных общей темой. Нельзя давать задания, типичные для традиционного школьного обучения — *требующие длительного сосредоточения* взора на одном предмете, выполнения серии монотонных точных движений и т.п. Так как ребенок стремится все изучить в наглядно-образном и наглядно-действенном планах, большое место должно отводиться его **практическим действиям с предметами**, работе с наглядным материалом. Благодаря еще неизжитой потребности в игре и напряженно-эмоциональной насыщенности всей жизни, 6-летний ребенок значительно лучше усваивает программу **в игровой форме**, чем в стандартной ситуации учебного занятия. Поэтому необходимо постоянное включение в урок элементов игры, проведение специальных дидактических и развивающих игр.

Адаптация к школьному обучению.

Что же происходит с ребенком, если он все-таки попадает в формализованную систему школьного обучения, в которой недостаточно учитываются его возрастные особенности?

Что касается первоначального этапа приспособления к новой школьной жизни, следует отметить: все 6-летние дети испытывают **трудности адаптации**. Они напряжены не только физически, но и психологически. У некоторых появляются *вялость, плаксивость, нарушается сон и аппетит, другие перевозбуждаются, становятся раздражительными и вспыльчивыми*. Все они утомляются из-за перегрузок, которые испытывают в школе. А утомление приводит к срывам в поведении, к капризам.

В относительно благоприятных условиях обучения психологическая напряженность обычно начинает уменьшаться через 1,5-2 месяца. В более жестких условиях она сохраняется, вызывая побочные эффекты как в психологическом, так и соматическом планах.

Как показали проводившиеся в школах комплексные исследования, в неблагоприятных условиях часто *ухудшается состояние здоровья* детей: может снижаться вес, уменьшаться количество гемоглобина в крови; снижается

острота зрения, появляются головные боли. В связи с ухудшением общего самочувствия ребенок начинает часто болеть, понижается его и так невысокая работоспособность, что отрицательно сказывается на учении. В отдельных случаях возникают неврозы, школьная дезадаптация.

Исходя из определенных теоретических позиций, практический психолог может приветствовать обучение с 6 лет или возражать против него. Но когда в школу приводят конкретного ребенка, следует решить, насколько он готов к школьному обучению - поступать ему в школу или лучше подождать еще год.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ

Уровень развития способностей.

7-летний ребенок к поступлению в школу уже достигает весьма высокого уровня развития, обеспечивающего свободное усвоение школьной учебной программы.

Способности детей не обязательно должны быть сформированными к началу обучения в школе, они продолжают активно развиваться в процессе учения. Существенным фактором является наличие необходимых *задатков* к развитию нужных способностей, которые должны были сформироваться в дошкольный период. Однако есть один вид способностей, от которых прямо зависит учение и на развитие которых следует обратить особое внимание в дошкольном возрасте. Это — *двигательные способности* (умения и навыки), в частности те из них, которые проявляются в конструировании, рисовании, лепке, игре на музыкальных инструментах, изготовлении поделок. Во всех этих видах деятельности, кроме трудовых умений и навыков, у ребенка должна быть развита еще одна способность, от которой более чем от других, зависят его будущие успехи. Это — *работоспособность*. Без нее нельзя рассчитывать на усвоение большого объема знаний, на формирование сложных умений и навыков.

Компоненты психологической готовности к школьному обучению.

В структуре психологического понятия «готовность к школе» принято выделять компоненты *личностной готовности, интеллектуальной готовности и социально-психологической готовности*. Эти аспекты важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Интеллектуальная готовность – наличие у ребенка *кругозора*, запаса конкретных *знаний*, необходимого уровня развития *познавательных процессов*: памяти, мышления, воображения. Интеллектуальная готовность предполагает также соответствующее *речевое развитие*, формирование у ребенка начальных *умений в области учебной деятельности*, в частности, умение выделить учебную задачу.

Познавательная готовность - развитость познавательных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи.

Развитость *восприятия* проявляется в его избирательности, осмысленности, предметности и высоком уровне сформированности перцептивных действий.

Внимание детей к моменту поступления в школу должно стать произвольным, обладающим нужным объемом, устойчивостью, распределением, переключаемостью. Трудности, с которыми на практике сталкиваются дети в начале обучения в школе, связаны именно с недостаточностью развития внимания, о его совершенствовании необходимо заботиться в первую очередь, готовя дошкольника к обучению.

Для того чтобы ребенок мог хорошо усваивать школьную программу, необходимо, чтобы его *память* стала произвольной, чтобы ребенок располагал различными эффективными средствами для запоминания, сохранения и воспроизведения учебного материала.

Почти все дети, много и разнообразно играя в дошкольном возрасте, обладают хорошо развитым и богатым *воображением*. Основные проблемы, возникающие в начале обучения, касаются связи воображения и внимания, способности регулировать образные представления через произвольное внимание, а также усвоения абстрактных понятий, которые ребенку трудно вообразить и представить.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов. При поступлении в школу *мышление* должно быть развито и представлено во всех трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической.

У ребенка должны быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных. Уровень развитости словесно-логического мышления должен позволять ребенку обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы.

На практике мы нередко сталкиваемся с ситуацией, когда, обладая способностью хорошо решать задачи в наглядно-действенном плане, ребенок с большим трудом справляется с ними, когда эти задачи представлены в образной и тем более словесно-логической форме. Бывает и наоборот: ребенок сносно может вести рассуждения, обладает богатым воображением, образной памятью, но не в состоянии успешно решать практические задачи из-за недостаточной развитости двигательных умений и навыков.

К таким *индивидуальным различиям в познавательных процессах* необходимо относиться спокойно, так как они выражают собой не столько общее недоразвитие ребенка, сколько его индивидуальность, проявляющуюся в том, что у ребенка может доминировать один из типов восприятия окружающей действительности: практический, образный или логический. В начальный период учебной работы с такими детьми следует опираться на те стороны познавательных процессов, которые у них более всего развиты, не забывая, конечно, о необходимости параллельного совершенствования остальных.

Речевая готовность детей к обучению проявляется в их умении пользоваться словом для произвольного *управления поведением* и познавательными процессами. Не менее важным является развитие речи как *средства общения* и предпосылки к *усвоению письма*. Об этой функции речи следует проявлять особую заботу в течение среднего и старшего дошкольного детства, так как развитие письменной речи существенно определяет прогресс интеллектуального развития ребенка.

Личностная готовность детей к обучению предполагает наличие у ребенка выраженного *интереса к учению*, к приобретению знаний, умений и навыков, к получению новой информации об окружающем мире. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешними атрибутами, а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов.

Говоря о **мотивационной готовности** детей к учению, следует иметь в виду потребность в достижении успехов, соответствующие самооценку и уровень притязаний. Потребность достижения успехов у ребенка должна доминировать над боязнью неудачи. В учении, общении и практической деятельности, предполагающих соревнование с другими людьми, дети должны проявлять как можно меньше тревожности. Важно, чтобы их самооценка была адекватной, а уровень притязаний был соответствующим реальным возможностям, имеющимся у ребенка.

Условия школьного обучения требуют от ребенка определенного уровня **произвольности действий**, умения организовать свою двигательную активность, действовать в соответствии с указаниями взрослого. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять не только своим поведением, но и познавательной деятельностью, эмоциональной сферой.

Личностная готовность к школе включает также определенное **отношение к себе**. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития **самосознания**. Самооценка школьника не должна быть завышенной и недифференцированной. Если ребенок заявляет, что он «хороший», его рисунок «самый хороший» и поделка «лучше всех» (что типично для дошкольника), нельзя говорить о личностной готовности к обучению.

Социально-психологическая готовность – наличие у ребенка навыков **социального общения**, умений устанавливать взаимоотношения с другими детьми, умения войти в детское общество, уступать и защищаться. Ребенок должен уметь согласовывать свои действия со сверстниками, регулируя свои действия на основе усвоения общественных норм поведения.

Немаловажное значение для успехов в учении имеют **коммуникативные черты характера ребенка**, в частности его общительность, контактность, отзывчивость и покладистость, а также волевые черты личности: настойчивость, целеустремленность, упорство и др.

Для ребенка, поступающего в школу, важно **отношение к учителю**, сверстникам и самому себе. В конце дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как **внеситуативно-личностное общение** (по М.И.Лисиной). Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив, стараются исправить ошибки, переделать неверно выполненную работу. При таком умении отнестись ко взрослому и его действиям как к эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль.

Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические *отношения с другими детьми*. Учебная деятельность по сути своей — деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения. Все сложно для маленького ученика — начиная с простого умения слушать ответ одноклассника и кончая оценкой результатов его действий, даже если у ребенка был большой дошкольный опыт групповых занятий. Такое общение не может возникнуть без определенной базы.

Чтобы представить, на каком уровне могут взаимодействовать друг с другом дети, рассмотрим экспериментальные данные Е.Е. Кравцовой. Двое 6-летних детей получали большую доску — игровую панель — с лабиринтом, в противоположных концах которого стояли два игрушечных гаража. В каждом гараже находилась машинка, подходящая по цвету к другому гаражу, «принадлежавшему» другому ребенку. Детям давалось задание провести свои машинки по лабиринту и поставить каждую в гараж одного с ней цвета. Эту задачу можно было решить только при согласованности действий участников игры.

Как же дети вели себя в этой ситуации? Часть из них, забывая о задаче, просто играли — гудели, возили машинки по лабиринту, перескакивая через барьеры — и не обращали внимания на партнера по игре. Другие дети обращали внимание на действия сверстника, например, как на образец для подражания, но подлинного взаимодействия у них не возникало. Некоторые пытались договориться друг с другом в трудные моменты; столкновение машинок в лабиринте вызывало просьбы и предложения такого типа: «Давай я сначала проеду, а ты потом». Взаимодействие здесь было, но эпизодическое.

Для 6-летних детей с высоким уровнем психического развития наиболее характерно *кооперативно-соревновательное общение со сверстниками*. Они следуют общей игровой цели, но видят друг в друге соперников, противников. Они планируют свои действия, предвосхищая результат, и следят за действиями партнера, стараясь ему помешать: «Ну да! Если я тебя пропущу, ты меня опять обгонишь, и я тогда проиграю!». Лишь в крайне редких случаях наблюдается подлинное сотрудничество, когда дети принимают общую для них задачу и вместе планируют действия: «Давай сначала отвезем твою машинку в гараж, а потом мою».

ТИПОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Психологическая готовность к школе, связанная с успешным началом обучения, определяет наиболее благоприятный вариант развития детей. Но встречаются и другие варианты развития, требующие большей или меньшей коррекционной работы.

Примерно треть 7-летних первоклассников недостаточно готова к школе. С 6-летними детьми ситуация оказывается еще более сложной. Среди них есть дети, готовые к школьному обучению, но их меньшинство.

При поступлении детей в школу часто выявляется недостаточная сформированность какого-либо одного компонента психологической готовности. Считается, что в процессе обучения легче развить интеллектуальные механизмы, чем личностные.

Варианты психологической неготовности.

При *личностной неготовности* детей к школе у учителя возникает крайне сложный комплекс проблем. Ученики с личностной неготовностью к обучению, проявляя детскую непосредственность, на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами. Кроме того, они обычно включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя, а в остальное время отвлекаются, не следя за происходящим в классе. Такие дети нарушают дисциплину, что разрушает их собственную учебную работу и мешает остальным ученикам. Имея завышенную самооценку, они обижаются на замечания. Мотивационная незрелость, присущая этим детям, часто влечет за собой пробелы в знаниях, низкую продуктивность учебной деятельности.

Преобладающая *интеллектуальная неготовность* к обучению непосредственно приводит к неуспешности учебных действий, невозможности понять и выполнить все требования учителя и, следовательно, к низким оценкам. Это, в свою очередь сказывается на мотивации: то, что хронически не получается, ребенок делать не хочет.

Поскольку психологическая готовность к школе – целостное образование, то отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание и искажение в развитии других.

Типология психического развития детей.

Типология психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту основана на различиях в поведении детей в учебных ситуациях, в отношениях с учителем, восприимчивости разных детей к содержанию учебных занятий. Дети, для которых школьная действительность выступает в роли учебной ситуации, наиболее готовы к школе. Среди них можно выделить два типа: *предучебный* и *учебный*.

Дети **учебного типа** вполне готовы к школе. Их развитие определяется учебной деятельностью. Главным регулятором их поведения является содержание задачи, им и определяется отношение с учителем. Ребенок учебного типа может одинаково успешно анализировать содержание учебной задачи как в присутствии взрослого, так и самостоятельно. Мотивация этих детей преимущественно учебная или социальная, внутренняя позиция характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

Для детей **предучебного типа** учебная ситуация выступает в неразрывной связи своих элементов. Эти дети готовы решать посильные учебные задания, но лишь в присутствии взрослого – учителя. Эти дети одинаково внимательно относятся ко всем указаниям учителя, будь то содержательное задание или, скажем, просьба вымыть доску. Все происходящее в школе для них одинаково значимо. Внутренняя позиция предучебного типа характеризуется общим положительным отношением к учению, началами ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности. Это в целом благоприятный вариант начала школьного обучения, однако он таит в себе одну опасность – фиксацию на формальных, несодержательных моментах обучения (превращение в псевдоучебный тип).

Псевдоучебный тип принятия школьной действительности является неблагоприятным, дети такого типа характеризуются некоторой интеллектуальной робостью. От учителя такой ребенок ожидает всегда конкретных указаний, он отказывается анализировать содержание задания и стремится лишь копировать образцы. Коррекция этого варианта трудна, она требует изменения ситуации обучения, введения творческих заданий, использования групповых форм обучения, игровых методов проведения уроков. Большая часть учебного времени на уроке должна быть посвящена содержательному обсуждению различных способов решения задач.

Коммуникативный тип возникает у детей, склонных к демонстративности, страдающих дефицитом внимания. Их поведение направлено на привлечение внимания взрослого, при этом ребенок готов говорить о чем угодно, лишь бы продлить ситуацию общения.

Источником демонстративности, ярко проявляющейся уже в дошкольном возрасте, обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а, наоборот, наиболее избалованными детьми.

В случае учебной деятельности демонстративность может приобретать негативное значение. Например, если первоклассник учится не блестяще и не вызывает восхищения своими школьными успехами, он начинает удовлетворять повышенную потребность во внимании другими способами. Его поведение приобретает негативную социальную окраску: театрално, аффективно нарушаются принятые в школе правила поведения, может проявляться агрессивность. Негативизм распространяется не только на нормы школьной дисциплины, но и на чисто учебные требования учителя. Не принимая учебные задачи, периодически «выпадая» из процесса обучения, ребенок не может овладеть необходимыми знаниями и способами действий, успешно учиться.

Коррекция коммуникативного типа затруднена. В условиях школы необходимо воздерживаться от порицания. Любое наказание рассматривается ребенком как проявление внимания к себе. Единственный способ уменьшить трудность ситуации – не замечать вызывающего поведения ребенка, всячески поощряя его за любую содержательную работу.

Дети *дошкольного типа* совершенно не готовы к обучению в условиях школы – обычная ориентация обучения ими не принимается. Однако такие дети могут вполне успешно обучаться в *игровой форме*. Характерным диагностическим признаком этих детей является их отношение к собственным ошибкам. Сами своих ошибок они не замечают, а если на них указать – не соглашаются исправлять, говоря что так даже лучше. Дети дошкольного типа осложняют проведение урока: могут встать, пойти по классу, залезть под парту и т.д. Таким детям рекомендуется индивидуальная игровая форма обучения. Если созданы щадящие условия, то ко 2-му классу ребенок вполне сможет включиться в учебную ситуацию.

Задача выявления возможных *психологических причин задержек в развитии детей* предполагает решение трех взаимосвязанных вопросов.

Первый из них касается *методов, позволяющих ориентироваться в массе детей* и выявлять тех из них, кто отстает в учении по причине особенностей психического развития, не связанных со способностями.

Далее необходимо разработать *средства, с помощью которых можно было бы уточнить истоки их неуспеваемости*, отнести отстающего ребенка к одной из следующих групп: педагогически запущенных детей; имеющих хорошие, но недостаточно развитые задатки; отстающих по причине неспособности усваивать школьную программу; не имеющих необходимых задатков и не успевающих из-за врожденных или приобретенных в результате болезни анатомо-физиологических дефектов.

Наконец, надо отыскать научно обоснованные *методы, позволяющие*

предсказать дальнейшее развитие ребенка, отнесенного к одной из этих групп. Все это требует глубокой и разносторонней психодиагностики ребенка.

* * *

Психологическую готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе и к учению по всем описанным характеристикам на практике может установить только комплексное психодиагностическое обследование. Данная задача должна решаться работниками школьной психологической службы.

[Оглавление](#)

ЛЕКЦИЯ 8. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 7 ДО 11 ЛЕТ)

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет (I—IV классы школы).

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств — легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он 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 определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

С поступлением в школу изменяется положение ребенка в семье, у него появляются первые серьезные обязанности по дому, связанные с учением и трудом. Взрослые начинают предъявлять к нему повышенные требования. Все это вместе взятое образует проблемы, которые ребенку необходимо решать с помощью взрослых на начальном этапе обучения в школе.

КРИЗИС 7 ЛЕТ

На границе дошкольного и младшего школьного возраста ребенок проходит через очередной возрастной кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам.

Причины кризиса 7 лет. Причина кризиса состоит в том, что ребенок *перерос ту систему отношений*, в которую он включен.

Кризис 3 лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов. Произнося «я сам», ребенок стремился действовать в этом мире, изменять его. Теперь он приходит к осознанию своего *места в мире общественных отношений*. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы.

Психологические перестройки. Формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет самосознание ребенка. Как считает Л.И.Божович, кризис 7 лет — это период рождения *социального «Я»* ребенка.

Изменение самосознания приводит к *переоценке ценностей*. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет

отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, — менее важным. Маленький школьник с увлечением играет, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

В кризисный период происходят глубокие **изменения эмоциональной сферы** ребенка, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок четырех лет, были мимолетными, ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. То, что он периодически сталкивался с неудачами в каких-то своих делах или иногда получал нелестные отзывы о своей внешности и испытывал по этому поводу огорчение, не влияло на становление его личности. Лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и заниженные представления о себе; чтобы это произошло, в семье должна быть особая атмосфера недовольства и высокой требовательности. И, наоборот, в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой; их тоже мало. Все эти случаи — результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного эмоционального опыта.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет **обобщением переживаний**. Цепь неудач или успехов (в учебе, в общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию **устойчивого аффективного комплекса** — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний.

Усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению **внутренней жизни** ребенка. Это не слепок с внешней его жизни. Хотя внешние события составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании.

Важной стороной внутренней жизни становится **смысловая ориентировка в собственных действиях**. Это интеллектуальное звено в цепи действий ребенка, позволяющее ему адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Оно исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму **утрачивается детская непосредственность**: ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как «внутренне», хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в

значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

С поступлением ребенка в школу его развитие начинает определяться учебной деятельностью, которая становится ведущей. Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: *игровой, трудовой и общения*. Каждый из четырех названных видов деятельности имеет свои особенности в младшем школьном возрасте.

Учебная деятельность. *Учение* в младшем школьном возрасте только начинается, и поэтому о нем нужно говорить как о развивающемся виде деятельности. Учебная деятельность проходит длительный путь становления. Развитие учебной деятельности будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. На младший школьный возраст приходится главная нагрузка в формировании учебной деятельности, поскольку в этом возрасте образуются основные *составляющие учебной деятельности: учебные действия, контроль и саморегуляция*.

Компоненты учебной деятельности. Учебная деятельность имеет определенную структуру. Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности, в соответствии с представлениями Д.Б. Эльконина.

Первый компонент — **мотивация**. В основе учебно-познавательных мотивов лежат *познавательная потребность* и *потребность в саморазвитии*. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу учебной деятельности — как, какими способами решаются учебные задачи.

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.

Третий компонент — **учебные операции**, они входят в состав *способа действий*. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. Операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи.

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.

Пятый компонентом структуры учебной деятельности — **оценка**. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом недостаточно общей оценки — насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны.

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.

Учитель задает определенные ориентиры — критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки. 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.

Трудовая деятельность. С поступлением в школу ребенок перестраивается на новую трудовую систему отношений. Важно, чтобы в домашней трудовой деятельности младшего школьника находили отражение и применялись те знания и умения, которые он приобретает в школе.

Игровая деятельность. Игра в этом возрасте занимает второе место после учебной деятельности как ведущей и существенно влияет на развитие детей.

Становление учебных мотивов оказывают влияние на развитие игровой деятельности. Дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5-6 лет — не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат; кроме того, развивается *мотивация достижения*.

В играх по правилам, характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру. Например, для игры в классики нужна специальная тренировка.

Игры приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Индивидуальные предметные игры приобретают *конструктивный характер*, в них широко используются новые знания. В этом возрасте важно, чтобы младший школьник был обеспечен достаточным количеством развивающих игр и имел время для занятий ими.

Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус.

Общение. Расширяется сфера и содержания общения ребенка с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые для младших школьников выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Для того чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить ряд задач. Первая из них состоит в том, чтобы как можно быстрее *адаптировать детей к работе в школе*, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми. В этой связи учебная программа должна быть составлена таким образом, чтобы вызывать и *поддерживать постоянный интерес у учащихся*.

Углубленная и продуктивная умственная работа требует от детей усидчивости, *сдерживания эмоций* и *регуляции естественной двигательной активности*, сосредоточения и поддержания внимания на учебных задачах, а это в начальных классах умеют делать далеко не все дети. Многие из них быстро утомляются, устают.

Особую трудность для детей 6—7-летнего возраста, начинающих обучаться в школе, представляет *саморегуляция поведения*. Ребенок должен сидеть на месте во время урока, не разговаривать, не ходить по классу, не бегать по школе во время перемен. В других ситуациях, напротив, от него требуется проявление необычной, довольно сложной и тонкой двигательной активности, как, например, при обучении рисованию и письму.

Вторая задача возникает в связи с тем, что многие дети приходят в школу со значительными *индивидуальными различиями* в мотивации, знаниях, умениях и навыках. Это делает учение для одних слишком легким, неинтересным делом, для других чрезвычайно трудным (и вследствие этого также неинтересным) и только для третьих, которые не всегда составляют большинство, соответствующим их способностям. Возникает необходимость *психологического выравнивания детей* с точки зрения их готовности к обучению за счет подтягивания отстающих к хорошо успевающим.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается **перестройка всех его познавательных процессов**. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их *произвольность, продуктивность и устойчивость*.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В младшем школьном возрасте развиваются основные познавательные процессы. В чем состоят наиболее важные изменения, которые за период младшего школьного возраста происходят с восприятием, вниманием, памятью, воображением, речью и мышлением ребенка?

Воображение.

До семилетнего возраста у детей можно обнаружить лишь **репродуктивные образы-представления** об известных объектах или событиях, не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичные. Дошкольники, например, испытывают трудности, пытаясь представить промежуточные положения падающей палочки между вертикальным и горизонтальным ее положением.

Продуктивные образы-представления как новая комбинация знакомых элементов появляются у детей после 7—8-летнего возраста, и развитие этих образов связано, вероятно, с началом обучения в школе.

Восприятие.

В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6).

Ребенок может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, но при этом им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства — в основном, цвет, форма и величина. Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, **обучая наблюдению**.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется **синтезирующее восприятие**. Развивающийся интеллект дает возможность устанавливать *связи между элементами воспринимаемого*.

Это легко прослеживается при описании детьми картины. А.Бине и В.Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2-5 лет *стадией перечисления*, а в 6-9 лет — *стадией описания*. Позже, после 9-10 лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (*стадия интерпретации*).

Память.

Память в младшем школьном возрасте развивается в двух направлениях — *произвольности и осмысленности*.

Дети **непроизвольно запоминают** учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, **произвольно запоминать** материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на *произвольную память*.

Память детей младшего школьного возраста является хорошей, и это в первую очередь касается **механической памяти**, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии **опосредствованная, логическая память** (или смысловая память), так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью.

Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте идет через осмысливание учебного материала. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными.

Внимание.

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен.

Виды внимания. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны *концентрировать внимание* на неинтересных действиях, в учебной деятельности развивается **произвольное внимание** ребенка.

Однако у младших школьников все еще преобладает **непроизвольное внимание**. Для них внешние впечатления — сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале.

Характеристика свойств внимания. Внимание младших школьников отличается *небольшим объемом, малой устойчивостью* — они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут (в то время как подростки — 40-45 минут, а старшеклассники — до 45-50 минут). Затруднены *распределение внимания* и его *переключение* с одного учебного задания на другое.

Объем, устойчивость и концентрация произвольного внимания к IV классу

школы у детей почти такие же, как и у взрослого человека. Что касается переключаемости, то она в этом возрасте даже выше, чем в среднем у взрослых. Это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка.

Мышление.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. От интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Виды мышления. За первые три-четыре года учения в школе прогресс в умственном развитии детей бывает довольно заметным. От доминирования *наглядно-действенного* и элементарного *образного* мышления, от *допонятийного* мышления школьник поднимается до *словесно-логического* мышления на уровне конкретных понятий. Согласно терминологии Ж.Пиаже, начало этого возраста связано с доминированием дооперационального мышления, а конец—с преобладанием операционального мышления в понятиях.

В процессе обучения у младших школьников *формируются научные понятия*. Овладение системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или *теоретического мышления*. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения.

Комплексное развитие детского интеллекта в обучении. Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается.

Установлено, что первоклассники могут понять и принять поставленную перед ними задачу, но ее практическое выполнение возможно для них только с опорой на наглядный образец. Учащиеся третьих классов уже сами в состоянии составить план работы над задачей и следовать ему, не опираясь на представленный наглядно образец.

Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но, в то же время, обедняет интеллект ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном на уроках развивают наглядно-образное мышление в не меньшей мере, чем словесно-логическое.

Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте

предполагает развитие всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Это успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребенка идет как *односторонний процесс*. При доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать образное и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать вслух у детей нередко наблюдается отставание в практическом мышлении и бедность образного мира. Все это в конечном счете может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка.

Индивидуальные особенности мышления. В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы *«теоретиков»*, которые легко решают учебные задачи в словесном плане, *«практиков»*, которым нужна опора на наглядность и практические действия, и *«художников»* с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В этом же возрасте достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей.

Развивающее обучение. Существуют различные типы развивающего обучения. Учебные программы развивающего типа отличаются построением программы обучения и формой, в которой осуществляется учебная деятельность школьников. Одна из систем обучения, разработанная Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым, дает значительный развивающий эффект.

Развивающая *программа обучения* предполагает получение детьми в начальной школе:

- *знаний*, в которых отражаются закономерные отношения объектов и явлений;
- *умений* самостоятельно добывать такие знания и использовать их при решении разнообразных конкретных задач;
- *навыков*, проявляющиеся в широком переносе освоенного действия в разные практические ситуации.

В результате теоретическое мышление в своих начальных формах складывается на год раньше, чем при обучении по традиционным программам. Раньше на год появляется и *рефлексия* — осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи.

Эффективной **формой учебной деятельности** младших школьников оказалась *кооперация детей*, вместе решающих одну учебную задачу. Учитель, организуя совместную работу в группах учеников, организует тем самым их деловое общение друг с другом.

При групповой работе повышается интеллектуальная активность детей, лучше усваивается учебный материал. Развивается саморегуляция, поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний. Что касается собственно развития мышления, то кооперация учеников невозможна без координации их точек зрения, распределения функций и действий внутри группы, благодаря чему у детей формируются соответствующие интеллектуальные структуры.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Поступление ребенка в школу создает новые условия для личностного роста человека. В этот период времени ведущей для ребенка становится учебная деятельность. В учении и иных видах деятельности в данное время складываются многие личностные качества ребенка.

Мотивационная сфера.

Социальные мотивы учения. Среди разнообразных социальных мотивов учения 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, высокие отметки и прочие оценки обеспечивают соответствующий статус.

Другие широкие социальные мотивы учения — *долг, ответственность, необходимость получить образование* («быть грамотным», как говорят дети). Но эти мотивы остаются только «знаемыми», по выражению А.Н. Леонтьева. Абстрактное для него понятие долга или далекая перспектива продолжить образование в вузе непосредственно побуждать его к учебной работе не могут. Отметка — реально действующий мотив; чтобы получить высокую отметку или похвалу, ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задание.

Познавательная мотивация. Развитая познавательная мотивация, обеспечивающая *интерес к изучению* какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня.

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 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.

Мотивация достижения успехов. Младший школьный возраст можно рассматривать как период возникновения и закрепления очень важной личностной характеристики ребенка, которая, становясь достаточно устойчивой, определяет его успехи в различных видах деятельности. В младшем школьном возрасте складываются предпосылки для оформления мотивации достижения успехов. Мотивация достижения включает два разных мотива: *мотив достижения успехов* и *мотив избегания неудачи*.

Как *развивается мотивация достижения* у детей младшего школьного возраста?

Если взрослые люди, обладающие достаточно большим авторитетом для детей, мало поощряют их за успехи и больше наказывают за неудачи, то в итоге формируется и закрепляется мотив избегания неудачи, который отнюдь не является стимулом к достижению успехов. Если, напротив, внимание со стороны взрослого и большая часть действий ребенка приходятся на успехи, то складывается мотив достижения успехов.

Это обстоятельство было принято в расчет в педагогических работах Ш.А.Амонашвили, где рекомендовано в начальных классах школы не использовать отметок, особенно низких, чтобы не вызывать у детей тревожность и беспокойство, связанные с развитием и функционированием мотива избегания неудачи.

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. 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.

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 развивается **мотивация избегания неудачи**. Дети стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, — недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, и т.д.).

К окончанию начальной школы 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 третьему классу 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.

Характер.

Младший школьный возраст является сензитивным для развития таких личностных качества ребенка, как трудолюбие и самостоятельность.

Трудолюбие возникает как следствие неоднократно повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий.

Благоприятные условия для развития трудолюбия у школьников создает то обстоятельство, что вначале учебная деятельность представляет для них большие трудности, которые приходится преодолевать. Это и адаптация к новым условиям жизни (режиму дня, обязанностям, требованиям), и проблемы, связанные с обучением чтению, счету и письму, и новые заботы, которые возникают у ребенка в школе и дома.

В становлении трудолюбия большую роль играет разумная система поощрений ребенка за успехи. Она должна быть ориентированной не на те достижения, которые относительно легки и зависят от имеющихся у ребенка способностей, а на те, которые трудны и полностью определяются прилагаемыми усилиями.

Самостоятельность детей младшего школьного возраста сочетается с их зависимостью от взрослых, поэтому данный возраст может стать переломным, критическим для формирования самостоятельности.

С одной стороны, доверчивость, послушание и открытость, если они чрезмерно выражены, могут сделать ребенка зависимым, несамостоятельным, задержать развитие данного качества личности. С другой стороны, слишком ранний упор только на самостоятельность и независимость может породить непослушание и закрытость, осложнить для ребенка приобретение значимого жизненного опыта через доверие и подражание другим людям. Для того чтобы ни та, ни другая из этих нежелательных тенденций не проявилась, необходимо сделать так, чтобы воспитание самостоятельности и зависимости было взаимно уравновешенным.

Общение.

С поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми.

В школьные годы *круг друзей ребенка расширяется*, а личные привязанности становятся более постоянными. Общение переходит на качественно более высокий уровень, так как дети начинают лучше *понимать мотивы поступков сверстников*, что способствует установлению хороших взаимоотношений с ними.

В начальный период обучения в школе, в возрасте от 6 до 8 лет, впервые образуются *неформальные группы детей* с определенными правилами поведения в них. Однако эти группы существуют недолго и обычно недостаточно стабильны по своему составу.

Самосознание.

Особенностью детей младшего школьного возраста, которая роднит их с дошкольниками, является *безграничное доверие к взрослым*, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Дети этого возраста полностью признают авторитет взрослого человека, почти безоговорочно принимают его оценки.

Эта особенность детского сознания напрямую касается такого важного личностного образования, закрепляющегося в данном возрасте, как *самооценка*. Она непосредственно зависит от характера оценок, даваемых взрослым ребенку и его успехам в различных видах деятельности.

Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоечниками» и «троечниками», 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.

Типы самооценки. У младших школьников в отличие от дошкольников уже встречаются самооценки различных типов: *адекватные, завышенные и заниженные.*

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, у таких детей складывается заниженная самооценка.

Динамика развития самооценки неуспевающих детей исследована А.И.Липкиной.

Первоначально дети не соглашались со статусом отстающих, который 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.

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 I к IV классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

Психологические особенности детей с низкой самооценкой. 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 **центральной новообразованием данного возраста**. Учебная деятельность — основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается.

Развитие адекватной самооценки. 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 нескритичности 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. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Становление самосознания зависит и от развития *теоретического рефлексивного мышления* ребенка. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки. Она становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе — более обоснованными.

В то же время в самооценке наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

* * *

Младший школьный возраст — начало школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. *Учебная деятельность* становится для него ведущей.

На протяжении этого периода у ребенка развивается *теоретическое мышление*; он получает новые знания, умения, навыки — создает необходимую базу для всего своего последующего обучения.

От результативности учебной деятельности зависит развитие личности младшего школьника. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности. Статус отличника или неуспевающего отражается

на самооценке ребенка, его *самоуважении* и *самопринятии*. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений приводят к становлению *чувства компетентности* — который, наряду с теоретическим рефлексивным мышлением, становится **центральным новообразованием младшего школьного возраста**. Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности; могут развиваться компенсаторные самооценка и мотивация.

[Оглавление](#)

ЛЕКЦИЯ 9 ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 11 ДО 15 ЛЕТ)

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка — половым созреванием. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие — позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом.

ПУБЕРТАТНЫЙ КРИЗИС. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

Физиологическая основа пубертатного кризиса. Половое созревание зависит от *эндокринных изменений в организме*. Особенно важную роль в этом процессе играют *гипофиз* и *щитовидная железа*, которые начинают выделять гормоны, стимулирующие работу большинства других эндокринных желез. Активизация и сложное взаимодействие *гормонов роста* и *половых гормонов* вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие.

Физическое развитие. Увеличиваются *рост* и *вес* ребенка, причем у мальчиков в среднем пик «скачка роста» приходится на 13 лет, а заканчивается после 15 лет, иногда продолжаясь до 17. У девочек «скачок роста» обычно начинается и кончается на два года раньше. Дальнейший, более медленный рост может продолжаться еще несколько лет.

Изменение роста и веса сопровождается изменением *пропорций тела*. Сначала до «взрослых» размеров дорастают голова, кисти рук и ступни, затем конечности — удлиняются руки и нога — и в последнюю очередь туловище. Интенсивный рост скелета, достигающий 4-7 см в год, опережает развитие мускулатуры. Все это приводит к некоторой непропорциональности тела, подростковой угловатости. Дети часто ощущают себя в это время неуклюжими, неловкими.

Появляются *вторичные половые признаки* — внешние признаки полового созревания — и тоже в разное время у разных детей. У мальчиков меняется голос, причем у некоторых резко снижается тембр голоса, временами срывающегося на высоких нотах, что может переживаться довольно болезненно. У других голос меняется медленно, и эти постепенные сдвиги ими почти не ощущаются.

Физиологические перестройки. В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании *сердца, легких, кровоснабжении головного мозга*. Поэтому для подростков характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса. А

такие перепады вызывают быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения.

Вообще в подростковом возрасте **эмоциональный фон** становится неровным, нестабильным. Ребенок вынужден постоянно приспосабливаться к физическим и физиологическим изменениям, происходящим в его организме, переживать саму «гормональную бурю».

Половая идентификация. Эмоциональную нестабильность усиливает **сексуальное возбуждение**, сопровождающее процесс полового созревания. Большинство мальчиков все в большей мере осознает истоки этого возбуждения. У девочек больше индивидуальных различий: часть из них испытывает такие же сильные сексуальные ощущения, но большинство — более неопределенные, связанные с удовлетворением других потребностей (в привязанности, любви, поддержке, самоуважении).

По мнению западных психологов, подросток еще **бисексуален**. Подросток может сочетать в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские качества. Например, девочки, планирующие себе в будущем профессиональную карьеру, часто обладают мужскими чертами характера и интересами, хотя одновременно могут иметь и чисто женские качества.

В этот период **половая идентификация** достигает нового, более высокого уровня. Чтобы уточнить мужские и женские стили поведения, формирующиеся у детей, воспользуемся соответствующими шкалами американского опросника для подростков:

Представления подростков о мужественности и женственности

Мужские качества	Женские качества
— Я легко принимаю решения	— Мои замыслы и их исполнение всегда оригинальны и самобытны
— Во многих отношениях я лучше, чем большинство моих ровесников	— Я много помогаю другим людям
— Я предпочитаю делать все сам и не обращаться за помощью к другим	— Я сопереживаю другим
— В сложных ситуациях я стараюсь действовать	— Я добра по отношению к другим людям
— Я не легко сдаюсь	— Я стараюсь делать все, что могу для людей, которые мне безразличны

— Среди моих друзей я часто бываю лидером	— Я мягкий человек
— Я отстаиваю то, во что я верю	— Я люблю искусство и музыку
— Я не изменяю своего мнения под влиянием других людей	— Я люблю маленьких детей

Образ физического «Я». В подростковом возрасте резко повышается интерес к своей внешности. Формируется новый *образ физического «Я»*. Из-за его гипертрофированной значимости ребенком остро переживаются все изъяны внешности, действительные и мнимые. Непропорциональность частей тела, неловкость движений, неправильность черт лица, кожа, теряющая детскую чистоту, излишний вес или худоба — все расстраивает, а иногда приводит к чувству неполноценности, замкнутости, даже неврозу.

На образ физического «Я» и *самосознание* в целом оказывает влияние темп полового созревания. Дети с поздним созреванием оказываются в наименее выгодном положении; *акселерация* создает более благоприятные возможности личностного развития.

Девочки с ранним физическим развитием обычно более уверены в себе и держатся спокойнее. Для мальчиков же сроки их созревания особенно важны. Физически более развитый мальчик сильнее, успешнее в спорте и других видах деятельности, увереннее в отношениях со сверстниками. Он вызывает отношение к себе как к более взрослому.

Напротив, к мальчику с поздним созреванием чаще относятся как к ребенку и, тем самым, провоцируют его протест или раздражение. Такие мальчики менее популярны среди сверстников, они часто становятся возбудимыми, суетливыми, излишне разговорчивыми, пытаются привлечь к себе внимание и ведут себя неестественно, у них чаще образуется низкая самооценка и появляется чувство отверженности.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

В подростковом возрасте активно идет процесс *познавательного развития*.

Память.

В подростковом возрасте происходит *перестройка памяти*. Активно начинает развиваться *логическая память* и скоро достигает такого уровня, что подросток переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также *произвольной* и *опосредствованной памяти*.

Развитие памяти определяется усложнением и увеличением объема изучаемого материала. Это приводит к окончательному отказу от дословного заучивания с помощью повторений. В процессе понимания подростки трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят основной смысл прочитанного.

Для подростка вспоминать — значить мыслить. Его процесс запоминания сводится к мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала, а припоминание заключается в восстановлении материала по этим отношениям.

Как реакция на более частое практическое употребление в жизни логической памяти замедляется развитие *механической памяти*. Вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую должен запоминать подросток, в том числе механически, у него возникают проблемы с памятью, и жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются намного чаще, чем у младших школьников.

Наряду с этим появляется интерес подростков к способам улучшения запоминания. Активно осваиваются мнемонические приемы; если же они были сформированы в начальной школе, теперь автоматизируются, становятся стилем деятельности учеников.

Восприятие.

Происходит дальнейшая *интеллектуализация* такой психической функции, как восприятие. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения. На уроках геометрии и черчения развивается восприятие; появляются умения видеть сечения объемных фигур, читать чертеж и т.д.

Воображение.

Связано с общим интеллектуальным развитием и развитие воображения. *Сближение воображения с теоретическим мышлением* дает импульс к творчеству: подростки начинают писать стихи, серьезно заниматься разными видами конструирования и т.п. Воображение подростка, конечно, менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка.

Отметим, что в подростковом возрасте существует и вторая линия развития воображения. Далеко не все подростки стремятся к достижению объективного творческого результата (создают пьесы или строят летающие авиамодели), но все они используют свое творческое воображение в *процессе фантазирования*. Это похоже на детскую игру. Как считает Л.С. Выготский, игра ребенка перерастает в фантазию подростка. Потребности, чувства, переполняющие подростка, выплескиваются в воображаемой ситуации.

Вообще, фантазирует не счастливый, а неудовлетворенный человек, а поскольку в подростковом возрасте много острых личных проблем, воображение в

это время становится на службу бурной эмоциональной жизни, выполняя **компенсаторную функцию**.

Но игра воображения не только доставляет удовольствие и приносит успокоение. В своих фантазиях подросток лучше *осознает* собственные влечения и эмоции, впервые начинает представлять свой будущий жизненный путь.

Речь.

В подростковом возрасте активное развитие получает *чтение, монологическая и письменная речь*.

С V по IX классы **чтение** развивается в направлении от умения читать правильно, бегло и выразительно до способности *декламирования наизусть*. **Монологическая речь** преобразуется иначе: от умения *пересказывать* небольшое произведение или отрывок текста до способности самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, *высказывать мысли* и аргументировать их. **Письменная речь** улучшается в направлении от способности к письменному изложению до самостоятельного *сочинения* на заданную или произвольную тему.

Особую линию в речевом развитии образует та, которая связана с **соединением мышления и речи**. В V—VI классах эта линия развития проявляется в умении составлять *план устного или письменного текста*, а в IX—X классах — *план речи*, выступления и следовать ему.

Мышление.

В подростковом возрасте продолжает развиваться **теоретическое рефлексивное мышление**. Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся *формально-логическими операциями*. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане.

Подростки могут формулировать *гипотезы*, рассуждать предположительно, исследовать и *сравнивать* между собой различные альтернативы при решении одних и тех же задач. Развиваются такие операции, как *классификация, аналогия, обобщение* и другие. Устойчиво проявляется рефлексивный характер мышления: дети *анализируют* операции, которые они производят, способы решения задач.

Особенности теоретического рефлексивного мышления позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. Без высокого уровня развития интеллекта был бы невозможен характерный для этого возраста интерес к абстрактным философским, религиозным, политическим и прочим проблемам. Подростки рассуждают об идеалах, о будущем, иногда создают собственные теории, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир. Становление **основ мировоззрения**, начинающееся в этот период, тесно связано с интеллектуальным развитием.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростничество — это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. В этом возрасте складываются основы нравственности, формируются **социальные установки**, отношение к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются **черты характера** и основные **формы межличностного поведения**. Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделим формирующиеся у него **чувство взрослости** и «**Я-концепцию**».

Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, — это **самопознание**, **самовыражение** и **самоутверждение**.

Эмоциональная сфера.

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным. Главная особенность подросткового возраста — **личностная нестабильность**. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка.

Личностные особенности.

Одним из личностных новообразований подросткового возраста является **чувство взрослости**. Конечно, подростку еще далеко до истинной взрослости — и физически, и психологически, и социально. Он объективно не может включиться во взрослую жизнь, но стремится к ней и претендует на равные со взрослыми права. Новая позиция проявляется в разных сферах, чаще всего — во внешнем облике, в манерах.

Подражание внешним формам поведения. Самый легкий способ достичь цели «быть как взрослый» состоит в подражании внешним формам наблюдаемого поведения.

Подростки, начиная с 12—13 лет (девочки несколько раньше, мальчики позднее), копируют поведение взрослых, которые пользуются авторитетом в их кругу. Сюда входит мода в одежде, прически, украшения, косметика, особый лексикон, манера поведения, способы отдыха, увлечения и т. п. Подражание идет и по линии развлечений, романтических отношений. Независимо от содержания этих отношений копируется «взрослая» форма: свидания, записки, поездки за город, дискотеки и т.п.

Для мальчиков-подростков **объектом подражания** часто становится тот человек, который ведет себя «как настоящий мужчина», обладает силой воли, выдержкой, смелостью, мужеством, выносливостью, верностью дружбе. У девочек

развивается тенденция подражать тем, кто выглядит «как настоящая женщина»: старшим подругам, привлекательным, пользующимся популярностью взрослым женщинам.

Помимо взрослых образцами для подражания со стороны подростков могут стать их более старшие сверстники. Тенденция походить на них, а не на взрослых в подростковой среде с возрастом увеличивается.

К своему **физическому развитию** мальчики-подростки относятся очень внимательно, и начиная с V—VI классов многие из них приступают к выполнению специальных физических упражнений, направленных на развитие силы и выносливости. У девочек же больше наблюдается подражание внешней атрибутике взрослости: одежде, косметике, приемам кокетства и т. п.

Подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится внешне ничем не отличаться от сверстников. Он может переживать отсутствие куртки — такой же, как у всех в его компании, — как трагедию. Желание слиться с группой, **ничем не выделяться**, отвечающее потребности в безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют социальной мимикрией.

Чувство взрослости. Одновременно с внешними проявлениями взрослости возникает и *чувство взрослости* — отношение подростка к себе как к взрослому, представление, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком. Чувство взрослости становится **центральной новообразованием** подросткового возраста

Как проявляется чувство взрослости подростка? Он претендует на *равноправие* в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к *самостоятельности*, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей.

Кроме того, появляются собственные *вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения*. Подросток с жаром отстаивает их, даже несмотря на неодобрение окружающих. Поскольку в подростковом возрасте все нестабильно, взгляды могут измениться через пару недель, но защищать противоположную точку зрения ребенок будет столь же эмоционально.

Развитие взрослости в разных ее проявлениях зависит от **сферы самоутверждения подростка**. Это могут быть отношения со сверстниками, использование свободного времени, различные занятия, домашние дела. Важно и то, удовлетворяет его формальная самостоятельность, внешняя, кажущаяся сторона взрослости, или нужна самостоятельность реальная.

Но встречаются и по-настоящему **ценные варианты взрослости**, благоприятные для личностного развития подростка. Это включение во взрослую *интеллектуальную деятельность*, когда ребенок интересуется определенной

областью науки или искусства, глубоко занимаясь самообразованием. Или *забота о семье*, участие в решении как сложных, так и ежедневных рутинных проблем, помощь тем, кто в ней нуждается — младшему брату, уставшей на работе маме или больной бабушке. Впрочем, лишь небольшая часть подростков достигает высокого уровня развития морального сознания, и немногие способны принять на себя ответственность за благополучие других. Более распространенной в наше время является социальная инфантильность.

Я-концепция. В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют целостную систему — «Я-концепцию». «Я-концепция» — *система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я».*

У части детей «Я-концепция» может формироваться позже, в старшем школьном возрасте. Но в любом случае — это важнейший этап в развитии самосознания.

Физическое «Я», т.е. представления о собственной внешней привлекательности, представления о своем уме, способностях в разных областях, о силе характера, общительности, доброте и других качествах, соединяясь, образуют большой пласт «Я-концепции» — так называемое *реальное «Я».*

«Я-концепция» включает *три компонента: когнитивный, оценочный и поведенческий.*

Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию *когнитивного* компонента «Я-концепции». *Оценочный* компонент связан с тем, что для ребенка важно не только знать, какой он есть на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности. Оценка своих качеств зависит от системы ценностей, сложившейся, главным образом, благодаря влиянию семьи и сверстников. Разные дети поэтому по-разному переживают отсутствие красоты, блестящего интеллекта или физической силы. Кроме того, представлениям о себе должен соответствовать определенный *стиль поведения.* Девочка, считающая себя очаровательной, держится совсем иначе, чем ее сверстница, которая находит себя некрасивой, но очень умной.

Помимо реального «Я», «Я-концепция» включает в себя *«Я-идеальное».* При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей идеальное «Я» может сильно отличаться от реального. Тогда переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным своим положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности. Когда идеальный образ представляется достижимым, он побуждает к самовоспитанию.

Подростки не только мечтают о том, какими они будут в ближайшем будущем, но и стремятся развить в себе желательные качества. Если мальчик хочет стать сильным и ловким, он записывается в спортивную секцию, если хочет быть эрудированным — начинает читать художественную и научную литературу.

Характер.

Общая логика развития всех *волевых качеств* может быть выражена следующим образом: от умения *управлять собой*, концентрировать усилия, выдерживать и выносить большие нагрузки до способности *управлять деятельностью*, добиваться в ней высоких результатов.

Соответственно этой логике совершенствуются приемы развития волевых качеств. Вначале подросток просто восхищается ими у других людей, по-хорошему завидует тем, кто обладает этими качествами (10—11 лет). Затем подросток заявляет о желании иметь такие качества у себя (11—12 лет) и, наконец, приступает к их самовоспитанию (12—13 лет). Наиболее активным периодом волевого самовоспитания у подростков считается возраст от 13 до 14 лет.

В подростковом возрасте происходит формирование системы *личностных ценностей*, которые определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценки этих людей и самооценку.

ОТНОШЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ

Подросток обладает сильными, иногда гипертрофированными потребностями в *самостоятельности*. Подростковая самостоятельность выражается, в основном, в стремлении к *эмансипации* от взрослых и в разнообразных *увлечениях* — неучебных занятиях.

Увлечения.

Считается, что подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр. Ребенок сам выбирает себе занятие по душе, тем самым удовлетворяя и потребность в самостоятельности, и познавательную потребность, и некоторые другие.

Виды увлечений. Как правило, увлечения имеют неучебный характер. Пересекаться со школьным обучением могут только *увлечения интеллектуально-эстетические*. Они связаны с глубоким интересом к любимому занятию — истории, радиотехнике, музыке, рисованию, разведению цветов и т.д.

На интеллектуально-эстетические увлечения внешне похожи так называемые *эгоцентрические увлечения*. Изучение редких иностранных языков, увлечение стариной, занятия модным видом спорта, участие в художественной самодеятельности и т.п. — любое дело становится всего лишь *средством демонстрации своих успехов*. Подростки, имеющие такого рода увлечения,

стараятся привлечь к себе внимание оригинальностью своих занятий, выделиться, возвыситься в глазах окружающих.

Детям с аналогичной личностной направленностью свойственны и *лидерские увлечения*, которые сводятся к поиску ситуаций, где можно что-то организовывать, руководить сверстниками. Они меняют кружки, спортивные секции, школьные поручения, пока не найдут группу, в которой могут стать лидером.

Телесно-мануальные увлечения связаны с намерением укрепить свою силу, выносливость, приобрести ловкость или какие-нибудь искусные мануальные навыки. Помимо спорта, это вождение мотоцикла или картинга, занятия в столярной мастерской и т.д. В основном, это увлечения мальчиков, которые таким образом развиваются в физическом отношении и овладевают нужными для них умениями.

Накопительские увлечения — прежде всего коллекционирование во всех его видах. Страсть к коллекционированию может сочетаться с познавательной потребностью (например, при коллекционировании марок), со склонностью к накоплению материальных благ (коллекционирование старинных монет, дорогих камней), с желанием следовать подростковой моде (собираание наклеек, этикеток от импортных бутылок) и т.д.

Самый примитивный вид увлечений — *информативно-коммуникативные увлечения*. В них проявляется жажда получения новой, не слишком содержательной информации, не требующей никакой критической переработки, и потребность в легком общении со сверстниками — во множестве контактов, позволяющих этой информацией обмениваться. Это многочасовые пустые разговоры в привычной «дворовой» компании. Это времяпрепровождение трудно назвать увлечением в собственном смысле этого слова, но оно характерно для определенной части подростков.

В среде подростков, лишенных содержательных увлечений, возникают основные проблемы, связанные с азартными играми, противоправным поведением, ранней алкоголизацией, токсикоманией и наркоманией. Безусловно, подбор интересного занятия для подростка, организация части его свободного времени благодаря кружкам или секциям не становится гарантией того, что эти проблемы будут сняты. Но, тем не менее, это — один из наиболее действенных путей их профилактики.

Общение.

Отношения с окружающими — наиболее важная сторона жизни подростков.

В подростковом возрасте у детей складываются две разные по своему значению для психического развития системы взаимоотношений: одна — со взрослыми, другая — со сверстниками. Обе они продолжают формироваться в

средних классах школы. Выполняя социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам.

Отношения со сверстниками обычно *управляются нормами равноправия*, в то время как отношения с родителями и учителями остаются *неравноправными*. Поскольку общение с товарищами способствует удовлетворению актуальных интересов и потребностей подростков, он отходит от школы и от семьи, начинает больше времени проводить со сверстниками.

Общение со сверстниками. Ведущей деятельностью в этот период становится *интимно-личностное общение*. Подростковая *дружба* — сложное, часто противоречивое явление. Подросток стремится иметь близкого, верного друга и лихорадочно меняет друзей. Обычно он ищет в друге сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний и установок. Друг, умеющий выслушать и посочувствовать (а для этого нужно иметь сходные проблемы или такой же взгляд на мир человеческих отношений), становится своеобразным психотерапевтом.

В этот возрастной период детей так тянет друг к другу, их общение настолько интенсивно, что говорят о типично подростковой *«реакции группирования»*. Несмотря на эту общую тенденцию, психологическое состояние подростка в разных группах может быть различным. Входить в любую группу, готовую его принять, недостаточно.

Для подростка важно иметь *референтную группу*, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется. Нередко подросток чувствует себя одиноким рядом со сверстниками в шумной компании. Кроме того, не всех подростков принимают в группы, часть из них оказывается изолированной. Это обычно неуверенные в себе, замкнутые, нервные дети и дети излишне агрессивные, заносчивые, требующие к себе особого внимания, равнодушные к общим делам и успехам группы.

При неудовлетворенности внутригрупповыми отношениями он ищет себе другую группу, более соответствующую его запросам. Подросток может входить одновременно в несколько групп, допустим, в одну из групп класса, в компанию своего или соседнего двора и группу, сложившуюся на занятиях в спорткомплексе. Иногда значительное влияние на личность оказывают подростковые группы, образующиеся в летних лагерях.

Отношения со взрослыми.

Еще одна значимая сфера отношений подростков — отношения со взрослыми, прежде всего, с родителями. Влияние родителей уже ограничено — им не охватываются все сферы жизни ребенка, как это было в младшем школьном возрасте.

Подростковые конфликты. Конфликты между подростками и взрослыми возникают, в частности, по причине расхождения их мнений о правах и обязанностях детей и родителей, взрослых и детей, из-за родительского контроля за поведением, учебной подростка, его выбором друзей и т.д.

Подросток требует расширения своих прав, а не только подчеркиваемых взрослыми обязанностей. Как реакция на недопонимание со стороны взрослого человека у подростка нередко возникают разные виды протеста, неподчинения, непослушания.

Если взрослый осознает причину протеста со стороны подростка, то он берет на себя инициативу в перестройке взаимоотношений, и эта перестройка осуществляется бесконфликтно. В противном случае возникает серьезный внешний и внутренний конфликт, *кризис подросткового возраста*, в который обычно в равной степени оказываются вовлеченными и подросток, и взрослый.

Важное условие предупреждения и преодоления конфликта, если он уже возник,— *переход взрослого на новый стиль общения с подростком*, изменение отношения к нему как к неразумному дитя на отношение к подростку как ко взрослому. Это, в частности, означает максимально полную передачу подростку ответственности за свои поступки и предоставление ему свободы для действий.

Стили семейного воспитания. Остановимся на наиболее распространенных стилях семейного воспитания, определяющих 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 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 родителей врезать замок в дверь своей комнаты). Но чаще дети авторитарных родителей приспособляются 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 — *жестокое 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 сбегающих 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 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 развиться невроз.

Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребенку и при непоследовательности требований, когда от него

ождается то детское послушание, то взрослая самостоятельность. Вообще **противоречивое воспитание** плохо сказывается на семейных отношениях.

Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжелые переживания. Эти переживания могут быть смягчены: 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.

* * *

Подростковый возраст — трудный период *полового созревания* и *психологического взросления* ребенка.

В *самосознании* происходят значительные изменения: появляется *чувство взрослости* — ощущение себя взрослым человеком, **центральное новообразование** младшего подросткового возраста. Возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым.

Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на *конфликты* с ними. Кроме стремления к *эмансипации*, подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. **Ведущей деятельностью** в этот период становится *интимно-личностное общение*. Появляются подростковая дружба и объединение в неформальные группы. Возникают и яркие, но обычно сменяющие друг друга увлечения.

Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: подростки стремятся во всем походить на сверстников и пытаются выделиться в группе, хотят заслужить уважение и бравируют недостатками, требуют верности и меняют друзей. Благодаря интенсивному *интеллектуальному развитию* появляется склонность к самоанализу; впервые становится возможным самовоспитание. У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности *«Я-концепцию»*, которую можно считать **центральным новообразованием** всего периода.

Оглавление

ЛЕКЦИЯ 10 СТАРШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ: РАННЯЯ ЮНОСТЬ (ОТ 15 ДО 17 ЛЕТ)

14-16 лет — переходный период между подростковым и юношеским возрастом. В этом возрасте развивается самосознание, усиливается значимость собственных ценностей, хотя дети еще во многом подвержены внешним влияниям.

Часто юность считают бурной, объединяя ее в один период с подростковым возрастом. Поиски смысла жизни, своего места в этом мире могут стать особенно напряженными. Возникают новые потребности интеллектуального и социального порядка, иногда — внутренние конфликты и трудности в отношениях с окружающими.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

Типы личностного развития. Как протекает *процесс развития* в ранней юности? Встречаются четыре варианта развития.

Некоторые старшеклассники *плавно* и *постепенно* продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Их жизнь остается спокойной и упорядоченной, они больше интересуются общепринятыми ценностями, в большей степени ориентируются на оценку окружающих, опираются на авторитет. У них, как правило, хорошие отношения с родителями, а учителям они практически не доставляют хлопот.

Тем не менее, при таком благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в личностном развитии. Дети менее самостоятельны, более пассивны, более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях.

К полноценному становлению личности приводят *поиски* и *сомнения*, характерные для юношеского возраста. Те, кто прошел через них, обычно в большей мере независимы, творчески относятся к делу, обладают более гибким мышлением, позволяющим принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях, — по сравнению с теми, у кого процесс формирования личности проходил в это время легко.

Третий вариант развития - это *быстрые, скачкообразные изменения*, которые, благодаря высокому уровню саморегуляции, хорошо контролируются, не вызывая резких эмоциональных срывов. Дети рано определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению. Однако при высокой

произвольности, самодисциплине у них слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера.

Четвертый вариант развития связан с особенно мучительными поисками своего пути. Недостаточное развитие рефлексии, отсутствие глубокого самопознания здесь не компенсируется высокой произвольностью. Дети импульсивны, непоследовательны в поступках и отношениях, недостаточно ответственны. Такие дети не уверены в себе и себя плохо понимают. Часто они отвергают ценности родителей, но вместо этого не в состоянии предложить ничего своего. Вступив во взрослую жизнь, они еще долго не обретают устойчивого положения.

Условия личностного развития. Динамика развития в ранней юности зависит от ряда условий.

В переходный от подросткового к юношескому возрасту период у детей возникает особый интерес к **общению со взрослыми**. При благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста — этапа эмансипации от взрослых — обычно восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более высоком, сознательном уровне.

С родителями обсуждаются в это время *жизненные перспективы*, главным образом, профессиональные, удовлетворенность ситуацией в школе и особенности жизни в семье. Жизненные планы дети могут обсуждать и с учителями, и со своими взрослыми знакомыми, чье мнение для них важно.

К близким взрослым старшекласник как бы примеривает свое *идеальное «Я»* — каким он хочет стать и будет во взрослой жизни. Как показал один из опросов, 70% старшекласников «хотели бы быть такими людьми, как родители».

Те мнения и ценности, которые они получают от взрослых, затем фильтруются, могут отбираться и проверяться в общении со сверстниками — общении «на равных».

Общение со сверстниками тоже необходимо для становления самоопределения в ранней юности, но оно имеет другие функции. Если к доверительному общению со взрослым старшекласник прибегает, в основном, в проблемных ситуациях, то общение с друзьями остается интимно-личностным.

Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное положение в ряду других привязанностей. С лучшим другом или подругой обсуждаются случаи наибольших разочарований, переживаемых в настоящее время, отношения со сверстниками — представителями противоположного пола (помимо вопросов

проведения свободного времени, о чем говорят и с менее близкими друзьями). Содержание такого общения — реальная жизнь, а не жизненные перспективы, которые обсуждаются с родителями.

Общение со сверстниками требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. Оно поддерживает *самопринятие, самоуважение*.

Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви. *Юношеская любовь* предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу.

Старшеклассники так же, как и подростки, склонны подражать друг другу и самоутверждаться в глазах сверстников. 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).

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Развитие познавательных процессов.

В старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные.

К старшему школьному возрасту происходит усвоение многих **научных понятий**, совершенствование умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Это означает сформированность теоретического или **словесно-логического мышления**. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

Старшие школьники уже могут *мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом*. Они относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, практически не доступные интеллекту младшего школьника. У старшеклассников отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, т. е. способность к *индукции и дедукции*.

Развитие способностей.

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием *общих и специальных способностей* детей на базе ведущих видов деятельности:

учения, общения и труда.

Значительный *прирост предметных знаний* создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

Ранний юношеский возраст является достаточно сензитивными для развития всего комплекса разнообразных способностей, и их практическое использование влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста увеличиваются.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ранняя юность - время реального перехода к настоящей взрослости. На этот возрастной период приходится ряд новообразований в структуре личности – в нравственной сфере, мировоззренческой, существенно изменяются особенности общения со взрослыми и сверстниками.

Самоопределение.

Самоопределение, как *профессиональное*, так и *личностное*, становится **центральным новообразованием** ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая *осознание себя как члена общества*, принятие своего места в нем.

В этот относительно короткий срок необходимо создать *жизненный план* — решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение).

Самоопределение связано с новым *восприятием времени* — соотношением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается *временная перспектива*: «Я» охватывает принадлежащее ему прошлое, настоящее и будущее.

В ходе исследования, проведенного Т.В.Снегиревой, выявлены несколько **типов временной структуры «Я»**, выражающиеся в соотношении между прошлым, настоящим и будущим «Я».

В раннем юношеском возрасте наиболее часто встречается вариант, при котором критичность к прошедшему детству сопровождается умеренно высокой самооценкой и нацеленностью жизненных перспектив на будущее. «Я-прошлое» представляется чуждым, и отношение к нему неизменно критическое. «Наличное Я» в большей степени тяготеет к *будущему* и выступает как новая ступень в личностном самоопределении. Вероятно, такой вариант в большей степени соответствует юношеской возрастной норме - сочетание критического отношения

к себе в прошлом и устремленность в будущее.

Значительно у меньшего числа старшеклассников все три «Я» преемственно связаны друг с другом и в *равной степени* соответствуют идеальному «Я». Это — субъективное гармоническое представление человека о себе.

Самооценка.

Построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях. Юношеский возраст связан с изменением самооценки личности.

По американским данным, подростки 12-13 лет значительно чаще, чем младшие дети, думают, что взрослые и сверстники оценивают их отрицательно, их самоуважение несколько снижается. После 15 лет самоуважение снова возрастает, не только компенсируя «потери» подросткового периода, но и превосходя уровень самоуважения младших школьников.

Если раньше подростки судили о себе категорично, достаточно прямолинейно, то теперь — более тонко. Появляются неопределенные, амбивалентные оценочные суждения такого типа: «Я не хуже, но и не лучше других». «У меня плохой характер, но он меня устраивает».

Варианты самооценки старшеклассников. Типично юношеские особенности характерны для самооценки десятиклассников — она относительно *устойчива, высока, адекватна*. Дети именно в это время отличаются оптимистичным взглядом на себя, свои возможности и не слишком тревожны.

Часть старшеклассников и в XI классе сохраняет «оптимистичную» самооценку. Она не слишком высока, в ней гармонично соотносятся желания, притязания и оценка собственных возможностей.

Еще одна группа детей отличается, напротив, неуверенностью в себе, переживанием разрыва между притязаниями и возможностями, который ими ясно осознается. Их самооценка низка, конфликтна. В этой группе много девочек.

Личностные особенности.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразии вариантов личностного развития, можно говорить об общей **стабилизации личности** в этот период.

Стабилизация личности начинается с формирования «Я-концепции» на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники в большей степени *принимают себя*, чем подростки, их самоуважение в целом выше.

Происходят изменения и в **эмоциональной сфере**. Интенсивно развивается *саморегуляция*, контроль за своим поведением и эмоциями. Улучшается общее

физическое и эмоциональное самочувствие детей, снижается тревожность, повышаются их контактность и общительность. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. Дети в 16-17 лет, независимо от темперамента, выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11-15. Все это говорит о том, что кризис подросткового возраста или миновал, или идет на убыль.

Для юности характерно повышенное внимание к *внутреннему миру* человека, определенная *возрастная интровертированность*. Но это не есть думы и размышления только о себе. Это, как правило, мысли обо всем: о людях, о мире, о философских, бытовых и других проблемах. Все они лично затрагивают старших школьников.

Налицо в этом возрасте выраженная *полоролевая дифференциация*, т. е. развитость форм мужского и женского поведения у юношей и девушек. Они знают, как себя вести в тех или иных ситуациях, их ролевое поведение является достаточно гибким. Наряду с этим иногда наблюдается своеобразная инфантильно-ролевая ригидность в ситуациях общения с разными людьми.

Период ранней юности характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих *социальных установок*. К концу юношеского возраста завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Общение.

Межличностное общение в юности занимает еще больше времени, чем в подростковом возрасте, причем большая часть времени приходится на общение со сверстниками.

Психологи определили, что взаимоотношения со сверстниками в этом возрасте связаны с будущим психологическим благополучием человека. Среди подростков и молодых людей, которые в школьные годы были в разладе со своими сверстниками, наблюдается более высокий процент людей с тяжелым характером, жизненными проблемами и даже правонарушителей. Разлад взаимоотношений со сверстниками нередко приводит к различным формам эмоциональной и социальной изоляции.

В этот период времени обычно меняются отношения юношей и девушек со взрослыми. В ранней юности по сравнению с отрочеством *снижается острота межличностных конфликтов* и в меньшей степени проявляется негативизм во взаимоотношениях с окружающими людьми. Отношения становятся более ровными, менее конфликтными, чем были в подростковом возрасте

Старшеклассники начинают больше прислушиваться к советам родителей и учителей, с большим доверием относятся к ним.

Профориентация.

С профессиональным самоопределением связано *изменение учебной мотивации*. В старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

Старшеклассники, ведущей деятельностью которых является учебно-профессиональная деятельность, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Их интересуют, главным образом, те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем, их снова начинает волновать успеваемость (если они решили продолжить образование). Отсюда и недостаточное внимание к «ненужным» учебным дисциплинам, часто гуманитарным, и отказ от того подчеркнута пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков.

От старшего подростка общество требует *профессионального самоопределения*, хотя и первоначального. При этом он должен разобраться в собственных способностях и склонностях, иметь представление о будущей профессии.

Далеко не все старшие подростки к концу 9 класса могут выбрать профессию и связанный с нею дальнейший путь обучения. Многие из них тревожны, эмоционально напряжены и боятся любого выбора. Поэтому они склонны продолжить обучение в школе. На это решение влияет и усиливающаяся привязанность к своей школе, сложившиеся дружеские отношения с одноклассниками, привычные отношения с учителями. Часть девятиклассников, неудовлетворенных своей невысокой успеваемостью и положением в классе, напротив, стремится скорее окончить школу. Но им тоже не вполне ясно, что их ждет впереди, и это неопределенное будущее вызывает у них опасения.

Большинство старших школьников к окончанию школы *самоопределяются в будущей профессии*. Ранний или поздний выбор профессии, как правило, не сказывается на профессиональных успехах; они могут быть значительными или незначительными независимо от того, насколько рано или поздно происходит окончательное профессиональное самоопределение.

На что ориентируются старшеклассники при выборе профессии? В 80-е годы для них наиболее значимыми были три фактора: *престижность профессии* (ее социальная ценность), *качества личности*, присущие представителям этой профессии, и принципы, *нормы отношений*, характерные для данного

профессионального круга. Сейчас, видимо, одним из наиболее важных факторов становится *материальный* — возможность много зарабатывать в будущем.

Нравственное самосознание.

На период ранней юности приходится *становление нравственного самосознания*. Этот же период характеризуется переходом на новый уровень морали – конвенциональный (по Колбергу).

Если для детей младшего школьного возраста источником постановки и решения нравственных проблем являются взрослые – учителя и родители, если подростки, кроме того, ищут их решения у сверстников, то старшеклассник больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего жизненного опыта.

Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой *мировоззрения*.

Следует иметь в виду, что мировоззренческие проблемы не решаются один раз в жизни, раз и навсегда. Последующие кризисы, осложнения, повороты жизни приведут к пересмотру юношеских позиций. Взрослый человек будет возвращаться к этим «вечным» вопросам, отказываясь от своих прежних решений или упрочиваясь в своем мнении, но уже на другом, более высоком уровне.

* * *

Старшеклассник прощается с детством, со старой, привычной жизнью. Оказавшись на пороге истинной взрослости, он весь устремлен в будущее, которое притягивает и тревожит его. Без достаточной *уверенности в себе, принятия себя* он не сможет сделать нужный шаг, определить свой дальнейший путь. Поэтому *самооценка* в ранней юности выше, чем в подростковом возрасте.

Вообще юность — период *стабилизации личности*. В это время складывается система устойчивых взглядов на мир и свое место в нем — *мировоззрение*. **Центральным новообразованием** периода становится *самоопределение, профессиональное и личностное*. Старшеклассник решает, кем быть и каким быть в своей будущей жизни.